



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Ateliér arteterapie

Bakalářská práce

Téma Šípkové Růženky zpracované dětmi základní školy

Vypracovala: Mgr. Kateřina Nesibová
Vedoucí práce: Mgr. Luboš Krninský, Ph.D.

České Budějovice 2023

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích

.....
Kateřina Nesibová, 2023

Poděkování:

Ráda bych poděkovala vedoucímu mé diplomové práce, panu Mgr. Luboši Krninskému, Ph.D., zejména za jeho vstřícnost a porozumění, dále také za cenné rady a připomínky týkající se mé práce.

Další velké díky patří všem, kteří mi pomohli s realizací praktické části práce - škole, učitelům a zejména dětem, které se zapojily do malování obrázků. Bez Vás by tato práce nemohla vzniknout.

Anotace

Tato bakalářská práce je rozdělena na dvě části – část teoretickou a část praktickou, přičemž praktická část práce, koncipovaná coby případová studie, si klade za cíl získat vhled to toho, jak děti různých věkových kategorií zobrazují příběh O Šípkové Růžence, zjistit, jaké charakteristiky má jejich tvorba a postihnout interpretační potenciál tohoto tématu v projektivně-intervenční arteterapii s dětmi.

Ve své stěžejní části se tedy práce zabývá dětskými ztvárněními pohádky O Šípkové Růžence, které vytvořily děti z menší základní školy v hodině výtvarné výchovy. Obrázky jsou zkoumány z hlediska vybraných formálních aspektů, zejména je kladen důraz na vyobrazené fáze příběhu a s nimi související postavy. S některými autory obrázků také proběhly krátké rozhovory, které jsou využity coby doplňková metoda sběru dat.

Výzkumné části předchází část teoretická, ve které je jedna celá kapitola věnována právě pohádce O Šípkové Růžence – představen je děj nejrozšířenějších variant příběhu, ty jsou také komparovány mezi sebou, a dále se kapitola snaží o rozbor jednotlivých symbolů obsažených v pohádce a o jejich interpretaci. Další kapitola teoretické části práce se věnuje pohádkám obecně, zejména pak jejich významu v životě člověka, potažmo dítěte. Samozřejmě teoretická část práce také ukotvuje důležité pojmy týkající se arteterapie, kterou představuje jako disciplínu specifickým způsobem pracující s výtvarným projevem člověka; a zabývá se specifiky dospívání zejména z pohledu vývojové psychologie a z pohledu současné pediatrie.

Ve své poslední části práce také navrhuje možnosti, jak různá dětská ztvárnění pohádky O Šípkové Růžence pedagogicky využít při reálné práci se žáky ZŠ.

Klíčová slova

arteterapie, pohádky, dětství, Šípková Růženka, pohádka O Šípkové Růžence, specifika dospívání, interpretace

Abstract

This bachelor's thesis is divided into two parts - a theoretical part and a practical part. The practical part of the work which is conceived as a case study, aims on gaining an insight into how children of different age groups portray the fairytale story of Sleeping Beauty. The main focus is put on characteristics the children's art pieces have. The work aims to capture the interpretive potential of this topic in projective-interventional art therapy with children.

The thesis deals with children's renditions of the fairytale Sleeping Beauty in its core part. The works of art were created by children from a smaller elementary school in art education class. Children's pictures are examined from the point of view of selected formal aspects, the greatest emphasis is placed on the depicted stages of the story and the characters associated with them. Short interviews were also held with some of the authors, and these are used as an additional data collection method.

The research part is preceded by a theoretical part, in which one whole chapter is dedicated to the fairy tale Sleeping Beauty - the plot of the most widespread variants of the story is presented and these variants are also compared with one another. This chapter also tries to analyze and interpret the individual symbols contained in the fairy tale. The next chapter of the theoretical part of the thesis is devoted to fairy tales in general, especially to their importance in people's lives, and especially in the children's lives. The theoretical part of the work also anchors important concepts related to art therapy, which is presented as a discipline that works with the artistic expression of a person in a specific way. Moreover, the theoretical part also deals with the specifics of adolescence, especially from the point of view of developmental psychology and from the point of view of contemporary pediatrics.

In the last part of the thesis, possibilities for pedagogical usage of various children's renditions of the fairy tale Sleeping Beauty in real work with primary school pupils are suggested.

Key words

art therapy, fairytales, childhood, Sleeping Beauty, fairytale Sleeping Beauty, specifics of adolescence, interpretation

Obsah

Úvod	8
Teoretická část.....	10
1. Arteterapie a artefiletika	10
1.1. Arteterapie.....	10
1.1.1. Charakteristika oboru	10
1.1.2. Arteterapeutické metody a techniky.....	15
1.2. Artefiletika	16
2. Vývojové fáze dětství a dospívání	18
2.1. Období předškolního věku	19
2.2. Mladší školní věk	21
2.3. Starší školní věk.....	23
2.4. Adolescence	26
3. Pohádky a jejich význam v životě člověka.....	27
3.1. Co je pohádka, dělení pohádek	27
3.2. Funkce pohádek a jejich význam pro duševní rozvoj dítěte.....	29
4. Pohádka o Šípkové Růžence.....	34
4.1. Verze pohádky O Šípkové Růžence	34
4.1.1. Kráska ve spícím lese, bratři Grimmové, překlad T. Sýkorová.....	34
4.1.2. O Trolyusovi a Zelladine, Anciennes Chroniques de Perceforest.....	37
4.1.3. Slunce, Měsíc a Talia, Pentamerone Giambattista Basile.....	38
4.1.4. Princezna ve spícím lese, Charles Perrault	39
4.1.5. Novodobé verze příběhu o Šípkové Růžence.....	40
4.2. Společné vs. rozdílné prvky v jednotlivých verzích pohádky.....	42
4.3. Interpretace pohádky	43
4.4. Symboly v pohádce O Šípkové Růžence.....	47
4.5. Možnosti využití v arteterapii s dětmi.....	50
Praktická část.....	52
5. Metodologie výzkumu	53
6. Výzkumné cíle a otázky.....	56
7. Analýza obrazového materiálu.....	57
7.1. Nejčastěji zobrazované motivy a fáze příběhu	59
7.1.1. Hrad bez postav	60
7.1.2. Princ v různých fázích příběhu.....	70
7.1.3. Růženka v různých fázích příběhu.....	77

7.1.4. Další postavy, motivy a fáze příběhu	95
7.1.5. Details.....	101
7.2. Preferovaná média	104
8. Diskuse	113
Závěr	122
Seznam použitých zdrojů	125

Úvod

Pohádkové a mýtické příběhy provázejí člověka od nepaměti; a zejména důležité jsou pro děti - už jen proto, že ty těmto příběhům dokáží snadno porozumět a mimo jiné v nich zakouší, co je dobro a co je zlo. I já si stále pamatuji, jak mi jako malé holčičce pohádky vyprávěla babička nebo dědeček. Byly to krásné chvíle, a já se za pohádkovými hrdiny vždy ráda vracela, a dodnes vracím.

Jednou z klasických pohádek je i pohádka O Šípkové Růžence – příběh o dívce, kterou zlá sudička prokleje ještě v kolébce k tomu, že se píchne do prstu a usne dlouhým spánkem, ze kterého ji nakonec vysvobodí krásný princ. Tato pohádka je i jedním z několika pohádkových témat, které během svého studia zpracovávají studenti Ateliéru arteterapie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity. Tyto jejich výtvarné artefakty (ať už obrázky, či koláže) se poté podrobují interpretacím a další analýze. Během mého studia arteterapie to byla právě tahle pohádka, jejíž zpracování, rozebrání a interpretace ve mně zanechaly nejsilnější dojmy.

Velmi jasně si pamatuji to, jak neskutečně mě tehdy štvála role zdánlivě pasivní Růženky, která si vezme prvního prince, který ji políbí, a která nemá šanci o svém osudu rozhodnout sama. Krom toho jsem se také dozvěděla, že existují i jiné verze této pohádky, a to verze mnohem drsnější, než ta nejznámější končící polibkem. Nahlédla jsem zkrátka pod pokličku toho, že se nejedná o tak nevinný dětský příběh, nýbrž o příběh, který v sobě nese mocnou symboliku a mnoho odkazů na vývojové období dospívání a pohlavního dozrávání.

Jakožto příběh, který se zabývá tematikou puberty a všemi změnami s ní souvisejícími, je příběh O Šípkové Růžence jedním z témat, které se nejlépe hodí pro arteterapeutickou práci s dětmi a dospívajícími. Sama v současné době pracuji jako učitelka druhého stupně ZŠ, tudíž jsem s dětmi/mladými lidmi v tomto věku ve styku každý den. Jako pro pedagoga je pro mě důležité rozumět a chápat to, čím děti v konkrétním věku procházejí, jaká témata řeší a co je pro ně podstatné; díky výzkumu realizovanému v rámci této bakalářské práce se mi podařilo sebrat poměrně velký vzorek artefaktů – dětských ztvárnění příběhu O Šípkové Růžence, se kterými mohu arteterapeuticky pracovat. Díky tomu budu snad schopna více porozumět tomu, co žáci různého věku prožívají, a v ideálním případě s nimi dokázat lépe a efektivněji komunikovat o konkrétních tématech týkajících se dospívání.

Cílem mého výzkumu bylo tedy zmapovat a prozkoumat, jakým způsobem děti základní školy zobrazují příběh O Šípkové Růžence, a postihnout interpretační potenciál tohoto tématu v projektivně-intervenční arteterapii s dětmi. Praktická část práce je koncipována coby případová studie se zaměřením na jednu menší základní školu. Výzkumu se zúčastnily téměř všechny třídy dané základní školy, celkem se jednalo o 10 tříd. Výzkumný vzorek čítá přes 150 artefaktů. Hlavní technikou sběru dat byla analýza produktů (dětských výtvarných ztvárnění příběhu O Šípkové Růžence), která je dále doplněna informacemi získanými z krátkých rozhovorů s některými dětmi (obsahová analýza) a vlastním zúčastněným pozorováním. Jedná se tedy o kvalitativní výzkum.

Poslední část práce je věnována diskusi, v rámci které jsou vyjádřeny některé vlastní domněnky týkající se toho, jak by se nad vybranými obrázky dalo interpretačně pracovat s konkrétními dětmi, a jakým způsobem by bylo možné pedagogicky využít různá dětská ztvárnění pohádky O Šípkové Růžence při reálné práci se žáky ZŠ.

Části praktické samozřejmě předchází část teoretická, která ve vztahu k cíli práce ukotvuje nejdůležitější pojmy a souvislosti, a představuje pohled odborníků na problematiku zkoumanou praktickou částí práce.

Teoretická část

Teoretická část práce je rozdělena na čtyři kapitoly. První se zabývá ukotvením důležitých pojmů týkajících se arteterapie a artefiletiky, a nastíněním toho, jakými způsoby je možno arteterapeuticky pracovat s klienty, popř. jaké to má výhody. Druhá kapitola se zabývá vývojem dítěte, který představuje jak z hlediska současné pediatrie, tak z hlediska ontogenetického vývoje, přičemž se opírá zejména o teorii Freudovu, Piagetovu a Eriksonovu. Třetí kapitola je věnována pohádkám a jejich výzkumu v životě člověka, zejména důležitou roli pak hraje význam pohádek v životě a vývoji dětí. Poslední kapitola teoretické části představuje příběh O Šípkové Růžence a to v jeho neznámějších verzích a adaptacích, dále se snaží o komparaci jednotlivých verzí pohádky a o jejich interpretaci.

1. Arteterapie a artefiletika

Tato kapitola se zabývá arteterapií, ukotvuje důležité pojmy s ní související a představuje ji jako druh terapie řadící se do expresivních terapií a jako psychoterapeutickou nebo psychodiagnostickou disciplínu pracující specifickým způsobem s výtvarným projevem člověka. Zmiňuje cíle arteterapie, základní arteterapeutické metody a techniky a nastiňuje důvody, proč je vhodná pro práci s různými skupinami klientů, zejména s dětmi.

Podobným způsobem se kapitola věnuje i objasnění pojmu artefiletika a přibližuje podobnosti a rozdíly mezi ní a arteterapií.

1.1. Arteterapie

1.1.1. Charakteristika oboru

Arteterapie je druhem terapie, která se řadí do expresivních terapií. Expresi lze definovat jako výrazový prostředek, zážitek či prožitek, při kterém má člověk možnost vyjádřit své nálady a pocity. Už samotné vyjádření může mít výslednou hodnotu, dalším kritériem pak může být reakce okolí.

Arteterapii můžeme nahlížet dvěma pohledy - širším a užším. Optikou širšího pohledu je něčím, co k vyjádření a terapeutické činnosti využívá jakoukoliv uměleckou formu a pojem

„arteterapie“ je tedy chápán coby zastřešující pojem pro všechny expresivní terapie (arteterapii, muzikoterapii, dramaterapii, tanečně pohybovou terapii, teatroterapii, biblioterapii...). Optikou užšího pohledu, kterou je převážně vnímána i v ČR, je poté na arteterapii nahlíženo jako na terapii, při které jsou využívány výhradně výtvarné umělecké formy (Potměšilová & Sobková, 2012).

Současný český název oboru „arteterapie“ je odvozen od anglického termínu „Art Therapy“, který v odborné literatuře poprvé použila americká terapeutka M. Naumburgová. Jako ve většině původních arteterapeutických přístupů, i u ní je východisko jejího terapeutického zaměření psychoanalytické. Naumburgová předpokládala, že proces arteterapie je založen na poznání a na tom, že základní pocity a myšlenky člověka jsou derivované z nevědomí a lépe se dají zhmotnit v obrazech než ve slovech (Sochor, 2016). Byla také zastánkyní názoru, že *„každé individuum, ať už bude, či nebude vzdělané v umění, má latentní kapacitu přenést svůj vnitřní konflikt do vizuálních tvarů“* (Naumburgová, cit. podle Šicková-Fabrici, 2016, s. 26). Vyzdvihovala důležitost vztahu klienta a terapeuta a to, že by měl terapeut podporovat klientovo spontánní vyjádření. Arteterapie je podle ní založena právě na uvolnění nevědomí pomocí spontánního uměleckého vyjádření (Edwards, 2004, cit. podle Němeček, 2020). V neposlední řadě upozorňovala na neustálé získávání klientových vlastních interpretací symbolů, jelikož: *„vytvořené obrazy jsou formou komunikace mezi pacientem a terapeutem a představují symbolickou řeč“* (Edwards, 2004, cit. podle Němeček, 2020, str. 7).

Na arteterapii lze nahlížet jako na psychoterapeutickou nebo psychodiagnostickou disciplínu, přičemž se často vyskytuje názor, že v praktickém využívání arteterapie se oba procesy doplňují a prolínají, a není mezi nimi žádná jasná hranice (Potměšilová & Sobková, 2012). Psychoterapeutický pohled je zaměřen na proces klientova tvoření, které je samo o sobě považováno za samoozdravný proces, a dále není interpretováno z pohledu procesu tvorby ani výsledného výrobku. Psychodiagnostický pohled naopak dále pracuje s celým procesem i samotným produktem tvorby. Vhodným nástrojem k této práci je řízený arteterapeutický rozhovor, *„jehož základem je interpretace procesu i díla samotného, tak aby klient mohl mentalizovat tuto zkušenost v kontextu vlastních zkušeností“* (Jedlička, 2015). Klient (skupina klientů) za pomoci terapeuta pracuje se vzniklými díly klienta (skupiny klientů) metodou volných asociací – asociace se většinou týkají takových objektů či souboru prvků vyskytujících se v díle, které upoutávají pozornost například svou bizarností, velikostí,

barevností či jinou zvláštností, častým opakováním nebo naopak výjimečností výskytu (patrných zejména při práci s více díly – sadou artefaktů). Některé z těchto asociací mohou daného klienta (popřípadě terapeuta) oslovit a to v souvislosti s jeho problémem, což přispívá k lepšímu náhledu tohoto problému klientem (Lhotová & Perout, 2018).

Významným v tomto procesu je také dotazování se ze strany terapeuta (v případě skupinové terapie i dalších členů skupiny). Zejména terapeut by měl však vždy dbát na správnou formulaci těchto otázek a snažit se neklást prvoplánové otázky, jelikož odpovědi na tyto otázky nemají příliš velký terapeutický význam (Němeček, 2020).

Definice pojmu arteterapie

V odborné literatuře existuje mnoho definic arteterapie, uveďme například definici Šickové-Fabrici: „*Arteterapie představuje soubor uměleckých technik a postupů, které mají kromě jiného za cíl změnit sebehodnocení člověka, zvýšit jeho sebevědomí, integrovat jeho osobnost a přinést mu pocit smysluplného naplnění života*“ (Šicková-Fabrici, 2016, str. 31).

Jinou definici nabízí Liebmannová, která říká že: „*Arteterapie využívá výtvarné umění jako prostředek k osobnímu vyjádření v rámci komunikace, spíše než aby se snažila o esteticky uspokojivé výsledné produkty*“ (Liebmann, 2005, str. 14).

Z výše uvedeného je zřejmé, že díky využití výtvarného vyjádření klienta může terapeut klienta lépe a rychleji poznat a pochopit, a tudíž mu i pomoci v řešení jeho problémů. Arteterapie tedy může sloužit jako jakási ‚zkratka‘ do klientova nevědomí, přičemž nevědomé obsahy klienta jsou díky výtvarnému vyjádření prosty vědomých kontrol a bloků.

Přínosy arteterapie

Arteterapeut je často svědkem intenzivní potřeby klienta ventilovat niterné obrazy, stavy a představy; a právě zpřístupnění těchto vnitřních dějů skrze výtvarné médium má pro klienta autosanační a integrativní účinky (Hromádková, 2017). Mimo toho je jako další významný přínos arteterapie vnímáno to, že zejména u osob duševně nemocných usnadňuje komunikaci a zobrazují se díky ní duševní obrazy klientů, které jsou slovně nesdělitelné (Syřišťová, 1989). U těchto osob, a zejména u osob, které jsou kvůli svým obtížím hospitalizované v psychiatrické nemocnici, je důležitá jejich výtvarná tvorba samotná, a zejména její potenciál volnočasové aktivity, která by mohla sloužit k duševní vyrovnanosti i po odchodu z psychiatrické nemocnice (Hromádková, 2017).

Dále je arteterapie využívána coby indikátor aktuálního duševního stavu člověka, popřípadě změny tohoto stavu (Syřišťová, 1989). Arteterapie se tedy dá využít i jako prostředek diagnostický, kdy východiskem je to, že duševně nemocní lidé se výtvarně projevují jinak, než lidé zdraví, a jejich projev se mění podle druhu nemoci a jejího vývoje (Němeček, 2020). Avšak, jak se shodují mnozí autoři, například Šicková-Fabrici (2016) nebo Potměšilová a Sobková (2012), při využívání arteterapie coby diagnostického prostředku, nikdy není možné brát všechny diagnostické rysy doslovně, jelikož každý klient je jiný a tak ne vždy musí konkrétní barva nebo symbol znamenat to, co je mu diagnostikou přisouzeno. Na zřeteli je také třeba mít to, že diagnostika aspektů výtvarného projevu není hlavním diagnostickým nástrojem arteterapie, ale pouze nástrojem doplňujícím.

V neposlední řadě má arteterapie výhodu přítomnosti artefaktu v terapeutickém procesu, do kterého klient projektuje své psychické obsahy a díky kterému může o svých problémech snáze hovořit (hovořit o osobě na obrázku – ve 3. osobě – je méně ohrožující, než hovořit o sobě). Výtvarný artefakt také zabraňuje úzkému regresivnímu napojení klienta na terapeuta (vztah typu matka-dítě) (Hrivňáková, 2018).

Jako velmi vhodná se arteterapie jeví také pro práci s dětmi – jak s dětmi zdravými, tak s dětmi s handicapem. Podle některých autorů je pro práci s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami jakými jsou porucha pozornosti, porucha chování nebo emocionální potíže dokonce velmi vhodná (Hosenseidlová, 2016).

Pro děti bývá obecně těžké verbalizovat své emoce a prožívání, často ještě ani neovládají vhodnou slovní zásobu a nedokáží své pocity převést do slov, a arteterapie, potažmo výtvarná tvorba, usnadňuje komunikaci, a tedy dítěti nabízí jinou než verbální řeč (Hosenseidlová, 2016). Navíc jsou děti ve výtvarném projevu spontánnější než dospělí lidé a vytváření znaků je pro ně prosté a přirozené jako například vydávání zvuků nebo pohyb.

„Pokud dítě dostane nějakou plochu a zobrazovací nástroj, zanechá po sobě vizuální záznam svého kontaktu s podkladovou plochou, tj. stopu své kresebné aktivity - děti tak mohou kreslit do písku, jídla nebo jen klacíkem do země, bez ohledu na to, bude-li jejich stopa trvalá“ (Case & Dalley, 1995, str. 49).

Mimo ulehčení komunikace je také dětská kresba významným diagnostickým nástrojem – je výrazem vývoje nebo stagnace poznávacích složek dítěte a terapeut díky ní může sledovat vnímání daného dítěte, jeho motoriku, intelekt (Hosenseidlová, 2016).

Podle Komzákové by arteterapie s dětmi měla být založena především na hře, která je zejména v období předškolního až mladšího školního věku dominantní dětskou činností a nejoblíbenějším prostředkem kontaktu dítěte se svým okolím i se sebou samým (Komzáková, 2016). V arteterapii se hrou rozumí práce s různými výtvarnými materiály, přičemž každý zvolený materiál či technika cílí na jinou složku dětské psychiky a pomáhá dítěti rozvíjet jinou dovednost (jemná motorika, koordinace, koncentrace, práce s emocemi, rozvíjení sociálních vztahů atd.). Komzáková (2016) také vychází z koncepce „Art for therapy“, která předpokládá, že samotný proces tvorby má léčivé účinky.

Jak poukazuje Davido (2008), při arteterapii s dětmi by terapeut měl být dítěti přítomen během celé tvorby, avšak za podmínky, že jej nebude rušit například tím, že se posadí přímo naproti němu, což by jej mohlo dostat do rozpaků a mohlo by to vézt ke vzniku zábran a ke zkreslení. Dítě totiž dokáže častokrát vnímat, co je od něj očekáváno a snaží se dospělému převážně vyhovět, což ale může potlačovat spontaneitu jeho tvorby, která je pro arteterapeutickou práci klíčová.

Cíle arteterapie

Jednotlivé cíle arteterapie se liší u každého klienta - jsou dány individuálními potřebami jednotlivých klientů, jejich situací a také věkem (Němeček, 2020). Podle Šickové-Fabrici (2016) tkví hlavní a obecný cíl arteterapie v rekonstrukci, integraci a vytváření tvořivých cílů klientů, dále pak také v budování odpovědnosti za vlastní život.

V obecné rovině se cíle arteterapeutické práce s klienty dají rozdělit do dvou základních skupin: (Liebmann, 2005)

- cíle zaměřující se na klienta samého
- cíle zaměřující se na klientovy vztahy s okolím

V rámci naplnění cílů zaměřujících se na klienta samotného se zabýváme všeobecným rozvojem klienta, redukcí tenze, budováním jeho sebedůvěry a sebehodnocení, zvyšováním osobní autonomie a motivace, vyjadřováním emocí, citů a konfliktů (včetně jejich řešení), prací s nevědomím, uvědomováním si sebe sama, prací s fantazií či s nevědomím. Co se týče cílů zaměřených na klientovy vztahy s okolím, zde je důraz kladen na zkvalitnění vnímání a přijímání druhých osob, efektivní spolupráci s druhými, uznání a ocenění druhých, budování důvěry, sdílení problémů a zkušeností s jinými lidmi, zdravou a efektivní

komunikaci s okolím či na objevování a respektování jedinečnosti každé osoby (Liebmann, 2005).

1.1.2. Arteterapeutické metody a techniky

Arteterapeutické metody jsou souborem kroků a postupů vedoucích k vytčenému cíle terapie – ke změně v obtížích pacienta prostřednictvím výtvarné tvorby. To, jaké metody terapeut použije, se odvíjí od jeho zaměření, a to zejména dle teoretických základů školy či směru, ze které vychází, dále dle jeho zkušeností, dovedností a preferencí (Němeček, 2020).

Ať už je zvolena jakákoli metoda, je zvolena tak, aby podporovala tvorbu klienta a aby klientovi pomohla porozumět obsahu jeho vlastních výtvarných artefaktů, potažmo porozumět jeho vlastním vnitřním obsahům, a tyto také akceptovat, jelikož akceptace vytvořeného bývá podle Lhotové a Perouta (2018) podmínkou pro přijetí sebe samého.

Rozličných metod existuje velké množství, nejčastěji se využívá imaginace, aktivní imaginace a interpretace. Imaginace je metoda, která vychází z myšlenky, že lidská představivost má velký potenciál, je spojena s nitrem člověka a zprostředkovává kontakt mezi fyzickým a duševním světem člověka a díky které může klient pod vedením terapeuta znovu prožít svoje emoce či problémy, přenést je do výtvarného díla a tím je zhmotnit, díky čemuž může ty nežádoucí potencionálně změnit nebo se s nimi snáze vyrovnat (Šicková-Fabrice, 2016). Aktivní imaginaci, kterou jako metodu zavedl C. G. Jung, je metodou komunikace, kdy klient, nebo terapeut mluví v třetí osobě, přičemž se mohou identifikovat s dílem či s jeho částí, a následně hovoří, jako kdyby oni sami byli dílem. Vhodná je u úzkostných klientů, těch, kteří nejsou připraveni o svých problémech mluvit, nebo pro práci s dětmi, kdy jako prostředek komunikace je možné využít například hračku nebo jiný předmět (Potměšilová & Sobková, 2012). Interpretace pracuje se symbolickou vrstvou artefaktu, kde se často objevují pudové tlaky, jejichž přímé vyjádření je však blokováno autocenzurou (Němeček, 2020) a zaměřuje se na výklad produktu (artefaktu) vytvořeného klientem - dává smysl a význam jevům v něm pozorovatelným.

Mezi další arteterapeutické metody patří animace, dekonstrukce, klarifikace a explikace, transformace nebo reflexe (Lhotová & Perout, 2018).

Stejně jako rozeznáváme množství arteterapeutických metod, rozeznáváme také množství arteterapeutických technik, které jsou konkrétním postupem zvoleným v rámci

jedné z metod, nebo v rámci práce s jednotlivcem, či skupinou (Potměšilová & Sobková, 2012). Arteterapeutické techniky pracují již s konkrétním tématem či problémem klienta nebo s dynamikou skupiny (Hájková, 2017). Jejich výběr je velmi individuální, terapeut konkrétní techniky pro práci s konkrétními klienty vybírá podle specifik klienta (skupiny klientů), ale také podle osobních preferencí a toho, jaké techniky on sám upřednostňuje.

Mezi nejčastěji používané arteterapeutické techniky patří kreslení (pastelky, uhel, voskovka, pastely), malování (vodové barvy, akvarel, tempery), koláže (výstřižky z časopisů, novin, fotografie, kousky látky) a modelování (plastelína, modelovací hmoty, keramika) a jejich kombinace. Techniky se také dají modifikovat, mohou se navzájem prolínat, a je jich obrovské množství (Hádlíková, 2006).

1.2. Artefiletika

Artefiletika je definována jako: *„reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání a výchovy, které vychází z vizuální kultury nebo jiných expresivních kulturních projevů (dramatických, hudebních, tanečních)“* (Metodický portál RVP.CZ, 2011)

Slavíková a kol. (2007, str. 15) nabízí širší definici zmiňující i záměr, či cíl, artefiletiky: *„Artefiletika směřuje k poznávání i sebepoznávání prostřednictvím reflektivního dialogu o zážitcích z expresivní tvorby nebo vnímání umění.“*

Jedná se převážně o výchovnou metodu, která je založena původně na výtvarné výchově. Samotný název ‚artefiletika‘ se skládá ze dvou částí – ‚ars, artis‘ = latinské vyjádření pro umění, a ‚filetika‘ = přístup k výchově, ve kterém se rozvíjí sociální i emoční citění člověka (Jirků, 2022).

Metodicky je artefiletika založena na dvou principech, které jsou vzájemně spjaté – na expresi a reflexi. Podle Slavíka můžeme expresi definovat jako *„specifickou, citově zabarvenou a více, nebo méně, záměrně strukturovanou reprezentaci vnitřního světa člověka. Exprese je spontánní, ale má svou uspořádanost, která vypovídá o řádu vnitřního světa člověka-tvůrce“* (Slavík, 1997, str. 104). Reflexe, která probíhá po tomto procesu sebevyjádření a seberealizace, je stručně řečeno reakcí na expresi, myšlením o vlastním myšlení. Člověk přemítá o svých myšlenkových procesech, poznává vlastní poznání, což má dopad na další poznávání a pozorování (Jirků, 2022).

V rámci reflektivního dialogu si jedinec uvědomuje souvislosti své tvorby a prožitkové obsahy, prostřednictvím diskusí a dialogů poznává sebe i své okolí, což umožňuje pozitivní prevenci proti duševním, ale i sociálním problémům, čímž se rozvíjí i sociální dovednosti a emotivní citlivost vůči druhým lidem (Maixnerová, 2019).

Artefiletika vznikla za účelem přiblížit výchovu, osobní prožitek a vlastní zkušenost jedince. Čerpá zejména z umění výtvarného a z akční tvorby, při které se záměrně překračuje hranice výtvarných oborů a jejímž záměrem není vytvořit, ale tvořit. Důležitý je tedy samotný proces tvoření, nikoli finální výtvor (artefakt). Pokud finální výtvor vznikne, slouží spíše jako připomínka procesu tvoření (Slavík, 2001).

Artefiletika taktéž čerpá z arteterapie, se kterou využívá i shodných metod a má s ní některé shodné cíle, jako například resocializace, reedukace, integrace či inkluze jedince, avšak mezi arteterapií a artefiletikou je jeden podstatný rozdíl, a to ten, že artefiletika si neklade za cíl léčit psychické problémy, ale využívá se spíše jako prevence sociálně patologických jevů v oblasti výchovy (nejčastěji u dětí, ale i u jiných věkových kategorií) (Potměšilová & Sobková, 2012).

2. Vývojové fáze dětství a dospívání

Tato kapitola se zaměřuje na vývoj dítěte a dospívajícího, ukotvuje základní pojmy týkající se této problematiky a zabývá se vývojovými obdobími dětství zejména z hlediska současné pediatrie. Ta z nich, která se vztahují k praktické části této práce, jsou rozebrána detailněji a v rámci každého z nich je zmíněno také výtvarné vyjádření dětí daného věku. Jednotlivá vývojová období se kapitola snaží dávat do souvislosti se třemi pravděpodobně nejvýznamnějšími vývojovými teoriemi vůbec - s teorií Freudovou, Piagetovou a Eriksonovou.

Vývojem člověka od početí až po smrt se zabývá disciplína zvaná vývojová psychologie, která je jednou ze základních disciplín psychologie. Podle Kurice (1964, str. 3) *„tento psychologický obor zkoumá psychický vývoj člověka, určuje činitele, kteří se ho účastní, a objevuje zákonitosti, podle kterých vývoj probíhá v jednotlivých věkových stupních.“*

Existuje mnoho definic vývojové psychologie zabývajících se předmětem zkoumání tohoto oboru, pro účely této práce je dostačující stručná definice Vágnerové a Lisé (2021, str. 15): *„Vývojová psychologie usiluje o poznání souvislostí a pravidel vývojových proměn v jednotlivých oblastech lidské psychiky a porozumění jejich mechanismům.“*

Různých teorií popisujících lidský vývoj je mnoho, rozdělit lidský život na časové úseky se lidé snažili již dávno v minulosti například Hippokratés nebo Jan Amos Komenský. Dalším, kdo se pokusil o periodizaci lidského života, byl například švýcarský anatom a fyziolog A. Haller; v českém prostředí je poté významné jméno Václava Příhody, který se v rámci své periodizace lidského života snažil o propojení biologického vývoje člověka s vývojem psychickým a sociálním (Chládková, 2016).

Podle pediatrie – nauky o vývoji lidského jedince, která se zabývá zdravím a nemocí člověka od narození do dospělosti (v ČR do 19. let věku), se dětský věk rozděluje na prenatální období (období nitroděložního vývoje) a postnatální období (období po narození). Postnatální období vývoje je dále děleno na období novorozenecké, kojenecké, batolecí, předškolní věk, školní věk - ten se ještě dělí na mladší školní věk a starší školní věk, a dospívání (adolescenci) (Vágnerová & Lisá, 2021). V rámci této kapitoly budou více rozebrána pouze poslední tři období, která jsou předmětem zájmu praktické části práce. Období předškolního věku je zahrnuto proto, že předchází období nástupu do školy a zejména děti v prvních dvou třídách základní školy mohou určitými aspekty svého vývoje či

tvorby spadat stále do období předškolního, popřípadě u některých může po nástupu do ZŠ docházet k regresi do této vývojové fáze. Z podobných důvodů je zařazeno i období adolescence, jelikož někteří žáci nejvyšších ročníků ZŠ mohou buď věkově, či vývojově, spadat právě do tohoto období.

2.1. Období předškolního věku

Předškolákem rozumíme dítě od nástupu do mateřské školy po nástup do školy (zhruba od 3. do 6. let věku). Toto období bývá označováno obdobím hry a rozkvětu dítěte. Hra je pro dítě přirozenou činností, kterou tráví většinu času a rozvíjí při ní paměť, řeč, představivost, myšlení a osvojuje si různé sociální role. Podobně jako hra je pro dítě v tomto věku důležitá i pohádka, která stejně jako hra rozvíjí myšlení, paměť a fantazii dítěte; právě toto období bývá označováno ‚věkem pohádek‘ (Kunčarová, 2018).

Předškolní dítě se osamostatňuje – je už schopno samo se najíst, obléct či vykonat úkony každodenní hygieny. Patrná je také zvýšená potřeba socializace, dítě již není obklopeno převážně jen dospělými a začíná vyžadovat činnosti v dětském kolektivu, k čemuž slouží školka (Langmeier & Krejčířová, 1998).

Předškolní děti se více projevují i kresebně, a jejich kresbu je možno brát jako odraz jejich myšlení a jako výpověď o tom, jak vnímají svět. Oproti batolatům, která při kreslení většinou jen bouchají tužkou o papír, či čmárají, už má kresba dětí předškolního věku realističtější rysy. Děti velmi rády kreslí člověka. Nejprve se objevuje kresba tzv. ‚hlavonožce‘, která je spíše než na optickém vnímání postavy založena na dotykových, pohybových a pocitových zkušenostech dítěte. Hlavonožec je zobrazení lidské figury jako hlavy, ze které vychází nohy. Trup dítě zobrazuje až později. Obličej hlavonožce tvoří nejdříve pouze oči, později přibývají ústa, nos a nakonec uši. Po stádiu hlavonožce začíná dítě člověka zobrazovat jako jakousi hadrovou panenku (tělo často jako geometrický útvar, ruce a nohy naznačené čarami). Nejdříve dítě postavy zobrazuje jen zepředu, pohled z profilu nebo poloprofilu se objevuje až po 6. roce věku. Mezi čtvrtým a pátým rokem věku se také objevuje tzv. rentgenová kresba – je možno vidět dovnitř kresby, například pupík pod nakresleným oblečením. V šesti letech jsou již dětské kresby více detailní a objekty a figury rozpoznatelnější. Dítě již také kreslí paže vycházející z ramen, zatímco předtím připojovalo

paže k hlavě, a začíná zdvojit obrys nohou. Také přibývá mnoho detailů (Lhotová & Perout, 2018).

Typickým znakem myšlení předškoláků je útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost. Dítě si realitu kolem sebe upravuje do podoby pro ně přijatelné. Dětskému myšlení tohoto věku říkáme také „magické myšlení“. Dítě také často konfabuluje – kombinuje reálné vzpomínky s fantazijními představami, nerozlišuje mezi snem a skutečností, vymýšlí neskutečné příběhy a zvířatům a věcem připisuje lidské vlastnosti. Citové reakce dětí tohoto věku bývají neúměrné podnětu, který reakci vyvolal – dítě ještě neumí tlumit své citové prožívání, jeho citový vývoj je charakteristický svojí impulzivností. Dítě je citově labilní a jeho emoce stejně rychle zanikají, jako vznikly (Bytešníková, 2012).

Podle Freudovy vývojové teorie¹, v níž je struktura osobnostních vlastností dána vyrovnáním se člověka s konflikty, kterými procházel v dětském věku, by období předškolního věku odpovídalo tzv. falickému stádiu, které nastává zhruba od čtyř let a ve kterém děti směřují svou pozornost na oblast genitální, kdy aktivně zkoumají své pohlavní orgány, vytváření si sexuální fantazie a objevují masturbaci a slast z ní plynoucí. Během tohoto stadia také vzniká Oidipův a Elektriin komplex, kdy se dítě zamilovává do rodiče opačného pohlaví a vůči rodiči pohlaví stejného prožívá ambivalentní pocity – směsici nepřátelství, rivality, lásky, závidění, zloby (Vágnerová & Lisá, 2021).

Podle vývojové teorie Jeana Piageta, která se soustředí zejména na vývoj logického myšlení dítěte, či na to, jak chápe matematické, geometrické, logické, fyzikální a jiné operace, a která dělí vývoj dítěte na 5 fází (fázi senzomotorické inteligence, fázi symbolického a předpojmového myšlení, fázi názorného myšlení, fázi konkrétních operací a fázi formálních operací) by předškolní dítě spadalo do fáze názorného myšlení (Vágnerová & Lisá, 2021). Toto období Piaget vymezuje věkovou hranicí 4-7 let a je pro něj typické, že usuzování dítěte je zatím vázáno na vnímání a představování, avšak dítě již nevnímá jen přítomnost (to, co teď vidí a prožívá), ale vnímá časové souvislosti a mluví v čase minulém a budoucím. Podle Kohoutka (2008) dítě zatím nechápe příčinnost nebo množství -

¹ Freud ve své teorii, která je kvůli značnému důrazu na pudové tendence a sexualitu nazývána teorií psychosexuálního vývoje, člení dětství na pět základních stádií – stádium orální (zhruba od jednoho roku věku), stádium anální (období druhého a třetího roku života), stádium falické (zhruba od čtyř let po nástup do školy), stádium latence (období od začátku školní docházky po počátek dospívání) a stádium genitální (zhruba od 12 let věku). V každém stádiu dítě prochází určitými konflikty, které jsou dány tenzí mezi pudovými tendencemi organismu dítěte a nároky, které na ně klade vnější prostředí. Pokud se průchod některou vývojovou fází nezdaří, dochází podle Freuda k fixaci na fázi libida, ve které bylo v daném období, či na nějaký objekt; v dospělosti poté dochází k regresi do této vývojové fáze (Vágnerová & Lisá, 2021). Freudova vývojová teorie je významná především proto, že „*upozornila na význam raného období vývoje pro další vývoj lidské osobnosti*“ (Vágnerová & Lisá, 2021, str. 24).

prelijeme-li například před jeho zraky tekutinu z nízké a široké sklenice do sklenice stejného objemu, která však je vyšší a užší, bude dítě tvrdit, že ve druhé sklenici je tekutiny více. Taktéž logika dítěte v tomto věku ještě není vyvinuta – při hře si například myslí, že pokud ono nevidí nás, nevidíme ani my je.

Teorie Erika Eriksona nazvaná „Osm věků člověka“, je oproti dvěma teoriím předcházejícím pokroková v tom, že podle ní nekončí vývoj člověka v období dospívání, ale že se podle ní člověk vyvíjí po celý život (Chládková, 2016). Freud i Piaget byli Eriksonovými předchůdci, jeho model dokonce původně vychází z Freudovy teorie, díky čemuž je mezi nimi možno nalézt jisté podobnosti a paralely. To ovšem platí pouze u prvních pěti stádií Eriksonovy teorie - další tři se totiž již týkají dospělého jedince, jehož vývoj Freudova ani Piagetova teorie nezmiňují. Dítě předškolního věku se nachází ve třetím stádiu Piagetova vývoje (tzv. pohybově-genitálním) a řeší dilema iniciativy oproti pocitům viny. Pokud tímto stádiem projde úspěšně², je schopné v životě za něčím cílevědomě jít, nebojí se rizika, experimentování a dokáže pracovat s chybou; pokud jím projde neúspěšně, už dopředu trpí pocity, že nic nedokáže, bojí se dělat chyby, spoléhá jen na známé a prověřené (Chládková, 2016).

2.2. Mladší školní věk

Mladší školní věk trvá od nástupu do školy po zhruba 12 let věku dítěte. Vágnerová a Lisá (2021) mladší školní věk dělí ještě na dvě podkategorie - raný školní věk (období zhruba dvou prvních tříd) a střední školní věk (8-9 let až 11-12 let).

Toto stádium odpovídá Freudově stádiu latence, které trvá přibližně od pěti či šesti let (od začátku školní docházky) do počátku dospívání a charakteristické je tím, že sexuální tužby ustupují do pozadí, dítě navazuje nové a pevnější vztahy s vrstevníky a jeho pozornost je více soustředěna na nástup do školy a na školní povinnosti. Freud toto stádium bere jako přechodné stádium, které dítěti dává čas, aby si osvojilo kulturní normy, poznatky, a sociální role (Fonagy & Target, 2005). Podle Piageta se dítě v tomto období nachází ve stádiu

² Podle Eriksonovy teorie, podobně jako u Freuda, musí každý člověk během svého života projít osmi fázemi/stádii vývoje (orálně-smyslové, muskulárně-anální, pohybově-genitální, latentní, adolescence, raná dospělost, střední dospělost, pozdní dospělost), přičemž v každé fázi se setkává s určitým dilematem, či krizí mezi dvěma protichůdnými tendencemi. Každou fázi musí projít úspěšně, aby nebyl ohrožen či pozdržen jeho vývoj. V případě, že přechod do další fáze zvládne, jeho ego získává novou sílu, kterou označuje jako ‚ctnost‘ (Haggbloom et al., 2002).

konkrétních operací, kdy logické usuzování je již méně závislé na viděné podobě věcí, ale stále silně vázané na konkrétní realitu/konkrétní obsah. V tomto věku již dítě přemýšlí logicky, avšak není ještě schopno myšlení abstraktního, časté je také černobílé vidění světa a vnímání, které je ovlivněno tím, co si myslí rodiče (děti například některé věci či lidi vnímají negativně jen pro to, že je tak vnímají jejich rodiče) (Vágnerová & Lisá, 2021). Dle Eriksonovy teorie toto stádium nese stejný název jako u Freuda – stádium latence, dítě v něm řeší konflikt mezi výkonností a méněcenností, který úzce souvisí se školní docházkou, zvyká si na to, že má nějaké povinnosti, které musí plnit a že se musí přizpůsobit jak časovému rozvrhu školy, tak tomu, že ve třídě jsou i jiné děti (Chládková, 2016).

Právě nástup do školy je pro dítě důležitým sociálním mezníkem. Významnými osobami, díky kterým si osvojuje způsoby chování, už nejsou jen rodiče, ale i učitelé a spolužáci. Dítě tedy postupně upouští od egocentrismu, který je typický v předchozím vývojovém stupni a uvědomuje si, že jiní lidé mohou mít na stejnou věc jiný pohled a že není středem dění. Se zvyšujícím se sociálním porozuměním se zvyšuje i seberegulace dítěte. V tomto věku také dítě zjišťuje, že své pocity, přání nebo motivy je možno před ostatními skrývat.

V období mladšího školního věku se na první místo v dětské činnosti dostává učení, a hra se přesouvá na místo druhé. Dítě bývá zvědavé a chce rozšiřovat své obzory. Zároveň u takto starých dětí můžeme mluvit o jakémsi smyslu povinnosti, který je výrazem vůle – dítě je schopno něco udělat proto, že je to třeba, a ne pouze z důvodu toho, že chce, nebo že jej činnost zaujme.

Podle Langmeiera a Krejčířové (1998) toto období můžeme nazvat „obdobím střízlivého realismu“, kdy se školák zaměřuje na to, co a jak je doopravdy a chce pochopit svět kolem sebe. K tomu mu pomáhá také jeho zlepšující se psychická činnost, smyslové vnímání, myšlení a řeč.

V tomto věku se také začíná rozvíjet abstraktní myšlení. Dítě již chápe vztahy mezi různými ději, ale pouze ve velmi názorné rovině, která vychází z jeho vlastní zkušenosti. Kolem sedmého roku je dítě již schopno úsudku odpovídajícímu zákonům logiky, který není závislý na dřívější viděné podobě; toto logické usuzování se však stále týká jen konkrétních, názorně představitelných věcí a jevů. Schopnost vyvozovat soudy i zcela formální, jejichž obsah si nelze konkrétně představit, se objevuje až kolem jedenácti let věku (Langmeier & Krejčířová, 1998).

Zlepšuje se také kresebné vyjádření dítěte, kolem šestého až sedmého roku věku dítě zdokonaluje proporčnost lidské postavy a přidává detaily (krk, vlasy, účes, oblečení). Kolem osmého roku dítě postavu kreslí tzv. synteticky – souvisle navazuje části těla, například krk, ramena a paže. Dítě také používá v zobrazení postavy spíše křivky, než čáry. Také postavy častěji zobrazuje z profilu. V devíti letech znázorňuje postavu v pohybu a má již všechny důležité znaky včetně detailů obličeje (obočí, řasy, vrásky). Vývoj kresby se dokončuje mezi desátým a jedenáctým rokem, kdy se dítě snaží o správné zachycení linie a o perspektivu. V tomto věku dítě nekreslí to, co o objektu ví, ale to, jak se mu jeví. Kreslí více podle předlohy a méně podle vlastní fantazie, také může začít docházet ke krizi v kresebném vyjádření (Mlčák, 1996). Předtím, než dítě začne zobrazovat perspektivu, vyvíjí se i uspořádání objektů v prostoru. Prve kotví postavy k okraji papíru - k čáře, která představuje zem (čára země). Vrchní okraj výkresu dítě typicky naznačuje další čarou (čára nebe) a postavy řadí za sebe, nepřekrývá je. V období mezi 6. a 7. rokem se objevuje horizont (kopce, hory) a objevuje se zmenšování postav, které jsou dále od pozorovatele. Začíná se také objevovat překrývání tvarů (Uždil, 1980). Pokud se i po 10. roce věku objevuje transparentnost, je podle Davida možná porucha afektivity a možné zaostání v psychickém vývoji (Davido, 2008).

2.3. Starší školní věk

Starší školní věk (pubescence) je obdobím zhruba od 11 do 15 let a jedná se období, kdy je jedinec silně ovlivněn pubertou. V tomto období dochází k rozvoji druhotných pohlavních znaků, dítě rychle roste a stává se dospělým jedincem jak tělesně, tak ale i psychicky. Stejně jako se projevuje dospívání různými změnami na těle, projevuje se dospívání psychické různými změnami v psychice mladého člověka. Velmi silná je touha po autonomii, vyhranění se zejména vůči autoritám a hledání vlastní identity (Vágnerová & Lisá, 2021).

Podle Čačky jsou základními body dospívání přechod od závislosti na dospělých k nezávislosti, tedy od nesamostatnosti k samostatnosti a od nezodpovědnosti k morální zodpovědnosti a tvorbě vlastních hodnot (Čačka, 2000).

V mnoha teoretických konceptech má toto období význačné místo. Freud toto období označoval jako genitální fázi a považoval jej za období, kdy je vývoj člověka víceméně

dokončený. Cílem této fáze, kdy se znovu probouzí sexuální pudry a touhy, které byly v období latence odsunuty „na druhou kolej“, je nalézt uspokojení v lidech mimo vlastní primární rodinu (Fonagy & Target, 2005). Erikson zdůrazňoval, že jedinec v tomto období prochází dilematem hledání vlastní identity a bojem týkajícím se nejistoty o sobě samém. Jedná se podle něho o nejbouřlivější období v životě člověka - ve svém díle *The challenge of youth* dokonce píše, že „v žádném jiném stadiu životního cyklu ... nejsou si tak těsně blízké příslib objevení sebe samého a hrozba ztráty sebe samého“ (Kohoutek, 2008, str. 11). Člověk v tomto období hledá vlastní identitu, často se upíná k lidem ze svého okolí, či ke známým osobnostem, které napodobuje. V ideálním případě si jedinec vybuduje svou vlastní identitu (Drapela, 2011).

Nástupem puberty se také dovršuje výkonnost kognitivních procesů, jedinec dokáže přemýšlet logicky a v rovině symbolického uvažování. I podle Piagetovy teorie toto stádium odpovídá stádiu poslednímu a nejdokonalejšímu – stádiu formálně operativnímu, kdy jedinec dovršuje schopnost abstraktního myšlení bez omezení na nutnost představy jeho obsahu (Vágnerová & Lisá, 2021). Díky tomu se dospívajícím radikálně rozšiřují obzory a často se, alespoň z počátku, staví velmi kriticky k přejímaným názorům a vytváří si své vlastní názory na danou problematiku, které jsou často radikální, a závěry, které jsou zjednodušené a ukvapené. Je to proto, že dospívající zatím nemá nedostatek zkušeností a není ještě schopen dostatečně pojmut všechny podstatné faktory. Tyto své radikální názory také konfrontuje s autoritami, čímž vyjadřuje svůj boj o samostatnost a také boj o nezávislost na názorech a chování druhých (Čačka, 2000).

Pro starší školní věk je také typický prudký emoční vývoj, často i samotnému dospívajícímu dělá problém pochopit jeho vlastní emoční rozpoložení. Podle Čačky (2000, str. 251) „*pubescent často nemá ve svých pocit jasno, často sám neví, jak zareaguje, mnohý citový výkyv ho zaskočí a občas své pocity ani nedokáže popsat. Často má i obavy z nepochopení a výsměchu ostatních. Vlastní emoční projevy také může provázet stud z nejistoty až sociálně rušivé chování.*“

V oblasti emocí se projevuje extrémní intenzita prožitků, a to jak těch pozitivních, tak negativních. Pubescent může neadekvátně reagovat na určité situace – objevují se výbušné reakce i na nepatrný podnět. Jedinci v tomto věku jsou také velmi citliví na kritiku své osoby a na pocity nespravedlnosti. Své pravé emoce často maskují jakousi pózou, zejména ve chvíli, kdy byly zraněny jejich city (Čačka, 2000). Jedná se o náročné období nejen pro samotného

jedince, ale i pro celou jeho rodinu, protože zejména kvůli snahám jedince o emancipaci a získání rovného postavení, bývají časté konflikty v rodině (Langmeier & Krejčířová, 1998).

Pubescent své prožívané vnitřní emoce může buď ventilovat ven - hádkou, vyvoláváním rozepří, ale také dovnitř, a to například i takovým chováním, jakým je sebepoškozování, které se v tomto věku často objevuje. Sebepoškozujícímu chování nahrává také fakt, že jedinci v tomto věku mají často sklony k úzkostem a depresivitě, které se střídají s pocity vlastní síly (Vágnerová & Lisá, 2021).

Zejména důležitá pro jedince v této vývojové fázi je vrstevnická skupina, která mu pomáhá vyrovnat se změnami v něm probíhajícími. Mladý člověk skrze tuto svoji skupinu hledá svoji vlastní identitu, je závislý na hodnocení své skupiny a také se mu díky ní dostává porozumění, jelikož vrstevníci aktuálně prožívají stejnou zkušenost jako on sám, a mohou si tedy vzájemně být oporou. Skupiny často mají také určitý druh ‚image‘ či chování, které napomáhá jedinci navenek projevit jeho identifikování se s danou skupinou. Mladí díky své skupině často zažívají pocit, že ‚někam patří‘, avšak jistá uzavřenost těchto skupin vede ještě k většímu vymezení se vůči společnosti dospělých (Vágnerová & Lisá, 2021).

V období staršího školního věku se také může projevit ‚krize dětského výtvarného projevu‘, která nastává v okamžiku, kdy dítě, u něhož se rozvíjí abstraktní myšlení a kritičnost, začne svůj výtvar srovnávat s profesionálními díly nebo s realitou. Kresba jedince v této vývojové fázi ztrácí charakteristické rysy dětské tvorby, vytrácí se spontaneita, imaginativnost, ubývá pohyblivosti postav, grafický znak je ochuzován. Objevuje se také strach z barevné nadsázky, či z užití barev obecně a mnoho dětí tenduje k užití tužky. Časté je také kopírování předloh, jelikož zdařilou kopii jedinec oceňuje více, než realitě neodpovídající výtvar. Některé děti bývají touto krizí více ohroženy než jiné (nejvíce ohroženy jsou vizuálně orientované děti, které si nejvíce uvědomují a nejhůře snášejí rozdíly mezi svým dílem a realitou; nejméně ohroženy jsou děti se zaměřením haptickým, které se ve výtvarném projevu tolik nezaměřují na detaily, významněji vnímají plochy a barvy a většinou směle zaplňují plochu.) U mnohých přetrvává krize i do dospělosti a k výtvarnému tvoření se po opuštění ZŠ již nevrátí (Prudilová, 2016).

2.4. Adolescence

Období adolescence je obdobím v životě člověka od 15 do 18 let a je považováno za jakési přechodové období mezi dětstvím a dospělostí. Po stránce fyzické se již zastavuje růst a jedinec dosahuje pohlavní dospělosti. Rozvinuty jsou již také všechny formy myšlení, které charakterizují dospělého člověka. Mladý člověk nadále hledá vlastní identitu, vymezuje se vůči ostatním a vytváří si svůj vztah ke společnosti (může se tak dít i po 18. roku věku) (Vágnerová & Lisá, 2021).

Vágnerová a Lisá (2021) adolescenci vymezuje jednou celou dekádou v životě člověka, a to věkem 10-20 let, a dělí ji na dvě stádia - pubescenci (ranou adolescenci) a pozdní adolescenci. V rámci této práce je pubescence představena v rámci samostatné kapitoly a ztotožněna se starším školním věkem (jelikož věkově obě tato období odpovídají 10(11)-15 letům věku = 2. stupni základní školy), tato podkapitola se tedy zaměřuje na období pozdní adolescence podle Vágnerové a Lisé (2021), čili na období od zhruba 15 do 18-20 let (období střední školy).

V tomto období je hlavním úkolem jedince přijímání role dospělého, jedinec také získává první zkušenosti s partnerstvím. Důležité tedy je, aby se naučil nahlížet svět i z jiné, než ze své vlastní perspektivy, aby bral v potaz názory druhých lidí, vnímal a uměl porozumět a reagovat na jejich psychické stavy (Vágnerová & Lisá, 2021).

Výsledkem této vývojové fáze je adolescentní emancipace, kdy se adolescent postupně odpoutává od primární rodiny a dochází ke změně jeho závislého vztahu vůči ní. Významné v tomto procesu jsou nadále vrstevnické skupiny, ačkoli již ne v takové míře, jak tomu bylo v období rané adolescence (pubescence). Velmi důležité je toto období také pro rozvoj emoční regulace jedince, která probíhá právě v sociálním kontextu. To, že pro fungování vztahů s ostatními lidmi je důležité umět ovládat a regulovat své chování, si mladý člověk uvědomuje právě až na začátku tohoto období. Ke konci období dojde u většiny lidí k osvojení této dovednosti, jejich emoce se stabilizují a člověk je dokáže projevat v přiměřené míře (Vágnerová & Lisá, 2021).

3. Pohádky a jejich význam v životě člověka

Ve všech kulturách a dobách se vyprávěly příběhy, které se ve skutečnosti nikdy neodehrály, a v nichž vystupují nadpřirozené bytosti a tvorové; hrají také významnou roli v utváření osobnosti dítěte – pohádky byly a jsou významnou součástí především dětského světa. Podle Černouška (1990, str. 6) je „*síla představivosti a kouzlo pohádkového slova silnější než zákon gravitace*“ a podle Bahbouha (2023) „*nás učí víře v konečné vítězství dobra, ke kterému dojde díky našemu vlastnímu úsilí.*“

Tato kapitola prozkoumává, co je vlastně pohádka a jaký význam mají tyto příběhy v životě člověka. Největší důraz je kladen na dětství, jelikož právě v tomto období je význam pohádek nejdůležitější.

3.1. Co je pohádka, dělení pohádek

Pohádka je původně folklórní žánr, který je závislý na ústní lidové slovesnosti. Pod tímto pojmem poté rozumíme ústně tradovanou literaturu, která je k nalezení ve všech lidských kulturách a je tvořena různorodými žánry lyriky a epiky³ společnými všem národům. Do ústní lidové slovesnosti řadíme pohádky, pověsti, písně, balady nebo lidová dramata (Valentová, 2017).

Obecně se dá říci, že ústní lidová slovesnost dokládá nadání a moudrost obyčejného, prostého člověka a je také pro lidové vrstvy určena. I v pohádce často vyhrává prostý a dobrý člověk, který přijde ke štěstí díky svému rozumu a dovednostem. Pohádka bývá častěji spojována s dětmi, avšak patřila a patří i do života dospělých lidí (Valentová, 2017).

Pokud bychom ji chtěli definovat, můžeme se opřít o Chaloupkovu (2001, str. 371) definici v Příručním slovníku české literatury: „*Epický útvar lidové slovesnosti, méně často nazývaný také báchorka, který procházel ústním předáváním z generace na generaci a později byl sběrateli folkloristiky v nějaké podobě (nebo častěji v několika různých podobách) zaznamenán. Ve skutečnosti je však pohádka jednou z nejsložitějších literárních oblastí, užívající převážně prózu...*“

³ Epika je více zaměřena na děj, něco se v ní odehrává. Může být napsána jako souvislý text (pak se jedná o prózu), nebo může být zapsána i ve verších (pak se jedná o poezii, ale stále je to epika); lyrika naopak popisuje pocity, nálady, duševní stavy. V podstatě se v ní nic neděje, spíš jde o navození určité atmosféry, zachycení rozpoložení, ve kterém se někdo nachází. Lyrika je nejčastěji psána ve verších, ale můžeme se setkat i s lyrickou prózou. (Skřivánková, 2019)

Tato definice se zaměřuje zejména na to, jakým stylem byla a je pohádka šířena (ústní vyprávění/předčítání z generace na generaci), avšak nezmiňuje další významný aspekt, se kterým se pohádka pojí, a to je výskyt fiktivnosti a nadpřirozena. S tímto pracuje definice Slovníku literární teorie, proto uvádím i ji: *„žánr lidové slovesnosti, jehož vyprávění podává objektivní realitu jako nadpřirozenou s naivní samozřejmostí, jako by vše bylo skutečné, přes svoji fiktivnost tak zpravidla postihuje některé základní lidské touhy, etické normy a obecné životní pravdy“* (Vlašín, 1984, str. 281).

Dalším typickým znakem pohádkového příběhu je jeho bezčasovost a nadpřirozený prostor – odehrává se mimo náš čas a prostor, to bývá uvozeno typickými formulacemi na začátku příběhu jako *„Bylo, nebylo“*, *„Za devatero horami a devatero řekami“*, *„Byl jednou jeden král“*. Tuto bezčasovost a bezprostorovost zmiňuje i Bacus-Lindrothová (2009, str. 174), podle které v pohádkách *„nalézáme bez ohledu na dobu a místo, odkud pocházejí, stejné pravdy a obavy člověka a hledáme v nich odpovědi na otázky, které jsou uloženy hluboko v každém z nás.“*

V pohádkách jsou tedy obsaženy životní pravdy, lidské touhy a témata/problémy/dilemata, která každý v některém momentě svého života prožívá. Člověk se tak může s pohádkou ztotožnit, ta mu může nabídnout řešení situace, kterou prochází. K tomuto a k faktu, že k pohádce se člověk může také vracet, a ta mu v různých okamžicích jeho života může nabídnout vždy něco jiného, se ve své knize *Za tajemstvím pohádek* vyjadřuje i Bettelheim (2000, str. 15-16), který tvrdí, že: *„nejhlubší význam pohádky je pro každého jiný a není stejný ani pro téhož člověka v různých okamžicích jeho života, jak už to platí pro každé umění.“*

Pohádka je tedy velmi symbolická, symbolickou funkci nesou i postavy, které se v ní typicky objevují a které jsou často nadpřirozené/mýtické (princezny, draci, víly, vodníci, čerti, čarodějnice) a předměty (často kouzelné). K výskytu nadpřirozena odkazuje i název pro pohádku v angličtině – „fairy-tale“, který je používán od poloviny 18. století. V doslovném překladu to znamená „vílí příběh“ (Kunčarová, 2018).

Ačkoli je pohádka fiktivním příběhem, často se v ní bohatě vyskytují i náboženské motivy. Podle Bettelheima (2000) má dokonce mnoho biblických příběhů stejnou povahu jako pohádka. Často je pohádka také velmi těžko oddělitelná a rozeznatelná od mýtu, jelikož se v ní mohou zrcadlit i skutečné historické události (Kunčarová, 2018).

V neposlední řadě je třeba zmínit jednoznačnost a jasnou polarizaci, kterými je pohádka taktéž typická. Rozdělení dobra a zla je viditelné zejména na postavách, které jsou zpravidla buď naprosto dobré, nebo zlé, a to se všemi atributy k tomu patřícími (postava je buď bezvýhradně dobrá, vstřícná a milá a krásná, anebo naprosto zlá a často také ošklivá) (Černoušek, 1990). Tato polarizace umožňuje snadné porozumění, což je klíčové zejména pro děti, které zvláště v některé etapě svého vývoje mají tendenci svět takto polarizovaně vnímat.

Pohádka také vždy končí dobře – dobro vždy vyhraje nad zlem a zlo bývá (často velmi tvrdě) potrestáno. Tento aspekt je pro děti taktéž velmi významný pro jejich vývoj a pro jejich výchovu (Kunčarová, 2018).

Pohádky se dají rozdělit do tří druhů a to podle jejich vzniku. Jedná se o pohádky folklórní, klasické a autorské. Folklórní, neboli lidová pohádka je ta, která je tradována jen ústně, každý vypravěč ji trochu pozmění a proto je proměnlivá a existuje v mnoha variantách. Po svém písemném zaznamenání se folklórní pohádka stává pohádkou klasickou. Zaznamenána je jedna varianta příběhu a je zde snaha o to zaznamenat jakousi její optimální variantu. Poslední druh - autorská pohádka - je textem, který buď celý vymyslela jedna osoba (autor, spisovatel), nebo má základ v tradiční pohádce, ale jsou do ní přidány nové obsahy, motivy nebo záměry autora (Valentová, 2017).

V současné době mají pohádky také různé formy. Kromě klasické ústně vyprávěné pohádky, či pohádky čtené se vyskytují také audio pohádky (například z rádia, CD), filmové nebo televizní.

3.2. Funkce pohádek a jejich význam pro duševní rozvoj dítěte

Bylo již zmíněno, že pohádka bývá nejčastěji spojována s dětmi a že její vliv a důležitost je patrná zejména pokud se zaměříme na tuto věkovou skupinu. Je tomu tak proto, že děti ještě nejsou schopny plně vnímat ‚dospělý‘ svět a pohádka jim nabízí jasně strukturovaný, přehledný příběh, v němž je jasně rozeznatelné dobro od zla, který navíc končí vždy dobře. Podle Černouška (1990, str. 7) je *„základní funkcí pohádek vnést smysl a řád do dětem původně nesrozumitelného, skoro chaotického světa, do světa, jemuž děti, obzvláště v době předškolní, nemohou plně porozumět.“*

Skrze pohádku mohou děti porozumět jak světu kolem sebe, tak tomu, co se děje uvnitř nich samých. Skrze pohádku dokáže dítě na jasných a konkrétních příkladech

rozpoznávat například, co je dobro a co je zlo. Dává mu také jakýsi návod, jak se správně chovat a jaké chování je špatné (to bývá potrestáno), a vysvětluje i to, co znamenají některé emoce. Dalo by se tedy říci, že pohádka dítě učí mravům a morálce, a to velmi jasnou, pochopitelnou a nenásilnou formou. Vysvětlovat dítěti například etické principy, či je poučovat o dobru a zlu, nemá moc velkou cenu, jelikož dítě abstraktní řeč dospělého nepochopí; díky pohádce však vidí tyto etické principy jasně ve srozumitelných činech velmi polarizovaných postav, a dokáže si je tak lépe představit a zapamatovat (Valentová, 2017).

Dítě si tedy díky pohádkovým příběhům může uvědomit mnohé věci v jeho osobním životě, a může z ní čerpat. Může k vyřešení svého problému (například překonání velkého strachu) přistupovat podobně, jako hrdina příběhu, nebo si může uvědomovat, jaké chování bývá potrestáno (lhaní, kradení, ubližování druhým). Často dochází k tomu, že se dítě identifikuje s některou postavou, nejčastěji s hlavním hrdinou/hlavní hrdinkou, ve kterých vidí fyzickou krásu a tělesnou zdatnost nebo kladné povahové vlastnosti, a přeje si být jako on/ona. Zvláště silná je tato potřeba v předškolním období, kdy mají děti potřebu napodobovat dospělé a usilují o ztotožnění se s nejbližšími dospělými. Podle Šmahelové (1989, str. 43) je to právě identifikace dítěte s hlavním hrdinou, která mu pomáhá pochopit své vlastní duševní pochody: *„postavy v pohádkách představují ztělesnění niterných duševních pochodů dětí a tím se tyto pochody (často nevědomé) stávají pro dítě srozumitelné.“*

Vhodné je říci, že dítě se vždy neidentifikuje pouze s kladnými postavami, ale i s těmi zápornými, a že často neprobíhá identifikace vědomě. Podle Černouška (1990, str. 21) totiž *„dítě neprovádí identifikaci s hrdinou v pohádkách na základě rozpoznání zla a dobra ani na základě sympatií nebo antipatií, jelikož malé dítě ani pořádně neví, co je dobro a co je zlo.“* Častěji se ale děti identifikují s kladnými hrdiny, a to proto, že tyto postavy bývají jednoduché, přímočaré a nekomplikované (Černoušek, 1990). Často jsou právě také právě kladní hrdinové schopni různých zázračných činů, tudíž identifikace dítěte s tímto hrdinou mu může ve fantazijním světě dítěte vynahrazovat všechny jeho skutečné či domnělé nedostatky. Podle Bettelheima (2000, str. 59) je navíc důležité to, že *„jakmile s koncem příběhu dosáhne pohádkový hrdina své pravé identity, je šťasten takový, jaký je, v žádném ohledu už není ničím zvláštní.“*

Ačkoli se dítě přirozeně ztotožňuje jak s dobrem, tak se zlem (potažmo s kladnými či zápornými aspekty člověka obecně), je pro výchovu nejpodstatnější právě fakt, že v pohádkových příbězích vždy dobro jasně vítězí nad zlem (Kunčarová, 2018).

Pohádka má i mnohé další funkce, které pozitivně ovlivňují a formují dítě. Na to, kolik takových funkcí je, upozorňuje i Bettelheim (2000, str. 15): *„pohádky dítěti nabízí smysl na mnoha úrovních a obohacují jejich dětskou existenci tak velkým způsobem, že jedna kniha nemůže plně ocenit míru a rozmanitost přínosu pohádky pro dětský život. Pohádky a příběhy dítěti poskytují nejen zábavu a poučení o něm samém, ale také podporují osobnostní růst. Jsou jedinečné nejen jako literární útvar, ale i jako naprosto srozumitelné dílo pro dítě.“*

Jelikož se i Bettelheim (2000) obává toho, že ani jeho kniha *Za tajemstvím pohádek* nedokáže plně ocenit míru a rozmanitost přínosu pohádek pro děti, obávám se i já, že jedna kapitola v této bakalářské práci toho rovněž schopna nebude. Nicméně, pokusím se alespoň shrnout některé další funkce pohádek a to, co dětem přinášejí:

- Pohádky děti zaujmou a baví.
- Pohádky, pokud je dospělí vypráví či předčítá dítěti, nabízejí moment společně sdílených momentů intimity mezi dítětem a dospělým.
- Opakované čtení či vyprávění pohádek má vliv na rozvoj slovní zásoby dítěte, na bohatost jeho myšlení a na jeho schopnost vyjadřovat vlastní prožitky, názory a postoje (Kunčarová, 2018). Podle Petišky (1984) se děti prostřednictvím pohádkové knihy setkávají se svým mateřským jazykem, který na základě poslechu zdokonalují a rozvíjejí tím svou slovní zásobu, správnou výslovnost, intonaci, pozornost, ale i schopnost uvažovat nad danými příběhy a zápletkami. Pohádky tedy rozvíjí i myšlení a inteligenci.
- Pohádky rozvíjí fantazii a denní snění dítěte, pomáhají k relaxaci (Peseschkian, 1999).
- Pohádky upevňují víru v dobrý konec, dodávají dítěti optimistickou perspektivu směrem ke světu a víru v to, že i někdo, kdo je jakýmkoli způsobem znevýhodněný (je malý, slabý, opuštěný, ošklivý) se nakonec může stát milovaným (a mnohdy i krásným) díky tomu, že prokáže své schopnosti (Vágnerová & Lisá, 2021). Ačkoli se pohádky nevyhýbají ani tématům jako je stáří, nemoc, utrpení nebo smrt, nakonec vždy končí dobře. Dítě tedy díky nim může pochopit, že i ono bude muset projít různými zkouškami a úskalími, ale nakonec je zvládne (Bacus-Lindroth, 2009).

Důležité je to, že pohádka nenechává otevřený konec, který by dítě nechal na pochybách – vždy se problém vyřeší a teprve poté pohádka skončí.

- Pohádky rozvíjejí sociální citění dětí a solidaritu (Valentová, 2017).
- Pohádka má pro dítě psychoterapeutickou funkci. Podle Černouška (1990, str. 16) *„napomáhá dítěti neomylně odpovídat na úzkostná traumata, které dítě může prožívat, když se setkává s nesrozumitelnými citovými reakcemi dospělých.“* Také může vnášet jistý řád do emocionálních bouří, které děti často prožívají a neumějí se s nimi vyrovnat.
- Pohádky jsou tedy dětem jakýmsi *„průvodci po vývojové cestě, a to od narození, přes dospívání až ke konečnému hledání vlastní identity, neboť každá pohádka se dotýká jiných složek psychického vývoje“* (Černoušek, 1990, str. 28).
- Pohádka má taktéž funkci psychodiagnostickou – pomocí ní, popř. rozhovorem o ní, dětským ztvárněním pohádky nebo pozorováním dětské hry můžeme u dítěte poznat obavy, strach, úzkosti, nebo jinou psychickou nepohodu (Richter, 2004).

Význam pohádek je zejména patrný u dětí předškolního věku (3-6 let), jak již ale bylo dokázáno, důležité jsou v průběhu celého dětství, i mladé dospělosti a ve svých důsledcích je jejich vliv patrný i u dospělých lidí. Pohádka je první literární dílo, se kterým dítě přijde do kontaktu a které dokáže rozvíjet, ačkoli je ještě není samo schopno přečíst. Poprvé dítě k pohádce přichází v rodině, dále se s ní setkává ve školce. Ideální je, když rodiče dětem čtou nebo vypráví pohádky před spaním, tato aktivita se stane jakýmsi rituálem sloužícím k odreagování a uklidnění dítěte, a který dítě postupem času začne samo vyžadovat (Valentová, 2017). Podle Černouška (1990, str. 6) není nic, co by dítěti dokázalo vynahradit živé vyprávění či předčítání pohádek a příběhů, protože *„se jedná o útvar uměleckého slova sloužícího k vyprávění a také k tomu, aby obraznost slova vyvolávala skryté obrazy imaginace, které jsou ukryté v dětské psychice a v mysli posluchače.“* Mimo to vzniká předčítáním pohádek komunikační kanál dospělého s dítětem.

Rodič (či jiný dospělý) by také měl s dětmi po jejich dovyprávění/přečtení pohádky rozebírat a naslouchat tomu, co v nich děti vidí, jak na ně působí, co se jim líbí a nelíbí. Dále by měl přizpůsobit dítěti nejen to, jak pohádku vypráví/čte (rychlost, intonace, barva hlasu), ale i to, jaký příběh zvolí. Jak již bylo řečeno, každá pohádka nese určité významy a otevírá témata bez toho, aniž by cokoli vnucovala, vysvětlovala, nebo dávala ponaučení. Správně

zvolená pohádka dává rodiči možnost seznamovat dítě s různými aspekty života, a přitom dává tu volnost, aby dítě samo problému porozumělo, aniž by jej rodič musel přesvědčovat či mu něco vnucovat. Rodič by tedy měl pohádky nabízet, a pokud nabídne dítěti správně zvolenou pohádku určenou jeho věku, má to „*podobný dopad, jak když mu dáme správnou a výživnou stravu*“ (Valentová, 2017, str. 20).

4. Pohádka o Šípkové Růžence

Existuje mnoho verzí pohádky o Šípkové Růžence, jednou z nejznámějších je verze bratří Grimmů, kteří byli významnými sběrateli pohádek 19. století. Tato verze pohádky byla v rámci mého výzkumu také přečtena dětem, a proto je v rámci této kapitoly uveden její doslovný přepis z knihy (verze pohádky z knihy *Pohádky bratří Grimmů 2*, 1993, přeložené T. Sýkorovou, str. 31-38). Pohádka zde nese název *Kráska ve spícím lese* a doprovází ji ilustrace A. Archipové.

Dále je v rámci této kapitoly uvedeno a rozebráno několik dalších variant této pohádky, a to ve zkrácené verzi. Kromě různých verzí tohoto pohádkového příběhu kapitola dále jednotlivé verze příběhu porovnává, hledá mezi nimi podobnosti a rozdíly. Zaměřuje se také na symboliku pohádky a snaží se o její analýzu.

4.1. Verze pohádky O Šípkové Růžence

Jak již bylo zmíněno, verze pohádky, která byla přečtena dětem před jejich samostatnou tvorbou, je uvedena v doslovném přepisu z knihy, a to jako první v pořadí. Dále jsou ve zkrácené verzi převyprávěny tyto variace pohádky - příběh s názvem *O Trolyusovi a Zelladine* z šestidílného svazku *Anciennes Chroniques de Perceforest*, příběh *Slunce, Měsíc a Talia* od *Pentamerone Giambattisty Basileho* a příběh *Princezna ve spícím lese* od *Charlese Perraulta*.

Zmíněny jsou také některé novodobé interpretace pohádky, například verze od Disney.

4.1.1. Kráska ve spícím lese, bratři Grimmové, překlad T. Sýkorová

Byli jednou jeden král a královna a ti si každý den říkali: „*Ach, kéž bychom měli dítě!*“ Ale pořád žádné neměli. Jednou se královna koupala a tu se stalo, že do vody skočila žába, přiblížila se až k ní a řekla jí: „*Tvoje přání se vyplní. Dřív než se rok s rokem sejde, poviješ dcerku.*“

To, co žába předpověděla, se vyplnilo, a královně se narodila dceruška. Dítě bylo tak krásné, že se otec neznal radostí a uspořádal velikou slavnost. Nespokojil se tím, že pozval všechny příbuzné, přátele a známé, ale rozhodl se pozvat i víly, aby si dítě oblíbily a příznivě ovlivňovaly jeho osud.

V tom království žilo třináct víl, ale protože v paláci měli jen dvanáct zlatých talířů, kterými chtěli při slavnosti víly uctít, museli jednu nechat doma. Slavnost byla okázalá a plná radovánek, a když už se všechno chýlilo ke konci, zahrnuly víly dítě skvělými dary; první mu dala do vínku ctnost, druhá krásu, třetí bohatství a tak to šlo dál, daly jí všechno, co si člověk může na světě přát. Právě ji obdarovávala jedenáctá víla, když tu náhle do komnaty vešla třináctá víla, ta, kterou nepozvali a která se proto chtěla pomstít. Nepozdravila, ba ani na nikoho nepohlédla, ale za to ostrým hlasem pronesla nad kolébkou tuto věštbu: „*Až bude princezně patnáct let, píchne se o vřeteno a zemře.*“

Bez dalšího se otočila a opustila pokoj. Nastalo všeobecné zděšení, ale vtom přistoupila ke kolébce dvanáctá víla, která dosud nestačila oznámit, co dává dítěti do vínku. Nemohla zlou kletbu zrušit, ale mohla zmírnit její účinky, a tak prohlásila: „*Princezna nezemře, ale upadne do hlubokého, stoletého spánku.*“

Král chtěl svou dceru zlého osudu uchránit, a proto nařídil, aby v celém království spálili všechna vřetena.

Vlastnosti, které víly daly dítěti do vínku, se u princezny plně rozvinuly. Byla tak krásná, ctnostná, půvabná a chytrá, že každý, kdo ji spatřil, ji musel milovat. Shodou okolností nebyli král s královnou v den jejích patnáctých narozenin doma. Princezna zůstala na zámku sama a potulovala se podle libosti po všech pokojích, chodbách, salónech i sklenících. Na konci procházky zabloudila až do staré věže. Šla po točitém schodišti až docela nahoru a tam uviděla malá dvířka. V klíčové dírce trčel starý zrezivělý klíč. Když jím otočila, dveře se náhle otevřely a dívka vešla do pokojíčku, kde seděla staříčká paní s vřetenem v ruce a s velkým zápalem předla len.

„*Dobrý den stařenko,*“ řekla princezna, „*co to děláš?*“

„*Předu,*“ pokývala stařenka krátce hlavou.

„*A ta věc, co tu tak vesele tančí, co to je?*“ zeptala se dívenka a chytila vřeteno, aby to také zkusila. Ale sotva se vřeteno dotkla, splnila se věštba a princezna se píchla do prstu. Vlastně to píchnutí ani necítila, protože se hned skácela na postel, která byla pod ní, a upadla do hlubokého spánku.

Ten spánek se rozšířil po celém zámku, ve velkém sále usnuli král i královna, kteří se právě vrátili, a s nimi usnul i celý královský dvůr. Koně spali ve stájích, psi na prvním nádvoří a holubi na střeše. Dokonce i mouchy spaly na stěnách, ba i oheň v krbu přestal plápat, ztichl a usnul; pečeně na rožni se přestala opékat a kuchař, který se chystal zatahat pro

nějakou hloupost kuchtíka za ucho, toho nechal a usnul. I vítr ulehl a na stromech kolem zámku se nepohnul ani list. Zato tam začalo růst všelijaké trní a hloží, vzrůstalo, houstlo a bylo rok od roku stále vyšší, takže zámek nejprve ze všech stran obklopovalo a později úplně zakrylo. Trní bylo tak vysoké a nepropustné, že ze zámku nebylo vidět vůbec nic, ani korouhvičku na nejvyšší věži. A po nějaké době se krajem pozvolna čířila pověst o krásné Šípkové Růžence, která spí pod tím trním – tak se princezně totiž začalo říkat.

Čas od času sem přicházeli princové a pokoušeli se proklestit si hustým křovím cestu do zámku. Ale nešlo to, poněvadž trnité větve se k sobě spínaly a pevně se držely jedna druhé, jako by to byly ruce, a mladí muži v nich uvízli. Nemohli se nijak vyprostit a nakonec umírali strašnou smrtí.

Po mnoha a mnoha letech se stalo, že do té země přišel další královský princ a slyšel, jak jakýsi stařec vypráví o té hoře z trní, že pod ní má být zámek a v tom zámku že už sto let spí překrásná princezna, kterou lidé pojmenovali Šípková Růženka; a s ní že tam spí i král a královna a celý dvůr. To princ uslyšel už od svého dědečka, že se tam vypravilo mnoho královských synů, kteří se pokoušeli proniknout houštinou, ale všichni v ní zůstali uvězněni a zemřeli hroznou smrtí. Mladý princ přesto prohlásil: „*Nemám strach. Chci tam jít a spatřit krásnou princeznu Růženku.*“ Hodný stařec mu to rozmlouval, jak mohl, ale princ ho neposlouchal, ani neslyšel, co mu říká.

Ve skutečnosti však právě uplynulo sto let a nadešel den, kdy se měla princezna probudit. Když se princ přiblížil k vysokému trní, našel tam krásné, doširoka rozvité květy, které samy před ním uhýbaly a otevíraly mu cestu, ale za ním se opět znovu sevřely v nepropustnou spleť. Na nádvoří uviděl princ koně ležící ve stájích a spící velké bílé a rezavé psy; na střeše viděl holuby s hlavou schovanou pod křídlem. Když vešel dovnitř do zámku, spaly tam mouchy na stěnách; v kuchyni měl kuchař stále ještě nataženou ruku, jak chtěl chytit za ucho kuchtíka, a služka seděla skloněná nad černou slepicí, kterou předtím škubala. Princ vešel do velkého trůnního sálu a spatřil celý královský dvůr, jak tam různě polehává a spí; a nahoře, na trůnu, ležel sám král s královnou.

Princ kráčel dál a dál. Všude vládl takový klid a ticho, že slyšel vlastní dech. Nakonec vystoupil do staré věže a otevřel dveře do světničky na samém vrcholku, kde spala krásná princezna Šípková Růženka. Jak tam ležela, byla tak neskonale sličná, že od ní nemohl odtrhnout zrak. Sklonil se a políbil ji. Jak se jí dotkly jeho rty, otevřela Šípková Růženka oči.

Kráska se probudila ze spánku a pohlédla na prince něžným, zamilovaným pohledem. Sestoupili spolu po točitém schodišti, a sotva byli dole, procitl i král a královna a s nimi se probudil celý dvůr. Všichni se po sobě dívali vyjevenýma očima. Na dvoře se zvedli koně a zařičeli; lovečtí psi vyskočili a vrtěli ocasem; holubi na střeše vytáhli hlavy z pod křídel, rozhlédli se kolem sebe a odlétli; mouchy začaly lézt po zdech, v kuchyni ožil oheň a jasně se rozhořel, takže se jídlo začalo vařit; pečeně na rožni se znovu škvířila, prskala a voněla, kuchař zatahal kuchtíka za ucho, až neposlušný kluk zavřískl, a služka pokračovala ve škuvání slepice.

Brzy na to se s velkou slávou konala svatba prince s krásnou princeznou, které pověst a lidé dali jméno Šípková Růženka. Oba byli šťastní až do konce svých dnů.

Verze pohádky Bratří Grimmů je poměrně mladou verzí této pohádky, najdeme i verze mnohem starší. Jednu z nejstarších zmínek o spící princezně můžeme nalézt v šestidílném svazku *Anciennes Chroniques de Perceforest* vytvořeným neznámým francouzským autorem mezi lety 1330–1344, který obsahuje příběh *O Troljusovi a Zelladine*, který má s příběhem O Šípkové Růžence mnoho společného, avšak nalezneme v něm i značné odlišnosti (Padovani, 2015).

4.1.2. O Troljusovi a Zelladine, Anciennes Chroniques de Perceforest

V této verzi příběhu se princezna jmenuje Zelladine a je dcerou krále Zellanda. Prince Troljuse potká ještě předtím, než se podle sudby píchne do prstu a usne.

V den princeznina narození zapoměla králova sestra položit na stůl nůž pro jednu ze tří sudiček, ta se rozzlobila a dítě proklela, že se během předení píchne do prstu a zemře. Poslední sudička však kletbu zmírnila, a řekla, že tříška z prstu bude vytažena a dívka znovu ožije.

Poté, co se kletba naplní a princezna usíná, usne jen ona sama, a její otec pověřuje právě svou sestru, aby ji hlídala zamčenou ve věži, kde tvrdě spí. O tom, že princezna usnula hlubokým spánkem, se dozví i Troljus a vydá se jí zachránit, neprodírá se ale šípkovým trním, a do věže, kde princezny proniká s pomocí sudičky, která zmírnila kletbu. Troljus princeznu líbá a dokonce se s ní pomiluje, poté odchází. Králova sestra zjistí, že se spící princeznou někdo miloval, a myslí si, že to musel být bůh Mars, nikomu o tom však neřekne.

Za devět měsíců se však Zelladine narodí dítě, a to při hledání prsu vysaje třísku z jejího prstu a dívka se probudí. O tom, co se stalo, jí poté poví její teta a ke konci příběhu přichází Trolyus a odváží ji do Velké Británie, kde spolu mohou být šťastní (Padovani, 2015).

4.1.3. Slunce, Měsíc a Talia, Pentamerone Giambattista Basile

K sexuálnímu aktu mezi spící princeznou a jejím zachráncem dochází i v dalších verzích příběhu, jako například ve verzi s názvem *Slunce, Měsíc a Talia*, který nalezneme ve sbírce Pentamerone Giambattisty Basileho, a která byla vydána mezi léty 1634 -1636 (Ulmanová, 2020).

V této verzi příběhu se hlavní hrdinka jmenuje Talia je dcerou vlivného muže (ne krále), který si její budoucnost nechá předpovědět od astrologů a vlivných mužů (v příběhu se tedy nevyskytují sudičky) a dozví se, že jeho dceři hrozí nebezpečí píchnutí se o třísku ze lnu, který tedy nechá všechen odstranit. Talia se však o několik let později stejně potká se ženou předoucí len, kterou přesvědčí, aby si mohla předení zkusit, píchne si třísku pod nehet a v omdlení padne na zem (není specifikováno, kolik jí v té době bylo let). Její otec nedokáže dceru pochovat, a tak ji nechá na sametovém trůnu v jednom ze svých sídel v lese.

Tímto lesem se za několik dalších let pohybuje král (nikoli princ), který najde spící Talii a je její krásou tak uchvácen, že se s ní pomiluje, poté odjede a na incident zapomene. Talia však za devět měsíců porodí dvě děti – dívku a chlapce, o které se starají víly. Jednoho dne však dívka hledá matčin prs, a místo něj začne sát Taliin prst a vysaje zabodnutou třísku, čímž Talii probudí.

Mezitím si na Talii vzpomene i král a rozhodne se vrátit se za ní. Tentokrát ji však najde probuzenou a se dvěma dětmi – Sluncem a Měsícem. Král Talii vysvětluje, co se stalo, a ti dva se sblíží. Král má však doma manželku, která má zlé tušení, že její muž se do někoho zamiloval, král navíc ze spaní povolává jména svých dětí. Královna přikáže, aby byly děti přivedeny a uvařeny královi k jídlu. Kuchťík však královnu obelže a místo dětí uvaří kůzlata. Královna vyše ještě pro Talii, pro kterou žádá upálení. V tom ale přijde král, a místo Talie nechá upálit svou manželku, a s Talií a jejich dvěma dětmi vedou dlouhý a spokojený život.

Další verzí pohádky, kterou zde zmíním, je verze ze sbírky *Pohádky matky husy* od autora Charlese Perraulta, která vznikla v roce 1697. Pohádka nese název *Princezna ve spícím lese* (Encyclopaedia Britannica, 2023) a s příběhem o Talii má společné to, že i zde se objevuje motiv lidožroutství.

4.1.4. Princezna ve spícím lese, Charles Perrault

Perraultův příběh představuje krále a královnu, kteří nemohli mít děti, ač po nich velmi toužili, a nakonec přeci jen povolili dceru. Ke křtinám nechali svolat sedm víl, na křtiny však dorazila ještě další víla, velmi stará víla, která ze své věže nevyšla už přes 50 let, a lidé tedy věřili, že je mrtvá nebo zakletá. Stará víla se cítila ukřivděná tím, že nebyla pozvána, a svou kletbu si mumlala pod vousy. Uslyšela to však jedna mladá víla, a aby mohla princezně požehnat jako poslední a mít tak možnost případné zlo napravit, schovala se za závěs.

Stará víla princezně předurčila, že se jednoho dne píchne o vřeteno a zemře, mladá víla tuto kletbu zmírnila a určila, že dívka nezemře, ale usne na sto let, po jejichž uplynutí ji probudí princ. Král ve snaze zabránit tomuto zlému osudu, zakázal na zámku příst či vlastnit vřeteno, avšak za nějakých 15 či 16 byli zrovna král s královnou na cestách, a princezna pobíhala po zámku a v jedné komnatě spatřila stařenku, jak přede. Chtěla si předení vyzkoušet, píchla se však, a usnula. Její rodiče ji uložili do komnaty a čekali na vysvobození. Když se tuto zprávu doslechla hodná víla, přiletěla do království a uspala i všechny osoby a zvířata na zámku, aby princezna nebyla sama, až se probudí.

Po sto letech jel kolem zámku princ, který se, hnán láskou a dychtivý po slávě, do něj vydal. Když přišel obrovským stromům a křovinám, které rostly okolo zámku, rozestoupily se a on mohl vstoupit. Princ prohledal zámek, našel v něm princeznu, políbil ji, ta se probudila, a s ní se probudil i celý zámek. Po veliké a bohaté svatbě však princ odjel zpět ke svým rodičům.

Po skoro dva roky se princ vydával za princeznu a své výlety maskoval za lovy a výpravy. Tou dobou již spolu princ a princezna také měli dvě děti – Jitřenku a Den. Princovy rodiče o tomto neměli žádné potuchy, a to proto, že princova matka byla z rodu lidožroutů, a princ měl o svou milou a o děti strach.

Když zemřel princův otec, princ přišel do zámku i se svou rodinou, jednoho dne však odjel do boje, a jeho matka princeznu i děti poslala do venkovského sídla a nařídila správci,

aby je uvařil. Ten však místo nevinných dětí a princezny připravil jehně, kůzle a laň. Královnu se mu sice podařilo ošálit, jednoho dne ale uslyšela děti, a zjistila tak, že správce její rozkaz nesplnil, a tak rozzuřená připravila lázeň plnou ropuch a hadů, do které chtěla všechny tři vhodit. V tu chvíli však přijel princ (nyní už král) a jeho matka, rozběsněna touto situací, se do kádě vrhla sama (Perrault, 1922).

4.1.5. Novodobé verze příběhu o Šípkové Růžence

Jednou z nejznámějších moderních verzí pohádky o Šípkové Růžence je verze od Walta Disneyho, která vznikla v roce 1959 s rozvojem filmového průmyslu. Tato verze příběhu začíná až narozením princezny, kdy se na královský dvůr sjíždějí hosté, aby jí obdarovali různými dary. Princezna se zde jmenuje Aurora, a je dcerou krále Stephana a jeho ženy. Na slavnost se dostaví také král Hubert se svým synkem Filipem, který se má stát budoucím ženichem princezny, a tři sudičky. Dorazí však i další sudička – Maleficent, která je rozzlobena, protože na slavnost nebyla pozvána, a ve své zlobě vyřkne kletbu, že se princezna v den svých 16. narozenin píchne o hrot vřetene a zemře. Kletbu zmírní jedna ze sudiček, která před příchodem Maleficent nestihla princeznu obdarovat – princezna se píchne a upadne do věčného spánku, ze kterého ji může vysvobodit jen polibek z pravé lásky.

Princeznin otec nechá v celém království spálit všechny kolovraty a po domluvě se sudičkami ukryje princeznu v chaloupce v lese, kde ji vychovávají sudičky pod jménem Šípková Růženka. Maleficent je rozzlobena, jelikož neví, kde se princezna ukrývá a vyšle svého služebníka havrana, aby ji našel. Pravdu o jejím původu poví sudičky Růžence v den jejích 16. narozenin, kdy se princezna prochází po lese a potká se s princem Filipem, do kterého se zamiluje. Sudičky ji poté odvádějí zpět na hrad. Zde ji Maleficent odláká do hradní věže, kde se píchne o vřeteno a usne. Tam ji najdou sudičky a uspí celý zámek.

Princ Filip neví, že dívka, kterou potkal v lese, je princezna Aurora, kterou si má vzít, a pohádá se kvůli ní se svými rodiči a jede dívku hledat zpět do lesa. Najde chaloupku, kde už na něj však čeká Maleficent, která jej spoutá a odvádí na svůj hrad. Na záchranu prince se vydají sudičky, osvobodí jej a darují mu meč. Princ Filip se vydává zachránit spící princeznu, avšak Maleficent mu do cesty klade různé překážky – například nechá celý hrad krále Stephana zarůst trním, nebo se promění v draka, se kterým musí princ Filip bojovat. Nakonec

princ zvítězí, najde princeznu, kterou probudí polibkem z pravé lásky, a kletba nad královstvím mizí (Disney, 1959).

V této verzi pohádky je patrná zejména větší aktivita sudiček, které aktivně pomáhají jak princovi při záchraně princezny, tak princeznu od malička vychovávají v lese, aby byla chráněna před Maleficent. Ve většině dalších verzí příběhu se sudičky objevují jen na začátku a žádné nadpřirozené pomoci se princovi zachraňujícímu princeznu nedostane. Pomoc sudičky můžeme pozorovat ještě v příběhu *O Troljusovi a Zelladine*, kde princ do věže proniká právě s pomocí sudičky.

Další verzí pohádky, kterou v rámci této bakalářské práce zmíním, je její česká filmová verze *Jak se budí princezny* režiséra Václava Vorlíčka. V této filmové verzi je zachován hlavní motiv pohádky – probuzení spící princezny polibkem z čisté lásky od prince, avšak některé další aspekty byly oproti knižním předlohám pozměněny.

Nejvýrazněji se filmová verze pohádky od těch knižních liší v tom, že zlý osud dívky nepředpoví sudičky (ty se v příběhu vůbec nevyskytují), ale zlá teta Melánie, královnina sestra (zde je patrná jistá podobnost jména se jménem zlé sudičky ve verzi pohádky od Disney – Maleficent) a to pro to, že sama chtěla stát královnou, avšak král si za ženu nevybral ji, ale její sestru Elišku. Ve své kletbě nespecifikuje, o co se má dívka v den svých sedmnáctých narozenin píchnout, a usnout má na věky, společně s celým královstvím – kromě Melánie. Proto král nechává princeznu přísně střežit a odstraní ze zámku všechny ostré předměty, aby kletbě předešel; také se jí rozhodne ještě před narozeninami provdat za prince Jiřího z Půlnočního království. Toho si však Růženka odmítne vzít, a zamiluje se do jeho mladšího bratra Jaroslava.

Dívka se v den svých narozenin píchne o osten růže, kterou najde ve věži, kam ji vláká zlá Melánie. Spolu s ní usne celé království kromě včelaře Jakuba, který byl v tu dobu mimo království. Ten po svém návratu zjistí, že celé království spí, a vydá se do Půlnočního království za princem Jaroslavem, aby Růženku zachránil. Ten sice dostane domácí vězení, ale podaří se mu uprchnout, dále musí překonat nástrahy Melánie a proklestit se trním, které obklopilo zámek, avšak nakonec princeznu najde a polibkem ji vysvobodí. Melánie se pokusí uprchnout, ale utopí se v jezeře, které dělí Růžové a Půlnoční království.

Za zmínku také stojí článek s názvem *„A Feminist Reading on Sleeping Beauty“* – *Feministické čtení pohádky O Šípkové Růžence* (Shuang, 2018), který se na tento pohádkový příběh dívá pohledem feminismu, a snaží se poukázat na to, jak moc jsou klasické pohádky ovlivněny patriarchátem, tedy formou společnosti, kde mají nad všemi aspekty života moc muži a ženy se nacházejí v pozici ‚toho druhého‘, musí se mužům a jejich vůli podřídit a často jsou na mužích často kompletně závislé (finančně, emočně).

Článek kritizuje tedy zejména pasivitu hlavní hrdinky, která je v příběhu O Šípkové Růžence ještě podtržena jejím dlouhým spánkem, kdy čeká, až ji zachrání princ; nicméně všimá si, že role aktivního muže (prince), který se bije s draky nebo obry, vyráží na daleké nebezpečné cesty či se jinak zasazuje o získání ženy, zatímco princezna čeká (ať už ve věži, v paláci, v zajetí nebo v zakletí), se objevuje u všech tradičních pohádek.

Je jasné, že pohádky vznikaly v době, kdy byl patriarchát dominantní formou uspořádání společnosti, nicméně z pohledu feminismu je při předávání těchto příběhů stále ve stejném znění i v moderní době problém spatřován v tom, že stereotypní role ženy, která jen pasivně čeká a podrobuje se vůli muže, může začít být přijímána coby norma. A tato role ženy je v rozporu s tím, o jakou společnost se feminismus zasazuje – o společnost rovnosti mužů a žen, kde ženy nejsou diskriminovány v žádné oblasti života.

Neméně zajímavá je kritika klasických pohádek přednesená v článku, která se týká toho, že zatímco mužští hrdinové jsou obvykle obdařeni kladnými vlastnostmi, jakými jsou statečnost, síla, čest, vytrvalost nebo spravedlivost, díky kterým dosahují svých cílů, hlavním atributem ženských hrdinek je vedle pasivity - projevující se zejména čekáním - krása. Princezny bývají v první řadě krásné. Klasické pohádky tedy prezentují krásu a pasivitu jako vlastnosti ideální ženy; kromě toho také ženy prezentují jako někoho, komu krása a pasivita stačí k tomu, aby dosáhl toho, po čem podle patriarchálních stereotypů touží nejvíce – po vdavkách.

4.2. Společné vs. rozdílné prvky v jednotlivých verzích pohádky

Ve všech zmíněných variantách příběhu je stejné ústřední téma - dívka se píchne do prstu a usne. Mnoho dalších okolností jako například probuzení dívky, moment, v němž pohádka končí, nebo původní rodinné prostředí dívky (její rodiče) se však liší.

Ve verzi Perraultově a Bratří Grimmů je zdůrazněno téma neplodnosti a touhy rodičů po dítěti, v ostatních verzích příběhu toto téma chybí a příběh začíná až narozením princezny. V obou těchto verzích pohádky a ve verzi od Walta Disneyho jsou také zmíněni oba rodiče dívky, zatímco ve verzi Basileho se setkáme jen s dívčíným otcem a v příběhu ze sbírky Parceforest je zmíněn dívčín otec a jeho sestra.

Ve většině příběhů se vyskytují sudičky, liší se však jejich počet. Stejně je to, že kletbu vyřkne vždy jedna z nich, která je rozzlobená, že nebyla pozvána. Ve verzi bratří Grimmů je sudiček nejvíce, a to 13 (12 pozvaných a jedna nepozvaná), v Perraultově verzi jich je osm (7+1), u Disneyho jsou čtyři (3+1), ve sbírce Perceforest jsou celkem tři. V Basileho verzi se sudičky neobjevují vůbec, a osud dívky jejímu otci vyjeví moudří muži.

I to, o co se dívka píchne, se v jednotlivých verzích příběhu liší. Ve většině verzí je to vřetenem, ve verzi Basileho a ve sbírce Parceforest k tomu dojde taktéž při předení, ale dívka se nepíchne o vřetenem samé, ale zarazí si do prstu třísku ze lnu. Objevují se ale i verze, kde se princezna píchne o trn růže (například v české filmové pohádce Jak se budí princezny Václava Vorlíčka).

Různé je také to, zda princezna usne sama (tak se stane ve sbírce Parceforest a v Basileho příběhu), nebo zda se společně s ní ke spánku uloží i celé království (ostatní verze), která navíc většinou zarůstá divokými růžemi a stromy.

Období spánku je v některých příbězích časově ohraničeno a to dobou 100 let, po které má princezna spát a po které není možno ji probudit (Bratři Grimmové, Perraultova verze), jinde upadne do věčného spánku, který bude trvat tak dlouho, dokud ji neprobudí polibek z pravé lásky (Walt Disney). V některých verzích (Perceforest, Basile) se princezna neprobudí ani princovým polibkem, ani pohlavním stykem, který s ní má, a probudí se až díky svým dětem, které ve snaze sát mléko vysají třísku zabodnutou v jejím prstu.

U Bratří Grimmů, Disneyho a ve sbírce Perceforest příběh také končí šťastným shledáním prince a princezny, u Basileho a Perraulta příběh ještě pokračuje dál a princezna se musí vypořádat s manželkou nebo matkou prince, které chtějí ji a její děti zabít a sníst.

4.3. Interpretace pohádky

Zápletkou pohádky O Šípkové Růžence ve všech jejích zde zmíněných variacích je to, že se dívka píchne a usne dlouhým spánkem, ze kterého ji probudí princ (v některých verzích

její vlastní děti, které vzniknou přičiněním prince/krále). Pokud je v konkrétních verzích pohádky zmíněn věk, kdy se má dívka píchnout o vřeteno (popř. trn růže), kvůli čemuž usíná, jedná se o věk kolem patnáctého či šestnáctého roku věku, což je u dívek věk, kdy začíná menstruace. Příchod menstruace je brán jako symbolické sexuální probuzení dívky, či jako přechod od dětství k dospělosti (přerod dívky v ženu). Ve verzi Bratří Grimmů k menstruaci odkazuje i počet sudiček – třináct - jako třináct lunárních měsíců, na které se dělí ženský menstruační cyklus (ten trvá v průměru 28 dní) (Ulmanová, 2020).

Ačkoli pohádka zobrazuje Růženku od jejího narození do období mladé dospělosti, je to hlavně období dospívání, které hraje hlavní roli, a to proto, že právě v tomto období se odehrává zápleтка příběhu. Ústředním tématem pohádky je tedy „*osud a erotické probuzení mladé princezny*“ (Lhotová & Perout, 2018, s. 169).

V projektivně-intervenční arteterapii je toto pohádkové téma pojímáno zejména jako téma, ve kterém se skrývají témata dospívání, hledání vlastní identity a vztahování se mladého člověka jak k sobě, tak ke svému okolí. Téma se také dotýká období latence u Freuda (období, kdy sexuální energie spí, období flirtů a ořukávání druhého pohlaví) a období adolescence u Eriksona, kdy člověk prochází krizí identity vs. zmatení rolí.

V příběhu se ale objevují i další témata, která budou rozebrána dále v rámci kapitoly. Jsou mezi nimi například:

- aktivní princ snažící se o záchranu princezny - odkazuje na Eriksonovo stadium snaživosti vs. méněcennosti (mladší školní věk)
- král/princ milující se se spící princeznou, nebo princova matka, která se snaží zahubit princeznu (v některých verzích) - téma Oidipovského/Elektřina komplexu
- téma hodných sudiček a jedné zlé, která nad dítětem vynese kletbu - odkaz na rozštěpení mateřské postavy

Vraťme se nyní ale k tématu pohlavního dospívání hlavní hrdinky, které je hlavním tématem příběhu, a k němuž neodvratně dojde i přes snahy rodičů. Zejména otcovská postava (král) v příběhu nedoceňuje nezbytnost menstruace a snaží se jí zabránit/předejít (v pohádce obejít sudbu a předejít tak tomu, že se jeho dcera píchne a usne), a to většinou tím, že zničí všechna vřetena (růže) v království. Žádná taková opatření však princeznu neochrání, ta se v nepřítomnosti rodičů toulá po zámku a píchne se o vřeteno (růži). To, že se tak stane právě v nepřítomnosti rodičů, je podle Bettelheima (2000) zásadní, protože puberta se symbolicky prosadí tehdy, když se superego ztiší – když jsou rodiče pryč.

Samotné zkoumání zámku, i místo, kde se princezna píchne do prstu (skrytá místnost za zamčenými dveřmi ve věži, do které se jde po točitých schodech) jsou plné symboliky, která bude rozebrána v další podkapitole.

Po píchnutí se, které podle Bornsteina (1933, cit. podle Padovani, 2015) může být jak symbolem menstruace, tak symbolem deflorace panenské blány – možná jen poznámka pod čarou a vyjádřením dívčiny nevědomé touhy po penetraci, kvůli čemuž je potrestána, následuje období spánku jakožto tichého soustředění se na sebe, v rámci něhož princezna nabírá síly na další etapu, v níž bude třeba opustit jistoty dětství a odpoutat se od prvotní rodiny. Tento spánek je v mnohém podobný smrti, což může vyvolávat v posluchači úzkost, avšak nakonec vždy končí a život princezny pokračuje dál. Podle Ulmanové je toto možno vnímat jako metaforu pro život nás všech – období nečinnosti a pasivity jednou skončí a člověk se nakonec probudí do nového života (Ulmanová, 2020).

V opozici k princeznině pasivitě je v příběhu kladena aktivita prince/princů, kteří se vydávají Růženku zachránit a mnozí při tom zahynou. Tato aktivita je symbolem pro překonávání překážek a hledání vlastní identity ve vnějším světě. Podle Betteheima (2000) je oběma pozicemi (jak pasivním obrácením se do sebe, tak aktivním čelením vnějšímu světu) nutné projít, aby člověk našel vlastní identitu a to bez ohledu na jeho pohlaví.

Během svého spánku je Růženka ve většině verzí pohádky chráněna trny, které obrostou zámek; Padovani (2015) o těchto trnech uvažuje jako o ochraně před nápadníky. Jedná se podle něj o symbol pro pubické ochlupení, které má dívku chránit před nezralým pohlavním stykem. Toto trní podle něj souvisí s fantazírováním děvčat tohoto věku o zničení penisu (vagina dentata), kdy jsou rozzlobena na otce proto, že je nechránil, když to potřebovala, a spřádají proto nevědomky pomstu proti mužům, které však zároveň lákají na svou krásu a počínající ženskost. Pokud se nápadníci k princezně snaží dostat dříve, než je sama připravena, trní je polapí; pokud ale princ přijde ve správný čas - v čas, kdy je princezna již tělesně i citově na lásku připravena - trny se rozestoupí a promění se v růžové květy.

Podle analytické interpretace jsou trny symbolickým vyjádřením bariéry mezi hlavou a srdcem, kdy trny představují systém představ, které jsme si utvořili v průběhu stovek až tisíců let (v lidech hluboce zakořeněné představy o přírodě, povaze Boha, vědě, či naší lidské hříšné přirozenosti) a které jsou předávány z generace na generaci. Tyto bariéry jsou překážkou v lidském hledání duše, jelikož proto, abychom znovu objevili svou podstatu (instinktivní vědomí) je nutné opustit všechno to, co víme a co nám bylo předáno. K tomu,

abychom tuto bariéru překonali, je třeba, aby se objevil hrdina, který je intuitivní moudrosti otevřen. V pohádce je tímto hrdinou princ, který zachrání princeznu a zároveň s ní probudí a uzdraví celé království (jako například ve verzi pohádky Bratří Grimmů).

Hrdina je archetypovou postavou a tak tuto roli zachránce zastává i pro posluchače příběhu ve vztahu k jejich psýché - jelikož hrdina je ten, kdo obnoví vědomý stav. Podle Franzové (1998, str. 48) *„tyto modelové postavy jsou projekce, které vytváří nevědomí; objevují se buď bezprostředně ve snech mladých lidí, nebo se promítají na vnější osoby, utkvějí ve fantazii dítěte a ovlivňují vytváření jeho já.“*

Verze pohádky od Bratří Grimmů a verze od Disney končí probuzením princezny polibkem, popřípadě jejich svatbou, což je symbolickým vyjádřením souladu jak sám se sebou (jednota protikladů psýché), tak s druhým člověkem (spojení feminního a maskulinního principu) (Ulmanová, 2020).

Podle Baringové (1995, cit. podle Ulmanová, 2020) je postava prince reprezentací slunečního principu vědomí a představuje pátrající lidskou mysl, která se snaží objevit a proniknout do reality; postava princezny je naopak reprezentací lunárního principu duše a představuje pro mysl mladého člověka zatím nesrozumitelné pocity a hodnoty. Aby jedinec tyto pocity a hodnoty pochopil, musí přijít správný čas (musí být nějakou dobu zakleté). Analytická psychoterapeutka Anne Baringová se tedy domnívá, že příběh O Šípkové Růžence je metaforou pro čas věnovaný sobě samému, díky němuž dochází k propojení hlavy a srdce člověka (Baring, 1995, cit. podle Ulmanová, 2020).

V ostatních verzích pohádky docházení ke spojení mužského a ženského principu za pomoci pohlavního styku, který ale hlavní hrdinka prospí, a k probuzení vyššího Já dochází až za pomoci jejích dětí.

Jak již bylo zmíněno dříve, kromě hlavního tématu pohlavního dozrávání, se pohádkou o Šípkové Růžence prolínají také témata, která spadají do podstatně mladších vývojových období - téma Oidipovského/Elektřina komplexu, spadajícího do Freudovského falického období, a téma rozštěpení mateřské postavy na dobrou a zlou, což odpovídá vidění světa jedince v raném dětství.

Téma Oidipovského/Elektřina komplexu je v některých verzích příběhu patrnější, než v jiných. Nejvíce patrné je toto téma asi ve verzi Basileho, kdy mocný muž svou dceru Talii natolik miluje, že nedokáže zůstat v její přítomnosti poté, co usne, a Talia se po probuzení

provádá za krále (ne prince), který jí v době spánku zplodil dvě děti. Tento (již ženatý) král tedy symbolicky nahrazuje otce, a podle Bettelheima (2000, str. 278) „jsme svědky nevinnosti oidipovského dítěte, které necítí žádnou zodpovědnost za to, co probouzí nebo si přeje probouzet ve svém rodiči.“

V ostatních verzích příběhu se již nevyskytuje král, který je nejnápadnějším odkazem k otci dívky, ale princ. Tento princ také přichází na záchranu princezny (alespoň ve verzi Perraulta a ve verzi bratří Grimmů) až po sto letech od okamžiku, kdy usne - podle Bettelheima (2000) proto, abychom si byli jisti, že nemá nic společného s otcem princezny. Minimálně v Perraultově verzi je ale i přes tento fakt Oidipovské téma patrné, a to v roli princovy matky, která chce princeznu, do níž se její syn zamiloval, zahubit.

Téma vztahující se k ranému dětskému věku můžeme nalézt hned v počátku příběhu, kde se objevují sudičky. Ty jsou rozděleny na hodné a jednu zlou, která nad dítětem vynese kletbu. Podle Bettelheima (2000) či Bornsteina (1933, cit. podle Padovani, 2015) je toto odkazem na rozštěpení mateřské postavy (hodná matka – zlá matka); zlá sudička je reprezentací žárlivé matky v době, kdy otec svou pozornost zaměřuje převážně na dítě.

V pohádkách bývá zlo potrestáno, a tak tomu je i v některých verzích pohádky O Šípkové Růžence (v Basileho verzi nechá král upálit svou manželku namísto Talie a jejich dětí, ve verzi Perraultově do jámy plné hadů, kterou nechala připravit pro princeznu, nakonec skočí princova matka sama), ve verzi Bratří Grimmů, která byla čtena dětem v rámci výzkumu pro tuto bakalářskou práci, však toto potrestání zla, typické pro pohádky, chybí (Bettelheim, 2000).

4.4. Symboly v pohádce O Šípkové Růžence

V předchozí kapitole týkající se pohádek a jejich významu pro život člověka, potažmo zejména dítěte, již bylo zmíněno, že pohádky nesou mnoho symbolických významů, které se dají využít i v arteterapeutické interpretaci obrázku. Pohádka O Šípkové Růžence není výjimkou, a proto na tomto místě uvádím důležité symboly a jejich významy, o které se arteterapeut při interpretaci obrázku může opírat.

Prve si vymežeme, co je to symbol. Podle sociologické encyklopedie je symbol obecně „*pojem, gesto, děj, zvuk, věc, geometrický obrazec, barva, apod., pokud působí jako podnět*

se zástupnou funkcí, resp. znak, který znamená ještě něco jiného, než co přímo vyjadřuje, z něhož může být něco poznáno nebo vyvozeno“ (Nešpor, 2023).

Slovo samotné pochází z řeckého ‚symbolon‘, což je odvozenina od slovesa ‚symballein‘ neboli ‚spojit‘. Ve starověkém Řecku se jednalo o polovinu rozbitého předmětu (například mince, hliněného talíře, nebo prstenu), pomocí něhož lidé ověřovali totožnost nositele/majitele (Kast, 2014).

Zámek/hrad

- symbol bezpečí; zářící je souhrnem pozitivních přání, černý a prázdný je obrazem temných sil ovládajících duši (Becker, 2002)
- Freud (1969) jej chápe jako symbol lidského těla, kdy okna a dveře jsou symboly tělesných dutin, konkrétně je podle něj symbolem ženským
- symbol osobnosti (Kast, 1999)

Král/královna

- král a královna jsou podle Freuda (1969) v pohádkách představiteli otce a matky
- král je symbolem bytostného Já, božského principu
- bezdětný král s královnou jsou symbolem přerušeno spojení s tvořivou podstatou (Franz, 1998)
- pokud v příběhu chybí královna, je tento princip neúplný, chybí zde emoce a city

Princezna

- symbol nastolení rovnováhy, obnovy království (Franz, 2008)
- v pohádce zastupuje ženský princip
- při arteterapeutické interpretaci záleží na tom, jakého pohlaví je autor artefaktu – pokud je autorem žena/dívka, je postava princezny chápána jako jáský komplex, pokud je autorem muž/chlapec, jedná se o animu (u prince naopak) (Ulmanová, 2020)

Koupel

- druh křtu, proměna skrze vodu (voda prostředník nevědomí) (Franz, 1998)

Žába

- v mnoha kulturách (Indie, Mezopotámie) byla symbolem plodnosti, v Japonsku symbol štěstí, v Egyptě bohyně Heket, ochránkyně porodů, zobrazována se žabí hlavou (Becker, 2002)
- ve středověku symbol negativních vlastností, ďábla a považována za nečisté zvíře (Becker, 2002)

Sudičky

- dle analytické psychologie pozitivní a negativní mateřský komplex (zlá sudička = negativní mateřský komplex představující nedůvěru v sebe sama a ve svět, pocit ohrožení a pochybnosti a hodné sudičky pozitivní mateřský komplex představující důvěru v sebe sama a ve svět) (Kast, 2004)

Prozkoumávání místností

- symbol pro zkoumání a poznávání vlastního vyvíjejícího se těla

Věž, místnost ve věži, točité schodiště vedoucí k místnosti a klíč, který ji odemyká

- věž je falickým symbolem (Freud, 1969)
- uzavřený a nepřístupný prostor místnosti se naopak vztahuje k ženskému pohlavnímu ústrojí či k panenství
- točité schodiště bývá ve snech symbolem sexuálního zážitku
- dalším symbolem sexuálního styku jsou dveře, které dívka odemyká, přičemž klíč, kterým je odemyká, je mužským symbolem (Freud, 1969)
- všechny tyto prvky tedy odkazují na spojení muže a ženy – na sexuální styk

Stařena předoucí v místnosti

- je odkazem na předchozí generace – na ženské prokletí menstruace, které se podle Bible dědí ze ženy na ženu (Ulmanová, 2020)

Vřeteno

- životní síla, mateřství, ochrana
- kvůli pravidelnému otáčivému pohybu symbol nezvratného osudu
- kvůli tvaru považováno za falický symbol, z důvodu materiálu (dřevo) za symbol ženský (Becker, 2002) -> pojí se v něm tedy mužská a ženská symbolika – může odkazovat na rodičovské komplexy, od kterých se hlavní hrdinka musí odpoutat, aby našla vlastní identitu

Píchnutí se

- krev bývá ztotožňována s životní silou, je čímsi tajemným
- také v souvislosti s krví menstruační jako symbol přerodu dívky v ženu (Becker, 2002)
- uvědomění si tělesného dospívání je významnou změnou a může vyvolat úzkost (Vágnerová & Lisá, 2021)

Spánek

- ačkoli spící člověk vypadá jako nečinný, je ta tato nečinnost pouze zdánlivá – spánek je nutný k obnově fyzických a psychických sil (Ulmanová, 2020)
- spánek jako symbol pro období latence, období tichého soustředění se na sebe, které předchází období sexuální zralosti
- *„Během několika měsíců před první menstruací a často ještě nějakou dobu po ní jsou dívky pasivní, vypadají ospale a stahují se do sebe. Ačkoli sexuální zralost chlapců není ohlašována žádným podobným viditelným stavem, mnozí z nich prožívají během puberty období malátnosti a obracejí se do sebe podobně jako dívky.“* (Bettelheim, 2000, s. 274)

Les, křoví, trní, růže

- les, podobně jako moře, je symbolem nevědomí (Franz, 1998)
- křoví jako symbol genitálního ochlupení (Freud, 1969)
- květy podle Freuda (1969) symbol ženského pohlavního ústrojí či panenství

Svatba

- splynutí protikladů (Franz, 1998)

4.5. Možnosti využití v arteterapii s dětmi

Téma Šípkové Růženky bývá v projektivně-intervenční arteterapii zpracováváno nejčastěji akvarely nebo formou koláže (Ulmanová, 2020). Zpracovat jej je možno také dalšími technikami jako například pastely, pastelkami, fixy, dokreslováním, možné je i využití práce s hlínou.

Jak již bylo zmíněno, téma se týká období dospívání (období latence podle Freuda, kdy sexuální pud spí a jedinec se připravuje na vážnější vztahy s opačným pohlavím a následně období sexuálního probuzení - píchnutí se, procitnutí - dále také tématu hledání vlastní identity), je proto zejména vhodné pro práci s osobami ve věku puberty

a adolescence. Zpracovávat jej mohou samozřejmě také děti mladší (i pro ně jsou v příběhu nosná témata), tak starší lidé, kde je na něj pohlíženo zejména jako na téma týkající se vztahů s opačným pohlavím.

Pokud téma zpracovávají osoby dospělé, často arteterapeut pozoruje znázorněnou barvu šatů Růženky (zvláště pokud je autorkou žena). Podle Lhotové a Perouta (2018) je totiž světle růžová barva přisuzována malým roztomilým holčičkám, které ji také velmi často preferují, a pokud se objevuje u starších žen, nejspíše tomu tak je ve snaze původní roztomilost a nevinnost si uchovat.

Dále je téma vhodné pro klientelu trpící poruchami příjmu potravy a to proto, že se silně dotýká tématu měnící se tělesné schránky (zejména u dívek) (Ulmanová, 2020).

Praktická část

Praktická část této bakalářské práce je koncipována coby případová studie, jejímž primárním cílem je zmapovat a prozkoumat, jak děti různých věkových kategorií (různých tříd) zobrazují příběh O Šípkové Růžence, a postihnout interpretační potenciál tohoto tématu v projektivně-intervenční arteterapii s dětmi

Hlavní technikou sběru dat byla analýza produktů (dětských výtvarných ztvárnění příběhu O Šípkové Růžence), kterou jsem doplnila o informace získané krátkým rozhovorem s některými dětmi (obsahová analýza). Hledala jsem souvislosti mezi výtvarným ztvárněním a rozhovory, které jsem s dětmi vedla.

Pohádka O Šípkové Růžence ve verzi od Bratří Grimmů (s názvem Kráska ve spícím lese) byla znázorněna dětmi z menší ZŠ, jimž byl prve příběh přečten, a poté bylo jejich úkolem pohádku výtvarně znázornit. Výzkumu se zúčastnily téměř všechny třídy dané ZŠ, celkem se jednalo o 10 tříd (jedna druhá třída, jedna třetí třída, jedna čtvrtá, dvě páté třídy, dvě šesté třídy, jedna sedmá třída a dvě osmé). Bohužel se nepovedlo zapojit třídu první a devátou, a to kvůli špatné komunikaci s vyučujícími výtvarné výchovy v daných ročnících.

Výzkumný vzorek čítá přes 150 artefaktů, zpracováván byl kvalitativně – k obrázkům jsem v hlavní části práce přistupovala popisně (hledala podobnosti, rozdílnosti, netradiční zobrazení ať už v rámci jedné třídy, či mezi ročníky). Jelikož jsem pracovala kvalitativně, mohla jsem si dovolit věnovat se některým obrázkům do hloubky, zatímco jiným nikoli – zabývala jsem se tedy zejména těmi obrázky, které byly něčím zvláštní/zajímavé.

Pro kvalitativní výzkum byl velmi důležitý i fakt, že mi bylo po domluvě s některými vyučujícími VV v daných ročnících a s vedením školy umožněno fyzicky se účastnit některých hodin. Mohla jsem tedy pozorovat děti při tvorbě - v rámci svého výzkumu tak jako další zdroj dat využívám i metodu zúčastněného pozorování. Mimo to mi bylo umožněno s dětmi během jejich tvorby mluvit, doptávat se a klást otázky. S několika dětmi jsem během jejich tvorby, či po skončení jejich tvorby vedla krátké rozhovory, které se, jak jsem již zmínila, staly taktéž zdrojem dat pro tuto práci.

Poslední část práce je věnována diskusi, v rámci které jsou vyjádřeny některé vlastní domněnky týkající se toho, jak by se nad vybranými obrázky dalo interpretačně pracovat

s konkrétními dětmi, a jakým způsobem by bylo možné pedagogicky využít různá dětská ztvárnění pohádky O Šípkové Růžence při reálné práci se žáky ZŠ.

5. Metodologie výzkumu

Jak již bylo zmíněno, praktická část této bakalářské práce je koncipována coby případová studie. Případová studie je jednou z metod kvalitativního výzkumu, která předpokládá, že díky detailnímu zpracování jednoho případu, je možno lépe porozumět případům podobným. V rámci případové studie badatel výzkumu využívá veškeré dostupné metody sběru dat, jakými jsou rozhovory, pozorování, analýza dokumentů, dotazníky atd., přičemž zásadní pro jejich analýzu je jejich společná interpretace. Výzkumník tedy data interpretuje jakožto jeden celek, a to proto, že: *„studovaný případ je vhodné vyložit jako integrovaný systém“*. (Kolektiv autorů Masarykova univerzita, 2019).

Tato metoda byla zvolena proto, že jsem chtěla důkladně a pomocí kombinace několika metod kvalitativně prozkoumat to, jak děti různého věku zobrazí stejné téma. Díky tomu, že se jedná o děti z jedné školy, existuje předpoklad, že jsou stejně pedagogicky i výtvarně vedeny - v souladu s vizí a změřením dané školy, a tudíž je možno domnívat se, že výsledky nebudou tolik zkresleny jako by mohly být například v případě dětí, které pocházejí z různě zaměřených a orientovaných škol.

V kvalitativním výzkumu je hlavním nástrojem sám výzkumník, který *„nesestavuje ze získaných dat skládku, jejíž konečný tvar zná, spíše konstruuje obraz, který získává kontury v průběhu sběru a poznávání jeho částí. Výzkumník ve svém hledání významů a snaze pochopit aktuální dění vytváří, co pozoroval a zaznamenal“* (Hendl, 2005, s. 52).

V bakalářské práci jsou použity dva výzkumné designy kvalitativního výzkumu – jistá verze fenomenologického zkoumání, které se snaží zachytit to, jak žáci jedné konkrétní základní školy skrze umělecké artefakty pojmají téma Šípkové Růženky, a osobní případová studie, v níž jde o *„podrobný výzkum aspektu u jedné osoby“* (Hendl, 2005, str. 104). Získaná data byla podrobena obsahové analýze.

V rámci bakalářské práce byly využity tyto dílčí techniky sběru dat: analýza produktů/sebraných artefaktů a jejich interpretace, zúčastněné pozorování (po dohodě s některými vyučujícími VV a s vedením dané školy mi bylo umožněno se některých hodin

účastnit) a krátké nestrukturované rozhovory, které jsem s několika dětmi vedla během jejich tvorby/po skončení jejich tvorby a v rámci nichž jsem se zaměřovala zejména na souvislosti mezi jejich výtvarným ztvárněním a tím, co mi k obrázku vypověděly.

Zúčastněné pozorování probíhalo v těch hodinách VV, kterých jsem po domluvě s učitelkou a vedením dané školy zúčastnila. Přítomna hodině, kterou vždy vedla učitelka (jak čtení pohádky, tak zadávání úkolu) jsem byla celkem čtyřikrát, a to ve druhé třídě, ve třetí třídě, v páté třídě a v osmé třídě. Do vedení hodiny jsem učitelkám nezasahovala, byly jsme však vždy předem domluveny, že pouze přečte pohádku (aby si děti připomněly či osvěžily příběh) a zadá instrukci *‘Výtvarně ztvárni pohádku O Šípkové Růžence’*. Děti také dopředu věděly, že hodině bude přítomný další dospělý a že jejich obrázky budou použity pro účely sepsání bakalářské práce.

Možnost volby měly děti při výběru média (pastelky, fixy, tempery, vodovky, voskovky, atd., popřípadě jejich kombinace); všechny děti dostaly stejně velkou čtvrtku o formátu A3. Na práci měly celou hodinu VV. Nutno však podotknout, že mladší děti dané školy mají 90 minutovou časovou dotaci předmětu výtvarná výchova týdně (2 čtyřiceti pěti minutové hodiny za sebou), zatímco starší žáci mají týdně časovou dotaci předmětu pouze 45 minut. Toto se pravděpodobně promítlo i do výsledků, kdy obrázky starších žáků jsou velmi často nedokončené.

Během hodiny jsem pozorovala, jak žáci tvořili – jaké médium volili, zda dlouze přemýšleli o volbě tématu ke tvárnění, či zda se do práce téměř hned po zadání, zda pracovali jistě, nebo si potřebovali obrázek předkreslit tužkou a hodně gumovali/překreslovali, zda pracovali se zaujetím, nebo se jim do práce nechtělo, nakolik během malování komunikovali s jinými spolužáky, nebo s učitelkou/popř. se mnou – a s některými žáky vedla krátké rozhovory o jejich vznikajícím obrázku.

Své dojmy a postřehy jsem si během hodiny zapisovala do notesu – terénního deníku. Poznámky z terénních deníků plní významnou roli při interpretaci většího množství dat, protože *„mohou vysvětlit či ozřejmit zjištěné poznatky, nebo je zasadit do širšího kontextu“* (Kolektiv autorů Masarykova univerzita, 2019). V rámci tohoto terénního deníku jsem se snažila popsat, co se v hodině dělo, jaká byla atmosféra ve třídě, zaznamenat, jak děti pracovaly, či zachytit své myšlenkové pochody týkající se jak už vznikajících obrázků, tak dětských komentářů k nim. Dále jsem do něj přepisovala i části rozhovorů, které jsem vedla

s dětmi, přičemž jsem se snažila, aby toto mé zapisování nebylo rušivým elementem v hodině.

Jak již bylo zmíněno, s některými dětmi jsem po skončení hodiny provedla ještě krátký nestrukturovaný rozhovor o jejich obrázku. Rozhovor je metodou kvalitativního sociologického výzkumu; rozeznáváme tři základní typy rozhovorů – strukturované, polostrukturované a nestrukturované.

V rámci strukturovaného rozhovoru má tazatel předem připravené otázky v daném pořadí, kterého by se měl během rozhovoru držet; u polostrukturovaného rozhovoru využívá taktéž předem připravených otázek, avšak nemusí se držet daného pořadí - může přidávat další otázky, nebo naopak některé otázky vynechat, díky čemuž může pružněji reagovat na to, jak probíhá rozhovor s dotazovaným (Jeřábek, 1993). U rozhovoru nestrukturovaného tazatel otázky připravené nemá, drží se pouze tématu rozhovoru. Vychází z toho, co mu řekne dotazovaný a pružně reaguje na vývoj dialogu.

Hlavním úskalím nestrukturovaného rozhovoru je to, že téma rozhovoru se může stočit jinam, než tazatel předpokládal, a tím se odklonit od toho, co chtěl původně zkoumat. Jedná se zároveň o typ rozhovoru, u něhož je nejmenší možnost zobecnění a následné možnosti aplikování na širší část populace, a o typ rozhovoru, který je nejobtížnější na zpracování získaného materiálu. Naopak jeho největší výhodou je pružnost. Používá se nejčastěji tehdy, pokud má odhalit situaci jednotlivého respondenta (Jeřábek, 1993).

V rámci rozhovorů vedených s dětmi jsem se nepouštěla do interpretační roviny – pouze jsem nechala dítě popsat mi svůj obrázek, popřípadě jsem se jej doptávala (otázky typu: *„A kdo je tohle?“*, *„Co dělá tahle postava?“*, *„Co má v ruce?“*, *„Spí, nebo je vzhůru?“*, *„Na co myslí?“*)

Rozhovory byly provedeny celkem s pěti dětmi (dvě z druhé třídy, jedno z páté třídy a dvě z osmé třídy), sběr dat probíhal prostřednictvím příležitostného výběru. Ponejvíce jsem měla možnost promluvit si s dětmi, které byly rychleji hotovy než ostatní a čekaly na konec hodiny. Každý rozhovor trval zhruba tři až pět minut.

6. Výzkumné cíle a otázky

V rámci výzkumu k této bakalářské práci jsem chtěla zmapovat a prozkoumat, jakým způsobem děti různých věkových kategorií (různých tříd ZŠ) zobrazují příběh O Šípkové Růžence a postihnout interpretační potenciál tohoto tématu v projektivně-intervenční arteterapii s dětmi.

Zejména mne zajímalo to, jakou část příběhu si k zobrazení vybírají, zda se tato liší v závislosti na pohlaví žáků, v čem se dětmi zobrazené fáze příběhu podobají a v čem se různí a to jak u jednotlivých dětí stejného věku, tak u dětí různých věkových kategorií. Dále mne zajímalo, jaké motivy se v dětské tvorbě objevují, jaké médium si ke ztvárnění příběhu vybraly, jakou symboliku jimi stvořené artefakty nejčastěji nesou, a u těch z nich, se kterými proběhl krátký rozhovor, také to, jak svůj výtvar vnímají/komentují.

Cílem výzkumu bylo tedy získat vhled to toho, jaké charakteristiky má výtvarná tvorba participantů, od kterých jsem získala produkci k tématu Šípková Růženka. Výzkumné otázky byly stanoveny dvě, přičemž první z nich rozvíjejí ještě tři podotázky.

Jelikož největší důraz v rámci výzkumu byl kladen na výběr fáze příběhu a s ní související postavy, které děti zobrazovaly, hlavní výzkumná otázka (VO1) zní takto: Které fáze pohádky O Šípkové Růžence a s nimi související postavy znázorňovaly děti vybrané základní školy?

Na tuto výzkumnou otázku navazují další rozšiřující podotázky, a to:

- (VO2) Jakým způsobem se tyto vyobrazené fáze příběhu lišily v závislosti na věku žáků?
- (VO3) Jakým způsobem se tyto vyobrazené fáze příběhu lišily v závislosti na pohlaví žáků?
- (VO4) Jaká výtvarná média si děti k tvorbě nejčastěji vybíraly?

Druhá hlavní výzkumná otázka (VO5) zní takto: Jakými způsoby je možno dětské ztvárnění pohádky O Šípkové Růžence pedagogicky využít při reálné práci se žáky ZŠ?

7. Analýza obrazového materiálu

Tato kapitola se zabývá analýzou artefaktů vzniklých v hodinách VV na základní škole, která byla předmětem zájmu výzkumu. Analýza obrazového materiálu/analýza produktů a jejich následná interpretace je hlavní metodou sběru dat v praktické části této bakalářské práce. Dále byla doplněna zúčastněným pozorováním, které proběhlo v některých hodinách VV a několika nestrukturovanými rozhovory, které jsem během tvorby či po skončení tvorby vedla s autory děl.

Tato jistá verze fenomenologického zkoumání snažící se postihnout to, jak žáci jedné konkrétní ZŠ pojmají téma Šípkové Růženky skrze umělecké artefakty, je také jedním z výzkumných designů kvalitativního výzkumu, které byly v této bakalářské práci použity. Analýza produktů je metodou studia psychologických rysů člověka, která zkoumá výsledky činnosti (produkty práce) konkrétní osoby či konkrétních osob. Na rozdíl od jiných psychologických metod, jako například pozorování nebo experimentu, se provádí bez přímé komunikace mezi psychologem/terapeutem a klientem. Terapeut v nepřítomnosti klienta studuje produkty klientovy činnosti - nejčastěji se jedná o kresby, malby, literární činnost či výrobky různého druhu, a vyvozuje závěry o jeho psychických charakteristikách. Tato metoda bývá často používána při práci s dětmi, které do určitého věku nejsou schopny slovně popsat své zkušenosti, prožitky či případné obtíže psychického charakteru (Svoboda, et al., 2013).

Výzkumný vzorek byl sebrán celkem od 158 žáků dané ZŠ, přičemž se do výzkumu podařilo zapojit 10 tříd ze 12. Kvůli špatné komunikaci s vyučujícími výtvarné výchovy se bohužel nepodařilo zapojit třídu první a devátou. Žáci na ztvárnění pohádky pracovali celou jednu hodinu výtvarné výchovy (přičemž tato u prvostupňových žáků trvá 90 minut, u druhostupňových 45 minut). Na začátku hodiny jim byla přečtena verze pohádky od Bratří Grimmů s názvem *Kráska ve spícím lese* a zadána instrukce *„Výtvarně ztvárni pohádku O Šípkové Růžence“*. Výběr fáze příběhu či motivu, stejně tak jako výběr výtvarného média, byl ponechán čistě na žácích. Všichni žáci k tvorbě dostali čtvrtku o velikosti A3 (zde žákům svoboda výběru ponechána nebyla).

I přes velké množství sebraného materiálu byl výzkumný vzorek zpracováván kvalitativně – k obrázkům jsem přistupovala popisně, zejména jsem hledala podobnosti, rozdílnosti, netradiční zobrazení ať už v rámci jedné třídy, či mezi ročníky. Kvalitativní výzkum

mi umožnil věnovat se některým obrázkům do hloubky, zatímco jiným nikoli. Primárně jsem se zabývala zejména těmi obrázky, které byly něčím zvláštní/zajímavé. U těch artefaktů, u kterých jsem měla k dispozici také rozhovor s autorem/autorkou, jsem se zaměřovala také na souvislosti mezi jejich výtvarným ztvárněním a tím, co mi k obrázku vypověděly.

Kvůli usnadnění práce s relativně velkým množstvím materiálu jsem obrázky číslovala. Postupovala jsem podle tříd od druhé do osmé a v rámci práce je toto číslo patrné v názvu obrázku, který je vždy Artefakt + dané číslo.

V rámci kapitoly nejprve představuji a komentuji zobrazované fáze příběhu O Šípkové Růžence a motivy, které děti ztvárňovaly, a to v řazení podle četnosti výskytu od nejčastěji zobrazovaných po ty zobrazované nejméně často. Kromě četnosti výskytu jsou dalšími kritérii, která sleduji, věk a pohlaví autorů, přičemž se snažím zkoumat, zda tato kritéria nějakým způsobem ovlivňují výběr fáze příběhu či motiv, který děti zobrazovaly. Následně se zaměřuji na výběr výtvarného média a na to, jakým způsobem s daným médiem děti pracují, přičemž vybraná média opět uvádím od nejčastěji vybraných po ta, která byla vybraná nejméně.

7.1. Nejčastěji zobrazované motivy a fáze příběhu

Nejčastěji žáci zobrazovali motiv hradu. Na 40 artefaktech byl ztvárněn pouze samotný hrad (bez postav), na dalších 26 se objevil hrad a postavy (nejčastěji pouze princ, někde princ a princezna, popř. další osoby – královští rodiče, pouze královna, pouze král). Většina hradů je znázorněna zvenku a jsou zasazeny v krajině, 9x nalezneme rentgenové zobrazení hradu (zároveň vidíme hrad z venku, i zevnitř, jako by zdi byly průhledné) – to se objevovalo zejména u mladších dětí. Většina scén je malována v exteriéru, menší část žáků si vybrala interiér.

Častou fází příběhu, kterou děti v souvislosti s hradem zobrazovaly, je hrad zarostlý trnám. Zde se často těžko odhaduje, o jakou fázi příběhu se jedná, avšak u artefaktů, kde je přítomen hrad zarostlý trnám, a nenachází se tam žádná postava, předpokládám, že se jedná o fázi pohádky, kdy princezna spí, a princ se ještě nevydal na cestu na její záchranu. Podobně náročné je odhadnout, o jakou část příběhu se jedná i u obrázků, na nichž je vyobrazen pouze hrad, a to bez trnů a bez postav (a často i bez pozadí), kdy se může jednat buď o část příběhu před kletbou, nebo po vysvobození. Takovýchto hradů se objevilo 14.

Motiv hradu, ať už je zobrazen v jakékoli fázi pohádky, si vybírali převážně chlapci. Hrad nebo zámek je vykládán jako symbol bezpečí, dal by se také vyložit jako zobrazení domu – primárního domova. Hovořit o něm můžeme jako o symbolu lidského (zejména ženského) těla (Freud, 1969), přičemž okna a dveře jsou symboly tělních dutin; podle jungiánské symboliky se vztahuje k tělu, či k osobnosti jako takové (Kast, 1999).

Druhým nejčastěji zobrazovaným motivem byla princezna Růženka, a to v různých fázích jejího života. Růženku ztvárňovala častěji děvčata, nežli chlapci. Nejčastější bylo zobrazení princezny, která se píchá o vřeteno; dále se často objevovala spící princezna, nebo moment sudby. Méně často žáci zobrazovali moment polibku nebo fázi pohádky, kdy už je princezna probuzená. Několikrát se vyskytl i portrét princezny. Samotnou princeznu bez dalších postav znázornilo 28 žáků.

Někteří žáci ve svém díle namísto celé scény vyobrazily jen detail nějakého předmětu (nejčastěji květiny, trnu nebo vřetena); několik málo žáků si vybralo jinou část příběhu, či jiný motiv, než ty, které byly doposud rozebrány. Sedm žáků ztvárnilo část pohádky ještě před narozením princezny, nejčastěji přitom ztvárňovali motiv královnina setkání se žábou při koupání, objevil se i motiv kuchaře a kuchtíka nebo motiv pálení vřeten.

7.1.1. Hrad bez postav

Nejčastěji žáci zobrazovali motiv hradu, přičemž v obrázku se nevyskytují žádné postavy. Toto vyobrazení se objevilo na 40 artefaktech.

V některých obrázcích (artefakty č. 3, 27, 29 a 47) se hrad/zámek objevoval v centrální kompozici obrázku, kdy zabíral většinu plochy čtverky, a autorovi tak nezbylo místo na vyobrazení krajiny kolem, horizontu, oblohy atd. Lze se tedy ptát, jak moc je pro autora v centru dění tělo, zatímco tomu, co je kolem něj, není přikládán takový význam?

Obrázek 1
Artefakt č. 3



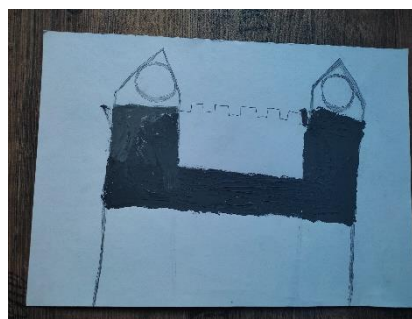
Obrázek 2
Artefakt č. 27



Obrázek 3
Artefakt č. 29



Obrázek 4
Artefakt č. 47



Artefakty č. 3, 27, 29 a 47 jsou od chlapců mladších ročníků (2. – 4. třída). Společné mají to, že jsou bez oken (tělních dutin) a to, že není jasné, ve které fázi příběhu je hrad zobrazen. Jelikož jsou všechny hrady bez porostu trní, může se jednat o fázi příběhu předtím, než Růženka usnula, ale může se jednat i o fázi příběhu, kdy ještě ani není na světě, nebo o fázi příběhu, kdy už je z kletby vysvobozená. Nejpravděpodobnější se jeví být první varianta: jelikož autory jsou děti ve věku 7 až 9 let, lze se domnívat, že trní - coby symbol genitálního ochlupení - (Freud, 1969) ještě nevyrostlo.

Některé další zobrazení hradu se taktéž vyznačují jakousi ‚bezčasovostí‘ – ze zobrazení hradu není jasně patrné, jakou fázi pohádky obrázek zachycuje. Tak tomu je

u artefaktů č. 11, 49, 51, 55, 74, 125, 127, 146, 148 a 155. Avšak na rozdíl od artefaktů č. 3, 27, 29 a 47 je v těchto přítomný alespoň náznak pozadí či horizontu.

Obrázek 5
Artefakt č. 11



Obrázek 6
Artefakt č. 49



Obrázek 7
Artefakt č. 51



Obrázek 8
Artefakt č. 55



Obrázek 9
Artefakt č. 74



Obrázek 10
Artefakt č. 125



Obrázek 11
Artefakt č. 127



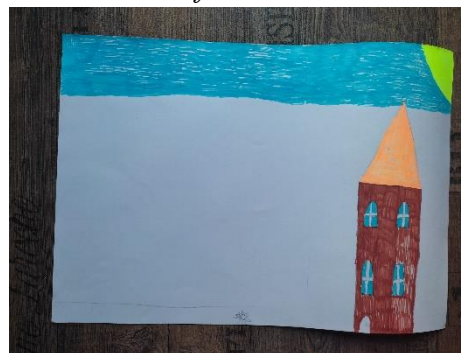
Obrázek 12
Artefakt č. 146



Obrázek 13
Artefakt č. 148



Obrázek 14
Artefakt č. 155



Hrad na zachycený na artefaktu č. 11 připomíná spíše dům, dalo by se tedy polemizovat o tom, zda se jedná o vyobrazení domu autora. Dva mraky nad ním připomínají oči, které na dům dohlížejí, hlídají jej. O čí oči se může jednat? Kdo má dům pod dohledem?

Artefakty 74, 127 a 155 zobrazují pouze věž, nikoli celý hrad. Věž zobrazená takto z venku je spíše vyložitelná jako falický symbol (Freud, 1969). Místnost uvnitř věže, jakožto těžko přístupný prostor, se poté vztahuje k ženskému pohlavnímu ústrojí - ve věži se tedy pojí jak mužská, tak ženská symbolika, která se může vztahovat k rodičovským komplexům. Autorem artefaktu č. 74 je chlapec, autorkami zbylých dvou artefaktů jsou dívky.

U artefaktu č. 155, jehož autorem je dívka, žákyně osmé třídy, je zajímavé umístění věže napravo v „podpisovém místě“ autorky. Zobrazení věže z venku je, jak již bylo zmíněno, vykládáno jako falický symbol, navíc je věž hnědé barvy, která se pojí s otcem, lze se tedy ptát na vztah autorky s jejím otcem. Zvláštností artefaktu č. 155 je také zobrazení nebe

jakožto pásu (čára nebe), které se objevuje u vývojově mladších dětí, u žákyně osmé třídy by se již mělo objevovat realističtější znázornění krajiny.

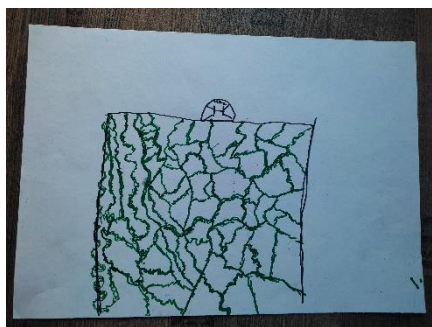
Často se na žákovských obrázcích objevoval hrad zarostlý křovím a trním. Křoví je možno vnímat jako symbol pro genitální ochlupení (Freud, 1969), stejně tak trní, které má zejména dospívající dívku chránit před nezralým pohlavním stykem (Padovani, 2015). Symbolicky je tedy trny, kterými porostl zámek, možno vnímat jako ochranu Růženky před nevhodnými nápadníky. Nasnadě jsou tedy otázky týkající se toho, nakolik je možné se k princezně dostat, nakolik je dostupná. A nejen nakolik je dostupná/přístupná k sexuálnímu aktu, ale i nakolik je dostupná/připravená psychicky ke zralému partnerství.

Trny porostlý zámek může tedy odkazovat na Freudovo období klidu-latence (je to fáze příběhu, kdy Růženka spí), kdy se jedinec připravuje na navazování partnerských vztahů s druhými lidmi, či na Eriksonovo stadium identity vs. zmatení rolí, v rámci něhož člověk hledá vlastní identitu, která je potřebná mimo jiné k tomu, aby byl schopen navázat dospělý partnerský vztah.

Obrázek 15
Artefakt č. 31



Obrázek 17
Artefakt č. 62



Obrázek 16
Artefakt č. 34



Obrázek 18
Artefakt č. 68



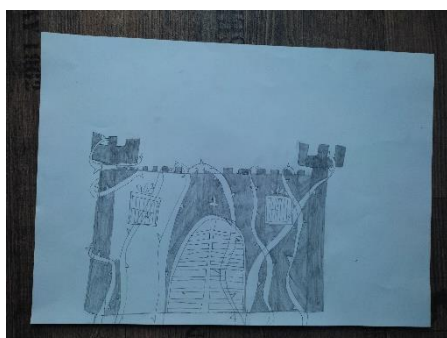
Obrázek 19
Artefakt č. 69



Obrázek 20
Artefakt č. 78



Obrázek 21
Artefakt č. 80



Obrázek 22
Artefakt č. 82



Obrázek 23
Artefakt č. 83



Obrázek 24
Artefakt č. 121



Obrázek 25
Artefakt č. 149



Obrázek 26
Artefakt č. 150



Většina obrázků zámků porostlých trnám je dokončena a čtvrtky jsou plně pokryty – namalováno je i pozadí. To se netýká artefaktu č. 62, 80 a 82. U několika hradů není viditelné, kudy se do nich vstupuje (chybí dveře/brána) – to se týká například artefaktu č. 34, 62, 68, 78 a 121. Kudy se tedy princ dostane k princezně? Jak se dostane dovnitř hradu?

Artefakt č. 62 je znázorněn nejen bez brány/dveří, ale i bez oken; to, jak je pokryt trny navíc evokuje pocit rozbitosti či roztříštěnosti. Vyobrazený objekt připomíná na kousky rozbitou a znovu slepenou/sdrátovanou nádobu. Zde je nasnadě otázka ptající se po tom, jak se v takovém hradě (domě – hrad je domem/domovem princezny a královského páru) žije.

Artefakty č. 68 a 69 jsou nočními scénami – tomu odpovídá volba barev, jasně viditelný je také měsíc na noční obloze. O tom, zda se jedná o noční scénu, je možné polemizovat i u artefaktu č. 78 a to zejména kvůli temnému odstínu modré, kterou je vykreslena obloha a hradu, který vypadá, jako by byl zahalen tmou zejména kvůli rozmazání tužky/šedého pastelu po jeho povrchu. O kterou fázi příběhu se jedná? Je již princ na cestě? K čemu by bylo dobré, kdyby se princ dostal do zámku v noci?

Jedním ze žáků, se kterým byl proveden rozhovor, byl autor artefaktu č. 68. Jedná se o žáka páté třídy, chlapce. Při jeho práci byla patrná velká preciznost a také kreslířská zdatnost a jistá průprava. Jedná se o druhý obrázek žáka, první byl nakreslen na jiný papír, hrad zde byl větší, dominantnější, jinak byl obrázek kompozičně stejný. První výtvar se však žákovi nelíbil, přeškrtl jej, vyhodil do koše a začal kreslit jiný obrázek. Toto okomentoval slovy: „*Nebylo to dobrý, ne tak, jak chci. Nelíbil se mi.*“ V kresbě žák poměrně dost gumoval, avšak jelikož s tužkou pracoval jemně a zručně, není to na finálním artefaktu znatelné. Kresbu tužkou dokončil suchými pastely, s barvou však zachází střídavě, prý proto „*aby to nebylo moc přeplácáný, to pak není hezký.*“ Barvy, které zvolil, jsou komplementární (červená-zelená, modrá-žlutá).

Svůj obrázek popsal po dokončení takto: „*Je to zámek a v tom je ta Růženka, ještě spí. Tady jsou hory, tady moře, a prší tam. Je to v noci.*“

Na otázku, o jakou fázi pohádky se jedná a zda už je princ na cestě zachránit princeznu, odpověděl: „*Ne, ještě ne. Nebo už tam možná je někde, ale nevím.*“

Dále probíhal rozhovor takto:

T:⁴ „*To ale princ bude mít těžké vysvobodit Růženku, když tu máš tyhle hory, moře, trny, ne? Ani tady nevidím žádnou bránu, kudy by šel do hradu.*“

Ž: „*No, to bude mít právě těžký.*“

T: „*A proč jsi vlastně namaloval noční scénu?*“

Ž: „*V noci je všechno takový hezčí, a navíc tajemný. A taky není všechno tak vidět. Taky se to musí jinak kreslit. A ten déšť taky, to je těžký.*“

T: „*A mohlo by k něčemu být dobrý, že ji ten princ jde zachránit v noci a ne ve dne?*“

Ž: „*No, já nevím. Nikdo by ho neviděl, až tam půjde.*“

T: „*A kdo by ho viděl?*“

Ž: „*No ti lidi na tom zámku třeba. A když půjde v noci, tak ho u toho nikdo nechytne. Jako, že tam vlezl.*“

Chlapcův hrad je velmi nepřístupný – z jedné strany krytý horami, z druhé mořem. Obojí se dá vykládat coby symbol nevědomí. Podle výpovědi žáka se ještě princ nevydal na záchranu princezny, jedná se tedy o fázi příběhu, kdy princezna ještě spí – potažmo není připravena navázat vztah s druhým člověkem. Kdyby se princ na svou cestu vydal teď, bude pro něho opravdu náročné dostat se k princezně, pravděpodobně by neuspěl. Artefakt a žákova výpověď tedy mohou být brány jako svědectví o tom, že žákovo nevědomí ještě není připraveno navazovat vztahy s opačným pohlavím, což je však s ohledem na věk autora očekávatelné.

Chlapcem vyobrazený zámek však tvoří sedm věží, které by mohly být vyložitelné jako falické symboly – odkazy na mužství, či na mužskou autoritu. Mimo věží je z hradu patrný jen kousek hradeb, věže jsou v obrázku dominantní (to je navíc podtrženo červenými střechami). Věž hradu slouží k pozorování, je z ní dobrý výhled do krajiny, tedy slouží i k ochraně a obraně před případnými blížícími se nepřáteli. Do hradu, kde je takovýchto věží sedm, bude tedy jistě těžké nepozorovaně proniknout, patrně proto se autor princovi snaží pomoci tím, že jej nechá přijít do hradu v noci, namísto ve dne.

⁴ T = tazatel, Ž = žák

Obrázek 27
Artefakt č. 114



Obrázek 28
Artefakt č. 120



Obrázek 29
Artefakt č. 124



Hrady ztvárněné na artefaktech č. 114, 120 a 124 jsou taktéž dominantní svou věží, avšak zdají se býti více přístupné. Všechny tři obrázky jsou dílem žáků sedmé třídy, chlapců.

Hrady vypadají přístupně zejména kvůli absenci zavřených bran. Ty buď úplně chybí a jsou nahrazeny jakýmsi oblouky/podloubími, nebo jsou brány otevřené – artefakt č. 120, kde je otevřenou bránou patrné schodiště vedoucí do věže princezny. Průchod nezakrývají ani trny – princ se k princezně může dostat snadno.

Obrázek 30
Artefakt č. 84



Obrázek 31
Artefakt č. 87



Obrázek 32
Artefakt č. 92



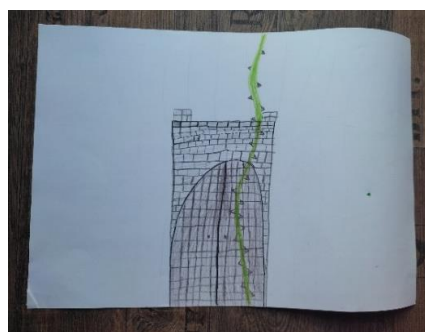
Obrázek 33
Artefakt č. 101



Obrázek 34
Artefakt č. 151



Obrázek 35
Artefakt č. 153



Na hradech vyobrazených na artefaktech č. 84, 87, 92, 101, 151 a 153 jsou dominantní brány, které jsou zavřené. Povede se princ bránu otevřít? Otevře se brána sama, až přijde ,ten pravý'? Přišel princ ve správný čas?

Artefakt č. 112 vyobrazuje hrad taktéž se zavřenou bránou, avšak namísto neprostupného trní, které by bránilo vstupu, vede k této bráně přístupná cesta obklopená rozvitými růžovými květy, které jsou podle Freuda (1969) symbolem ženského pohlavního ústrojí. Celkově hrad i jeho okolí působí velmi symetrickým dojmem, cesta až dojmem umeteným, vše jako by bylo připravené pro prince a lákalo jej ke vstupu do hradu. Princ však ještě není na obzoru. Kdo tedy cestu umetl? A pro koho?

Obrázek 36
Artefakt č. 112



Nezvyklé pojetí ztvárnění hradu můžeme vidět na artefaktech č. 25 a 99. Hrad na obrázku č. 25 je ztvárněn bez postav, avšak na stěnách jsou při bližším zkoumání viditelné tři mouchy. Autora nejspíš zaujal právě tento detail, kdy se v pohádce vypravuje, že společně s princeznou usnulo i celé království, včetně much na stěnách.

Hrad na obrázku č. 99 je taktéž dílem chlapce z šesté třídy (cca 12 let), a není rozpoznatelné, zda se jedná o hrad, který vypadá jako dort, nebo o dort, který má tvar hradu. Dojem, že se díváme na dort, umocňují tři patra, která na sebe nasedají, symetricky umístěné svíčky (možná věže) po stranách a vlajka ČR v nejvyšším bodě. V obrázku je přítomné téma píchnutí se do prstu, ruka se vztyčeným prstem, z něhož kape krev, je dokonce přítomna v levé spodní části dortu/hradu. Toto téma je zopakováno ve střední části dortu/hradu, kde se objevují tři výrazné kapky krve. Nad bránou se nachází číslo 15 – věk, kdy se Růženka píchla do prstu. Co je tedy na obrázku? Je to hrad, nebo něco jiného? Pro koho je tento dort určen? Chtěl by autor takovýto dort dostat ke svým 15 narozeninám?

Obrázek 37
Artefakt č. 25



Obrázek 38
Artefakt č. 99



7.1.2. Princ v různých fázích příběhu

Druhé nejčastější zpodobnění pohádky žáky zachycuje taktéž motiv hradu, avšak je přítomna nějaká postava (popřípadě několik). Nejčastěji se jedná o prince, dále o prince s princeznou. Zobrazované fáze příběhu se různí, nejčastěji se jedná o fázi, kdy princ přichází zachránit princeznu, či se prodírá trním, méně často o fázi, kdy již je Růženka probuzená.

7.1.2.1. Smrt v trní

Jak jsme se přesvědčili v pohádce, trní, které má chránit princeznu před příliš brzkým probuzením, zahubí ty prince, kteří se na její záchranu vydají příliš brzy. Právě motiv princů, kteří v trnitých křovích našli svou smrt, si ke znázornění vybralo sedm žáků (artefakty č. 71, 75, 76, 77, 89, 113, 147), čtyři z nich dokonce z jedné třídy, a to z páté. Hodině v této páté třídě jsem byla přítomna, a pouze dva žáci, kteří si vybrali tento motiv, seděli vedle sebe. O tom, jakou část příběhu malují ostatní, si děti během hodiny nepovídaly.

Motiv mrtvých princů se objevil jen na kresbách chlapců v pátých a šestých třídách. U dětí mladších, ani u sedmáků a osmáků se již neobjevil.

Někteří chlapci znázornili pouze mrtvá těla (někdy jako těla rozsekaná na kousky - jako například na artefaktu č. 71, jindy jako kostry – artefakt č. 75), jiní si vybrali fázi příběhu, kdy je již na obrázku princ a prochází/prosekává se právě kolem mrtvých těl (artefakt č. 76, 77, 89, 113). Podaří se princovi dostat se k princezně, nebo dopadne stejně jako ti před ním? Vyjevuje se na těchto artefaktech strach autora ze zničení své osoby vlastní probouzející se sexualitou?

Obrázek 39
Artefakt č. 76



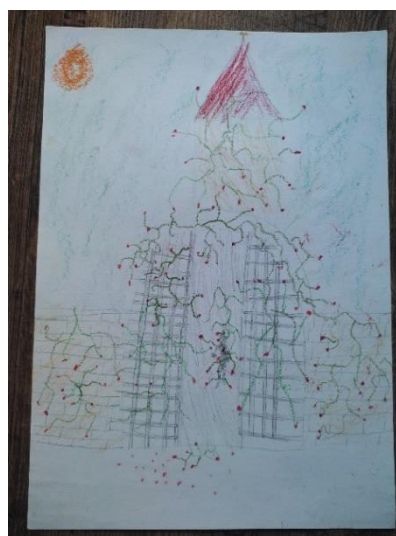
Obrázek 40
Artefakt č. 77



Obrázek 41
Artefakt č. 71



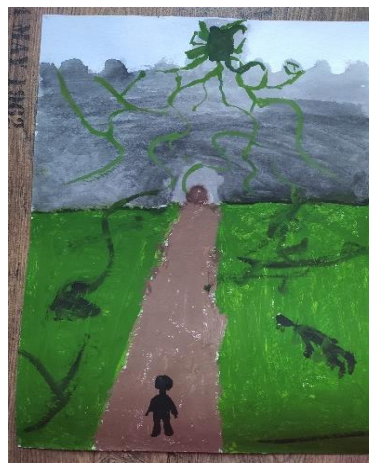
Obrázek 42
Artefakt č. 75



Obrázek 43
Artefakt č. 113



Obrázek 44
Artefakt č. 147



Obrázek 45
Artefakt č. 89



7.1.2.2. Princ na obzoru

Čtyři žáci zobrazili hrad a postavu prince, která se k němu blíží, ale není ještě přímo u něj (neprodírá se trnům/nevstupuje do zámku). Nicméně princ je již v obrázku ‚na obzoru‘.

Obrázek 46
Artefakt č. 21



Obrázek 47
Artefakt č. 30



Obrázek 48
Artefakt č. 48



Obrázek 49
Artefakt č. 67



Všichni princové jsou umístěni v prvním plánu, ačkoli na obrázcích mladších žáků (3. třída – cca 8 - 9 let) – artefakty č. 21 a 30 - je princ znázorněn jako velmi malý a je patrné, že v malbě takto starých dětí se ještě příliš neuplatňuje perspektiva. Zejména u artefaktu č. 21 je patrné, že autor stále pracuje s ukotvováním předmětů k okraji papíru (s čarou země). Také se stále objevuje transparentnost (vidíme scénu s hradem a princem zvenku, a současně spící princeznu a kolovrátek, které jsou uvnitř hradu, jehož zdi jako by byly průsvitné). Jelikož obrázek je dílem žáka třetí třídy, je toto zobrazení adekvátní jeho věku, o správné zachycení perspektivy se totiž děti začínají snažit mezi desátým a jedenáctým rokem života, kdy se dokončuje vývoj kresby (Uždil, 1980).

Na artefaktech č. 48 a 67, které jsou díly žáků čtvrté a páté třídy je již princ v prvním plánu zobrazen jako větší a žáci již lépe pracují s prostorem.

7.1.2.3. Princ vstupující do hradu

Obrázek 50

Artefakt č. 43



Obrázek 51

Artefakt č. 52



Další dva artefakty (č. 43 a 52) zobrazují prince, jak prochází jakousi bránou či obloukem. Brána nebo oblouk bývá vyjádřením jakéhosi zapouzdření, či ochrany. Zatímco na artefaktu č. 43 jde princ směrem do zámku (jedná se zjevně o moment, kdy si proklestil cestu trním, které je na obrázku patrné a brzy najde princeznu), na artefaktu č. 52 jako kdyby princ vycházel směrem ze zámku ven (stojí otočený čelem k divákovi).

Autorem tohoto artefaktu je žákyně 4. třídy, dívka. Postava na jejím obrázku stojí v bráně, která není pokryta trním, ale rozkvétají zde růže, oděna je do červeno-černého oblečení, což je kombinace barev typická pro období vzdoru (pubertu) a není snadné určit, jak je stará. Princ na daném artefaktu je navíc vyobrazen s korunou na hlavě. Jedná se tedy o prince, nebo o krále? V jaké fázi pohádky se nacházíme? Jde směrem do zámku zachránit princeznu, nebo již ze zámku vychází ven? Má tento princ vůbec v plánu princeznu zachránit? A pokud ji již zachránil, proč prochází bránou sám?

Nabízí se také otázka, zda by bylo v něčem výhodné/dobré, kdyby se na záchranu princezny vydal král, a ne princ.

Moment prince vcházejícího do hradu/prince na obzoru zobrazovali pouze žáci 3., 4. a 5. tříd, žáci mladší, ani starší si tento moment nevybrali. Nabízí se úvaha, že u mladších dětí ‚má princ ještě dost času‘, a u starších se už na cestu vydal dříve a v popředí jejich zájmu jsou jiné momenty pohádky.

Obrázek 52
Artefakt č. 42



Artefakt č. 42 zobrazuje prince nacházejícího se na točitém schodišti vedoucím do věže princezny. Točité schodiště bývá vykládáno coby symbol sexuálního zážitku (Freud, 1969). Postava je, podobně jako u předchozího obrázku, otočena obličejem k divákovi, což budí dojem, že nemíří do věže, ale z věže (pokud by šla nahoru, byla by zobrazená zády). Proč jde princ dolů z věže sám, bez princezny?

Zvláštní zobrazení prince vstupujícího do hradu nabízí artefakt č. 56, který je zaprvé zajímavý svou barevností (zeleno fialová kombinace je ambivalentní kombinací barev. Světle zelená vyjadřuje svěžest, mladost, či energický růst, a fialová je barvou dospělejší, často označovanou za barvu mateřskou; tato kombinace může působit jistou tenzi) a za druhé zobrazením prince se zdůrazněnými svaly, který jako kdyby metal ostatní osoby na obrázku/pral se s nimi. Proč je u ní napsáno Matěj? Kdo je Matěj? A s kým se pere? Podle pohádky má totiž princ přijít v momentě, kdy království spí a princové, kteří se pokusili vysvobodit Růženku před ním, jsou mrtví – na místě se tedy nenachází nikdo, s kým by bylo možno svádět boj. Proti ostatním postavám je tato postava také zobrazena nepoměrně větší. Co se týče výtvarné stránky, od žáka páté třídy by se již dalo očekávat méně schematické a dětské znázornění postavy – této postavě chybí také detaily (vlasy, krk, nos).

Obrázek 53
Artefakt č. 56



7.1.2.4. Princ a princezna

Na devíti artefaktech (artefakty č. 7, 9, 10, 13, 15, 33, 50, 109, 141) jsou zobrazeni princ i princezna. Jedná se buďto o moment těsně před/po polibku, nebo o moment, kdy už je princezna vzhůru, popř. o moment svatby/šťastného konce.

Obrázek 54
Artefakt č. 7



Obrázek 55
Artefakt č. 9



Obrázek 56
Artefakt č. 10



Obrázek 57
Artefakt č. 13



Obrázek 58
Artefakt č. 15



Obrázek 59
Artefakt č. 33



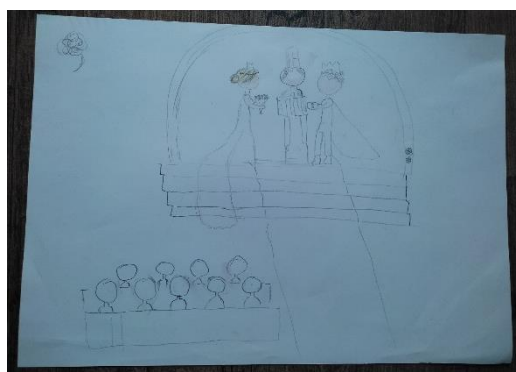
Obrázek 60
Artefakt č. 109



Obrázek 61
Artefakt č. 50



Obrázek 62
Artefakt č. 141



Většina artefaktů, které zobrazují moment polibku (či těsně před ním/těsně po něm) vznikly ve druhé třídě (celkem 5), jeden je od žáka třetí třídy, jeden od žáka čtvrté třídy,

jeden od žáka sedmé třídy a jeden od žáka osmé třídy. Většina autorů obrázků zobrazujících tento moment jsou dívky (8 z 9), ze všech žáků si tento moment ke znázornění vybral jen jeden chlapec, a to žák čtvrté třídy. Je motiv šťastného konce a vztahu/svatby s princem důležitější pro dívky, nežli pro chlapce?

Artefakty č. 7, 50 a 109 zobrazují prince, který již našel princeznu ve věži a chystá se ji políbit. Artefakt č. 7 od žákyně druhé třídy je viditelný rozpití vodových barev, je také dost barevný. Patrné je, že žákyně se práce s vodovkou nebojí. Zobrazení postav je přiměřené věku sedmi až osmi let, ačkoli ve vrchní části obrázku se nacházejí postavy tvořené pouze čarami (schematické zobrazení postavy) a všem postavám chybí krk a prsty. Podle Mlčáka (1996) však synteticky dítě začíná lidskou postavu kreslit kolem osmého roku věku (souvislé navazování částí těla). Na obrázku taktéž můžeme vidět současně to, co se děje uvnitř hradu, i to, co se děje vně něj – transparentnost. I takovéto zobrazování je ale u druháka úměrné věku.

Artefakt č. 50 je dílem chlapce ze čtvrté třídy. Ve věku deseti let by se již dalo očekávat detailnější a realističtější zobrazení obličeje namísto geometrických tvarů zastupujících jednotlivé části těla (nos, oči, ústa). U tohoto artefaktu je patrné, že postavy nemají ruce (dlaně), princezna nemá ani chodidla. Princ je dominantou obrázku (je velký přes celou čtvrtku), stojí čelem k divákovi a svírá svůj meč. Princezna leží vzadu, a není poznatelné, zda ještě spí, nebo už je probuzená. Mohlo by se až zdát, že je mrtvá. Zde by byl vhodný komentář autora k tomu, co se na obrázku děje, co postavy dělají a jaké plány má tento princ s princeznou.

Artefakty č. 9, 10, 15 a 141 zobrazují pár již s královskými korunami na hlavě. Jedná se o moment svatby, nebo o moment šťastného konce prince a princezny. Na artefaktu č. 109, který pochází od žákyně sedmé třídy, se taktéž nachází princ s korunou na hlavě. Jedná se o prince, mladého krále, nebo někoho jiného? Kdo by to mohl být z autorčina reálného života? Místnost, ve které se postavy nacházejí, nevypadá jako interiér hradu, či věže, ale jako pokoj v domě či bytě. Kde tedy postavy jsou?

7.1.3. Růženka v různých fázích příběhu

Jako třetí nejčastější motiv, který si děti k zobrazení pohádky vybíraly, byl, po hradu bez postav a hradu s postavami (nejčastěji princem, popř. princem a princeznou), motiv

Růženky. Princeznu Růženku děti ztvárňovaly v různých fázích pohádky a jejího života. Časté bylo znázornění momentu píchnutí se a usnutí (zde byla ne vždy ztvárněna celá postava, ale často jen prst – zejména u starších dětí); méně častý byl moment, kdy dívka spí a ještě se u ní nenachází princ. Dále se objevovala Růženka coby malé dítě v momentě sudby, Růženka probouzející se polibkem a Růženka, která je již z kletby probuzená po boku svého zachránce (poslední dvě byly probrány v rámci předchozí podkapitoly). Méně často se objevil portrét princezny, z něhož se nedá jasně určit, o jakou fázi pohádky se jedná.

Samotnou princeznu bez jiných postav znázornilo 28 žáků. Toto téma častěji znázorňovaly dívky, nežli chlapci, patrně pro to, že pro dívky je Růženka postavou, se kterou se mohou přirozeně identifikovat.

7.1.3.1. Portrét princezny Růženky

Prvně jsou uvedeny ty artefakty, které zobrazují jakýsi portrét Růženky, přičemž u většiny z nich nejde jednoznačně určit, o který moment jejího života se jedná. Jedná se o pět artefaktů (č. 2, 19, 23, 129, 131).

Obrázek 63
Artefakt č. 2



Obrázek 64
Artefakt č. 19



Obrázek 65
Artefakt č. 23



Obrázek 66
Artefakt č. 129



Obrázek 67
Artefakt č. 131



První čtyři obrázky jsou díly dívek, poslední (artefakt č. 131) je výtvozem chlapce. Artefakt č. 2 pochází od žákyně druhé třídy, artefakty č. 19 a 23 od žákyně třetí třídy, artefakty č. 129 a 131 jsou díly osmáků. První tři Růženky mají zavřené oči (ačkoli u první se dá o tom, zda jsou oči zavřené, či otevřené polemizovat) – jedná se tedy o fázi, kdy spí?

Růženka na artefaktu pocházejícím od žákyně osmé třídy má oči otevřené a stojí před erbem. Erb je grafické znamení či symbol, které označuje rod dané osoby a jeho hlavními vlastnostmi jsou dědičnost a stálost. Slovo erb pochází z němčiny (der Erbe) a heraldika jej chápe jako dědičné znamení v rámci vlastního rodu (Buben, 2003). Na erbu Růženky vidíme růži a jehlu – dva nejčastější předměty, o které se podle různých verzí pohádky dívka píchla (předpokládám, že jehla je pro autorku zaměnitelná s vřetenem, jelikož vřetenem již dnes není tak známým předmětem). Pokud se budeme bavit o dědičnosti v rámci rodu, můžeme se domnívat, že autorka zobrazila dědičnost v rámci rodu ženského – píchnutí se a krev jakožto symbol menstruace a erb sám jakožto odkaz na předchozí generace žen (prokletí ženského rodu, které se podle Bible dědí z ženy na ženu).

Otázkou je, zda tuto bdící Růženku teprve čeká ono píchnutí – symbolický přerod v ženu, které může být negativním zážitkem a vyvolat úzkost, pokud na ně dívka není připravena, (Vágnerová & Lisá, 2021), nebo zda již procitla ze spánku a její otevřené oči odkazují v souvislosti s erbem za ní na přijetí a vyrovnání se s touto dědičnou „kletbou“ žen.

Všechny obrázky-portréty Růženky pocházející od dívek jsou na výšku, jediná Růženka, která je dílem chlapce, je na šířku. Formát na výšku odkazuje na větší zaměření

autora na sebe sama, zatímco formát na šířku odkazuje na větší zaměření na ostatní. Lze tedy předpokládat, že děvčata do své kresby/malby Růženky promítla sama sebe – identifikovala se s ní, což je ve ztvárnění této pohádky typické (ženské autorky obvykle projikují samy sebe do postavy Růženky, ať už samy sebe jaké jsou, či samy sebe, jaké by chtěly být). Chlapci v postavě Růženky často ztvárňují animu – jeden ze základních Jungových archetypů, který spadá do oblasti nevědomí a označuje ženský protějšek mužské vědomé psýché.

Růženka v podání tohoto žáka osmé třídy je znázorněna dost netradičně. Stojí v krajině plné domů, oproti nimž je nepoměrně větší (a to i přes to, že má očividně stát před nimi – v prvním plánu) a je velmi neproporční. U žáka ve věku 14 let by již mělo být lidské tělo proporční – tato figura má příliš velké, silné a dlouhé ruce (zarážející je ztvárnění prstů na ruce, kterých je deset na každé, což se objevuje u výrazně mladších dětí), příliš dlouhý krk a velkou hlavu ke zbytku těla a příliš krátké nohy. Ztvárněním postava odpovídá dítěti mladšího věku; otázkou je, zda se jedná o regres vzhledem k tématu, o vědomé znázornění tématu kresebným výrazem odpovídajícím mladšímu věku, či o možnou známku vývojového zaostávání. Na sobě má postava nejspíše mikinu s nápisem „abibas“ a třemi pruhy (možná slovní hříčka se značkou oděvů Adidas), která může vyprávět o pubertálním tendování ke značkám, nebo se může jednat o výraz „shození“ tématu a svého díla, snahu o výsměch, nadsázku, či zakrývání toho, že se autorovi do autentického zobrazení daného tématu nechce?

7.1.3.2. Píchnutí se do prstu

Z dalších zobrazení princezny již je čitelné, o jakou fázi příběhu se jedná. Častým námětem zejména u děvčat byl moment píchnutí se do prstu (či těsně před ním) a následného upadnutí do spánku (artefakty č. 6, 12, 14, 16, 40, 41, 44, 102, 108, 117, 136, 137, 134, 139, 145, 154, 157).

Obrázek 68
Artefakt č. 12



Obrázek 69
Artefakt č. 14



Obrázek 70
Artefakt č. 16



Obrázek 71
Artefakt č. 44



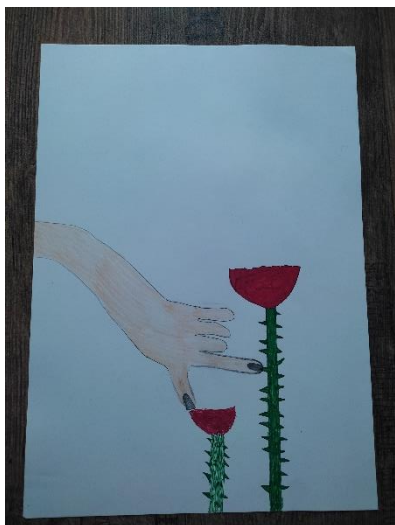
Obrázek 72
Artefakt č. 102



Obrázek 73
Artefakt č. 108



Obrázek 74
Artefakt č. 117



Obrázek 75
Artefakt č. 137



Obrázek 76
Artefakt č. 134



Obrázek 77
Artefakt č. 139



Obrázek 78
Artefakt č. 154



Obrázek 79
Artefakt č. 157



Artefakty č. 14, 16, 44, 102, 117, 137, 134, 139 a 154 zobrazují přímo moment píchnutí se. Autorkami jsou opět většinou dívky, a tento motiv se objevil jak u mladších, tak u starších žákyň. Na artefaktech č. 14, 44 a 137 se Růženka píchá o vřeteno na kolovrátku, na artefaktech č. 16, 102, 117 a 154 o růži a na artefaktech č. 134 a 139 není jasně

poznatelný předmět, který princeznu poranil. Dívka na obrázku č. 134, který je jako jeden z mála dílem chlapce, žáka osmé třídy, v rukou svírá něco, co připomíná šípkovou růžičku, dost možná by se ale mohlo jednat i o vřeteno. Hodně krvácí a pláče. Zajímavé je, že ačkoli má očividně bolesti, předmět stále drží v ruce a nechává téct jak slzy, tak krev. Vypadá to, jakoby dál svírala předmět, který ji zraňuje spíše, než že by se píchla jednorázově (po čemž typicky následuje ucuknutí). Proč princezna neupustí/neopustí to, co ji zraňuje?

Na artefaktech č. 102, 117, 139 a 154 jsou zobrazeny pouze detaily, nikoli celá postava nebo celá scéna. Takové znázornění zdůrazňuje daný moment – moment píchnutí se. Ve třech ze čtyř obrázků vidíme pouze ruku či prst princezny, která se právě píchla o růži, pouze na jednom obrázku je znázorněno vřeteno. Zobrazují dívky spíše píchnutí se o květ růže (symbol pro ženské pohlavní orgány) nežli vřeteno, jakožto symbolické první, a mnohdy bolestivé, střetnutí se s vlastním ženstvím?

Na artefaktech č. 12, 108 a 157 vidíme, jak Růženka ke vřetenu teprve přichází. Na artefaktu č. 157 vidíme princeznu, která stojí poblíž kolovrátku, na němž už jsou ovšem patrné stopy krve. Je tedy pravděpodobné, že dívka se již píchla, avšak jelikož stojí, očividně stále neusnula. V prostoru pokoje stojí zhruba mezi kolovrátkem a postelí, rozmýšlí se snad, zda usnout či nikoli? V čem by bylo dobré, kdyby se princezna mohla rozhodnout, zda usnout či zůstat vzhůru? Postel vypadá rozestlaná/přichystaná k tomu, aby se do ní položila. Kdo dívce rozestlal? Ona sama nebo někdo jiný? Plánovalo děvče své píchnutí?

Obrázek 80
Artefakt č. 136



Jedna žákyně (osmé třídy) si k zobrazení pohádky O Šípkové Růžence vybrala moment, kdy dívka přichází do věže po točitém schodišti (Artefakt č. 136), které je symbolem sexuálního zážitku, zejména ve snech (Freud, 1969). Jedná se tedy o fázi příběhu těsně před

píchnutím, kdy dívka prozkoumává hrad. Prozkoumávání hradu může být vyloženo jako symbolické prozkoumávání vlastního těla. V pohádce princezna hrad prozkoumává tehdy, když nejsou královští rodiče přítomni v zámku – podle Bettelheima (2000) symbolické prosazení puberty v momentě, kdy se superego ztiší.

Dva téměř identické obrázky zobrazující moment píchnutí stvořily dívky ze čtvrté třídy. Domnívám se, že žákyně seděly vedle sebe, jedna byla autorkou námětu a druhá jen kreslila podle vzoru první totožný obrázek. Z jakého důvodu jedna z dívek nevytvořila vlastní dílo, a pouze kopírovala obrázek někoho jiného? Stojí za tím strach z odhalení sebe sama, nechuť k autentickému zobrazení tématu, nebo nedostatečná sebedůvěra?

Obrázek 81
Artefakt č. 40



Obrázek 82
Artefakt č. 41



Postavy na obrázcích jsou velmi stylizované, připomínají komiksově postavičky. I ty jsou typické nepoměrně velkou hlavou ke zbytku těla. Postava staré ženy je zahalena v hnědém plášti a hlavu má omotanou jakýmsi šátkem. Není možné vidět jí pořádně do obličeje (oči jsou úplně zakryty). Ve tváři má zlomyslný výraz, což je podpořeno slovním komentářem ‚haha‘. Očividně má ze zranění dívky radost, proč se tedy na scénu, která jí radost přináší, nedívá?

Není zcela jasné, o co se dívka píchnula – mezi oběma postavami vidíme jen ostrý hrot, zbytek kolovrátku (ani jiného předmětu) vyobrazen není. Na artefaktu č. 40 je patrné gumování vlevo dole u postavy stařeny – patrně předchozí snaha o dotvoření předmětu, který princezně způsobil zranění. Na artefaktu č. 41 se toto gumování nenachází – nakreslen je pouze onen již zmíněný a blíže nespecifikovatelný ostrý hrot. Z tohoto důvodu se domnívám, že autorkou výjevu autorka artefaktu č. 40, autorka artefaktu č. 41 poté tou, která motiv velmi věrně a přesně ‚okopírovala‘.

Fázi příběhu, kdy se princezna píchne do prstu (nebo těsně před ní) zobrazili i dva žáci, se kterými byl proveden krátký rozhovor. Artefakt č. 6 zobrazuje moment, kdy již má princezna nataženou ruku k vřetenu a každou vteřinou se píchne. Pochází od žáka druhé třídy, chlapce. Druhý artefakt, artefakt č. 145 zobrazuje stařenku předoucí ve věži, a princezna se ještě v místnosti nenachází. Pochází od dívky, žákyně osmé třídy.

Obrázek 83
Artefakt č. 6



Obrázek 84
Artefakt č. 145



Autor artefaktu č. 6 zobrazil dva pohledy na tentýž moment – na obrázku vidíme vlevo princeznu v pokoji, která se píchá o vřeteno, a vpravo hrad zvenku. Hrad budí dojem domu, z jeho komína se kouří. Barevně je hrad fialovo hnědý (fialová a hnědá jsou barvami, které mohou odkazovat k postavám matky a otce – matka fialová, otec hnědá). Hrad se nachází vpravo, v „podpisovém místě“ autora. Je tedy možné spekulovat, nakolik se jedná o vyobrazení jeho vlastního primárního domova.

Na otázku, co namaloval, žák odpověděl takto: „*No tady je ta princezna v pokoji, tady je ten kolovrátek, a tady je hrad.*“ Na artefaktu žáka mě zaujal sloupec písmen v pravém rohu pokoje, zeptala jsem se tedy žáka, o co se jedná.

T: „*A co jsou ty písmenka tady?*“

Ž: „*No to má princezna v pokoji, takovou jako abecedu. Já jí to tam dal, aby tam něco měla. Třeba na hraní, protože tam nic nebylo a ona by se tam nudila.*“

T: „*Myslíš, že by se nudila?*“

Ž: „*Jo. Vždyť ona nic nemůže, ani nikam jít. Je v tom zámku jenom, tak musí mít aspoň hračky.*“

T: „A co teď dělá ta princezna?“

Ž: „Píchne se o ten kolovrátek teďka.“

T: „Aha. A je teda ve svém pokoji, jo?“

Ž: „Uhm.“

T: „A ten kolovrátek tam má celou dobu?“

Ž: „No nemá, on se tam teď objevil právě, tak ji to zajímá.“

Podle autora princezna ‚nikam nemůže‘ a je pořád jen v zámku, kde má alespoň hračky, aby se nenudila. Na hradu autora jsou fialové čáry podobné mřížím (jsou i přes okna) – jak to má autor? Kam může/nemůže v běžném životě on, potažmo kdo mu brání? Kolovrátek podle chlapce v pokoji nebyl celou dobu, ale v určitý moment se objevil a začal princeznu zajímat – jedná se o odkaz na chlapcovu probouzející se sexualitu, která se v určitý moment objevila, a začala jej zajímat?

Artefakt č. 145, dílo žákyně osmé třídy podle ní zobrazuje „čarodějnici, jak přede a čeká na Růženku.“ V pohádce, která byla dětem čtena, má u kolovrátku sedět stará paní, blíže nespecifikovaná, nikoli čarodějnice. Osoba na obrázku je vyobrazena jako zahalená do kápě v barvě ‚corpus mortuum‘ (barvě mrtvého masa), která rozhodně nepůsobí zdravě, přívětivě, či kladně. To, že osobu označila právě za čarodějnici, mě zaujalo, a zeptala jsem se, zda je tedy osoba na obrázku zlá. Na to žákyně odpověděla: „Je zlá, protože chce, aby se Růženka píchla. Láká ji do té věže, aby se píchla a usnula.“

Na mou otázku, kde je Růženka, jelikož na obrázku není vidět, potažmo o který moment pohádky se jedná, odpověděla takto:

Ž: „Růženka už je na cestě do věže, ale ještě nepřišla. Moc se jí nechce, radši by dělala jiný věci. Ale nakonec přijde, protože jí to nedá a chce zjistit, co je v tý věži.“

T: „A co by radši dělala?“

Ž: „Třeba šla ven. Ona se tam bojí trochu jít, ale zase je zvědavá.“

T: „A čeho se bojí?“

Ž: „No já nevím, je tam tma a musí tam vlézt takovýma malýma dveřma a tak. Neví, co tam bude.“

Z rozhovoru je patrný strach z neznáma, z toho, že věži může být něco nebezpečného; Růžence se do věže moc nechce, ale nakonec stejně půjde, jelikož je zvědavá. Může se jednat o paralelu s dívčíným vlastním prožíváním puberty a přerodu v ženu? Strach z neznámého –

z první menstruace, prvního pohlavního styku? Částečně by Růženka tuto nepříjemnou fázi píchnutí se raději přeskočila a ‚dělala něco jiného‘, ale podle autorky nakonec stejně přijde, protože chce zjistit, co je ve věži.

7.1.3.3. Princezna spící

Další z fází, která byla žáky poměrně hojně zobrazována, je fáze pohádky, kdy princezna spí. Tuto fázi si ke svému zpracování vybralo 10 žáků, všechny z nich byly dívky.

Obrázek 85
Artefakt č. 1



Obrázek 86
Artefakt č. 22



Obrázek 87
Artefakt č. 35



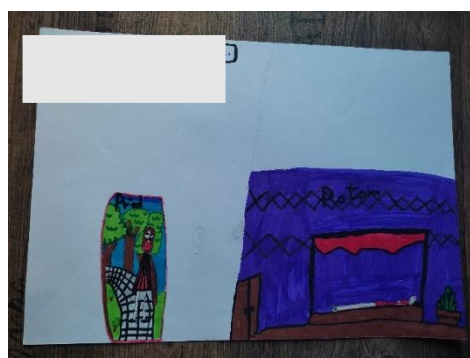
Obrázek 88
Artefakt č. 57



Obrázek 89
Artefakt č. 59



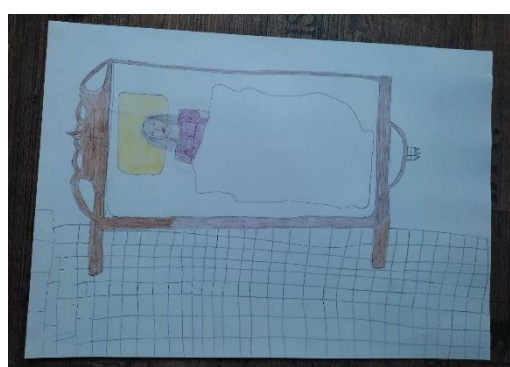
Obrázek 90
Artefakt č. 61



Obrázek 91
Artefakt č. 36



Obrázek 92
Artefakt č. 91



Obrázek 93
Artefakt č. 96



Obrázek 94
Artefakt č. 115



Motiv spící Růženky se objevoval napříč ročníky, nejčastěji v ročníku třetím, čtvrtém a pátém. Artefakt č. 1 je od žákyně druhé třídy a vidíme na něm Růženku spící v posteli, která připomíná nosítka na raněné, zakrytou až po krk dekou. S touto dívkou proběhl v rámci její tvorby krátký rozhovor, v němž popsala, že se jedná o scénu, kdy princezna usnula a už

nějakou dobu spí, jelikož už stihlo vyrůst trní a pavouček stihl utkat pavučinu (vpravo nahoře).

Vpravo nahoře vidíme mouchu, která také usnula a padá z pavučiny směrem k zemi (mouchu pojmenovala dívka). Moucha podle dívky usnula v momentě, kdy se princezna píchla o vřeteno a zůstala zamražená mezi pavučinou a zemí. Čas se podle ní tedy v ten moment zastavil. Zvláštní je však to, že z okna poblíž do místnosti fouká vítr. Tento rozpor dívka nedokázala vysvětlit – podle ní vítr do místnosti fouká teď (ač je okno zavřené) a moucha padá také v tento moment, ale vlastně stojí ve vzduchu, protože usnula a zastavila se v pádu v ten moment, kdy se Růženka píchla. Toto dívčino vysvětlení ukazuje na ještě ne úplně dokonalé logické přemýšlení takto starého dítěte.

Další zvláštností v obrázku je to, že je Růženka kompletně a velmi úhledně přikrytá peřinou. Jak je možné, že ačkoli se v moment píchnutí zastavil čas a všechno usnulo, a ani moucha nestihla dopadnout na zem, měla Růženka dostatek času dojít do postele, vlézt do ní a přikrýt se peřinou? Přikryl někdo jiný? Kdo?

Během rozhovoru dívka několikrát zmínila pavouka - je pro ni nejspíš důležitý. Pavouk může být vykládán jako symbol odkazující na primární domov, společně s pavučinou jako jakési emoční uvíznutí právě v primární rodině. U osmileté dívky je ale takovýto odkaz na primární rodinu adekvátní věku, takto staré děti jsou přirozeně emočně ‚uvízlé‘ právě v primární rodině, kde se učí tomu, jak se vypořádávat s vlastními emocemi.

Dále na artefaktu č. 1 jistě zaujmou i výrazné květiny, které mají velmi silné stonky, vždy jeden květ na vrchu a dva lístky ve spodní části. Tyto děvče nazvalo ‚trny‘, avšak na rostlinách žádné trny patrné nejsou. Svým tvarem velmi silně připomínají mužské přirození. Čtyři z nich jako by vyrůstaly z postele Růženky, zbylé se k ní natahují. Květy děvče komentovalo následovně:

„Já tam chtěla ještě víc těch trnů, aby byly úplně všude, ale už bych to nestihla, už byl skoro konec hodiny. Oni se k ní jako natahují, aby ji chránili před těma princema, aby to měli těžký se k ní dostat.“

Na artefaktu č. 22 vidíme spící dívku ve věži, ze které padají dolů její dlouhé blond vlasy. Autorka ze třetí třídy si pomíchala dvě pohádky dohromady a do svého obrázku zahrнула výjev z pohádky Locika, která taktéž pochází od Bratří Grimmů (v originále

Rapunzel). Při popisování výjevu na svém obrázku si tento přehmat sama uvědomila a zarazila se, když jí došlo, že v pohádce O Šípkové Růžence princ do věže nešplhá po vlasech.

Zajímavé jsou artefakty č. 57 a 61 autorek z páté třídy, které zobrazují několik momentů pohádky zároveň. Artefakty jsou rozděleny na ‚dřív‘ a ‚později‘, respektive ‚před‘ a ‚potom‘ a zobrazují Růženku v určitý moment jejího života před zraněním (motiv sudby u artefaktu č. 57 a blíže nespecifikovaný moment, kdy už je Růženka blízko věku, ve kterém se zraní) a v moment, kdy spí. Co vedlo autorky k tomu, že potřebovaly zobrazit sled událostí a nevybraly si pouze jeden moment příběhu? Proč je důležitý sled událostí ‚před‘ a ‚po‘? V souvislosti s těmito dvěma obrázky mne dále napadá, zda se autorky k tomuto komiksovému ztvárnění zobrazujícímu aspekt času a změny rozhodly nezávisle na sobě, či zda seděly spolu a jedna se inspirovala druhou.

Artefakt č. 59 kromě Růženky zobrazuje také čarodějnici a velkou sovu s kloboukem. Je možné domnívat se, že čarodějnice je v podání autorky zaměněna s blíže nespecifikovanou stařenkou, která podle pohádky přede ve věži, avšak kdo je sova? Koho by autorka obsadila jako tuto postavu?

Artefakt č. 115 pochází od autorky sedmé třídy (13 let), a vidíme na něm transparentně zobrazený hrad uvnitř se spící princeznou. Transparentnost se typicky objevuje u mladších dětí, avšak pokud se objevuje i po 10. roce věku dítěte, může se podle Davido (2008) jednat o možnou poruchu afektivity či o možné zaostávání v psychickém vývoji (Davido, 2008). Na tomto obrázku zaujme zejména barevnost interiéru hradu (velikostí i stylem spíše domu), v němž se princezna nachází – ten je vyplněn velmi intenzivní růžovou barvou. Dům působí dojmem, jakoby v něm bylo velmi dusno a nedýchatelno. Jak se v takovémto prostředí Růžence žije? Není pro ni vlastně lepší/výhodnější/snazší spát, než být vzhůru?

7.1.3.4. Sudba

Jako poslední z artefaktů zobrazujících postavu princezny uvedu artefakty, které se zabývají momentem sudby a to i přes to, že postava Růženky je viditelná jen na některých z nich, zatímco na jiných patrná není (nejčastěji proto, že je v kolébce, do které není vidět). Tento moment si ke ztvárnění vybralo 13 žáků a to napříč ročníky, opět bylo více dívek.

Obrázek 95
Artefakt č. 20



Obrázek 96
Artefakt č. 26



Obrázek 97
Artefakt č. 28



Obrázek 98
Artefakt č. 64



Obrázek 99
Artefakt č. 70



Obrázek 100
Artefakt č. 73



Obrázek 101
Artefakt č. 98



Obrázek 102
Artefakt č. 105



Obrázek 103
Artefakt č. 106



Obrázek 104
Artefakt č. 110



Obrázek 105
Artefakt č. 119



Obrázek 106
Artefakt č. 156



Sudba je počáteční fází pohádky O Šípkové Růžence, mohli bychom tedy přemýšlet nad tím, nakolik je pro autory těchto artefaktů důležitý počátek děje (či počátek jeho vlastního příběhu) a co se v tomto období událo. Na většině artefaktů jsou znázorněny

postavy sudiček, jejichž počet se liší. I v různých variantách pohádky je počet sudiček jiný, avšak platí pravidlo, že jsou sudičky hodné, které dávají dary, a jedna sudička zlá, která na princeznu uvalí kletbu. Podle analytické psychologie mohou sudičky představovat pozitivní a negativní mateřský komplex - hodné sudičky = pozitivní mateřský komplex (pevná vnitřní základna, důvěra v sebe sama a ve svět), zlá sudička = negativní mateřský komplex (nedůvěra v sebe sama a ve svět, pochybnosti, pocit ohrožení) (Kast, 2004).

Ve verzi příběhu, který byl čten žákům, se objevuje celkem třináct sudiček (dvanáct pozvaných/hodných a jedna nepozvaná/rozzlobená/zlá). Odkaz na toto spatřujeme v artefaktech č. 20, 26, 64 a 70, kde se objevuje větší množství sudiček (7, 10, 5 a 13). V artefaktu č. 70 je znázorněno 13 sudiček, všechny mají podobu jakýchsi malých létajících andělíčků, kteří se nachází nad královským párem a nad Růženkou kolébce/jesličkách? Dvanáct sudiček je vlevo, jedna vpravo oddělená od ostatních věží. Tato jedna má na sobě jako jediná černé oblečení, a tak předpokládám, že právě tato je zlou sudičkou. Není jisté, zda tato sudička již dítě proklela, či se k tomu teprve chystá, nicméně její umístění na pravé straně výkresu odkazuje spíše na budoucnost. Věž (falický symbol) předěluje výkres na dvě nesouměrné poloviny. Nesouměrné co do velikosti, tak do zaplnění prostoru - pravá polovina je poněkud prázdná, nachází se zde pouze jedna postava, zatímco levá část výkresu se postavami jen hemží. Oproti ostatním má tato postava oděná v černé také méně zřetelné a dlouhé vlasy – může se jednat o mužskou postavu? Kdo by to byl? A proč je ,v minulostí' mnoho postav, zatímco ,v budoucností' jedna osamocená?

Oproti artefaktu č. 70 se v artefaktech č. 20 a č. 26 mění pozice královských rodičů a sudiček na obrázku – zatímco na artefaktu č. 70 jsou královští rodiče dole společně s dítětem a sudičky nad nimi ve vzduchu, na artefaktech č. 20 a č. 26 jsou sudičky dole v jedné rovině s kolébkou s princeznou, zatímco rodiče se jaksí vznášejí nad nimi, a to ačkoli nemají křídla. Proč jsou rodiče takto umístěni? Dokáží se vznášet/létat? A k čemu by bylo dobré, kdyby se rodiče uměli povznést? Na artefaktu č. 20 je sudiček sedm, na artefaktu č. 26 deset, všechny vypadají stejně. Je na obrázcích přítomna zlá sudička? Co by se stalo, kdyby zlá sudička vůbec nepřišla?

U artefaktů č. 28 a 73 je zajímavé, že postava sudičky/sudiček je mužská. Na artefaktu č. 28 vidíme transparentně zobrazený hrad uvnitř s královskými rodiči, princeznou a jednou další postavou nacházející se u kolébky (patrně sudičkou), na artefaktu č. 73 je vyobrazena

postel s dítětem a dvě postavy nad ní, které si buďto podávají ruce, nebo spolu zápolí. Bylo by k něčemu dobré, kdyby namísto žen sudbu pronášel muž/muži?

V artefaktu č. 106 upoutá pozornost výrazná koruna vznášející se nad postavou v černém plášti, která vchází do místnosti s výrazně růžovou podlahou. Koruna - symbol králů a královen, symbol moci - je v tomto případě opravdu spíše symbolem, nežli reálnou korunou. Je tato postava zlou sudičkou, která má nad dítětem v kolébce a nad jeho budoucností největší moc ze všech přítomných v sále?

V místnosti se nacházejí ještě další osoby – Růženka ležící v dětské postýlce, ženská postava v růžových šatech, která je zobrazena jen po pás a postava s reálnou korunou na hlavě, u které není zcela jisté, zda se jedná o obraz pověšený na stěně, či zda tato osoba nahlíží do místnosti nějakým oknem. Která z těchto dvou postav je matkou dítěte v kolébce? Jaký má Růženka se svou matkou vztah? Jak se tato matka vztahuje ke svému dítěti? A kdo je postava druhá?

V artefaktu č. 119, stejně jako v artefaktu č. 106 je zlá sudička oděna do černé barvy, kterou lze vnímat například jako výraz prázdnoty, smutku nebo protestu. Podle Lhotové & Perouta (2018) odpovídá věku pubertálního vymezování se. Komu autorky z šesté a sedmé třídy vzdorují? Svě matce? Ženským autoritám obecně? Ženským autoritám v psychickém prostoru autorek samých? Obou autorek bychom se tedy mohly tázat na to, jaké vztahy mají se svou matkou.

V rámci rozhovoru s autorkou artefaktu č. 156 došlo k obsazení postav na obrázku postavami z jejího reálného života. Žákyně osmého ročníku po vyzvání prve obsadila postavy pohádkové – v kolébce Růženka, vlevo od ní dvě sudičky (obě hodné) a královští rodiče. Zaujala mne sudička v růžovém, jejíž proporce odpovídají spíše dětské postavě, než-li dospělé, zeptala jsem se na ni, a autorka ji obsadila osobou ze svého reálného života. Nyní uvedu přepis části rozhovoru s autorkou:

T: *„A kdo je takhle malá postava?“*

Ž: *„Sudička.“*

T: *„Oproti té druhé je poloviční, mohlo by to být dítě?“*

Ž: *„To spíš ne.“*

T: *„A kdyby to přeci jen bylo dítě, kdo by to byl?“*

Ž: *„Asi moje ségra.“*

T: *„Tvoje sestra?“*

Ž: „No, jí je sedm, tak je zhruba takhle velká.“

T: „Aha. A kdyby to byla teda sestra, tak kdo by byli ti další lidé?“

Ž: „Jako z mé rodiny.“

T: „No, třeba.“

Autorka dále postavy obsadila následovně: větší sudička – ona sama, Růženka v kolébce – její malá dvouletá sestra, královna – matka, král – matčin současný přítel (otec nejmladší sestry).

Obě postavy sudiček (zejména ta větší z nich) jsou zaujaty dítětem v kolébce, zatímco královští rodiče se dívají přímo na diváka, usmívají se, jako by pózovali, a dítěte v kolébce si příliš nehledí. Postava sudičky, se kterou se sama autorka identifikovala, je oproti ostatním výše, vypadá, jako kdyby létala či levitovala (postava druhé sudičky, ač má také křídla, je však na zemi). V čem by bylo výhodné, kdyby se autorka mohla ve vztahu ke své nejmladší sestře ocitnout výše, nežli její matka a otčím? Nachází se autorka někdy v takovéto situaci?

7.1.4. Další postavy, motivy a fáze příběhu

Malá část dětí si k zobrazení vybrala jinou část příběhu než ty, které byly doposud probrány. Sedmkrát se objevila část příběhu předtím, než se Růženka narodila. Zde žáci ztvárňovali buďto motiv královny se žábou (královnino setkání se žábou při koupání), nebo motiv královských rodičů toužících po dítěti.

Kromě postav prince a princezny, které již byly probrány, některé děti také zobrazily pouze postavy krále či královny (popřípadě obou) v blíže nespecifikovaný moment příběhu, či postavy služebnictva (nejčastěji kuchaře a kuchtíka).

7.1.4.1. Před narozením princezny

Šest žáků (artefakty č. 37, 81, 116, 122, 126, 132) si k zobrazení vybralo moment, kdy se královna toužící po děťátku koupe a setká se se žábou, která jí řekne, že do roka povije děvčátko. Žába je viditelná na pěti z těchto šesti artefaktů.

Obrázek 106
Artefakt č. 37



Obrázek 107
Artefakt č. 81



Obrázek 108
Artefakt č. 116



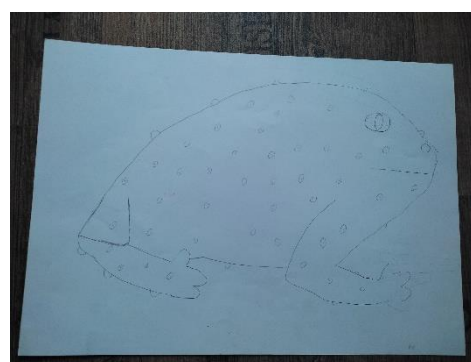
Obrázek 109
Artefakt č. 122



Obrázek 110
Artefakt č. 126



Obrázek 111
Artefakt č. 132



Žába byla v mnoha kulturách symbolem plodnosti, souvisí s ženstvím, jelikož se jedná o měsíční zvíře (měsíc působí na ženský organismus) (Becker, 2002). Autory, kteří si k zobrazení vybrali motiv žaby, byly dívky i chlapci (více bylo chlapců). Tento motiv se objevoval u starších žáků, nejvíce v sedmé a osmé třídě – u žáků, kteří již mohou (vědomě či nevědomě) řešit a prožívat téma vlastní plodnosti.

Autoři artefaktů č. 126 a 132 jsou oba chlapci, žáci osmé třídy a na jejich obrázcích se objevuje pouze žába, avšak bez momentu koupání se, které je symbolickým vyjádřením jakéhosi druhu křtu a proměny skrze vodu. Voda sama je symbolem/prostředníkem nevědomí (Franz, 1998). V pohádce se královna k tomu, aby mohla otěhotnět, musí ponořit do nevědomí a navázat s ním kontakt.

Autor artefaktu č. 126 zobrazil žabu a moderně oblečenou postavu v kalhotách a mikině s korunou, která může být jak ženská, tak mužská. O koho se jedná?

Tři artefakty znázorňují exteriér, tři (č. 81, 116 a 122) jsou v interiéru a zobrazují královnu v koupelně. Artefakt č. 37 zobrazuje postavu jdoucí kolem vodní plochy (jezera/rybníka), na obrázku není žádný horizont ani nebe. Vodní plocha se nachází uprostřed obrázku a vše ostatní je umístěno kolem ní. Mohli bychom uvažovat o principu laboru = o možném vyhýbání se tématu, nechuti zobrazovat jej/hovořit o něm. Obchází autor dané téma?

Obrázek 112
Artefakt č. 63



Autorka páté třídy ztvárnila královské rodiče sedící na trůnu přemýšlející o dítěti, které si přejí. Výjev na artefaktu č. 63 připomíná divadelní scénu (zejména kvůli závěsům/oponě kolem dokola obrázku). Obrázek je téměř dokonale osově souměrný. Dítě je na obrázku přítomno, avšak jen v mysli rodičů. Nachází se nad korunou a pod obrazem postavy na koni. Postava na koni je mužská, avšak proporčně odpovídá spíše chlapci – o koho se jedná?

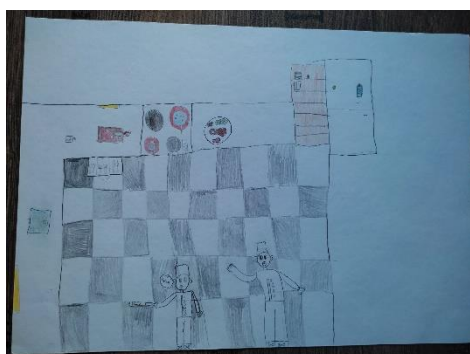
7.1.4.2. Méně obvyklé motivy

Čtyřikrát se mezi artefakty vytvořenými dětmi dané ZŠ objevil výjev zobrazující zámeckou kuchyň, zejména pak kuchaře a kuchtíka. Všichni autoři artefaktů nesoucích tento

motiv jsou chlapi. Třikrát se jedná o moment pohádky, kdy kuchař chce kuchtíka vytahat za ucho, oba ale usnou. Tento motiv je ztvárněn taktéž na artefaktu č. 109, ten byl ovšem již rozebrán výše, jelikož se na tomto stejném artefaktu nachází také princ, který se chystá políbit princeznu. Na artefaktu č. 24 vidíme transparentní zobrazení zámku s v přízemí vyobrazenými osobami nacházejícími se patrně kuchyni (soudě podle hrnců na stole); ve věži nejvíce napravo však také vidíme spící princeznu – jedná se tedy patrně o některý moment pohádky poté, co princezna usnula).

Obrázek 113

Artefakt č. 45



Obrázek 114

Artefakt č. 111



Obrázek 115

Artefakt č. 138



Obrázek 116

Artefakt č. 24



Téma kuchaře tahajícího kuchtíka za ucho je tématem trestu (kuchař trestá kuchtíka za něco, co udělal), pro autory může toto téma více než být více nosné/aktuální/emoční, než ostatní témata, která pohádka obsahuje. Možné je také jistá neochota ztvárňovat hlavní postavy příběhu (princeznu, prince) nesoucí odkazy k partnerským vztahům a sexualitě?

Dalším méně obvyklým motivem, který děti zobrazovaly, je motiv pálení vřeten. Ten se objevil čtyřikrát.

Obrázek 117
Artefakt č. 38



Obrázek 118
Artefakt č. 39



Obrázek 119
Artefakt č. 46



Obrázek 120
Artefakt č. 118



Oheň je jedním ze základních živlů, ze kterých se podle antických filosofických škol skládá vesmír. Jeho princip se projevuje ve veškeré hmotě, je symbolem neustálé proměny a jako element je velmi neklidný. Oheň má mužskou energii – symbolizuje Slunce a planetu Mars. Obsahuje v sobě dvě polarity – tvořivou a ničivou, je tedy symbolem ambivalentním. Na jedné straně přináší světlo a teplo – je tedy symbolem života (dobra), na druhé dokáže ničit a zabíjet, a tudíž je symbolem smrti (zla). V lidové slovesnosti se často užívá pořekadla „oheň je dobrý sluha, ale zlý pán“ (Kotakowski, 1969).

Oheň v podobě sluneční záře či blesku přichází z nebe, je tedy spojován s Bohem/bohy. Jako jedny z nejstarších přírodních symbolů, které naznačovaly právě Boží přítomnost, sílu a lásku planoucí i uprostřed chladu a temnoty, byly oheň a světlo uctívány odedávna ve všech kulturách. V antickém Řecku byl na hoře Olymp udržován nikdy nehasnoucí oheň. Ohněm začínají i křesťanské velikonoční obřady, jelikož oheň je také symbolem očisty, která se pojí právě s největším křesťanským svátkem a s Ježíšem Kristem (Strašíková, 2012).

Oheň má taktéž erotickou symboliku, která je živena metaforami o ‚spalující vášni‘, v řecké mytologii byl také bůh Kupid (Éros/Amor) zobrazován s lukem a hořící pochodní (Kotakowski, 1969).

V pohádce O Šípkové Růžence je oheň použit jako nástroj ničení vřeten, avšak vřetena mají být zničena z nařízení krále, a to ve snaze uchránit princeznu před zraněním, které jí podle sudby měl právě tento předmět způsobit. Jeho ničivá síla je tedy kontrolována a využívána ke zdánlivě dobrému účelu. V pohádce však princezna i přes tato opatření svému osudu neunikne a píchne se o vřeteno, které je ukryto ve věži. Co by se stalo, kdyby byla spálena všechna vřetena v království? Mohlo by to být k něčemu dobré?

Autory čtyř výše uvedených artefaktů zobrazujících moment pálení vřeten jsou chlapani. Na artefaktu č. 118 je viditelné, že plameny ohně nespalují vřetena, ale různé zbraně a nástroje – nejčastěji meče, dále šípy, kosy, sekyry, lopaty. Meč je mužským symbolem (Freudovou optikou a kvůli svému tvaru symbol falický). Symbolizuje moc, sílu, autoritu, čest a odvahu, postavení (ve středověku meč vlastnili zejména rytíři a aristokracie, později i lidé měšťanského původu a žoldáci) (Novák, 2023). Je možné autorův výtvar vnímat jako vzdor proti mužským autoritám, jejichž mužství autor pomyslně pálí?

Oheň na artefaktech č. 38 a 39 je enormní a vzhledově připomíná spíše běsnící sopku. Podle Kotakowského (1969) oheň ve vnímání starších kultur přicházel nejčastěji z nebe (sluneční záře, blesk), anebo z nitra Země a to při sopečné činnosti. Sopka díky svému tvaru a dutosti může být pokládána za ženský symbol (Freud, 1969). Sopka chrlící lávu je nebezpečná a pro ty, kdo se nachází v její blízkosti, života nebezpečná. Nese tedy jistě ničivý potenciál. Daly by se sopky na artefaktech těchto dvou autorů personifikovat? Kdo by byl sopkou chrlící lávu?

Jednou se objevil artefakt zobrazující samotného krále na trůně, zjevně spícího (artefakt č. 95). Jedná se o výjev z interiéru, které se ve tvorbě dětí dané ZŠ objevovaly méně často. Král sedí na výrazném, žlutém trůnu (připomínajícím i křeslo). Žlutá barva symbolizuje slunce, bývá považována za barvu veselou a otevřenou. Symbolizuje také nebrzděnou afektivitu, dynamickou energii, která se dere dopředu za vším novým. Spojována může být také s povrchností či přelétavostí. V mýtech a legendách, je zlatá žluť přisuzována bohům, v historii byla zlatožlutá (zejména u asijských kultur) barvou posvátnou či barvou výše

postavených příslušníků společnosti. Vyjadřovat může také rozum a „iluzivní pocit jistoty a maximální dokonalosti“ (Lhotová & Perout, 2018, s. 159).

Král je oděn do černého svršku a červeného pláště – červenočerná kombinace je kombinací odpovídající období vzdoru (pubertě). Proč autor klade důraz na tuto postavu, čím je pro něj natolik významná? Kdo by mohla být tato postava v jeho reálném životě?

Obrázek 121
Artefakt č. 95



7.1.5. Detaily

Někteří žáci nezobrazili celou scénu s postavami a pozadím, ale pouze některý detail. Nejčastěji byl tímto detailem prst natažený ke vřetenu (popřípadě růži), naznačující, že se jedná o moment, kdy se Růženka píchнула do prstu (bylo rozebráno výše). K dalším často ztvárňovaným detailům patřilo zobrazení růže, popřípadě trní (artefakty č. 85, 93, 97, 107, 128, 135, 142, 143, 144), dále ztvárnění vřetena či celého kolovratu (artefakty č. 88, 79 a 133).

Obrázek 122
Artefakt č. 85



Obrázek 123
Artefakt č. 93



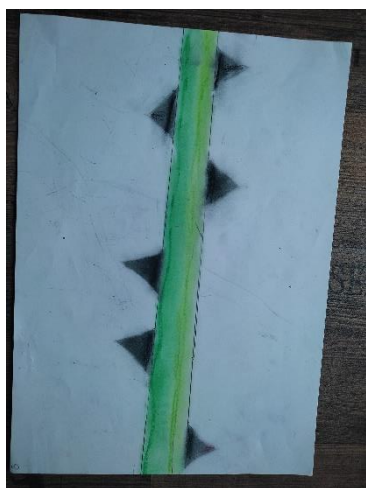
Obrázek 124
Artefakt č. 97



Obrázek 125
Artefakt č. 143



Obrázek 124
Artefakt č. 107



Obrázek 125
Artefakt č. 128



Obrázek 126
Artefakt č. 135



Obrázek 127
Artefakt č. 142



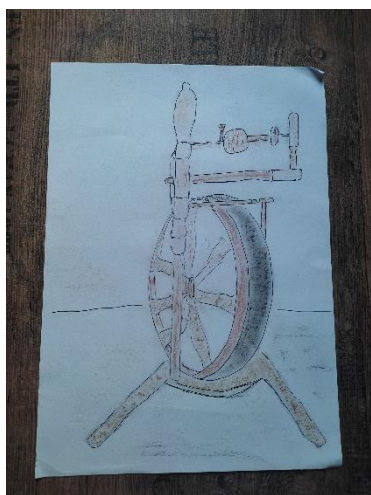
Obrázek 128
Artefakt č. 144



Takto pojaté obrázky se objevily pouze u starších žáků (6., 7. a 8 ročník), u mladších dětí se neobjevily vůbec. Tato díla jsou bez děje, bez postav a bez kontextu. Jedná se pouze o znázornění jednoho symbolu (květ/trn) bez jakýchkoli dalších doplňujících informací. Takto pojatý obrázek arteterapeutovi značně komplikuje práci, jedná se o jakési vyhnutí se zpracování tématu. Je tedy na místě ptát se, nakolik jsou dospívající autoři těchto děl ochotni, nebo spíše neochotni ‚nechat v sobě číst‘ či ‚odhalit karty‘ a nakolik se ‚skrývají‘ za symbolem. O symbolu by se také dalo uvažovat jako o jakési image, která je pro pubescenty (dětí ve věku 11-15 let) velmi důležitá, a to proto, že v době, kdy ještě hledají svoji vlastní identitu, slouží jako jakási identita provizorní/vnější, s níž se mohou ztotožnit a která je zároveň jakousi maskou či štítem chránícím je před tím, aby museli světu ukazovat svou ještě nedozrálou a často emočně silně labilní osobnost a riskovali tak citové ublížení.

Pubertálnímu žákovi také takovéto zpracování obrázku umožňuje vyhnutí se zobrazení reality, kterou dost možná zobrazovat nechce, jelikož může procházet ‚krizí dětského výtvarného projevu‘, kdy si velmi kriticky uvědomuje rozdíl mezi vlastním dílem a realitou. Některé děti v tomto věku mají tendenci přestat se úplně výtvarně vyjadřovat, a i u těch, které rozdíl mezi vlastní tvorbou a realitou snášejí lépe, se většinou vytrácí výtvarná spontaneita, objevuje se strach z barevné nadsázky a ubývá zobrazení postav, či alespoň jejich pohyblivosti (Prudilová, 2016).

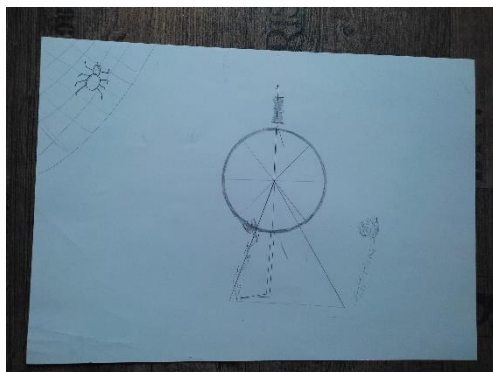
Obrázek 129
Artefakt č. 79



Obrázek 130
Artefakt č. 88



Obrázek 131
Artefakt č. 133



Detail vřetena či kolovratu se objevil na třech artefaktech. Jak již bylo řečeno, vřeteno bylo nejčastěji zobrazováno s prstem princezny, který k němu směřuje - artefakt tedy zobrazoval buďto přímo moment píchnutí se, moment těsně po něm, či těsně před ním (bylo rozebráno výše).

Samotné vřeteno bez prstu k němu směřujícímu se objevilo pouze jednou, a to na artefaktu č. 88. I bez toho však artefakt č. 88 podává jasnou zprávu o tom, kterou část příběhu si jeho autorka k zobrazení vybrala. Všude kolem vřetena je krev (té je na píchnutí se do prstu pozoruhodně mnoho), je tedy jasné, že se jedná o fázi příběhu, kdy už došlo ke zranění princezny.

U artefaktů č. 79 a 133, na nichž je vyobrazen celý kolovrat, se tento moment jasně určit nedá (kolovrat může být zobrazen v momentě před i po zranění princezny). Tuto jistou bezčasovost, či nejednoznačnost v tom, o který moment pohádky se jedná, mají artefakty č. 79 a 133 společně s artefakty vyobrazujícími samotné květy/trny, které byly rozebrány výše.

Artefakt č. 133 vyobrazuje nejen kolovrat, ale ještě růži. Je zde zranění princezny „pojištěno“ (v případě, že se nezraní o jedno, zraní se o druhé)? V levém horním rohu odkazujícím na minulost se nachází pavouk v pavučině. Symbolický význam pavouka byl již rozebrán dříve v této práci. Jedná se o možný odkaz na jisté uvíznutí v pavučině primárního domova/primární rodiny?

7.2. Preferovaná média

Všem žákům zapojeným do výzkumu byla v rámci hodin VV, v nichž zpracovávaly pohádku O Šípkové Růžence, ponechána naprostá volnost co se týče výběru média. V dané

ZŠ hodiny výtvarné výchovy prvostupňových dětí probíhají ve třídách a děti pracují s těmi médii, která mají ve svém vlastním kufříku. Ve třídách se také nachází společné výtvarné potřeby (nejčastěji tempéry, voskovky, štětce, palety, barevné papíry, lepidla atd.), které mohou děti při práci využít. Druhostupňoví žáci dané ZŠ chodí na hodiny výtvarné výchovy do výtvarny, která je taktéž vybavena výtvarnými potřebami určenými ke společnému užití. Podle učitelky VV v osmé třídě, jejímuž průběhu jsem byla přítomna, mají někteří druhostupňoví žáci stále vlastní výtvarné kufříky, ty jsou ovšem mnohem skromněji vybaveny, než tomu je u prvostupňových žáků. Nicméně, ve všech hodinách, kterým jsem byla přítomna (ať už ve třídách v případě prvostupňových dětí, nebo ve výtvarně v případě těch druhostupňových) byly k dispozici minimálně vodové a temperové barvy, voskové barvy, suché pastely, barevné papíry a lepidlo.

Většina žáků zapojených do výzkumu v rámci této bakalářské práce pohádku O Šípkové Růžence ztvárnila primárně za použití linky (čáry), děti všech věků dané ZŠ nejčastěji kreslily (převážně tužkou či fixem) a poté vybarvovaly. Menšina dětí zvolila práci s barevnou plochou – malbu.

Co se užitých médií týče, nejčastěji převládaly kombinace dvou až tří médií, z nichž minimálně jedno umožňovalo ohraničování a kontrolu vznikajícího díla pomocí čáry (tužka, fix, pastelka). Menšina dětí pracovala výhradně za pomoci jednoho média a bez ohraničení čarou.

Obrázek 132
Artefakt č. 109



Kresebné pojetí obrázku; patrné je předkreslení tužkou a následné vybarvování pastelky/fixami, důraz je kladen na linku. Takovéto zpracování se u žáků dané ZŠ objevovalo nejčastěji.

Obrázek 133
Artefakt č. 114

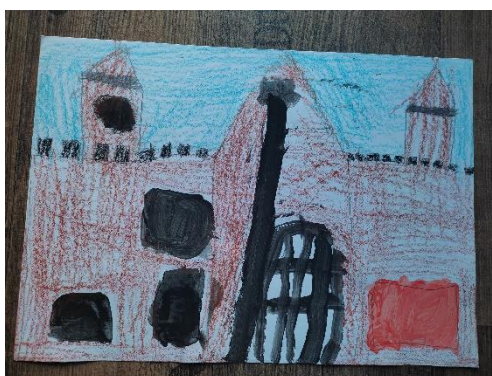


Obrázek 134
Artefakt č. 2



Ukázka práce s barevnou plochou – malba. Tímto způsobem pracovala menšina žáků.

Obrázek 135
Artefakt č. 51



Artefakt č. 51 je ztvárněn kombinovanou technikou (vosková pastelka a temperová barva). Většina žáků ve svém obrázku užila více výtvarných médií, za pomoci čistě jednoho média pracovala menšina.

Ve druhé třídě se, oproti ostatním ročníkům, objevilo nezvykle velké množství žáků, které jako primární médium pro práci volili vodové barvy a nevyužívali je pouze jako prostředek k vybarvení tužkou předkresleného obrázku. Ačkoli někteří z těchto žáků používali černou vodovou barvu i kresebně, pracovali rovnou s tímto médiem bez předchozího předkreslení.

Při správném užití vodových barev (akvarelu) se barvy rozplývají a přecházejí jedna do druhé (děje se ideálně na mokré čtvrtce). Jejich povaha je taková, že v malbě vyhotovené tímto médiem nelze téměř nic skrýt, jelikož vidíme jednotlivé tahy štětcem, a to může o malíři mnohé prozradit (Smith, Horton, Wright, 2003). Vodové barvy nejsou krycí, rychle schnou a dají se jen těžko opravovat. Chybí jim běloba, která se nahrazuje samotným

podkladem. Díky tomu, že jsou průsvitné a průzračné, umožňují vodové barvy zachytit světlo, čehož nelze docílit žádnou jinou technikou (Pleskotová, 1987).

Právě ono rozpíjení barev, které znemožňuje stoprocentní kontrolu autora nad vznikajícím artefaktem, a taktéž ponechání podoby výsledného obrázku jistým dílem náhodě, odrazuje mnoho lidí od práce s tímto médiem. U žáků druhé třídy bylo vidět, že jsou k práci s vodovkami svojí učitelkou vedeni, sama učitelka v průběhu hodiny přiznala, že se děti v rámci hodin VV snaží vést k tomu, aby toto médium používaly; dále také uvedla, že v rámci svých hodin dětem standardně nedovoluje používat pastelky a fixy.

Obrázek 136
Artefakt č. 154

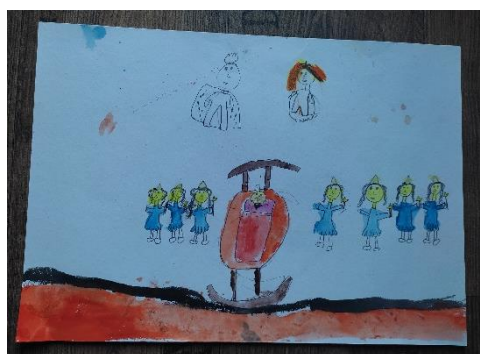


Obrázek 137
Artefakt č. 7



Na Artefaktu č. 154 pocházejícího od žákyně osmého ročníku je vidět správné užití vodové barvy, je možné, že autorka má jistou výtvarnou přípravu; na Artefaktu č. 7 je ponechán prostor pro práci s vodou a znatelné je i rozpíjení barev, autorka ze druhé třídy však vodovku používá i kresebně a to k vytváření linky (takovéto použití vodové barvy bylo ve druhé třídě nejčastější).

Obrázek 138
Artefakt č. 20



V Artefaktu č. 20 je sice použita vodová barva, avšak jen jako prostředek k vybarvování tužkou nakresleného obrázku.

Médiem, které žáci dané ZŠ používali úplně nejčastěji, byla fixa, popřípadě fixa v kombinaci s pastelkou, či méně často s voskovkou nebo vodovou barvou – objevilo se 39x. Nejvíce využívány byly fixy v nižších ročnících, v těch vyšších již nebylo použití fixy tak časté,

a pokud už žáci toto médium využívali, byl to převážně černý fix použitý k obtahování. Domnívám se, že mladší žáci toto médium používali tak často ze dvou důvodů:

1. Jedná se o oblíbené médium u mladších žáků, které alespoň podle učitelek druhé a třetí třídy, během hodin VV standardně nemohou používat.
2. Kufřík a penál mladších dětí bývá velmi často vybaven právě množstvím barevných fixů a pastelky a to na rozdíl od penálu starších žáků (ve výtvarně, kde pracovali starší žáci, se fixy nenachází).

Obrázek 139

Artefakt č. 9



Obrázek 140

Artefakt č. 83



Artefakt č. 9 je proveden pouze za pomoci jednoho média – fixy; Artefakt č. 83 je malován vodovou barvou, autorka šesté třídy navíc využila černý fix k obtažení a vyznačení čar. Obtahování černým fixem (které většinou probíhalo až v poslední etapě tvorby) bylo u žáků druhého stupně časté.

Druhým nejčastěji využívaným médiem byly pastelky. Žáci je buď používali samostatně, či v kombinaci s jiným médiem (již zmíněným fixem, nebo vodovou barvou). Samotnou pastelku, či její kombinaci s vodovou barvou, užilo 36 žáků. Ve většině případů jsou obrázky ztvárněné pastelkami předkresleny tužkou a samotná pastelka je využita k následnému vybarvení.

Vodové barvy byly třetím nejčastěji voleným médiem. Celkem si je ke své tvorbě vybralo 29 žáků. Někteří pracovali pouze s nimi, jiní je kombinovali a to nejčastěji s pastelkami, temperovými barvami či se suchými pastely.

Obrázek 141
Artefakt č. 74



Artefakt č. 74 je kombinací vodové barvy a suchého pastelu.

Samotný pastel si jako hlavní médium pro svou tvorbu vybralo 18 žáků, nejčastěji užívaným médiem byl u druhostupňových žáků (nejvíce v šestých třídách) a také v jedné páté třídě. Často se také objevovala již zmiňovaná kombinace pastel-vodová barva.

Obrázek 142
Artefakt č. 96



Obrázek 143
Artefakt č. 97



Artefakty č. 96 a 97 jsou provedeny čistě za užití suchého pastelu (u Artefaktu č. 96 je patrné předkreslení tužkou u postavy Růženky)

Nejméně často žáci k práci volili voskové barvy (11 žáků) a temperry (10 žáků). Někteří z těch, kteří používali voskové barvy, je kombinovali se suchými pastely. Pokud již žáci volili

temperu, často ji užívali také v kombinaci a to nejčastěji s vodovou barvou. Podobně jako u vodové barvy, bylo v případě temperových barev časté jejich užití k vybarvení tužkou nakresleného obrázku. Samotnou temperu ke ztvárnění obrázku použilo nejvíce dětí ve čtvrté třídě (4 žáci). V ostatních třídách se takovýto žák objevil maximálně jeden. Pravděpodobně mohou žáci čtvrtého ročníku s tímto médiem pracovat častěji, než žáci ročníků ostatních.

Obrázek 144
Artefakt č. 38



Obrázek 145
Artefakt č. 44



Artefakty č. 38 a 44 jsou ztvárněny pouze temperovou barvou. Čistou temperovou barvu použilo nejméně dětí dané ZŠ.

U starších žáků se také často objevovaly artefakty vyhotovené pouze tužkou (bez barev) působící silně dojmem nedokončenosti. Zejména se tak dělo v jedné z osmých tříd. Artefaktů provedených pouze tužkou se objevilo 15, ve zmíněné osmé třídě takovýto artefakt odevzdala více, než polovina třídy. Dokončeně v dané třídě vypadají pouze dva obrázky. Jelikož se jednalo o tu osmou třídu, ve které jsem průběhu hodiny nebyla přítomna, bohužel se nepodařilo zjistit, z jakých důvodů tolik žáků jedné třídy odevzdalo nehotový obrázek. Nasadě je otázka, zda měli žáci na práci málo času?

Podle instrukcí mnou poskytnutých učitelce VV, měli žáci pracovat celou hodinu VV (v případě dané ZŠ se jedná o 45 minut), stejně tak, jako všechny ostatní třídy druhého stupně. Buďto dala učitelka VV žákům času méně, nebo za zjevnou nedokončeností velkého množství artefaktů stojí jiné důvody jako například neochota žáků ztvárňovat dané téma, nechť k používání barev nebo obecná neobliba předmětu VV (popř. učitelky VV, která téma zadávala) v dané třídě.

Otázkou je, zda v případě, že by žáci měli na práci více času (například dvě 45 minutové hodiny VV), odevzdali by dokončené a barevné obrázky, či nikoli. Žádný žák dané třídy totiž nezačal pracovat rovnou barvou, všichni primárně sáhli po předkreslení tužkou. Pouze jeden žák dané třídy pracoval s barevnou plochou a odevzdal plně zaplněnou čtvrtku. Pokud už jsou na artefaktech žáků dané třídy patrné barvy, jedná se ve většině případů o užití pastelky k vybarvení tužkou předkreslených motivů - jiné médium, než tužku/pastelku/fix v dané třídě využili pouze dva žáci.

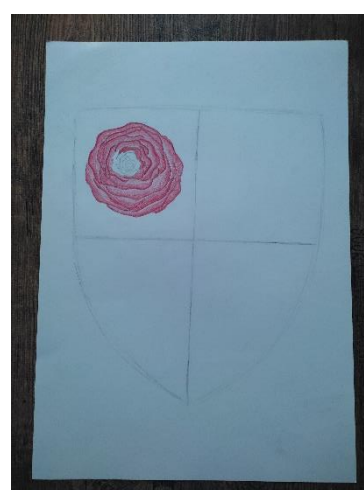
Obrázek 146
Artefakt č. 127



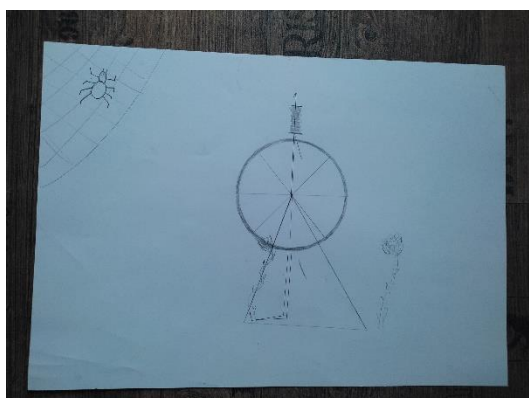
Obrázek 147
Artefakt č. 135



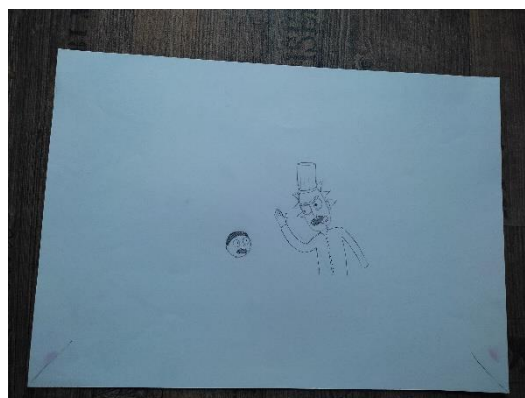
Obrázek 148
Artefakt č. 128



Obrázek 149
Artefakt č. 133



Obrázek 150
Artefakt č. 138



Ukázka nedokončených obrázků provedených tužkou, nebo částečně vybarvených pastelkou žáků jedné z osmých tříd.

Tendence k užití tužky a jistá nechuť k užívání barev (či výrazné omezování užití barev) může být projevem ‚krize dětského výtvarného projevu‘, která se objevuje právě v období staršího školního věku, a která vzniká zejména kvůli rozvoji abstraktního myšlení a kritičnosti, kdy dítě začne svůj výtvarný projev srovnávat s realitou (a zjišťuje, že realitě

neodpovídá), anebo s profesionálními díly. Právě v této době dětská kresba ztrácí svou spontaneitu, ubývá zobrazování postav, či jsou postavy méně pohyblivé, je ochuzován grafický znak a jedinec může mít strach z barevné nadsázky či z užití barev obecně, a může tak tendovat k užití tužky (Prudilová, 2016).

V arteterapii jsou také barvy brány jako vyjádření emocí, což pro jedince pubertálního věku může být nežádoucí. V této vývojové fázi je také typický prudký emoční vývoj a silná emoční nestabilita, dospívající se ve svých emocích často nevyzná a neobvyklé není ani zakrývání/maskování vlastních emocí – z těchto důvodů je možné, že se značné množství žáků osmé třídy uchýlilo do „bezpečí“ tužky.

V rámci druhé osmé třídy, ve které jsem byla přítomna průběhu hodiny, se provedení díla jen v tužce neobjevilo. Méně často se také objevovalo předkreslení tužkou a následné vybarvování pastelkami, které je pro druhou osmou třídu velice typické

V osmé třídě, ve které jsem byla přítomna průběhu hodiny, použili barvu všichni žáci, téměř polovina z nich dokonce zvolila jako výtvarné médium vodové barvy. Ačkoli si však toto médium zvolili, pracovala s ním většina žáků jako s barvou temperovou - práci s vodou a prostor pro náhodné rozpíjení barvy spatřujeme částečně pouze u tří artefaktů. Každá osmá třída dané ZŠ má jinou učitelku VV, je možné, že osmá třída, ve které jsem byla přítomna průběhu hodiny, je svou vyučující výtvarně jinak vedena a neprojevuje se u ní natolik strach z užití barev či užití jiných výtvarných médií, než je tužka/pastelka.

8. Diskuse

Bakalářská práce si kladla dvě hlavní výzkumné otázky, přičemž první z nich ještě rozvíjely tři podotázky. První výzkumná otázka (VO1) zněla takto: Které fáze pohádky O Šípkové Růžence a s nimi související postavy znázorňovaly děti vybrané základní školy?

Z analýzy sebraného obrazového materiálu vyplynulo, že ve velké části dětských artefaktů není jasně rozpoznatelné, o jakou konkrétní fázi pohádky se jedná. Nejvíce dětí (40) totiž ztvárnilo pouze samotný hrad, bez postav a často i bez jakéhokoli dalšího kontextu. Pokud se na artefaktech nacházela postava, jednalo se nejčastěji o prince, druhou nejčastěji zobrazovanou postavou byla princezna Růženka, a jen několik málo dětí zobrazilo postavu jinou – královnu, krále, nebo poddané. Prince i princeznu děti zobrazovaly v různých fázích pohádky, přičemž nejčastější bylo zobrazení prince přicházejícího k zámku nebo prince, který si klestí cestu trním; co se princezny týče, zde děti často zobrazovaly moment píchnutí se, princeznu, jak spí, nebo princeznu jako dítě v moment sudby.

Když se zaměříme na motiv, který se v rámci sebraných artefaktů objevoval nejčastěji – na hrad, u velké části obrázků je na konkrétní fázi pohádky možno usuzovat jen podle toho, zda je zarostlý trním, či nikoli (u hradů zarostlých trním se lze domnívat, že se jedná o tu fázi příběhu, kdy již princezna usnula, u hradů, které trním zarostlé nejsou, se může jednat o fázi příběhu před usnutím, či po probuzení princezny). Podle jungiánské symboliky se hrad jakožto symbol vztahuje k tělu, či k osobnosti jako takové (Kast, 1999); symbolem pro tělo (zejména ženské) je i u Freuda (1969). Dále o něm můžeme uvažovat jako o symbolu bezpečí, hrad také může být symbolickým vyobrazením domu - v případě dětí nejčastěji primárního domova. Je tedy možné, že tematika těla/tělesnosti, potažmo tematika primárního domova je pro děti důležitější a nosnější, než tematika pohlavního dozrávání a partnerství s osobou opačného pohlaví, a to zejména pokud se bavíme o mladších žácích, u nichž se zobrazení hradu vyskytovalo nejčastěji.

Jak již bylo zmíněno, většina obrázků, na nichž je zachycen princ, vyobrazuje tu fázi příběhu, kdy princ přichází k hradu, či si prosekává cestu trním, popřípadě hledá princeznu. Většina artefaktů zachycujících prince je malována v exteriéru; méně často se princ nachází v interiéru, popřípadě je na obrázku s princeznou, která je druhou nejčastěji zobrazovanou postavou. Překvapivě velké množství žáků (7) zobrazilo motiv prince/princů, kteří v trní a křoví našli svou smrt. Tento motiv se objevil pouze na obrázcích dětí z páté a šesté třídy,

u mladších ani starších dětí se již neobjevil. Trní v pohádce plní úlohu ochrany – chrání princeznu před příliš brzkým probuzením a hubí prince, kteří se ji pokusí vysvobodit příliš brzy. Podle Freuda (1969) lze křoví nebo trní vnímat jako symbol pro genitální ochlupení; a podobně jako v pohádce chrání princeznu před příliš brzkým probuzením, chrání zde dospívajícího jedince před příliš brzkým pohlavním stykem. Trny zarostlý zámek je nicméně zámek, který spí (jedná se o fázi příběhu poté, co se princezna píchla a usnula společně s celým zámekem), může tedy odkazovat na Freudovo období latence – období klidu, kdy tělo s jeho sexuálními pudy spí a připravuje se na navazování vztahů s opačným pohlavím, které přijde v další, genitální, fázi. U žáků páté a šesté třídy se může motiv princů umírajících v trní častěji objevovat proto, že se právě nacházejí na přelomu mezi fází latence a fází genitální a může se u nich projevat strach či úzkost z toho, že by mohli být symbolicky zničeni vlastní probouzející se sexualitou.

Pokud je na obrázku princ i princezna (takovýchto artefaktů bylo devět), jedná se nejčastěji o tu fázi příběhu, kdy už je princezna vzhůru (moment svatby nebo šťastného konce), méně často o fázi těsně před polibkem nebo těsně po polibku; zajímavé je, že moment samotného polibku nebyl žáky zobrazen ani jednou. Polibek samý je již fyzickým/tělesným aktem mezi princem a princeznou, při němž dochází k jejich jistému splynutí – symbolicky ke splynutí mužského a ženského principu (podobně jako by tomu bylo u sexuálního aktu, který je přítomen v jiných verzích pohádky, než v té od bratří Grimmů). Je možné, že žáci zatím nemají s reálným fyzickým kontaktem s opačným pohlavím tolik zkušeností (zejména žáci prvostupňoví), a tudíž častěji zobrazují jiné fáze příběhu, kde fyzická rovina vztahu prince a princezny není tak prvoplánově viditelná – například ty, kde se již k polibku schyluje, nicméně se ještě nejedná o samý akt polibku.

Jak již bylo řečeno, druhou nejčastěji znázorňovanou postavou byla princezna Růženka. Tu žáci ztvárňovali v různých fázích jejího života. Nejčastěji vybíraným motivem byl motiv píchnutí se o vřeteno (ta byla často zaměňována za růži, což může souviset s tím, že děti mohou být ovlivněny moderními verzemi pohádky – například filmovou adaptací pohádky s názvem Jak se budí princezny od režiséra Václava Vorlíčka, kde se princezna píchne právě o růži), dále se často objevoval motiv spící princezny, či Růženka jako malé dítě v momentě sudby. Méně často se objevovala princezna probouzející se či již probuzená s princem. U některých artefaktů je patrné (podobně jako v případě obrázků, na nichž je hrad bez postav), že pro jejich autory bylo důležitější zobrazení motivu (symbolu), než zachycení

konkrétní a jasně rozpoznatelné fáze příběhu – pětkrát se například objevil portrét Růženky, ze kterého není patrné, o kterou fázi pohádky se jedná.

Pouze menšina žáků neztvárnila hrad, prince, či princeznu v různých fázích příběhu, ale vybrala si úplně jiný motiv. Pokud již žáci zobrazili jinou postavu než prince nebo princeznu (popř. oba), jednalo se nejčastěji o královské rodiče, nebo o poddané. Sedm dětí zobrazilo fázi pohádky ještě před narozením princezny, přičemž nejvíce se objevoval motiv koupající se královnou. Jelikož koupání královnou se děje na úplném začátku příběhu, kdy princezna ještě není na světě, je možno přemýšlet nad tím, nakolik je pro autory těchto artefaktů důležitý počátek děje a proč je větší důraz kladen na mateřskou osobu v období její touhy po dítěti, nežli na některý z momentů pohádky, kdy už je dítě na světě.

Dále se čtyřikrát objevila ta fáze příběhu, kdy kuchař chce vytahat za ucho kuchtíka za něco, co udělal, stejný počet obrázků znázorňoval motiv pálení vřeten. Tyto motivy patří mezi ty, které byly v rámci tohoto výzkumu znázorňovány nejméně často. Je možné, že pro autory těchto obrázků byla témata, která nesou právě tyto motivy (ať již téma trestu u motivu kuchaře a kuchtíka, nebo motiv pálení a ohně jako dobrého sluhy, ale špatného pána) v daný moment tvorby více nosná, aktuální či emočně nabitá, než ostatní témata, která pohádka obsahuje. Možná je také jistá neochota ke ztvárňování hlavních postav příběhu (prince, princezny) a fází příběhu, které nesou odkazy k partnerským vztahům a sexualitě.

Z analýzy sebraného obrazového materiálu dále vyplynulo, že u starších žáků (6., 7. a 8. ročník) bylo časté, že nezobrazili celou scénu s postavami a pozadím, ale pouze některý detail. Nejčastěji byl tímto detailem prst natažený ke vřetenu (popřípadě růži), naznačující, že se jedná o tu fázi příběhu, kdy se Růženka píchne do prstu; dále bylo časté detailní zobrazení samotné růže (popřípadě trnu) a vřetena či celého kolovratu. Takovéto obrázky jsou však bez postav, bez kontextu a prakticky bez děje - jedná se pouze o znázornění symbolu, a to bez jakýchkoli dalších doplňujících informací. Může se jednat o jakési vyhýbání se zpracování tématu ze strany druhostupňových žáků, možné ukrývání se za symbol, a dost možná neuvědomovanou snahu komplikovat arteterapeutovi ‚vytěžení obrázku‘. Dále ztvárnění tímto způsobem umožňuje vyhnout se zobrazení reality, kterou druhostupňoví žáci často zobrazovat nechtějí, jelikož mohou procházet ‚krizí dětského výtvarného projevu‘, kdy si velmi kriticky uvědomují rozdíl mezi vlastním dílem a realitou, může se u nich objevovat

neochota zobrazovat postavy, neochota k užívání barev, či neochota k výtvarnému vyjádření se jako takovému (Prudilová, 2016).

Analýza sebraného obrazového materiálu přinesla odpovědi i na tři podotázky, které doplňovaly a rozšiřovaly první výzkumnou otázku. Těmito podotázkami byly následující:

- (VO2) Jakým způsobem se tyto vyobrazené fáze příběhu lišily v závislosti na věku žáků?
- (VO3) Jakým způsobem se tyto vyobrazené fáze příběhu lišily v závislosti na pohlaví žáků?
- (VO4) Jaká výtvarná média si děti k tvorbě nejčastěji vybíraly?

V rámci výzkumu se prokázalo, že žáci různého věku a různého pohlaví si k zobrazování vybírali různé fáze příběhu a různé motivy. Motiv hradu, který byl nejčastěji zobrazovaným motivem vůbec, si vybírali převážně chlapci, stejně tak převážná většina artefaktů, na nichž byl vyobrazen princ, byla díly chlapců. Pokud prince znázornila dívka, byl na obrázku společně s princeznou. Naopak motiv princezny Růženky v různých fázích jejího života si vybírala převážně děvčata. Pravděpodobně tomu tak je proto, že děti (a lidé obecně) se mohou snáze identifikovat s postavou stejného pohlaví jako jsou ony samy, mohou si do ní projikovat samy sebe, nebo i to, jaké by být chtěly, hledat v postavě svůj vzor. Pokud tedy princeznu zobrazí autorka žena/dívka a prince muž/chlapec, je to chápáno jako jáský komplex, pokud chlapec ztvární postavu ženskou (Růženku) a dívka postavu mužskou (prince), pravděpodobně v ní ztvárňuje animu/anima, což je jeden ze základních Jungových archetypů, který spadá do oblasti nevědomí a označuje ženský protějšek mužské vědomé psýché či mužský protějšek v ženské vědomé psýché (Ulmanová, 2020).

Co se méně častých fází pohádky týče (koupání královny, pálení vřeten nebo motiv kuchaře a kuchtíka), tyto si ke svému ztvárnění vybírali převážně chlapci. Motiv kuchaře a kuchtíka zobrazili pouze chlapci.

V závislosti na věku se fáze, které si žáci k vyobrazení vybírali, neliší tolik, jako tomu je v případě pohlaví. Žáci napříč ročníky si vybírali podobné fáze příběhu, avšak největší rozdíl byl v jejich zobrazení – zatímco mladší děti ztvárňovaly často celý výjev včetně postav, u starších žáků postavy často chybí a více se objevuje ztvárnění dané fáze pohádky pouze za pomoci nějakého detailu (například prstu natahujícímu se k vřetenu), namísto zachycení celé scény s pozadím a postavami. U starších žáků se také častěji objevovaly obrázky provedené pouze za použití tužky, či kombinace tužky a pastelů nebo suchých pastelů; obecně tito žáci

k barvám přistupovali opatrněji. Jelikož barvy jsou v arteterapii brány jakožto vyjádření emocí, může tato jistá neochota k jejich použití u starších žáků souviset s neochotou ukazovat své pravé emoce – to totiž může být pro žáka v pubertálním věku, pro který je typický prudký emoční vývoj a silná emoční nestabilita, nekomfortní až ohrožující (Čačka, 2000).

Zvláštností v rámci výzkumu byly artefakty jedné osmé třídy, kde dokonce většina žáků odevzdala obrázek provedený pouze v tužce bez jakéhokoli užití barvy, který navíc působí silným dojmem nedokončenosti. Otázkou je, zda měli žáci na zhotovení obrázku méně času, než s učitelkou předem domluvených 45 minut (jednu vyučovací hodinu), či roli v tom, že ve třídě se objevilo tolik nedokončených výkresů, hrály jiné faktory jako například neochota žáků ztvárňovat dané téma, nechť k používání barev, krize dětského výtvarného projevu, která se v dané třídě může projevovat s větší intenzitou než ve třídách jiných, a která může být zapříčiněna například vedením dané učitelky VV, nebo obecná neobliba předmětu VV (popř. učitelky VV, která téma zadávala) v dané třídě. Odpověď na tuto otázku bohužel výzkum nepřinesl a to proto, že tyto artefakty se vyskytly v osmé třídě, v níž jsem nebyla přítomna průběhu hodiny, a dále již nebylo možné spojit se ani se žáky ani s učitelkou VV.

Pokud se zaměříme na třetí rozvíjející podotázku první výzkumné otázky, která hledala odpověď na to, jaká výtvarná média si děti k tvorbě nejčastěji vybíraly, zde analýza sebraného obrazového materiálu ukázala, že většina dětí kombinovala použitá média (obrázky byly nejčastěji provedeny za použití dvou až tří různých výtvarných médií). Co se četnosti výskytu týče, nejvíce preferovaným médiem byl fix. Někteří žáci použili pouze ten, jiní jej kombinovali s pastelkou, voskovkou nebo vodovkou. Dále děti hojně používaly pastelky, které opět často kombinovaly. Nejčastěji se objevovala kombinace pastelka-vodovka a to k vybarvení tužkou nakresleného obrázku. Téměř třicítka žáků zvolila jako hlavní výtvarné médium pro svou tvorbu vodové barvy, ty ovšem nepoužívala správným způsobem (bude rozebráno dále). Poměrně oblíbené byly také suché pastely a nejméně si žáci k práci vybírali voskovky a temperové barvy.

Většina dětí pracovala převážně kresebně - s čárou. Typicky si nejprve obrázek předkreslily tužkou a následně vybarvovaly; popřípadě ještě používaly černý fix k obtažení, vyznačení linky. Menšina dětí pak volila práci s barevnou plochou – malbu, a pracovala bez

předkreslení tužkou. Kresba, či obecně užití linky dává autorovi větší možnost kontroly nad vznikajícím artefaktem; opakem takovéto tvorby je pak například práce s vodovými barvami, kde – pokud jsou používány správným způsobem – hraje ve vzhledu výsledného artefaktu roli náhoda v podobně rozpíjení barev, které autor nemůže plně řídit (Smith, Horton, Wright, 2003).

Poměrně časté napříč různými ročníky bylo také to, že děti pracovaly za využití vodové barvy, avšak nepoužívaly ji správným způsobem, nýbrž jen jako prostředek k vybarvení tužkou/fixem vyznačených linek, a nepracovaly za použití dostatečného množství vody, tudíž v jejich artefaktech chybí prvek rozpíjení a náhody. V kontrastu s tímto stojí druhá třída, kde se objevilo nezvykle velké množství žáků, kteří jako primární médium pro práci volili vodové barvy a nevyužívali je pouze jako prostředek k vybarvení tužkou předkresleného obrázku, a často také pracovali rovnou za použití vodové barvy bez předkreslení tužkou. Učitelka VV dané třídy však své žáky vede k tomu, aby používali různá výtvarná média včetně vodových barev, k tomu, aby se nebáli experimentovat s materiály a barvami a také k tomu, aby omezovali předkreslování. Je pravděpodobné, že pokud budou žáci nadále takto výtvarně vedeni, nemusela by se u nich v budoucnu tak silně projevit krize dětského výtvarného projevu, která vzniká zejména pro to, že děti kriticky hodnotí a porovnávají svá díla s realitou nebo s díly profesionálů, a těžko nesou rozdíly mezi nimi (Prudilová, 2016).

Druhá hlavní výzkumná otázka, kterou si tato bakalářská práce kladla, zněla: Jakými způsoby je možno dětské ztvárnění pohádky O Šípkové Růžence pedagogicky využít při reálné práci se žáky ZŠ? I na tuto otázku se nyní, s odkazem na výsledky výzkumu, pokusím odpovědět.

Jelikož byl výzkum koncipován jakožto případová studie, jejímž předpokladem je, že díky detailnímu zpracování jednoho případu, je možno lépe porozumět případům podobným (Kolektiv autorů Masarykova univerzita, 2019), a jelikož pracoval s poměrně velkým vzorkem sebraného materiálu (přesněji se 158 artefakty ztvárňujícími příběh O Šípkové Růžence v podání žáků druhých až osmých tříd ZŠ), je možné domnívat se, že obdobným způsobem by dané téma ztvárňovaly i ostatní děti z jiných základních škol. Sebraný materiál tedy může sloužit jako jakýsi exemplář, a závěry obsažené v této práci je do jisté míry možno zobecnit (samozřejmě jsou rozdíly, se kterými bychom se setkali,

kdybychom komparovali školy různě zaměřené a orientované, popřípadě bychom se zabývali školami uměleckými či těmi, které na výtvarnou edukaci kladou větší důraz). Díky tomu může pedagog jakékoli ZŠ předpokládat například to, že rozložení výběru fáze příběhu či zobrazených motivů bude u jeho žáků obdobné jako tomu bylo u žáků, kteří se zúčastnili výzkumu, a že jeho žáci daného věku a pohlaví budou řešit obdobná témata. Může tak například pozorovat, kdy se u jeho žáků začíná prosazovat puberta, nebo kdy se u nich začíná probouzet sexualita a zájem o opačné pohlaví a díky tomu může lépe porozumět tomu, co se s jeho žákem děje a vysvětlit si například změny, které u něj může pozorovat - jako například silnou touhu po autonomii, prudký emoční vývoj, nestálost a bouřlivost emocí a zhoršenou schopnost jejich korigování, neadekvátní reakce na určité situace, snahu zakrývat své pravé emoce před dospělými či jisté odtažení se od dospělých, vzpouru proti nim, a přilnutí k vrstevnické skupině (Vágnerová & Lisá, 2021).

Jelikož je téma Šípkové Růženky pohádkovým tématem odkazujícím zejména na vývojové období dospívání a v projektivně-intervenční arteterapii je vztahováno k tématům hledání vlastní identity a vztahování se mladého člověka jak k sobě, tak ke svému okolí (Lhotová & Perout, 2018) a dále otevírá témata pohlavního dozrávání či prvního sexuálního styku, může učiteli pomoci ve třídě otevírat diskusi právě na tato témata, která mohou být lechtivá, kontroverzní či tabu. Pokud by učitel byl zároveň arteterapeut, může nechat své žáky téma Šípkové Růženky prve namalovat a poté se o výše zmíněných tématech v pohádce obsažených bavit právě za využití konkrétních výtvorů svých žáků. Je ovšem nutno podotknout, že pokud by učitel byl zároveň arteterapeut, neměl by se se svými žáky v rámci hodin pouštět do hluboké interpretace, jelikož při ní by opustil vztahovou rovinu učitel-žák, a nastavil vztahovou rovinu terapeut-klient, což není z mnoha důvodů žádoucí. Zejména je to nežádoucí proto, že by docházelo ke křížení rolí, které by osoba učitele ve vztahu k žákovi zastávala, učitel-terapeut by mohl otevřít velmi niterná témata žáka, což by žákovi zaprvé nemuselo být příjemné a nemusel by mít zájem sdílet je právě se svým učitelem. Další problematický aspekt spatřuji v tom, že žák ZŠ je osoba nezletilá, a mnohým rodičům by se takovéto překračování role ze strany učitele nemuselo líbit.

Aby učitel předešel těmto situacím, považuji za vhodné, aby s obrázky svých žáků pracoval artefileticky (artefileticky může s žáky pracovat jak učitel, který je zároveň arteterapeutem, tak učitel, který arteterapeutem není). Cílem artefiletiky - výchovné metody založené původně na výtvarné výchově – je to, že *„směřuje k poznávání i sebepoznávání*

prostřednictvím reflektivního dialogu o zážitcích z expresivní tvorby nebo vnímání umění“ Slavíková a kol. (2007, str. 15). Tedy, pouze tím, že žák tvoří, a následně se o výsledku své tvorby baví s učitelem (či jiným žákem), dochází k rozšiřování jeho obzorů; v rámci reflektivního dialogu si navíc uvědomuje souvislosti své tvorby a prožitkové obsahy a prostřednictvím diskusí a dialogů, které se nad obrázky mohou otevřít, poznává sebe i své okolí (Maixnerová, 2019).

Jelikož si artefietika neklade za cíl léčit psychické problémy a nejde tak hluboko do interpretační roviny obrázku, může být vhodným nástrojem právě pedagogů, kteří díky ní mohou otevírat různá témata. Na konkrétním příkladu pohádky O Šípkové Růžence, které by mohl učitel své žáky nechat ztvárnit, může snáze, a pro žáky možná i zajímavěji, ve třídě otevřít například téma genderu a genderových stereotypů, mužské a ženské role ve společnosti, feminismu, nebo také téma vztahů, pohlavního styku a jeho případných rizik (příliš brzký styk, riziko otěhotnění v brzkém věku, riziko přenosu pohlavních chorob nebo sexuální zneužívání). Vhodně zvolená artefietická práce nad obrázky žáků může tedy učitelem být využita i jak prevence sociálně patologických jevů v oblasti výchovy (Potměšilová & Sobková, 2012).

Mohlo by být zajímavé připravit takovouto reálnou hodinu, poté ji zrealizovat například na několika různých školách pod vedením různých učitelů a komparovat výsledky. Učitelé (ať už učitelé VV, či jiného předmětu – například občanské výchovy, nebo učitelé třídní v rámci třídnické hodiny) by nechali dětem znázornit téma Šípkové Růžinky, a dále by za pomoci vytvořených artefaktů do hodiny vnesli například téma mužské a ženské role v dnešní společnosti. Vycházeli by přitom z konkrétních děl dětí, která by v hodině vznikla, avšak mohli by mít předem připravené otázky týkající se tématu, které by diskusi pomohly rozproudit (to by bylo jistě užitečné zejména pro učitele, kteří nejsou zároveň arteterapeuty, a tudíž by pro ně práce s obrázky a jejich „čtení“ mohlo být náročnější).

Některé prvotní otázky by mohly směřovat k samostatné reflexi žákova vlastního vzniklého artefaktu (například otázky typu: Jaké postavy jsou na Tvém obrázku? Jak vypadají postavy na Tvém obrázku? Co dělají? Jak se tváří?). Tyto otázky by si buď žáci zodpovídali pouze v mysli, nebo by mohli odpovědi zapisovat do pracovního listu, který by jim učitel předem připravil. Další otázky obecnějšího charakteru – týkající se pohádky obecně – by mohl učitel zadávat pouze ústně (popř. některé odpovědi zapisovat na tabuli) a rozvíjet

diskusi například směrem k tématu mužské a ženské role v dnešní společnosti, a k genderovým stereotypům. Některé z těchto otázek by mohly vypadat například takto:

- Jak vnímáš roli Růženky v pohádce O Šípkové Růžence?
- Jak vnímáš roli prince v pohádce?
- Jak bys charakterizoval/a princeznu/prince – jací jsou, jaké mají vlastnosti?
- Je něco, co se Ti na postavě princezny/prince líbí/nelíbí?
- Kdybys mohl/a pohádku změnit, je něco, co bys v rámci jejího děje změnil/a?
- Je něco/někdo, co se Ti v pohádce nelíbí, štve Tě?
- Jak se asi cítila Růženka, když poprvé uviděla svého zachránce?
- Jak se asi cítil princ, když vysvobodil princeznu?
- Chtěl/a bys, aby Tě, jako Růženku, probudil ze spánku vysvobodil krásný princ, kterého by sis poté vzala za manžela? (zejména pro děvčata).
- Jak by asi příběh vypadal, kdyby se odehrával v dnešní době? Změnil by se nějak?
- Co by se asi stalo, kdyby se princezna nepíchnula o vřeteno a neusnula?

Časová dotace takovéto hodiny by nejspíše musela být minimálně 90 minut (45 minut na tvorbu obrázku a 45 minut na diskusi). Odučené hodiny by posléze mohly být reflektovány (buď samotnými vyučujícími, nebo výzkumníkem zvenčí). Zajímavé by mohla být reflexe žáků týkající se toho, jak se jim takováto hodina líbila, zda jim přišla přínosná/smysluplná atd. V rámci reflexe by mohly být použity vzniklé artefakty, zaznamenané odpovědi dětí ať už v pracovním listu, nebo na tabuli, pokud by byl hodině přítomen ještě další vyučující v roli supervizora, mohl by tento pořizovat poznámky a využít metody zúčastněného pozorování, popřípadě by se se z hodiny také mohl pořídit videozáznam.

Závěr

Tato bakalářská práce si jako svůj primární cíl kladla získat vhled to toho, jak děti různých věkových kategorií zobrazují příběh O Šípkové Růžence, zjistit, jaké charakteristiky má jejich tvorba a postihnout interpretační potenciál tohoto tématu v projektivně-intervenční arteterapii s dětmi. K tomuto účelu byl na jedné menší základní škole realizován výzkum, kterého se zúčastnilo přes 150 žáků druhých až osmých tříd. Všichni žáci v rámci hodiny výtvarné výchovy ztvárnili stejné téma – pohádku O Šípkové Růžence, a sebrané artefakty byly dále zkoumány z hlediska vybraných formálních aspektů, přičemž největší důraz byl kladen na vyobrazené fáze příběhu a s nimi související postavy.

Výzkumné (praktické) části práce předchází část teoretická, která se zabývá definováním pojmů a teorií podstatných pro praktickou část práce. Výsledky výzkumu jsou také komparovány s teoretickými východisky uvedenými v této části práce.

Hlavní metodou sběru dat byla analýza sebraných produktů a jejich následná interpretace. Ačkoli byl výzkumný vzorek poměrně velký, zpracováván byl kvalitativně. Ve vztahu k vytyčeným výzkumným otázkám jsem se zaměřovala zejména na to, jaké fáze příběhu a s nimi související postavy děti nejčastěji zobrazovaly, a dále na to, zda se tato zobrazení liší v závislosti na věku a pohlaví dětí. Vedlejšími metodami sběru dat byly zúčastněné pozorování, které proběhlo v rámci čtyř hodin, jimž jsem byla přítomna, a nestrukturovaný rozhovor, který jsem v průběhu tvorby či po jejím skončení vedla s pěti žáky z různých ročníků.

Bakalářská práce si kladla dvě hlavní výzkumné otázky, přičemž první z nich ještě rozvíjely tři podotázky. Na všechny výzkumné otázky se podařilo odpovědět, stejně tak jako se podařilo naplnit stanovený cíl práce. Z analýzy sebraného obrazového materiálu vyplynulo, že u většiny dětských artefaktů není jasně rozpoznatelné, o jakou konkrétní fázi pohádky se jedná, jelikož děti zobrazily například hrad bez postav, nebo portrét princezny Růženy bez dalšího kontextu. Pro tyto žáky bylo tedy důležitější zobrazení motivu (hrad, princezna), než zachycení konkrétní a jasně rozpoznatelné fáze příběhu.

Dále z výzkumného šetření vyplynulo, že nejčastěji zobrazovanou postavou vůbec byl princ, a to v různých fázích příběhu – nejčastěji se objevoval princ přicházející ke hradu, či princ klestící si cestu trním. Prince také zobrazovali častěji chlapci, nežli dívky; a objevoval se zejména u mladších žáků – na obrázcích starších žáků obecně více chyběly postavy, které

byly často nahrazeny jen symbolem nebo určitým detailem, který je měl zastupovat. Druhou nejčastěji zobrazovanou postavou byla princezna Růženka, kterou ztvárňovala častěji děvčata. Princezna Růženka byla nejčastěji ztvárňována v moment píchnutí se o vřeteno (to bylo také často zaměňováno za růži), v momentě, kdy spí, nebo v dětském věku v momentě sudby. Děti častěji ztvárňovaly postavu stejného pohlaví, jakého jsou oni sami, a to pravděpodobně proto, že se s ní mohou ztotožnit, projikovat si do ní samy sebe, nebo i své ideální já. Z méně častých motivů se objevilo královnino setkání se se žábou při koupání, moment pálení vřeten nebo motiv kuchaře a kuchtíka. Tyto méně obvyklé motivy si vybírali zejména chlapci.

Co se preferovaných výtvarných médií týče, nejčastěji děti používaly fixy, ty následovaly pastelky, suché pastely a vodové barvy; nejméně často si vybíraly voskovky a tempery. Většina dětí kombinovala použitá média (obrázky byly nejčastěji provedeny za použití dvou až tří různých výtvarných médií) a pracovala kresebně - s čárou. Typické ve všech ročnících bylo předkreslování motivu tužkou, a následně vybarvování. Práci s barevnou plochou – malbu – volilo minimum žáků. Preference linky může vypovídat o potřebě kontroly autora nad vznikajícím artefaktem, ale také o tom, že děti pravděpodobně nejsou svými vyučujícími výtvarně vedeny k tomu, aby pracovaly i jinými technikami, aby s výtvarnem experimentovaly či aby pracovaly s prostorem.

Závěry této případové studie je do jisté míry možné zobecnit a předpokládat tedy například to, že rozložení výběru fáze příběhu či zobrazených motivů bude u jiných žáků ZŠ, obdobné jako tomu bylo u žáků, kteří se zúčastnili výzkumu a že v rámci svého vývoje budou řešit obdobná témata. Díky tomu je dále možné předpokládat, že i ostatní učitelé ZŠ by v rámci své výuky, za předpokladu, že by nechali své žáky pohádku ztvárnit, mohli využít témat, která nese, a to například k tomu, aby dokázali lépe odhalit to, kdy se u jejich žáků začíná prosazovat puberta, což by jim pomohlo lépe porozumět případným změnám v jejich chování.

Dále by bylo možno využít témata, kterých se pohádka O Šípkové Růžence dotýká, pro pedagogickou práci s dětmi, kdy by učitel prve žáky nechal pohádku ztvárnit a poté s nimi artefieticky pracoval formou reflektivního dialogu nad vzniklým artefaktem. Pomocí tvorby samé a následného reflektivního rozhovoru o výsledku tvorby, by u žáků mohlo docházet k rozšiřování jejich obzorů, a zároveň by učitel tímto způsobem mohl ve třídě snáze a možná i zajímavějším způsobem otevírat diskusi nad tématy, kterých se tento pohádkový

příběh dotýká, či témat příbuzných (například téma rolí muže a ženy ve společnosti, genderu a genderových stereotypů, dospívání, pohlavního styku a partnerství atd.).

Pokud by ovšem učitel realizoval takovouto hodinu, což by mohlo být zajímavé pro další výzkum, v rámci něhož by mohl být například komparován průběh několika takto vedených hodin týkajících se stejného tématu a realizovaných například na několika různých škol, neměl by se v reflektivního rozhovoru s žákem pouštět do hlubší interpretační roviny, ale držet se v mezích artefaktiky. Pokud by učitel pracoval arteterapeuticky (pravděpodobně za předpokladu, že by učitel byl zároveň arteterapeutem), mohlo by docházet ke křížení rolí, které vzhledem k žákovi zastává (učitel – žák, vs. terapeut – klient), což není vhodné a mohlo by to být problematicky přijímáno i ze strany rodičů žáka nebo školy jakožto instituce.

Seznam použitých zdrojů

Bacus-Lindroth, A. (2009). *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Portál

Bahbouh, R. (2013, 23. prosince). *Bylo nebylo*. Psychologie.cz. <https://psychologie.cz/bylo-nebylo/>

Barring, A. (1995). *The Sleeping Beauty – The awakening of instinct into consciousness*.

In Beyond the Brain Conference. Cambridge.

https://www.anne-baring.com/anbar12_lect06_sleepingbty.htm

Becker, U. (2002). Slovník symbolů. Portál

Bettelheim, B. (2000). *Za tajemstvím pohádek: Proč a jak je číst v dnešní době*. Lidové noviny

Buben, M. (2003). *Encyklopedie heraldiky. Světská a církevní titulatura a realie*. Libri

Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Grada Publishing, a.s.

Case, C. & Dalley, T. (1995). *Arteterapie s dětmi*. Speciální pedagogika (Portál)

Čačka, O. (2000). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*.

Doplněk

Černoušek, M. (1990). *Děti a svět pohádek*. Albatros

Davidov, R. (2008). *Kresba jako nástroj poznání dítěte: [dětská kresba z pohledu psychologie]*.

Portál

Disney, W. (Producer), & Geronimi, C. (Supervising Director). (1959). *Sleeping Beauty*.

[DVD] Disney.

Drapela, V.J. (2011). *Přehled teorií osobnosti*. Portál

Encyclopaedia Britannica. (2023, 23. března). <https://www.britannica.com/art/fairy-tale>

Fonagy, P. & Target, M. (2005). *Psychoanalytické teorie*. Portál

Franz, M.-L. von, (1998). *Psychologický výklad pohádek: smysl pohádkových vyprávění podle jungovské archetypové psychologie*. Spektrum (Portál)

Franz, M.-L. von (2008). *Animus a anima v pohádkách*. Nakladatelství Tomáše Janečka

Freud, S. (1969). *Vybrané spisy Sigmunda Freuda – Svazek I: Přednášky k úvodu do psychoanalýzy. Nová řada přednášek k úvodu do psychoanalýzy*. Státní zdravotnické nakladatelství.

Haggblom, S.J., Warnick, R., Warnick, J.E., Jones, V.K., Yarbrough, G.L., Russel, T.M., Borecky, Ch.M., McGahhey, R., Powell, J.L.I., Beavers, J., Monte, E. (2002). "The 100 Most Eminent Psychologists of the 20th Century". *Review of General Psychology* 6 (2): 139–152. <https://doi.org/10.1037//1089-2680.6.2.139>

Hádlíková, B. (2006). *Využití arteterapeutických technik k harmonizaci osobnosti dětí v mateřské škole*. Metodický portál RVP.CZ. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/623/vyuziti-arteterapeutickych-technik-k-harmonizaci-osobnosti-deti-v-materske-skole.html>

Hájková, L. (2017). *Arteterapeutické techniky pro práci s pocity u jedinců s poruchami chování a emocí* [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. https://is.muni.cz/th/x2g9d/Arteterapeuticke_techiky_pro_praci_s_pocity_u_jedincu_s_poruchami_chovani_a_emoci.pdf.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál

Hosenseidlová, M. (2016). *Arteterapie s dětmi před nástupem do ZŠ* [Bakalářská práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích]. https://dspace.jcu.cz/bitstream/handle/123456789/32805/Bakalarsk_prace_2016_Marie_Hosenseidlova_PO9884.pdf?sequence=1.

Hrivňáková, R. (2018). *Arteterapie a možnosti jejího využití v denním stacionáři pro osoby s mentálním a kombinovaným handicapem* [Absolventská práce, CARITAS – Vyšší odborná škola sociální Olomouc]. https://is.caritas-vos.cz/th/kzunz/Romana_Hrivnakova.pdf

Hromádková, K. (2017). *Historie a současnost arteterapie v psychiatrických zařízeních v ČR: Rožnovská arteterapie v psychiatrickém kontextu* [Bakalářská práce, Jihočeská univerzita v

Českých Budějovicích]. <https://dspace.jcu.cz/bitstream/handle/123456789/33134/Bc.-Hromadkova.pdf?sequence=1>.

Chaloupka, O. (2005). *Příruční slovník české literatury od počátků do současnosti*. Centa

Chládková, B. (2016). *Implicitní teorie vývoje*. [Bakalářská práce, Univerzita Hradec Králové]. <https://theses.cz/id/h5qk04/STAG84286.pdf?zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dchl%C3%A1dkov%C3%A1%20barbora%26start%3D1>

Jedlička, R. (2015). *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Psyché (Grada)

Jeřábek, H. (1993). *Úvod do sociologického výzkumu*. Karolinum

Jirků, L. (2022). *Artefiletika pro sociální pedagogiku*. [Bakalářská práce. Masarykova univerzita]. https://is.muni.cz/th/d1u8e/BP_Jirku_-494965_257je.pdf

Kast, V. (1999). *Imaginace jako prostor setkání s nevědomím*. Portál

Kast, V. (2004). *Otcové-dcery, matky-synové*. Portál

Kast, V. (2014). *Dynamika symbolů*. Portál

Kohoutek, R. (2008). *Psychologie duševního vývoje*. Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně

Kořakowski, L. (1969). *Nebeklič*. Odeon

Kolektiv autorů Masarykova univerzita. (2019). *Metodika pro zpracování závěrečné práce*. Elportál

Komzáková, M. (2016). *Art for Therapy*. Art for Therapy. <https://www.arteterapie-martinakom.cz/arteterapie/art-for-therapy>

Kunčarová, P. (2018). *Význam pohádek a příběhů v morálním rozvoji dětí*. [Diplomová práce, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně]. <https://portal2.utb.cz/portal/studium/prohlizeni.html>

Kuric, J. (1964). *Vývojová psychologie: učebnice pro pedagogické instituty*. (2. vyd., nezm). SPN

Langmeier, J. & Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Psyché (Grada)

Lhotová, M., & Perout, E. (2018). *Arteterapie v souvislostech*. Portál

Liebmann, M. (2005). *Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. Portál

Maixnerová, L. (2019). *Využití artefietiky ve výtvarné výchově*. [Diplomová práce, Univerzita Hradec Králové].
<https://theses.cz/id/f5lnpm/STAG89090.pdf?zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3DVyu%C5%BEit%C3%AD%20artefietiky%20ve%20v%C3%BDtvarn%C3%A9%20v%C3%BDchov%C4%9B%26start%3D1>

Metodický portál RVP.CZ. (2011). *Artefietika*. Metodický portál RVP.CZ.
https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/A/Artefietika

Mlčák, Z. (1996). *Diagnostické využití dětské kresby v práci učitele*. Scholaforum

Nešpor, Z. (2023, 27. dubna). *Symbol*: Sociologická encyklopedie.
<https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Symbol>

Němeček, R. (2020). *Možnosti arteterapie ve stáří* [Bakalářská práce, Slezská Univerzita v Opavě]. https://is.slu.cz/th/yvj7s/FVP_BP_20_Arteterapie_Senioru_Nemecek_Radim.pdf.

Novák, J. (2023, 19. ledna). Meč nesloužil jen k zabíjení, silnější byl symbolický význam. Forum Charles University Magazine. <https://www.ukforum.cz/en/uk-forum/8732-mec-neslouzil-jen-k-boji-silnejsi-byl-symbolicky-vyznam>

Padovani, F. (2015). *When Beauty Goes to Sleep: an analysis of the symbolism behind the sleeping beauty tale*. [Disertační práce, Università di Bologna].
https://amslaurea.unibo.it/9198/1/Padovani_Francesca_tesi.pdf

Perrault, Ch.(1922). *The Sleeping beauty in the Wood*. In: *The Fairy tales of Charles*

Perrault. Turnbull & Spears. <https://archive.org/details/fairytalesofchar00perr/page/n7>.

Peseschkian, N. (1999). *Příběhy jako klíč k dětské duši*. Portál

Petiška, E. (1984). *Velká cesta k malým dětem*. Albatros

Pleskotová, P. (1987). *Svět barev*. Albatros

Potměšilová, P., & Sobková P. (2012). *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy*. Univerzita Palackého v Olomouci

Prudilová, P. (2016), *Krise ve výtvarném projevu dětí a její předcházení v pedagogické praxi*. [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. https://is.muni.cz/th/399098/ff_m/Prudilova_399098_dipl_prace_Krise_ve_vytvarnem_projevu_deti.pdf

Richter, L. (2004). *Co je co v pohádce: (pohádkové reálie)*. Dobré divadlo dětem

Shuang, Y. (2008). *A Feminist Reading on Sleeping Beauty*. English Literature and Language Review. 4(7), 106-111.

Skřivánková, J. (2019, 6. dubna). *Epika a lyrika*. Mojecestina.cz, <https://www.mojecestina.cz/article/2019040201-epika-a-lyrika>

Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Karolinum

Slavík, J. (2001). *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Univerzita Karlova

Slavíková, V., Slavík J., Eliášová, S. (2007). *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Portál

Smith, R., Horton, J., Wright, M. (2003). *Škola kreslení a malování*. Slovart

Sochor, P. (2016). *Arteterapie*. Slezská Diakonie. https://www.sdbno.cz/wp-content/uploads/2020/08/Kniha-arteterapie_2016_Sochor.pdf

Strašíková, L. (2012, 7. dubna). *Oheň o velké noci – symbol smrti a očisty*. Česká televize. <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/1180787-ohen-o-velke-noci-symbol-smrti-a-ocisty>

Svoboda, M. (Ed.), Humpolíček, P., Šnorek, V. (2013). *Psychodiagnostika dospělých*. Portál

Syřišťová, E. (1989). *Skupinová psychoterapie psychotiků a osob s těžším somatickým postižením*. Avicenum

Šicková-Fabrizi, J. (2016). *Základy arteterapie*. Portál

Ulmanová, V. (2020). Interpretace Šípkové Růženky z pohledu hlubinné psychologie. [Bakalářská práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích]. <https://portal2.utb.cz/portal/studium/prohlizeni.html>

Uždil, J. (1980). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Státní pedagogické nakladatelství

Valentová, D. (2017). *Role pohádky v životě předškolního dítěte*. [Bakalářská práce, Univerzita Pardubice]. <https://portal.upce.cz/portal/studium/prohlizeni.html>

Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum

Vlašín, Š. (Ed.). (1984). *Slovník literární teorie. 2. rozš. vyd.* Československý spisovatel