

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné kultury a textilní tvorby

**Role akustické složky v tvorbě žáků na hodinách
výtvarné výchovy
Diplomová práce**

Autor: Mgr. Kateřina Milerská
Studijní program: N7503 / Učitelství pro základní školy (2. stupeň)
Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - etická výchova
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - výtvarná výchova
Vedoucí práce: PhDr. Katarína Přikrylová, Ph.D.
Oponent práce: Mgr. Lucie Tikalová, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Mgr. Kateřina Milerská

Studium: P16P0626

Studijní program: N7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - výtvarná výchova, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ etická výchova

Název diplomové práce: **Role akustické složky v tvorbě žáků na hodinách výtvarné výchovy**

Název diplomové práce AJ: The Role of the Acoustic Component in Pupils Creation in Art Lessons

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se bude zabývat problematikou zapojení akustické složky do výtvarné výchovy. Budou zde rozebrány vyjadřovací prostředky výtvarného umění a hudby. Dále se zde bude pojednávat o vztazích mezi akustickou a vizuální složkou. Následně bude poskytnuta ukázka tvorby učiva pro žáky 2. stupně základní školy, kde se uplatňuje propojení výtvarné složky se složkou akustickou. Didaktický materiál bude koncipován s ohledem na aktuální, funkční výtvarně hudební metodiku. Metodika bude náležitě reflektována.

BLÁHA, Jaroslav. Křížovatka geneze moderního malířství a hudby: [Picasso, Stravinskij, Kandinskij, Schönberg]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007, 272 s. ISBN 978-80-7290-291-0. DOUBRAVOVÁ, Jarmila. Hudba a výtvarné umění. Praha: Academia, 1982, 111 s. Studie ČSAV. CHOCHOLOVÁ, Lucie, Barbora ŠKALOUDOVÁ a Lucie ŠTŮLOVÁ VOBOŘILOVÁ. ICT a současné umění ve výuce - inspirace pro pedagogy výtvarné, hudební a mediální výchovy. V Praze: Národní galerie, 2008, 156 s. ISBN 978-80-7035-378-3. KULKA, Jiří. Psychologie umění. Praha: Grada, 2008, 435 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2329-7. MŠMT. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [on-line] Praha: 01.09.2017 [cit. 17. 12. 2017] dostupné na: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_verze_cerven.pdf NEJTEK, Michal. Synestezie jako tvůrčí a percepční faktor u současných hudebně-scénických forem. V Brně: Janáčkova akademie múzických umění, 2015, 95 s. Výběrová řada doktorských spisů. ISBN 978-80-7460-081-4.

Garantující pracoviště: Katedra výtvarné kultury a textilní tvorby,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Katarína Přikrylová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Lucie Tikalová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 18.12.2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí své diplomové práce PhDr. Kataríně Příkrylové, Ph.D. za odbornou pomoc a vedení, které mi věnovala po celou dobu vypracování mé diplomové práce.

Dále děkuji Mgr. Blance Marešové za umožnění realizace výuky, která byla nedílnou součástí diplomové práce a žákům ZŠ Štefánikova Hradec Králové bez kterých by nebyla poskytnuta ukázka realizovaných vyučovacích hodin.

Anotace

MILERSKÁ, Kateřina. *Role akustické složky v tvorbě žáků na hodinách výtvarné výchovy*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 100 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá problematikou zapojení akustické složky do výtvarné výchovy. Jsou zde rozebrány vyjadřovací prostředky výtvarného umění a hudby. Dále se zde pojednává o vztazích mezi akustickou a vizuální složkou. Následně je poskytnuta ukázka tvorby učiva pro žáky 2. stupně základní školy, kde se uplatňuje propojení výtvarné složky se složkou akustickou. Didaktický materiál je koncipován s ohledem na aktuální, funkční výtvarně hudební metodiku. Metodika je náležitě reflektována.

Klíčová slova: zvuk, hudba, výtvarná výchova, vyjadřovací prostředky, synestezie, představivost, tvořivost

Annotation

MILERSKÁ, Kateřina. *The Role of the Acoustic Component in Pupils Creation in Art Lessons*. Hradec Králove: Faculty of Education, University of Hradec Králove, 2019. 100 pp. Diploma Degree Thesis.

Master Degree Thesis occupies issues involvement of acoustic component in art education. There are analyzed means of expression of art and music. Furthermore, there is deal about the relations between acoustic and visual components. Subsequently, a demonstration of the creation of the curriculum for the pupils of the lower secondary school of the primary school, where is applied the connection of the visual component with the acoustic component. Didactic material is conceived with regard to current, functional art and music methodology. The methodology is adequately reflected.

Keywords: sound, music, art education, means of expression, synesthesia, imagination, creativity

Obsah

Úvod	10
Teoretická část	11
1 Zvuk, hudba vs Výtvarné dílo	11
1.1 Základní charakteristika hudebního a výtvarného umění	11
1.2 Výrazové prostředky hudební a výtvarné tvorby a jejich paralela	13
1.2.1 Bod vs Tón	13
1.2.2 Linie vs Melos a melodie	14
1.2.3 Tvar vs Akord, faktura	14
1.2.4 Plocha, objem, těleso vs Interval	15
1.2.5 Barva vs Barva a harmonie.....	16
1.2.6 Světlo a stín vs Dynamika	17
1.2.7 Kompozice vs Tektonika a forma.....	18
1.2.8 Prostor a čas vs Ticho, rytmus, metrum, tempo	18
2 Osobnostní faktory ovlivňující žákovskou tvůrčí práci	20
2.1 Synestezie.....	21
2.2 Představivost	24
2.3 Tvořivost	25
3 Vybraní autoři, kteří pracují se zvukem	27
3.1 První polovina 20. století – abstraktní malba a orfismus	28
3.2 Druhá polovina 20. století – sound art	32
3.3 Počátek 21. století – moderní umění a nová média.....	34
Praktická část	39
4 Didaktické zpracování zvuku ve výtvarné výchově	39
4.1 Soubor metodických námětů zvuk ve výtvarné výchově	46
4.1.1 Z hudby do obrazu.....	46
4.1.2 Jak vnímám svět s puštěnou hudbou a bez hudby	51
4.1.3 Zvuk činností ve výtvarné výchově.....	57
Závěr	61
Použitá literatura	63
Přílohy	71

Seznam použitých zkratek

RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
--------	--

Odborné termíny

Akustika	Zvukové vlastnosti nějakého prostoru.
Arteterapeut	Osoba, která provádí terapii pomocí psychoterapie využívající aktivní výtvarné činnosti pacientů.
Asociace	Sdružování představ na základě dosažených zkušeností.
Dialog	Rozhovor mezi dvěma nebo více osobami.
Diskuze	Výměna názorů, při které by se mělo dojít k určitému závěru. Typ pedagogické komunikace ve výuce.
Frustrace	Nelibý stav či pocit vznikající v momentě vzniku překážky, která brání uspokojení potřeb či dosažení cílů.
Ideje	Také idea. Hlavní myšlenka, podstata.
Komparace	Srovnávání, srovnání, přirovnávání.
Kompetence	Schopnost, dovednost realizovat různé činnosti.
Kontrapunkt	Hudební skladba spočívající v současném vedení dvou nebo několika hlasů, které jsou melodicky i rytmicky samostatné.
Kreativní	Také tvořivý.
Neinklinovat	Nemít sklon k něčemu.
Pedagog	Učitel, vyučující.
Polyfonní	Vícehlasné. Hudební skladba, která je složená z několika samostatných hlasů.
Psychologie	Věda o psychologii. O činnosti člověka a jeho chování.
Psychoterapeut	Odborník v psychoterapii – v léčbě zaměřené na psychiku pacienta (slovem, chováním, prostřednictvím určitých technik a postupů).
Reflexe	Zamyšlení, úvaha zaměřená na pochopení vlastních teoretických i praktických výkonů.
Sebereflexe	Také autoreflexe. Sebehodnocení svého jednání, vnímání a prožívání k formování vlastní osobnosti. Zhodnocení vlastního výkonu. Jedinec poznává sebe sama.

Senzibilizace	Zvýšení citlivosti.
Terminologie	Odborné názvosloví.
Transcendence	Co překračuje naši smyslovou zkušenost.
Učivo	Souhrn dovedností a vědomostí, které si žák má osvojit.
Vyučování	Také výuka. Interakce mezi učitelem a žákem za účelem si osvojit nové učivo.
Vyučovací hodina	Časová jednotka výuky.
Vzdělávací cíl	Definování směru a účelu výuky.
Znalost	Také vědomost.

Úvod

Diplomová práce se zabývá rolí akustické složky v hodinách výtvarné výchovy. Právě zvuk je všude přítomný a ne vždy mu věnujeme plnou pozornost. Zatímco zvuk je jakýkoliv šum, který se v našem okolí nachází, hudba je organizovaný systém zvuků. Podíváme-li se do hodin výtvarné výchovy, můžeme si všimnout, že nastává trend, kdy žáci při své tvorbě poslouchají hudbu, která však nemá s tvůrčí výtvarnou činností nic společného. Žáci pasivně přijímají hudbu a je pak otázkou, čemu věnují více pozornosti, zda hudbě, kterou poslouchají, nebo výtvarnému zadání, které vyučující stanovil.

Diplomová práce si klade za cíl ukázat možnosti, jak plnohodnotně zařadit hudební či zvukovou složku jako aktivní prvek do výtvarné tvorby. Teoretická část se věnuje třem okruhům, které jsou s touto problematikou spojeny. První část poskytuje čtenáři náhled do samotné problematiky hudby a zvuku, který je v komparaci s výtvarným dílem. Tato problematika je pojednána jak z hlediska psychologie, tak z hlediska vyjadřovacích prostředků. Druhý okruh je věnován faktorům, které mohou ovlivňovat tvůrčí žákovskou práci. Jsou vypsány především ty vlivy, které jsou neopomenutelné vzhledem k cílené věkové skupině druhého stupně základní školy. Třetí okruh se věnuje historickému kontextu. Uvádí příklady umělců, kteří ve své výtvarné umělecké činnosti zařazují akustickou složku jako nedílnou součást umělecké výtvarné tvorby. Tito umělci se mohou stát i inspirací v hodinách výtvarné výchovy. Dá se předpokládat, že znalost alespoň některých umělců, kteří se námi zkoumanou problematikou zabývají v umělecké tvorbě, může žákům ukázat směr jejich tvorby či usnadnit pochopení smyslu zařazení akustické složky do výtvarné výchovy.

V praktické části diplomové práce je uvedeno, jak pracovat s akustickou složkou v rámci výtvarné výchovy. Obsahem je seznámení s koncepcí odborných příprav do výtvarné výchovy, které byly následně odučeny. Navrhované přípravy vyučovacích hodin jsou určeny pro druhý stupeň základní školy a jsou v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Přípravy jsou vytvářeny tak, aby si žáci uvědomili vzájemnou propojenost a souvislost hudební a výtvarné složky. Žáci v hodinách výtvarné výchovy mohou nahlédnout do hudební složky jiným úhlem pohledu, než byli doposud zvyklí. Vlastní pocity, emoce z poslouchané hudby interpretují skrze výtvarný projev. Objevují tak nové možnosti vyjadřovacích prostředků a jsou vedeni k zcitlivění vnímání hudby a zvuku, kterými jsou žáci obvykle obklopeni. Veškerá metodika je náležitě reflektována.

Teoretická část

1 Zvuk, hudba vs Výtvarné dílo

1.1 Základní charakteristika hudebního a výtvarného umění

Na první pohled bychom mohli říci, že hudba a výtvarné dílo, nemá spolu příliš mnoho společného. Zatímco hudba je přijímána sluchovým vjemem, výtvarné dílo vnímáme především zrakem či hmatem. Zrakové vnímání nám zprostředkovává mozek, který zpracovává námi viděný obraz. Světlo vchází do oční zornice a láme se oční čočkou, tak aby se obraz promítl na sítnici, kde se utváří zmenšené a obrácené viděné obrazy. V sítnici jsou dva druhy světločivých buněk. Čípky jsou citlivé na barvy a umožňují ostré vidění a tyčinky, které umožňují vidět za šera, tedy umožňují neostře bezbarvé vidění. Náš mozek je tak schopen vnímat barvy a linie, která dává za vznik tvaru. Dle psychologa, odborníka hudebních věd a teorií umění Jiřího Kulky (2008) tvar vzniká ze vzájemného působení linií. Právě tak mohou vznikat i geometrické iluze. Dáme-li do vzájemných vztahů linie, barvy, tvar a plochu, vznikne nám tzv. kompozice. Ta ovlivňuje celkové vnímání daného jevu.

Americký akademik, profesor dějin umění Mitchell (1986) rozebírá otázku obrazovosti a uvádí, že obrazovost může být grafická, optická, percepční mentální a verbální. Do grafické obrazovosti zařazuje obrázky, sochy, design do optické obrazivosti řadí zrcadla a promítání dále do percepční obrazivosti řadí smyslová data, tvar, jevy. Mentální obrazivostí jsou myšleny sny, vzpomínky, ideje, fantazie a verbální obrazivost se týká metafor a popisu. Dle Mitchella (1986) mentální a verbální obrazivost nemáme všichni stejnou. Slovní obrazy mohou působit na všechny smysly, pro někoho mohou být takové obrazy pouze abstraktní myšlenkou, při které se žádné smyslové vjemy nespouští.

Na rozdíl od obrazu je zvuk něco nehmotného. Zvuk zní v určitém čase a po odeznění zaniká. Výtvarné dílo naopak vnikne a je přítomné navždy. Dle Fraňka (2007) je hudba děj. Dodává, že fyzikální podstatou tohoto děje se zabývá akustika. Zvuk vzniká kmitáním. Zvuk, či hudbu vnímáme sluchem. Sluch vnímá zvuk, jehož vlastností je výška trvání, hlasitost a barva. Tyto vlastnosti jsou fyzikálně podmíněny a také částečně závisí na zvláštěnostech lidského slyšení. Zdrojem zvuku je zvukové vlnění, které vychází od kmitajícího hmotného tělesa.

Základním rozdílem mezi zvukem a hudbou je to, že zatímco zvuk chápeme jako jev, který se přirozeně vyskytuje v prostředí. Takovým jevem se zabývá vědní disciplína

nazývána akustika. Hudba je chápána jako cílený jev, kdy se jedná o organizovaný systém zvuků. Hudbou se zabývá hudební věda, neboli také muzikologie.

Dle Fraňka (2007) prožitek hudby vzniká díky paměti. „*Hudební paměť je klíčovým prvkem hudební schopnosti.*“ (Fraňek, s. 138). Z různých výzkumů vychází fakt, že hudební výchova nemá vliv na školní prospěch. Dle Fraňka (2007) se prokázalo, že hudební výchova má vliv na oblast chování a sociálních vztahů. Hudební výchova také může zlepšovat úspěšnost v některých matematických úkolech. Opačný efekt však zatím není dokázán.

Fraňek (2007) zmiňuje, že hudební umění je nejvíce emocionální. Vedou se spory o tom, v jaké míře je hudba skutečně prožívána. Emocionalisté se domnívají, že emoce, které má hudba vyvolat jsou naprosto autentické s emocemi, které posluchač poslouchá. Kognitivisté naopak tvrdí, že emoce, které prožíváme při hudbě, mohou být odlišné od emocí, kterou hudba vyvolává. Domnívají se, že spojení hudebního prožitku a emoce, je dáno tím, že hudbu popisujeme pomocí emocionálních kategorií. Dle muzikologa a psychologa Marka Fraňka (2007) mají pravdu jak emocionalisté tak kognitivisté. Svě tvrzení opírá o fakt, že v určité situaci může posluchač emoce pouze vnímat a pozorovat z venku. Jindy může jít o absolutní hudební prožitek, kdy posluchač prožívá emoce, které hudba vyvolává. Dále muzikolog zmiňuje, že psychofyzilogický výzkumu z 90. let 20. století ukázal, že emoce doprovází různé fyziologické změny. Právě k takovým změnám dochází i při poslechu hudby. Další výzkumy ukázaly, že hudba má vliv i na prosociální chování. Pokud jedinec slyší hudbu, kterou kladně hodnotí, je pozitivně naladěn a je ochoten víc pomáhat, než člověk, který poslouchá hudbu, která na jedince působí negativně. Stejně tak hudba může psychologicky ovlivňovat prostředí. Dokazuje to naplánovaný experiment, kdy v podzemní dráze Montrealu zazněla reprodukováná operní hudba. Od té chvíle, kdy v podzemní dráze zavedli tuto operní znělku, byl zaznamenán výrazný úbytek vandalismu.

Zvuk je do určité míry důležitou součástí našeho života. Jak již Fraňek (2007) zdůrazňuje absolutní ticho, které najdeme v akusticky izolované místnosti, je pro člověka velmi nepříjemné. Zároveň ale nadměrný hluk, může mít na člověka také negativní dopady. Záleží však na daném jedinci, jaký má práh vnímání hudby. Daoussis a McKelvie (1986) ve svém článku zmiňují, že zatímco extroverti mají nízký práh vnímání hudby, introverti jsou na hudbu citlivější. Tento fakt vychází z pokusu, kdy byli introverti a extroverti rozděleny na dvě skupiny. Jedna z nich četla text bez přítomnosti hudby. Druhé dvě skupiny četly text za přítomnosti hudby. Výsledkem bylo zjištění, že ze skupiny

introvertů byla úspěšnější ta skupina, která četla bez přítomnosti hudby. Extroverti byli v obou skupinách úspěšní. Z čehož vyplývá, že extroverti jsou na hluk odolnější a méně citlivější než introverti.

O tom, že nás hudba ovlivňuje, aniž bychom si toho mohli být vědomi, dokazují nesčetné výzkumy od různých autorů, o kterých se muzikolog a psycholog Marek Franěk (2007) ve svém textu zmiňuje. Bylo zjištěno, že při rychlé hudbě zákazníci rychleji nakupovali, či v restauraci rychleji jedli, než při pomalé hudbě, kdy zákazníci prakticky více utratili a v obchodě strávili delší dobu. Také při reklamě je hudba nedílnou součástí, která zákazníky ovlivňuje.

V této kapitole jsme uvedli základní charakteristiku zvuku a obrazu. Víme již, že zatímco zvuk je založen na časovém trvání a patří mezi nejvíce emocionální uměleckou složku, obraz je hmotné dílo, které má delší trvání. I přes tyto patrné rozdíly můžeme nalézt i společné vlastnosti, které se vyznačují ve své formě. V následující kapitole budou tedy rozebrány výrazové prostředky zvukového a obrazového díla. O výrazových prostředcích bude pojednáno ve vzájemné souvislosti zvuku a obrazu. Čtenář si tak bude moc všimnout vzájemné paralely, které spojují zvuk s obrazem.

1.2 Výrazové prostředky hudební a výtvarné tvorby a jejich paralela

1.2.1 Bod vs Tón

Mezi snad nejzákladnější prvek výtvarné řeči je bod. Působí dominantně a centricky. Jako bod nemusí být pouze viditelný prvek, ale také lze jako bod považovat těžiště. V hudbě je základní jednotkou tón. Má svou výšku, sílu, barvu a délku. Dle psychologa, odborníka hudebních věd a teorií umění Jiřího Kulky (2008) se metaforický moment objevuje již u tónů vysokých a nízkých. Zatímco vysoké tóny jsou lehké, vzdušné, štíhlé jemné, nižší tóny jsou zemité a objemné. Hlasité tóny mají větší stabilitu, jsou průrazné a masivní, naopak tiché tóny jsou jemnější a lehčí. Barva tónu může být jasná nebo temná. Může také vyjadřovat drsnost – měkkost či ostrost – kulatost. Tón, který slyšíme, nezazní okamžitě. Vyskytuje se zde vkmitávající a dokmitávající prodleva. Převážně většinou základní tón nezní samostatně, ale za pomoci přidaných alikvotních tónů, které vznikají vibrací daného nástroje. Tón tak nezní pouze v jeho základní frekvenci, ale přidávají se zde i alikvotní tóny.

1.2.2 Linie vs Melos a melodie

Linie dělíme na přímky a křivky. Nyní se zaměříme na různé rozmístění linií a jejich psychologický dopad. Horizontála vyvolává dojem klidu a rovnováhy, vertikála dává dojem růstu, štíhlosti a vznosnosti, diagonála vzbuzuje napětí, je dynamická a neklidná. Dle Kulky (2008) více psychických pocitů vyvolávají křivky než přímky. Oblouk vyklenutý nahoru působí dojmem podpírání a oblouk směrem dolů evokuje nádobu, která je potřeba naplnit. Oblouky směrem do stran vzbuzují pohybové pocity a spirála či voluta navozuje pocit pružné síly. Podobně jako je tomu ve výtvarném díle i hudba může vytvářet přímky a křivky. V takovém případě jde o tzv. melos. Melos vzniká řazením několika melodických intervalů za sebou. Melos neboli melodická linie, vzniká ze stoupajících a klesajících intervalů. Z hlediska ambitusu, neboli tónového rozsahu melodie, lze z psychologického hlediska říci, že malý ambitus působí stísněně a smutně, naopak čím větší rozpětí melosu, tím více působí neklidně a vášnivě. Melos může mít různé lineární tvary. Stoupající působí vesele a optimisticky, klesající působí smutně a odevzdaně a rovný vyvážený lineární tvar působí odhodlaně. Melos může být také ve tvaru přímky a křivky. Jak dále Kulka (2008, s. 269) uvádí: „*Umístění melodických vrcholů dodává tvaru, melosu plastičnost. Melos bez vrcholu působí jednotvárně.*“. Melos úzce souvisí s harmonií a rytmem.

Jaroslav Bláha (2012) výtvarnou linii spojuje s hudební melodií. Dle jeho slov hraje klíčovou roli až do období romantismu. Jak Jiří Kulka (2008) uvádí, melodie může být homofonní či polyfonní, kde se objevuje několik melodií. V polyfonii se klade na posluchače větší kognitivní důraz, než v homofonii. Je to dáno tím, že v polyfonii se posluchač musí soustředit na více hlasů zároveň. Do melodické psychologie vstupují i další výrazové prostředky, které ovlivňují celkový dojem. Melodie je založena na tématu. Dle Jaroslava Bláhy (2012) téma, které je vystavěno z motivů ovlivňuje uzavřenost hudebního tvaru. Jednotlivé motivy mají svojí charakteristiku a vlastnosti. Téma se rozděluje na předvětí a závětí, což dohromady tvoří periodu.

1.2.3 Tvar vs Akord, faktura

Jeden z nejvýznamnějších prvků výtvarné řeči je tvar. Tvar je však úzce spojen s bodem, linií, plochou a objemem. Díky tvaru rozpoznáváme, oč v obraze jde, neboť si je spojujeme s vnějším každodenním světem, který smyslově vnímáme. Tvary mohou mít konceptuální obsah, který působí na racionální stránku, nebo expresivně symbolický obsah, ten je zaměřen na citové působení. Odborník v oblasti hudební vědy a teorie umění,

psycholog Jiří Kukla (2008) se dále zmiňuje, že tvar může mít několik podob, mohou být geometrické či organické, plošné či plastické, které dodávají prostorovou hloubku a iluzivnost prostoru, dále může být tvar otevřený, jako je například půlkruh, vnímáme jako tvar, který je otevřený a dynamický vůči okolí naopak uzavřený tvar působí ukončeně, soběstačně a izolovaně. Dále může být tvar pasivní, který působí klidným dojmem, naopak aktivní tvar se snaží napodobit pohyb, může vyvolávat pocit síly a energie. Tvrdý či měkký tvar vychází z charakteru kontur. Mohou být ostré, lomené, zakřivené či oblé. Tvary mohou být také symetrické, které působí pasivně, či asymetrické působí dynamicky. Dle teoretika výtvarného umění a hudby Jaroslava Bláhy (2012) lidé vnímají tvar různým způsobem. Jedinci smyslového typu se spoléhají především na zrak. Pamatují si přesné konkrétní tvary. Jedinci rozumového typu hledají podstatu daných tvarů. Mají schopnost třídit a zjednodušovat viděné věci. Jiní lidé vnímají tvary dynamicky. Do jejich vnímání vstupuje především intenzivní citové prožívání. Takoví jedinci spadají do citového typu. V neposlední řadě máme estetizující typ. Tito lidé vnímají tvar esteticky. Dekorativnost či zdobnost chápou jako projev krásy. Tyto čtyři vyjmenované osobnostní typy nechápeme samostatně, neboť jedinec disponuje napříč různými typy. Jeden typ je však dominantnější než jiný. Z těchto typů pak Bláha (2012) vyvozuje základ jednotlivých typů tvarů. Jsou to tvary smyslové, racionální, expresivní a dekorativní.

Stejně jako ve výtvarně tvorbě otevřený tvar působí otevřeně a uzavřený tvar dává dojem ukončenosti, je tomu i v hudebním světě, kdy mluvíme o konsonantním či disonantním akordu. Akord je souzvuk nejméně tří různých tónů. Mohou znít konsonantně či disonantně. Dle Jiřího Kulky (2008) disonance vyvolává dojem dalšího pokračování naproti tomu konsonantní akord dojem ukončitelnosti. Kulka (2008) dále zmiňuje, že akordy s hlubokými tóny znějí disonantněji, než tytéž akordy ve středních oktávách.

Jaroslav Bláha (2012) přirovnává výtvarný tvar s fakturou. Máme fakturu polyfonní, v takovém případě jsou veškeré hlasy rovnocenné, tudíž zde nenajdeme hlas hlavní a vedlejší, jako je tomu u homofonní faktury. Jak dále Jaroslav Bláha (2012) uvádí polyfonie má tvar horizontální, která značí melodii a vertikální značí harmonii.

1.2.4 Plocha, objem, těleso vs Interval

Plocha reprezentuje dvojrozměrnost prostoru. Ačkoliv je plocha ohraničena pomocí linií, díky čemuž vzniká nějaký tvar, má i samotná plocha svůj psychologický

význam a to především, budeme-li se bavit o barevných plochách. Velké plochy působí dojmem klidu, pevnosti a stability, naopak malé plochy jsou nevyrovnané, nestabilní a neklidné. Kulka (2008) dále dodává, že rozlišujeme i různé typy ploch v rámci jedné kompozice. Rovné plochy jsou trojúhelníkové, čtvercové a kruhové, zakřivené plochy mohou být hyperbolický či parabolický tvar.

Objem reprezentuje trojrozměrnost prostoru. Tato kvalita se objevuje především v sochařství a architektuře. Velké objemy působí těžce až nehybně, naopak malé objemy působí lehce, pružně, hybně.

Těleso vzniká z tvarových objemů, jako je například prostorová křivka. Těleso je charakterizováno objemem, tvarem a povrchem. Aktivuje tak smyslovou oblast haptiky. Tělesa mohou být geometrická a negeometrická, otevřená či uzavřená, stejně jak je tomu u tvaru, neboť těleso je s tvarem úzce spojené.

Podobně jako v ploše, objemu a tělesu lze nalézt různé formy psychologického působení klidu, pohybu, nevyrovnanosti, obdobně můžeme takové působení nacházet i v hudební oblasti skrze interval. Interval je výškový poměr dvou tónů, jestliže je interval harmonický, zní oba výškové tóny současně, pokud je interval melodický, hrají se postupně za sebou. Sám psycholog, odborník hudebních věd a teorií umění Jiří Kulka (2008) ve své práci zmiňuje, že je velmi obtížné charakterizovat výraz jednotlivých intervalů. Přesto ve své knize *Psychologie umění* se jej pokouší dané výrazy specifikovat. Nám však bude stačit, že intervaly mohou působit smutně, vesele, mohou vytvářet napětí, pocit tísně, utrpení, nebo naopak může působit optimisticky, mužně, může také vyjadřovat očekávání a spoustu dalších emocionálních zabarvení. Intervaly se stávají základními stavebními kameny pro melodii. Čím větší je melodický interval, tím dle Kulky (2008) nese větší napětí. V rámci harmonických intervalů lze mluvit o konsonanci, která vyvolává pocit klidu či disonanci, která způsobuje pohybový pocit napětí s potřebou dále pokračovat.

1.2.5 Barva vs Barva a harmonie

To jak barvy vnímáme, závisí na našich psychofyziologických reakcích smyslových orgánů, barevném symbolismu a zkušenostech daného jedince. Jiří Kulka (2008) zmiňuje pět bodů, kdy se uplatňuje barva ve výtvarném obraze. Prvním bodem je *věcná charakterizace* čímž myslí situaci, kdy barva vypovídá o daném stavu materiálu, jako například zelené jablko je nezralé. Druhým bodem je *emotivní význam*, zde jde o celkové působení na naše emoce, například teplo – chlad, klid – vzrušivost či světlost tmavost.

Třetí uplatnění je *asociativní význam* barva vyvolává určitou asociaci. Barva charakterizuje určitý předmět, např. modrá – moře. Čtvrté uplatnění je symbolický význam, v takovém případě barva vyjadřuje určitý symbol, který vzniká díky asociativně emotivnímu kontextu. Posledním pátým uplatněním barvy je výtvarná hodnota, kdy celkový význam barvy je dán kompozicí díla. Sám Kulka (2008) dodává, že těchto pět bodů se v celkovém výtvarném díle neuplatňují samostatně, vzájemně se prolínají. Tonalita, tedy celek barevného obrazu vzniká především převládajícím barevným tónem, dále sytostním a světlostním poměrem.

Dále Jaroslav Bláha (2012) uvádí, že barvy mohou být lomené, spektrální a lokální neboli místní barvy. Spektrální barvy vznikají rozkladem světla. Lomené barvy vznikají mícháním barev. Lokální barva je barva předmětu sama o sobě. Jestliže plynule přecházejí barvy z jedné barvy do druhé, mluvíme o modulaci barev. Vytváříme – li odstíny světlejší či tmavší téže barvy, vzniká valér. Ve výtvarném umění také můžeme vytvářet barevné kontrasty, jako např. světlostí, sytostní či komplementární.

Barvu nacházíme i v hudbě. Tentýž tón bude jinak znít z trubky, jinak z flétny, houslí či violy. Stejně tak lze vnímat různé zvukové odstíny na jednom nástroji pomocí techniky hry. Je to jedním z příkladů jak se tón může zabarvit. Dle Jiřího Kulky (2008) hudební barva vytváří světlost, čistost, měkký i tvrdý zvuk, barevný klid i vzrušivost či teplotu a chlad.

Dle Jaroslava Bláhy (2012) barvu nacházíme v harmonii. Kulka (2008) uvádí, že harmonie je založena na tonálním řádu, kdy je důležité zvolit správný tónorod. Durovost je vnímána jako dokonalost, jednoduchost, pevnost, zřetelnost, veselost, hrdinskost. Mollovost vzbuzuje představu nedokonalosti, složitosti a nezřetelnosti, ženskosti a měkkosti, dále také vášnivost a lyrčnost.

1.2.6 Světlo a stín vs Dynamika

Světlo se v architektuře a sochařství řeší z hlediska světelnosti, abychom objekt mohli vidět. Jedná se o proces přijímání, vyzařování, lomení a rozptylování světelných paprsků. V malířství světlo dává obrazu určitou atmosféru, který oživuje daný výjev například pomocí stínu. Dává dílu trojrozměrnou iluzi, nebo vytváří rozptýlené světlo. Někteří malíři také pracovali se šerosvitem. Bláha (2012) uvádí, že šerosvit může mít tři formy: formu sfumata – kouřového šerosvitu, další formou je měkká modelace a třetí formou je temnosvit.

Dle Jaroslava Bláhy (2012) stejně jako v malířství dává světlo iluzi, plastičnost a vytváří atmosféru výjevu, tak dynamika určuje hlasitost či intenzitu hudebního proudu. Jiří Kulka (2008) zmiňuje, že z hlediska psychologie dynamika způsobuje především změnu napětí a zprostředkovaně důležitost hudebních úseků. Může vyvolat prudké city, afekty, nebo také vášeň. Při crescendu můžeme očekávat napětí, očekávání. Decrescendo naopak působí uklidněně a vyčerpaně.

1.2.7 Kompozice vs Tektonika a forma

Kompozice řeší proporce. Z hlediska kompoziční rovnováhy můžeme rozdělit na kvalitu jí blízkou tj. harmonii a jednotu v rozmanitosti, což znamená, že jednotlivé prvky díla zaujímají určitý vztah k celku. V kompozici se řeší jednotlivé výrazové prostředky, které se uplatňují v daném díle.

Kulka (2008) zmiňuje, že stejně jako ve výtvarné kompozici se řeší celkový dojem a struktura díla v hudbě se tomu obdobně zabývá tektonika a forma, která si všímá různých výrazových prostředků v hudebním díle. Tektonika je jednotka vnitřní stavby a forma vyjadřuje vnější tvar skladby. Mikrotektonika se zabývá drobnějšími skladebními útvary. Makrotektonika se zaměřuje na skladbu jako celek. Řeší vyváženost barvy a soudržnost. Tento výrazový prostředek úzce souvisí již s výše uvedenými výrazovými prostředky.

1.2.8 Prostor a čas vs Ticho, rytmus, metrum, tempo

Specifickým výrazovým prostředkem se tává prostor a čas. Zatímco prostor můžeme chápat ve výtvarném umění, čas se řeší v hudbě. Jaroslav Bláha (2012) však dodává, že tomu může být i naopak. Čas ve výtvarném umění je dosahnuto čtením, tedy s časovým průběhem recepce a interpretace. Může být také vyjádřen v symbolické formě, kdy je na obrazu zachyceno několik dějových fází. Ticho se pak stává prostorovou dimenzí hudebního tvaru. Na vytváření prostoru se podílejí i další výrazové prostředky jako je dynamika, faktura či zvuková barva. Determinujícím faktorem je čas. Proto Jaroslav Bláha (2012) dochází k závěru, že je vhodné používat pojem časoprostor.

Nyní se podíváme na to, jak prostor prostupuje ve výtvarném umění. Prostor je v obrazu znázorněn pomocí perspektivy, v sochařství se prostor objevuje ve smyslu kompozice, neboť socha sama o sobě je prostorová. Dle Kulky (2008) v architektuře se prostor řeší z hlediska místa, pohybu, tvaru. Řeší se nejen samotný objekt, ale také jeho zasazení do krajiny. Jako urbanistické řešení. Dle Bláhy (2012) se vlastním prostorem

stává vnitřní prostor. Dle jeho slov vztah k vnějšímu i vnitřnímu prostoru může být pasivní, která se vyznačuje vzájemnou netečností a nedochází k vzájemnému prostupování. Naopak aktivní vztah tvaru a prostoru se vyznačuje kontrastem statických a dynamických sil. V malbě to je pak především iluze prostorové hloubky, kterou vytváříme pomocí lineární perspektivy či barevné perspektivy, která je založena na psychofyziologické podstatě vnímání. S časovým aspektem v hudbě se pojí rytmus, metrum, tempo, agogika. Také dle Jaroslava Bláhy (2012) má v časovém řádu velkou roli vztah expoziční a evoluční hudby.

Rytmus určujeme podle pravidelných přízvuků, které se pravidelně opakují. Střídají se různě dlouhé tóny a jejich zvuky. Jak Jiří Kulka (2008) zmiňuje, rytmus může na posluchače různě působit. Jestliže je zvolena menší rytmická hodnota může působit živě i naléhavě, velmi časté střídání rytmických útvarů způsobují pocit neklidu, může také být vnímáno jako bezradnost, tápání či nerozhodnost. Některé charakteristické rytmické útvary, jako je například polka, mazurka či menuet mohou vnést do skladby určitý význam. Z uvedených příkladů pak může polka být chápána jako výraz lidového veselí, či mazurka může vzbudit rytířský ráz. Rytmus úzce souvisí s Metrumem.

Metrum se v notách zapisuje za houslovým klíčem, určuje sudost (2/4, 4/4) a lichost (3/4, 3/8) taktů. Psycholog, odborník hudebních věd a teorií umění Jiří Kulka (2008) uvádí, že stálé metrum vzniká za pravidelné střídání přízvučných a nepřízvučných dob. Pokud je použit mužský závěr, rytmická skupina končí na přízvučnou dobu, působí jednoznačně a jistě. Pakliže je použit ženský závěr, tedy zakončuje se nepřízvučnou lehkou dobou, závěr nepůsobí tak stabilně.

Tempo udává rychlost s jakou je hudba prezentována. Tento hudební výrazový prostředek je dle Jiřího Kulky (2008) důležitým nositelem psychických obsahů. Průběh určitých emocí je vázán na tempový ráz. Většinou nad notami je vyznačeno, obvykle italsky, v jakém tempu se má skladba hrát. To vypovídá i o tom, zda má muzikant hrát vesele, živě či důstojně apod. Accelerando zvyšuje napětí, ritardando naopak uvolňuje napětí.

Agogika znamená odklon od tempové rychlosti. Tím, že části skladby zrychluje a zpomaluje, celou skladbu oživuje.

2 Osobnostní faktory ovlivňující žákovskou tvůrčí práci

Dříve, než přejdeme k samostatným námětům výtvarné práce, které lze ve výuce realizovat je nutné si uvědomit, jaké faktory mohou žáka při jejich tvorbě ovlivňovat.

Z hlediska vývojové psychologie žák druhého stupně základní školy prochází obdobím puberty. Toto období je typické svými tělesnými a psychickými změnami. V hudební výchově se pak tyto změny projevují především ve změně rozsahu hlasu. Zatímco u dívek je tato změna poměrně nenápadná, kdy poloha hlasu se pomalu přeměňuje na ženský hlas, u chlapců je o něco výraznější. Chlapcům se mění barva, síla a především hlasová poloha. Především u chlapců, kteří svůj hlas pěvecky necvičí, prochází výraznější hlasovou krizí, kdy přeskakuje z chlapecké do mužské polohy o oktávu níž. Z tohoto důvodu chlapci obvykle odmítají zpívat před kolektivem. Sedlák (1990) dále uvádí, že vlivem soustavné pěvecké výchovy tento přechod není pozorovatelný. Mění se barva hlasu a dočasně se snižuje jejich hlasový rozsah.

Toto období je však obdobím zájmu o hudbu. Jak Sedlák (1990) uvádí, že především u dívek se rozvíjejí hudební zájmy. Jedná se především o poslech hudby svých oblíbených zpěváků. O vlastní interpretační činnost je o něco menší zájem. Poslech symfonické a komorní hudby je zájem nejmenší.

I výtvarná výchova je pro žáky v období puberty náročnější. Pedagog Jaromír Uždil (1976) uvádí, že v období staršího školního věku se objevuje u žáků tzv. krize výtvarného projevu. Tato krize nastává v důsledku fyziologických změn. Žák si uvědomuje svou nedokonalost při vlastní tvorbě, kdy se snaží zachytit realitu. Přestává tak mít radost z vlastní tvorby. Je také dle pedagoga Raoula Trojana (1985, s. 28) žák „*citlivé ke kritickému posouzení svých výtvořů*“, proto svou tvorbu nerad prezentuje. Je tak důležité, jak pedagog bude s žáky pracovat a jaká výtvarná zadání bude předkládat. Je v této souvislosti důležité poznamenat, že dle psychologa Otty Čačky (2000) jsou žáci v tomto období více vnímavější. Díky své svěží vnímavosti odhalují neobvyklé souvislosti a vztahy. Tento faktor souvisí s tím, že zatím neznají běžné rutinní postupy, které se ve společnosti vyskytují a hledají vlastní cestu řešení. Ne vždy je řešení originální, ale svou tvůrčí kreativitou si rozvíjí metody tvůrčí práce.

2.1 Synestezie

Dle Lady Hubátové – Vackové (2006) se problematika synestezie rodí v období romantismu, který dal předobraz moderního umění. S pojmem synestezie úzce souvisí pojem zvukomalba. Která má v různých odvětvích svůj význam. V jazykovědě se jedná o synonymum onomatopoeie, což znamená, že slovo vystihuje zvukovou kvalitu jevu. Mohou to být například slova frčet, fičet, prskat, apod. V hudbě je pak snahou zachytit pomocí hudebních prostředků zvuk či pohyb. Zvukomalebny mohou být literární díla, které probouzí niterné obrazové představy, výtvarná díla, které mohou představovat abstraktní obrazy. Příkladem obrazu vyjadřující melodii je dílo od Vasilijho Kardinského Kompozice-skladby či dílo s názvem Žlutá znělost. Výtvarných tvůrců zabývajících se propojení viděného a slyšeného můžeme jmenovat několik dalších tvůrců. Lady Hubátová – Vacková (2006) zmiňuje především Ernsta Hanse Chladniho, který se proslul svými obrazci, které vytvářel za pomoci vibrace. Celý efekt vzniknul tak, že použil mosaznou desku, kterou uprostřed upevnil a na destičku dal tenkou vrstvu písku. Po hraně desky přejížděl smyčcem, vznikla tak vibrace. Na základě toho se písek začal přeskupovat. Tento jev fascinoval básníka a prozaika Goetha a umělce jeho okruhu.

Jak Hubátová – Vacková (2006) uvádí český fyziolog, anatom, básník a filosof Jan Evangelista Purkyně se zabýval Chladniho obrazci a posunul teorii ještě dále. Hledá vzájemnou provázanost smyslových orgánů. Zjišťoval, jak může chybějící vjem být nahrazen jiným vjemem. Jedná se tedy o otázku, zda jedinec, který ztratil zrak, může při poslechu hudby vidět vnitřní obrazce. Zjistilo se, že určité spojení mezi zrakem a sluchem existuje.

Jarmila Doubravová ve své knize *Hudba a výtvarné umění* (1982) říká, že zrak poskytuje asi 90 % informací, sluch 5 % a ostatní smysly poskytují také 5 % informací. Spojením mezi zrakovou a sluchovou informací dochází k synestezii a synopsii. Toto spojení je velmi zajímavé pro řadu profesí. Zabývají se jím psychologové, umělci i vědci.

Slovo synestezie je složena ze dvou slov: syn (spolu), aisthesis (počitek, vjem). Lze tedy toto slovo přeložit jako spojené vnímání či spojený vjem. Teorie, které vysvětlují možnosti vzniku tohoto jevu, jsou různé. Jsou teorie, které se domnívají, že jde o mozkovou disfunkci, jiné naopak tvrdí, že jde o běžnou činnost mozku. Pakliže by šlo o mozkovou disfunkci, jedná se o chybně vedenou informaci nebo může jít o propuštění informací mezi různými částmi mozku. Michal Nejtek (2015) ve své knize *Synestezie*

zmiňuje neurovědce a spisovatele Ramachandrana, který zjistil, že centrum pro zpracování barev a grafémů leží ve spánkových lalocích mozku těsně vedle sebe.

Nejtek (2015) ve své knize zmiňuje, že mluvíme-li o synestezii, nemluvíme pouze o barevném slyšení, ale také o vidění písmen a grafému v barvách. Synestezie je trvalá, a synestetici mluví o tom, co vidí jako o skutečnosti. Každý při zaznění tónu či písmene uvidí jinou barvu. Je pravděpodobné, že synestezie může být i dědičná a zřejmě je předávána chromozomem X. To jak synestetik vidí například barvu tónu, záleží jak na kultuře, kde žije, tak i na jeho dosavadních zkušenostech. Jeden ze dvaceti lidí má schopnost synestezie. Dle Galajdové (2006) synestezie může mít různou formu především u básníků, může být slovo nebo samotné písmeno stimulem pro vidění barvy. Naopak především výtvarníci vnímají barvu při zaznění zvuku. Tvary vnímají při poslechu hudby především hudebníci. Molekulární biolog, který se věnuje výzkumu lidského mozku John Medina (2012) uvádí, že existuje až padesát druhů synestezie. Je důležité si však uvědomit, že synestezii se nemyslí například to, když slyšíme slovo čokoláda a nám se začnou sbíhat sliny a představíme si čokoládu. Jedinci, který má synestetické vnímání se může stát situace, kdy si nemůže vzpomenout na slovo, ale již vnímá chuť, která definuje ono dané slovo, na které si nemůže vzpomenout. Medina (2012) vysvětluje, že synestezie není ničím jiným, než dáno evolucí, kdy naši východoafričtí předci až do období, kdy jsme slezli ze stromů, vnímali svět mnoha smysly. To, že nejde pouze o vzpomínku či o paměťovou vazbu utvořenou v raném věku je příkladem barvoslepý klient, který uvádí neurovědec Ramachandran (2013). Klient nerozlišoval červenou a zelenou a přesto při pohledu na číslice identifikoval barvy, které v běžném životě nikdy neviděl. Nazýval je jako barvy marťanské. To dokazuje, že barvy, které synestetici vidí, se nevytváří v oku, ale v mozku. Ramachandran (2013) v této souvislosti také uvádí, že jsou lidé, kteří vidí písmena v barvách, která jsou složená najednou na sobě poskládané z více barev. Takové barvy nezapadají do běžné barevné škály, a jsou tedy těžko popsateľné.

Medina (2012) dále uvádí, že synestetici mají obvykle podivuhodnou paměť. Proto se vědci snaží zjistit, zda synestezie nemá přímou vazbu na mimořádné mentální schopnosti. Ukazuje se, že někteří synestetici mají fotografickou paměť. Ramachandran (2013) uvádí, že k synestezii dochází díky zkřížené aktivaci, která vniká v mozku. Jedná se o stav, kdy zachytíme vzruch pomocí určitého smyslového orgánu. Takový vzruch putuje centrálním nervovým systémem, kdy v případě synestetiků vzruch dostane i do jiné oblasti, která pak umožní například vidět barvu čísel.

Vnímání má dle francouzského filosofa Barbarose (2002) dvojí dimenzi. Tou první dimenzí je jakýsi přístup ke skutečnosti, kdy já jakožto bytost jsem přesvědčená, že vnímám danou skutečnost stejně jako by se skutečnost jevila, pokud bych ji nevnímala. Druhou dimenzí je smyslová povaha vnímání. Barbaros (2002) tak uvádí, že bez smyslových orgánů by se nic nejevilo.

Základní jednotkou vnímání je počitek. Ten umožňuje zachytit určitou vlastnost předmětu, který na nás působí. Při působení více počitků vniká vjem. Dle Barbarose (2002) se z počitků skládají naše ideje. Na zpracování idejí spolupůsobí pochybování a myšlení. Barbaros (2002) dále uvádí, že počitek je subjektivní a atomický. Znamená to tedy, že „*Jakémukoliv stanovitelnému rozdílu, jakémukoliv kvalitativnímu rozlišení odpovídá oddělitelnost co do existence*“ (Barbaros, 2002, s. 10). Jedná se o návrat k danostem. Počitek, jakožto čistý prožitek a atomický počitek jsou spolu úzce spjaty, což může způsobit překročení bodovitého obsahu. Znamená to například, že při zaslechnutí zvuku, který bychom bez předešlé zkušenosti označili jako nic neříkající zvuk. Ovšem v momentě, kdy tento zvuk již známe či nám připomíná již nabytou zkušenost, vytváříme si vlastní asociace. Řekněme například, že jsme viděli vůz, při kterém vydával svůj specifický zvuk. Získali jsme tak zkušenost. Nastává pak situace, že i když vůz nevidíme, ale slyšíme pouze jemu podobný zvuk, řekneme, že slyšíme vůz. Ukazuje se tak, že „*v počitku bylo něco, co usměrňuje a omezuje regres do minulosti.*“ (Barbaros, 2002, s. 13). V našem případě tak při poslechu zvuku se vytvořila asociace vozu skrze naši minulou zkušenost. Barbaros (2002) zdůrazňuje, že počitek však nedostává potvrzení ze strany zkušenosti, s níž chce být totožný. Barbaros (2002) tak dochází k závěru, že představa atomického počitku se jeví jako problematická. Odkazuje se tak na Gestaltpsychologii, která tvrdí, že vnímáme pouze tvary. Barbaros (2002, s. 14) tak tvrdí, že „*Povaha prvku je bytostně poplatná celku*“. Počitek se tak stává vnitřní projekcí, která je platná pro objektivní svět racionálního poznání. Vnímání se stává subjektivním aktem, umožňuje nám si předmět zpřítomnit a představit, což je základní rozdíl oproti počitku, který není pro vědomí přítomné. Vnímání nám zprostředkovává význam, díky kterému si ve vědomí uvědomujeme skutečnost existence daného předmětu.

Francouzský filosof Barbaras (2002) uvádí, že vztah mezi počitky různých smyslu není ničím zvláštním. Tato synestezie je dle jeho slov úzce spojena s podstatou pociťování. Abychom nezůstali v abstraktní oblasti pociťování, je nutné si uvědomit, že stejně jako různé smysly mezi sebou komunikují, tak i pociťování úzce souvisí s pohybem. Samotné pociťování však neumožňuje ani počitek ani pohyb ale faktor

přibližování. Přibližování je jakási transcendence, kterou sami k sobě pocítujeme. Tady a být pocítována je tedy totéž. Barbaras (2002, s. 55) takový vztah vysvětluje tak, že: „*vnímání nepředchází ani sama diference mezi vnitřkem a vnějškem: je to spíše právě toto vnímání jakožto pohyb, jež onu diferenci rozvinuje coby nepřipsatelný rozdíl mezi jevením věci a transcendencí, jež se tomuto jevení zachovává.*“.

Na rozdíl od duševních chorob je synestezie neškodná. Dle neurovědce Ramachandrana (2013) jsou lidé za své synestetické vnímání rádi a nedala by si jej léčit. Synestezie není choroba ani škodlivý jev. Naopak se ukazuje, že může posílit kreativitu jednotlivce. Je to také jeden z důvodů, proč si tohoto jevu všímáme především u umělců. Je ale také nutno dodat, že jsou lidé, kteří ani netuší, že tuto schopnost synestetického vnímání mají. Buď si tuto schopnost neuvědomují, či ji dostatečně nerozvíjí.

2.2 Představivost

Představivost je psychologický proces, který vede ke vzniku paměťových představ. Představivost úzce souvisí s tvořivostí. Jedná se o proces, kdy si uvědomujeme určitý podnět, který v dané chvíli ale na nás fyzicky nepůsobí, ale je pouze v naší mysli.

Ukazuje se, že existuje i jakýsi vědomý proces, kdy dochází ke spojování pocitu s pojmem. Nejčastějším příkladem, který názorně ukazuje takový proces, se uvádí spojování jmen Bouba a Kiki s obrázkem. Zatímco jméno Kiki lidé přiřadí k obrázku špičaté hvězdy, slovo Bouba přiřadí k obrázku připomínající kaňku. Danko Nikolić (2016) ve svém článku *Ideasthesia and Art* na tomto příkladu ukazuje, jak i lidé, kteří nemají schopnost synestezie, mohou na základě podobnosti přiřazovat k daným věcem nějaký význam. S příkladem Bouba a Kiki jde ještě dále. Zmiňuje se o výzkumu, který ukázal, že k tvar Kiki vyvolává další vlastnosti, jako je například nervozita. Jménu Bouba byla naopak přiřazována lenost. Je to jeden z příkladů, kde vzájemné souvislosti nepřichází skrze synestezii (viz kap. 2.1) hlavní roli hraje asociace, která vzniká na základě pocitu a logického uvažování nad významem. Stejně to funguje i u barev, kdy modrá je vnímána studeně a naopak červená působí teple. Tímto procesem se zabývá teorie Ideasthesia.

Danko Nikolić (2016) si všimnul, že výše popsany proces velmi často používají právě umělci. Objevuje se ve formě popisu či názvů svých děl. Umění se na rozdíl od her a vědy liší tím, že dílo v sobě zahrnuje jak pocitovou ať už pozitivní či negativní část, tak složku významovou, která v sobě zahrnuje určité sdělení. Takové sdělení vychází ze

zkušeností, poznatků. Cílem je vyslat divákovi určité sdělení, který může mít různě hluboký význam. Dílo tak obsahuje vyvážený střed mezi sdělením a pocitem. Právě emoce mohou podtrhnout intenzitu vnímání celého sdělení. Nikolić (2016) neopomíná fakt, že lidský mozek dokáže rozumět a pochopit význam sdělení, pro který mnohdy není dostatek slovní zásoby. Každá osoba je však jedinečná a každý z nás vnímá a interpretuje svět odlišně. Každý z nás reaguje na podnět odlišně, proto pro každého je hranice umění jiná.

2.3 Tvořivost

Tvořivost neboli kreativita se všeobecně definuje jako schopnost vymýšlet nové, neotřelé nápady, které jedinec realizuje. Taková tvorba je dle psychologa Otty Čačky (2000, s. 244) dílem „*imaginativně – emotivních a racionálně – kognitivních funkcí duševního dění osobnosti.*“

Tvořivost ve výtvarné výchově není cílem ale východiskem samostatné tvůrčí činnosti. Míru tvořivosti lze rozvíjet pomocí heuristické metody. Tvořivost je úzce spjata s ontogenezí. V průběhu rozvoje osobnosti nelze zapomenout také na rozvoj tvořivé osobnosti. Dle Ireny Lokšové (2002) se lze tvořivosti naučit. Jedním z důležitých předpokladů je znalost obsahu učiva. Didaktička Jarmila Honzíková (2017) dále ve svém článku *Metody rozvoje tvořivosti* uvádí, že pro rozvoj tvořivosti je také nezbytné, aby si žáci osvojili nejen vědomosti, ale i dovednosti a návyky. Žáci musí být nejprve s tvořivým přístupem seznámeni. Až po té, co si osvojí tvořivý přístup, mohou sami tvořivou aktivitu vyvíjet. Je tak na vyučujícím aby žáka v této oblasti motivoval a rozvíjel v nich smysluplnost a sebejistotu při řešení úloh. Pedagožka výtvarné výchovy Kateřina Plesníková (2017) ve svém příspěvku *Chvála bláznovství aneb tvořivost jako hledání rovnováhy mezi chaosem a řádem* uvádí, že je důležité, aby se žáci oprostili od běžně zavedených stereotypů, které se v průběhu času naučili. Jedině tak budou problematiku řešit neotřelým způsobem. Jedinec musí být ochoten riskovat, být odvážný a flexibilní, tedy je otevřen ke změnám. Didaktička hudební výchovy Marie Slavíková (2017) uvádí, že v období dospívání se znovu po mladším školním věku aktivují tvořivé projevy. Tato změna je dána tělesným a duševním vývojem jedince. Zvyšuje se pocit subjektivismu a jedinec věnuje pozornost vlastnímu *já*.

Geoffrey Petty (2002) je anglický pedagog, který se zabývá problematikou vyučování, říká, že tvořivost lze rozdělit do pěti stádií, přičemž stádia mohou být

prakticky v jakémkoliv sledu a mohou být několikrát opakována. Při samotné činnosti se vždy žák nachází v určité etapě, nenachází se ve dvou etapách zároveň. Stádia tvořivosti dle Pettyho (2002) jsou následující: inspirace, klasifikace, destilace, inkubace a pilná práce.

Jedna z fází tvořivé tvůrčí práce je inspirace. V této fázi se žák snaží přijít na co nejvíce nápadů, které mohou být i nerealizovatelné. V této fázi je důležitá nekritičnost a spontánnost. Žák experimentuje, pracuje se svou představivostí a improvizuje. Další fází je dle Pettyho (2002) klarifikace. Tato fáze vyžaduje kritické a spontánní myšlení. Žák se snaží vyjasnit účel a cíl své práce. Destilace je fáze hodnocení, kdy se žák vrací a posuzuje své návrhy, které vznikly ve fázi inspirace. Je důležitá žakovská přiměřená sebekritika, která by neměla přesáhnout mez, kdy by došel k závěru, že veškeré jeho nápady a pokusy nejsou použitelné. Občas by také v tvůrčí práci měl být odpočinek, ačkoliv tvůrce odpočívá, přemýšlí nad svou rozdělanou prací. Tuto fázi Petty (2002) nazývá fází Inkubace. V neposlední řadě se také v tvořivé práci objevuje fáze pilné práce. Zde dochází k realizaci svého návrhu. Před samotným dokončením práce může během realizace ještě několikrát proběhnout předešlé, výše zmíněné fáze a to do doby než dostane dílo svůj konečný tvar. Pokud se žák naučí těmito fázemi procházet, může dojít k originálnímu řešení. Nejde však jen o to, žákům ukázat jak mohou při nalézání kreativního řešení postupovat, ale také jim vytvořit vhodné podmínky, pro takovou činnost. Didaktička hudební výchovy Marie Slavíková (2017) zdůrazňuje, že tvořivost se v žácích nevybuduje, pokud v žácích bude panovat stres. Je důležité vytvářet bezpečné prostředí, v kterém budou vytvářeny tvořivé situace. Pro tvořivost je nezbytnou součástí také představivost (viz kap. 2.2) a patřičné dovednosti oboru. V hudebním oboru je požadavek dovednosti zpěvu, hry na nástroje a pohybové reakce na hudbu. Nejčastější formou hudební tvořivosti je dle Skřivanové (2017) hudební improvizace v podobě vokální činnosti a skládání písní. Ve výtvarném oboru se kreativita projevuje svou nápaditostí a schopností vytvářet originální výtvarné práce.

3 Vybraní autoři, kteří pracují se zvukem

V následující kapitole se zaměříme na výtvarné umění, kde budou zastoupeni umělci, kteří výrazně pracují s hudební a zvukovou složkou. Ačkoliv se výtvarné a hudební umění rozvíjí paralelně, k vědomému slučování těchto dvou složek dochází až ve 20. století. V následujících podkapitolách, jsou vybrané nejdůležitější umělecké směry, které se věnují problematice výtvarné i hudební tvorby. Budou rozebíráni především autoři orfismu a sound artu. Tyto dva směry jsou významně ovlivněny zvukovou složkou, ať již umělci na základě hudby vytváří obraz, nebo sami ke své práci vytváří zvuky, které dodávají návštěvníkům další rozměr dané práce, kdy divák na dílo nahlíží více smyslovými složkami. Při pohledu na dílo nezapojuje pouze zrakové vnímání, ale je zde i důležitý faktor sluchového vnímání, bez kterého by dílo nebylo komplexní.

Můžeme si i povšimnout jak s přicházející moderní technologií, začíná být zvuk a hudba neopomenutelnou součástí výtvarné tvorby. Výtvarná díla mají tedy různé podoby od maleb, které byly typické pro období orfismu, abstraktní malbu, až po performens, video a nová média, která se dále v současné době rozvíjí. V tomto smyslu pak můžeme zmínit, že naším cílem je hledat taková díla, kde se uplatňuje více uměleckých druhů zároveň. Pak jde o tzv. mixmédiá. Dle Dvořákové a Medka (2011) můžeme mixmédiá rozdělit dle vnitřní organizace na intermediální a multimediální díla. Zatímco v intermediálním díle, může každé médium stát samostatně. V našem případě tedy zvuková a obrazová složka může stát samostatně, oddělně a nemusí působit současně. Naopak multimediální díla se vyznačují tím, že jsou jednotlivé složky úzce spjaty a námi zkoumaná zvuková a obrazová část splývá v jeden celek. Kdyby byly části odděleny, ztratily by svůj význam. Je zde úzká provázanost mezi jednotlivými druhy umění.

Mohli bychom psát o mnoha umělcích, neboť především s příchodem současné doby je umělců pracujících se zvukovou složkou čím dál více, avšak v diplomové práci bude pouze výčet některých umělců, kteří mohou být inspirativní i pro žákovskou výtvarnou tvorbu. Budou zmíněni jak umělci, kteří pracují na základě synestezie, tak i umělci, kteří svou zvukovou složkou odhalují pro nás nepoznatelné různě zbarvené zvuky, které jsou kolem nás, ale z různých důvodů nejsme schopni naším sluchem zachytit. Může to být například z důvodu, že sluch, stejně jako zrak, zachycuje jen část frekvencí nebo zkrátka do objektů nemáme přístup. Nebudou opomenuti ani ti umělci, kteří se různou cestou snaží zvukovou složku převést nebo zhmotnit do vizuální podoby.

3.1 První polovina 20. století – abstraktní malba a orfismus

Nejvýznamnější směr, který propojuje hudbu s výtvarným umění je orfismus, který vznikl v 1. polovině 20. století. Orfismus jakožto výtvarný směr vycházel z kubismu, fauvismu a divizionismu. Novinář zabývající se uměním Phillip Barcio (2016) zmiňuje, že první orfistické malby vznikly mezi lety 1912 – 1916. Hnutí orfismus pojmenoval francouzský umělecký kritik Guillaume Apollinaire, který říká, že orfisté využívají barvu, linii a formu stejně jako hudebníci používají poznámky. Vznikají abstraktní kompozice. Dle historičky umění Amy Demseyové (2002) název, který Apollinaire použil, vzniknul z pověsti o Orfeovi, který když hrál na lyru, veškeré okolí uklidňoval, uchvacoval a dokázal krotit divou zvěř. Orfeus se stal pro tehdejší umělce symbolem mystiky i alchymie. Ovšem díla zakladatelů orfismu nejsou vytvořena nahodile, jak by se dalo z poetického názvu usuzovat. Umělci pracovali s barvou vědomě. Zkoumali účinky barev na lidské emoce. Zjistili, že mohou dosáhnout pohybu pomocí jistých zákonitostí barev, kdy barvy na sebe působí a v našem oku způsobují chvění, tedy pohyb (Barcio, 2016). Historička umění Amy Demsey (2002) uvádí, že první výstava orfistů byla v Paříži roku 1913.

Novinář zabývající se uměním Phillip Barcio (2016) uvádí, že mezi nejznámější představitelé a zakladatele orfismu patří malíř studující vztahy světla, barvy a pohybu Robert Delaunay, malířka a návrhářka ve světě módy, divadla a průmyslu Sonia Delaunayová a český malíř František Kupka.

František Kupka je významný český malíř, který se řadí do období Orfismu. Sám je však silným individualistou a brzy se od skupiny orfistů oddělil. Dle Lamače (1984) Kupka vnímal orfismus pouze jako „barevný kubismus“. Nesdílel tedy Apollinarovy teorie, natož domněnku, že Kupka je tvůrcem orfismu.

František Kupka vytvářel díla na základě vlastních vnitřních prožitků. Jak Vlastimil Marek (2009, s. 27) ve svém příspěvku cituje Františka Kupku, který píše: „*Začínám malovat, až když před sebou vidím jasně svůj výtvar*“ dále píše, že: „*Tvorba v umění začíná vizí*“ (Vlastimil, 2009, s. 26). Kupka svůj osobní život vede neobvyklým způsobem. Je o něm známé, že každé ráno uctíval boha Slunce, díky kterému se Kupka domníval, že to je jeden z faktů, které ovlivňují jeho tvorbu. Toto cvičení také nazývá otužování těla. Účastnil se spiritistického kroužku. K jeho tvorbě pomáhalo vidění barevných vizí, abstraktních, geometrických tvarů. Kupka se domnívá, že tato vize dosahuje „*Kosmického vědomí*“ (Vlastimil, 2009, s. 25). Dle Vlastimila Marka (2009, s.

32) jsou představy geometrických forem obecně nazývány jako „*entoptické vize*“. Mnohdy se Kupka snažil svou vizi uchytit na plátno. Snahou Františka Kupky bylo vtáhnout diváka dovnitř obrazu. Důkladně pracoval s kompozicí a barevností (Srb, 2012). Jeho hudební inspirací mu byly skladby od Johana Sebastiana Bacha a jazz.

V druhé polovině dvacátých let byl jazz populární hudbou. Přišli s ní především černošští pianisté. Srb (2012) zmiňuje Modriana, který tvrdí, že člověk stejně jako jazz má vlastní rytmus. Vymyká se rytmu strojovému i přírodnímu. Hudba ovlivnila i Františka Kupku, který dokonce název jazz použil i jako pojmenování pro svou práci. Jedná se například o dílo *Hot jazz*. V dalších dílech můžeme vyčíst další výrazy, které se v hudební sféře používají. Jedná se například o díla *Staccato*, *Divertimento* a *Hudba*.

Mezi nejznámější díla Františka Kupky patří díla, která vznikla v letech 1912 – 1913. Jedná se o dílo *Amorfa – Dvoubarevná fuga* a *Vertikální plány III*. Karel Srb (2012) říká, že dle Hendersonové jsou *Vertikální plány* zobrazením viditelného světla, říká, že jde o jakousi novou elektro magnetickou barvu. Obraz je vnímán jako otevření nadcházejícímu vývoji. Lamač (1984) říká, že se Kupka ve své práci inspiroval Antickými sloupy. Lamač (1984, s. 48) vystihuje *Vertikální plány* následovně: „*Vertikální plány III, na první pohled jednoduché a vyvážené, žijí vnitřním dramatickým děním, které diváka meditujícího před obrazem postupně zaujme a usměrní v jeho tichém prožitku.*“.

Dále Karel Srb (2012) říká, že název *Amorfa* vystihuje tvarovou část obrazu. *Amorfa* znamenala beztvaré – tedy žádný objekt nemá objem a nevrhá stín. Druhá část názvu *dvoubarevná fuga* znázorňovala hudební složku. Tento obraz byl vnímán jako završení dlouhodobého vývoje. Dílo *Amorfa-Dvoubarevná Fuga* je inspirováno hudbou Johanna Sebastiana Bacha. Lamač (1984, s. 55) cituje Kupku, který řekl: „*Stále tápu v temnotách, ale věřím, že mohu nalézt něco mezi viděním a slyšením a vytvořit fugu z barev jako Bach svými tóny.*“. Lamač (1984) ve své knize píše, že, když František Kupka toto dílo vystavil na Podzimním salónu, byl nepochopen.

Wassily Kardinsky je považován za prvního abstraktního malíře. Ranné práce byly ovlivněny tvorbou impresionistů a ruským folklórním uměním. Dle historika umění Johna Goldina (2003) pro Kardinského nebyla hudba cizí. Sám byl amatérským hudebníkem. Scriabinové kompozice pro barevný klavír přivedly Kardinského k myšlence možnosti spojování hudby s malířstvím. Kardinsky oceňoval v Scriabinové tvorbě především snahu propojení tónu barvy a hudby. Alexander Scriabin byl skladatel a klavírista. Je známý také tím, že zkoumal vztah barvy a zvuku. Je považován za

průkopníka světelné hudby. Uvádí se, že stejně jako Wassily Kardinsky měl i Scrnjabin synestetické schopnosti (Vanechkina, Galejev, „*Prometheus*“... *Music and Painting Synthes*).

Německý historik umění Hajo Düchting (1993) uvádí, že Kardinského tvorba ho sbližovala se skupinou Modré růže a to především v oblasti zdůrazňování barvy jako zvukového prostředku a využívání rytmu a melodie v obraze.

Kardinsky (1998) považuje hudbu za nástroj vyjádření umělcovy duše. Právě proto shledává v hudbě inspirační zdroje pro svou práci. Promyšleně pracuje s tvarem a barvou. Uvědomuje si, že pohled na různě tvarově barevné kompozice v nás vyvolává různou vnitřní reakci. Obdobně jako je tomu při poslechu hudby. Dle Kardinského (1998) bílá barva symbolizuje ticho, nicotu která má absolutní hodnotou. Jak Kardinsky (1998, s. 76) ve svém díle *O duchovnosti umění* píše: „*Bílá nezní, což v hudbě odpovídá pauzám, okamžikům, kdy se věta nebo motiv na chvíli zastaví, aniž by to znamenalo definitivní konec. Je to ticho, jež není mrtvé, ale obsahuje naopak řadu nových možností.*“ Naopak černou chápe jako mrtvou nicotu, která již není schopna se dál proměňovat jako v hudbě pauza, po kterém přichází naprosto nový motiv. Kardinsky (1998, s. 76) vnímá černou jako opak bílé: „*Z hlediska vnějšího je černá absolutně neznělá, a ve spojení s ní se proto rozezní a rozjásají dokonce i barvy, jež sami o sobě znějí jen velmi slabě. Působí tedy zcela opačně než bílá, jež znění jiných barev kalí a může je rozředit dokonce natolik, že po nich zůstanou jen chabé a vysílené dozvuky.*“ Malíř také různé zvuky nástrojů přirovnává k různým barvám, jako je například modrá zvuk flétny, tmavě modrá tón čela a tmavnoucí odstíny zvuk basy. Dále se ve své knize *O duchovnosti umění* zmiňuje, že zatímco hudba je typická výjimečná svým časovým trváním, která není závislá na vnější realitě, malířství je naopak schopno „*podat celý obsah v jednom jediném okamžiku*“ (Kardinsky, 1998, s. 40) a vychází z forem, které se objevují v přírodě.

Piet Modrian je považován za dalšího hlavního představitele abstraktního umění. Jeho přetváření hudební složky do výtvarného díla se objevuje až ke konci jeho tvorby. Dle německého historika umění Hajo Düchtinga (2016) se od roku 1933 z jeho obrazů vytrácí protestanská strohost a malby začínají mít taneční ráz. Tato poslední díla vznikala v New Yorku. Právě zde se setkává s hudebním stylem boogie-woogie, který byl pro Modriana inspirativní. Dokonce tak pojmenoval i svůj obraz *Broadwayské boogie-woogie*, který namaloval v letech 1942-1943. Doposud černé čáry, které místy spojoval modrými a červenými čtverci vyměnil za čáry žluté, v kterých jsou umístěny červené, modré a šedé čtverce. Díky tomu obraz působí dynamicky. Mezi čárami, které vytvářejí

mřížku, nechává Modrian působit bílé pole, a pouze v určitých místech spojuje hlavní čáry mezi sebou barevnými bloky. Dietmar Elger a Uta Grosenick (2017) uvádějí, že obraz *Brodway Boogie Woogie* byl překonán malbou nazvanou *Victory Boogie Woogie*. Toto dílo je však nedokončené, protože zemřel již v roce 1944. Tato práce měla zřejmě oslavovat konec druhé světové války a zároveň měla ukázat jeho překonání obrazů, které se vyznačují hudebním rytmem. Právě rytmus jazzu byl v jeho díle stěžejním prvkem, který byl viditelný v asymetrické rovnováze barevných ploch. Jak Hal Foster et al. (2007) píší, že Piet Modrian neinklinoval k melodii, ale rytmu.

Paula Kleea podobně jako Františka Kupku zaujala především barokní a klasická hudba, zvláště tedy od Johana Sebastiana Bacha (Hal Foster et al., 2007). Historik umění Hajo Düchting (2016) uvádí, že Paul Klee se dlouho rozhodoval, zda dá přednost hudebnímu či výtvarnému umění. Klee byl také houslista, domníval se však, že hudba dosáhla již svého vrcholu, zatímco výtvarné umění se ještě vyvíjí. Proto si zvolil jako povolání malířství. V Bauhausu se snažil vysvětlit, jaké jsou vztahy mezi muzikálními principy a strukturami obrazů. Za vrcholná hudební díla považoval skladby od Johanna Sebastiana Bacha a Wolfganga Amadeuse Mozarta. To, že měl německý malíř Paul Klee blízko k hudbě, není náhoda. Pocházel z rodiny hudebníků a za svou ženu si vzal Karolínu Stumpfovou, která je známa pod jménem Lily, byla též hudebnicí.

Příkladem práce Paula Kleea, která je inspirována hudbou, je dílo *Polyfonie*. Wolfman (2016) uvádí, že v díle *Polyfonie* z roku 1932 je patrná práce s barvou, přičemž v základu malby jsou vystihnuty basové akordy, které jsou v hudební kompozici. Na povrchu malby je patrná malba drobných světlých teček v různých barvách, které mají připomínat kontrapunkt Bachové polyfonní skladby. Již jsme si mohli všimnout, že stejně jako u předešlých malířů i jeho obrazy nesou hudební názvy. Dalším příkladem děl mohou být *Harmony in Blue-Orange* namalovaný v roce 1923; *Rhythms of a Planting* vytvořený v roce 1925; *Variations (Progressive Motif)*, který namaloval v roce 1927; *New Harmony* z roku 1934 či *The Entry for the French Horn*, který namaloval v roce 1939 (Wolfman, 2016). Pro Kleea je důležitá práce s barvou. Jak sám Paul Klee (2000, s. 50) ve svém deníku zmiňuje: „důležitější než příroda a studium přírody je přístup k obsahu krabice s barvami. Jednou se snad konečně naučím improvizovat na barevném klavíru misek s akvarely.“

3.2 Druhá polovina 20. století – sound art

Již v období orfismu a u skupiny Der Blue Reiter lze vystopovat první začátky budoucího nového uměleckého směru, který byl uznán až v sedmdesátých letech 20. století a jako hlavní proud byl chápán až do devadesátých let 20. století. V tomto období vzniká umělecký směr sound art, neboli zvukové umění. Dle historičky umění Amy Dempsey (2002) umělci pracovali s jakýmkoliv zvuky. Mohou to být zvuky přírody, techniky i lidského hlasu. Výsledná díla mohou mít různou podobu, například ve formě performancí, kinetického umění, videozáznamů, malby či sochy. Historička umění dále zmiňuje, že problematiku hluku také nalezneme již ve směrech futuristů a dadaistů.

Klíčovou osobností, která ovlivnila výtvarné umělce především padesátých a šedesátých let, je americký skladatel John Cage. Jeho tvorba 4'33'' z roku 1952 vznikla z inspirace Roberta Rauschenberga, který v roce 1951 vytvářel bílé malby. Později také vytvářel černé obrazy. Dle Dorothey Eimert (2013) Rauschenberg od roku 1955 začal používat ve svých pracích běžné každodenní předměty, jako jsou noviny, hadry, pohlednice, lana apod. Příkladem sound artu od Roberta Rauschenberga může být například dílo *Vysílání* z roku 1959, kdy dal za plátno tři radiopřijímače a na plátně ponechal dva ladící knoflíky. Dále Amy Dempsey (2002) zmiňuje sochařsko-zvukové dílo *Věštec* z roku 1962 – 1965. Známé je také dílo *Sondování zvuku* z roku 1968.

Dalším významným představitelem sound artu je americko-švýcarský umělec Christian Marclay. Dle teoretika umění Paula Hegartiho (2015) umělec pracuje s různými médii, které jsou spojovány s hudební reprodukcí. Zvuk vnímá jako součást dalších smyslových vjemů. Domnívá se, že zvuk nikdy nevnímáme pouze jedním smyslovým vjemem a nikdy není izolován od okolí. Proslul například tvorbou práce s gramofonovými deskami, kterou vytvářel již od roku 1979. Známé je také dílo *Kytarový vlek* vytvořené v roce 2000. Dle historičky Amy Dempseyové (2002) v divákovi vyvolává různé asociace. Může představovat lynčování nebo připomínat filmy o putování na silnicích či dálnicích. Kytara je tažena malým nákladáčkem, při kterém vydává neobvyklé zvuky.

Od sedmdesátých let také vytváří Americká umělkyně Laurie Andersonová performens, kde hlavní doprovodnou složkou je elektronická hudba. Ve svých vystoupeních využívá multimediální prezentace. Od roku 1980 vydává různá hudební alba. V roce 1983 spolupracovala s Robertem Rauschenbergem na díle *Sent and Resed*. Na tomto díle se také podílela choreografka Trisha Brown. Jeden z jejich prvních preformací bylo dílo *Atomotive* z roku 1972 (Tikkamen, 2019).

Český výtvarný umělec Milan Grygar od padesátých až šedesátých let 20. století vytváří originální práce, kde zahrnuje tvar, zvuk a prostor. Dle kurátorky Hany Larvové (2010) Milan Grygar v roce 1965 vytvořil první akustickou kresbu. Od této chvíle hledal možnou formu kresby, kde by mohla být akustická složka přítomná. Ve své kresbě používal materiály, které nejsou pro kresbu obvyklé a vytvářel tak černobílé geometrizující struktury s důrazem na výrazný vizuální kontrast grafických znaků. Ve své kresbě používal například drátěný hřeben, dřívka či kovovou krabičku. Kurátorka Hana Larvová (1993) dále uvádí, že v těchto kresbách je obraz a zvuk stejně důležitý a to i přes to, že je lze vnímat každý zvlášť. Obě složky vznikají v též čase. Tyto dynamické kresby vznikly na náhodném principu, které Larvová (1993) přirovnává k principům umělce Johna Cage.

Milan Grygar například v roce 1966 vytvořil dílo *Kresba s dřívkem*, která jak kurátor Jakub Hauser (2010) říká, je založená na rytmizaci kresby a vrstvení jednoduchých abstraktních motivů. Za zmínku také stojí dílo z roku 1970, kdy vytvořil architektonické partitury. Larvová (1993) uvádí, že v těchto partiturách Grygar skrze zvuk realizuje prostor a poprvé tak používá princip členění. Dále kurátorka Hana Larvová (2010) uvádí, že Milan Grygar od roku 1996 do současné doby vytváří cyklus *Antifon*. Jak se v článku české televize uvádí, v cyklu *Antifon* jde o vizuální zaznamenání zvukové události. V tomto cyklu pracuje s geometrickými tvary a různými barvami, které jsou důkladně promyšlené a jejich volba závisí na správném vyjádření zvuku (jab, 2018).

Hauser (2010) dodává, že kromě akustických kreseb Milan Grygar také vytvářel performens. Kreslil tak například rukama na plátno s tím, že na výsledné dílo neviděl, neboť seděl za plátnem a měl na kreslicí plátno pouze prostrčené ruce, kterými vytvářel hmatový obraz.

Shrneme-li tak práce Milana Grygara zjistíme, že jeho tvorba je úzce spjata se zvukem. Zvuk byl přítomný jak v malbě, tak v sochařských dílech. Tím, že samotné vytváření malby Grygar nahrává, dostává tak malba časový rozměr. S touto koncepcí pracuje již od šedesátých let 20. století a i nadále taková díla vytváří do současné doby, kdy jeho tvorbu můžeme vidět i na soudobých výstavách.

V následující kapitole bude výčet dalších soudobých ať už českých či zahraničních umělců a příklady jejich děl, kde aktivně pracují s akustickou složkou.

3.3 Počátek 21. století – moderní umění a nová média

Mezi další umělce, kteří svou tvorbou přispěli k úvaze sloučení hudební a výtvarné složky, byl český malíř Zdeněk Sýkora, který se proslavil především svými abstraktními obrazy. Své obrazy vytvářel již od padesátých let 20. století. Nejprve vytvářel krajiny inspirované surrealismem a kubismem. V šedesátých letech vytváří abstraktní malby, kdy základem jsou geometrické tvary. Obrazy pojmenovával strukturami. Tyto struktury byly vytvořeny na základě počítačového propočtu, kdy výsledek maloval na plátno. Malíř jako výtvarný problém řešil vztah barev a tvarů uvnitř struktury. Práce byla svázána rastrem a nesměla se objevit chyba. V sedmdesátých letech začíná tvořit první linie, které jsou na rozdíl od struktur založeny na náhodě. Počítač vygeneroval náhodná čísla, která následně malíř zpracoval. Zdeněk Sýkora se v rozhovoru s Vladimírem Drápalem (2009) zmínil, že jeho abstraktní čáry by se daly zhudebnit na základě číselných řad, které mu generoval počítač, a podle kterých zároveň vytvářel vlastní obraz. Metodu, kdy by se číselné řady proměnily na noty a tóny, se pokusil zrealizovat s lounským sbormistrem. Vzhledem k náročnosti a obtížnosti převádění, práci nedokončili. Malíř se však domnívá, že by v současné době takový převod nemusel být tak obtížný.

Ačkoliv nejvýznamnějším obdobím pro sound art byla sedmdesátá až devadesátá léta nutno dodat, že i v současné době si lze všimnout spousty umělců, kteří v tomto směru svá díla vytváří. Mezi takové umělce patří například Crasten Nicolai. Na svých dílech pracuje již od konce osmdesátých let 20. století (Bruffenstein, 2016). Za příklad jeho díla můžeme uvést například *Reflektor Distribution* z roku 2016. Dílo je založeno na principu toho, že obraz se odráží v misce s vodou, která se hýbe na základě rezonance nízkých frekvencí zvuku. Tento obraz je výsledkem reality, jakožto zkresleného obrazu. Chce tedy ukázat, že i naše vnímání je zkreslené. V roce 2017 vytvořil *Autonomo*. Dílo je instalováno v místnosti, kde lze vidět různé velikosti zvonkových desek zavěšené jako kyvadlo o strop a černé koule. Zvuk se vytváří náhodnými okolnostmi, kdy například koule dopadne na desku. Interiér má dobrou akustiku. V roce 2018 vytvořil sochu s názvem *Sekundenschlaf*, která zhmotňuje mluvené slovo. Jedná se o akustický záznam (*Casten Nicolai*).

Kritik a kurátor Michael Wilson (2017) zmiňuje Christinu Kubischovou, která ve svých instalacích začíná pracovat s elektromagnetickou indukcí a ultrafialovým světlem. Řadí se tak i mezi první umělce, kteří ve svých instalacích začali pracovat se zvukem.

Zvukový designér Matteo Milani (2009) ve svém článku zmiňuje, že Christina Kubischová se své umělecké činnosti věnuje již od sedmdesátých let 20. století. Je známá například svým projektem *Electrical Walks* z roku 2003. Práce odhaluje svět, který je pro nás neslyšitelný, ale přitom je všudypřítomný a zvuk je kolem nás. Tyto zvuky si může návštěvník poslechnout pomocí speciálních bezdrátových sluchátek, která zachycují zvuky elektromagnetických proudů. Na tomto podobném principu měla již i dřívější instalace ze 70. let, avšak jak zmiňuje kritik a kurátor Michael Wilson (2017, s. 220), byly vytvářeny tak, že: „*umělkyně obcházela místnosti s indukčními cívkami, které rovněž instalovala do sluchátek, aby vznikal zvuk měnící se s pohybem jejich nositele.*“ Projekt *Electrical Walks* byl vytvořen na různých místech v různých městech a zemích. Například v roce 2010 uskutečnila svůj projekt i v Rakousku. Autorka si v této souvislosti všímá, jak se zvuky, barva a hlasitost v různých zemích liší. Sluchátka zachycují zvukové vlny, které nejsou běžnému sluchu přístupné, ale reálně existují. Divákům tak ukazuje nové vnímání prostředí, ve kterém žijeme a kde nás obklopují osvětlovací systémy, zabezpečovací zařízení, mobilní telefony, počítače, výtahy a mnoho dalších objektů, které vysílají zvuky, námi běžně nepřístupné.

Německý umělec Florian Hecker také pracuje ve svých instalacích se zvukem. Například v díle 3 *Channel Chronicz*, vytvořené v roce 2012, umělec použil tři reproduktory, z kterých zní zvuk. V případě, že by Hecker použil pouze dva kanály, návštěvník by si mohl poslechnout celou skladbu najednou. V případě tří kanálů, tomu tak již není. Autor ponechává na divákovi, jak si poradí s poslechem znějící hudby v prostoru. Odkazuje na fakt, že se za každých okolností snažíme rozpoznat známé zvuky a zařazovat si je do svých kategorií. Vytváříme si vlastní asociace pro porozumění zvukového záznamu. V jeho díle se zvuk mění i v závislosti na pohybu jedince. Divák je tak odkázán na svou paměť a vlastní pohyb v prostoru (Soundings Exhibition Artist, 2013).

Madi Boyd (*Madi Boyd*) je umělkyně, která pochází z Velké Británie. Zaměřuje se především na práci s filmem, kde pracuje s pohyblivým obrazem a promítající plochou. Práce *Digital Forest*, která byla vystavena od dubna do července roku 2018 ve výstavním prostoru Royal Holloway University ukazuje jakou hodnotu má pro nás les. Je zjištěno, že přírodní zdroje snižují stres a obnovují zdroje pozornosti. Práce vznikla za spolupráce s výzkumným centrem, které je zaměřené na multi-senzorickou pozornost. Zde spolupracovala s psychologkou Polly Daltonou. Její práce zahrnuje poznatky vědy, kde do svého díla zahrnuje poznatky fraktální geometrie. Skutečný obraz lesa autorka převádí

do abstraktního obrazu, kde vytváří vlastní lesní scény. V práci autorka pracuje se zvukem, který koresponduje s lesním prostředím. Zvukovou produkci vytvořil skladatel Nye Parry. Dále autorka v díle pracovala s obrazem filmového plátna, v němž promýšlela kompozici díla a rychlost pohybu. Před vznikem samotného uměleckého díla předcházelo několik experimentálních návrhů. Cílem její práce bylo vytvořit prostředí, z kterého bude návštěvník odcházet pozitivně naladěm (*Madi Boyd: ... artists newsletter*, 2017). Jak z recenze výstavy, která je dostupná v internetovém článku *Digital Forest* (2018) vyplývá, lidé skutečně odcházeli z výstavy uvolnění a mnohdy se studenti právě na tuto výstavu vraceli, aby uklidnili svou mysl. Takový dojem byl dosažen i díky trojrozměrnému působení promítajících pláten, která představovala krajinný ráz, kdy měl jedinec pocit, že prochází tůňkou, hlubokým lesem, či loukou. Ve skutečnosti hlavními prvky v této práci je temná místnost, kde se promítá pohyblivý obraz a konstrukce, která zakrývá určité části prostoru. Dojem lesa byl podpořen zvukem připomínající přítomnost lesa, zároveň byl dostatečně rytmický, aby udržel pozornost a působil uklidňujícím dojmem.

Není to však jedinou prací, kterou Madi Boyd vytvořila. Dále ze sochařských videoinstalací můžeme zmínit například dílo *Paying the Bridge*, která probíhala za spolupráce skladatele Nye Parrym a architektem Jonathanem McDowellem. Dvě performativní práce probíhaly na otáčivém mostě navrženém McDowellem. Architektura se stávala dominantou i zvukovým nástrojem celé práce. Vizuální instalace odhalovala i části architektury, které nejsou za běžných okolností vidět. (*Madi Boyd*) Další práce *Projective Distortion* vytvořená v letech 2014 – 2015 vytváří obraz pyramidy, kdy na diváka může působit projekce tak, že má pocit, že obrázky jsou v pyramidě uvězněny. Ve zvuku jsou zaznamenány pohyby lidí, zvířat, stojů a dopravy.

Dalšími příklady prací sochařských videoinstalací, kdy si autorka pohrává s tvary, kdy ponechává interpretaci díla na divákovi, jsou *Fragment Cinema* vzniklé v roce 2013, můžeme také zmínit díla *Enemy Deception* a *(S)Hap Light* vytvořená v roce 2008.

Dále umělkyně vytváří videa pro 2D obrazovku, kdy obraz má částečně abstraktní charakter a video částečně přechází až k vyprávění. Jedná se například o dílo *Peacoc*, které vytváří již od roku 2012 a v současné chvíli ještě není dokončeno (*Madi Boyd*).

Madi Boyd také vytvářela holografické projekce. Jedná se například o dvě díla z roku 2010 *Supernova*, *Life in Beat*, a dílo z roku 2012 *The View from NoWhen*. Hudba je nedílnou součástí práce (*Madi Boyd*).

Ulla Rauter je umělkyně, která pochází z Vídně. Její práce se zaměřují na oblasti hudební a výtvarné složky. Ve svých dílech tyto složky propojuje. Obvykle používá moderní elektronickou technologii, která je propojená s lidským tělem či materiálem, který spouští zvukový mechanismus. Můžeme například zmínit dílo *Gillisando*, kdy nástrojem je lidské tělo. Autorka hraje smyčcem po svém předloktí, jakoby hrála na housle, kůže však ovlivňuje výsledný zvukový efekt. Elektrický senzor na základě dotyků prstů a měření vodivosti kůže vyhodnocuje znění zvuku. Dílo *Fassadenscan* spočívá v myšlence, kdy tvary budov jsou oskenovány do zvukové podoby. Každá budova tak má svůj vlastní zvuk. Sochařské dílo *Tacet* vyvolává otázky po tom, kdo by v přítomnosti měl ztichnout. Nápis označuje okamžik ticha, či hudební pauzu uprostřed rušného města. *Lichtklavier* je světelný klavír, který produkuje světelný impuls. Zvukový charakter nástroje určuje typ světla jako například stmívání, rozptyl, odraz apod. *Kalngkalligraphiue* je dílo, kdy se tahy čar přepisují do zvukového záznamu. Dílo poukazuje také na to, jak se snažíme ve zvuku vnímat řeč, a to i přes to, že o řeč jako takovou nejde ([Ulla Rauter]).

Ditte Lyngkær Pedersen je další umělkyní, která se ve své práci zabývá spojením hudební a výtvarné složky a to především skrze synestezii. Regie Rapp (2016) uvádí, že umělkyně pracuje často s videem a instalací. V díle *Why is Green a Red Word?* Vytvořené v letech 2003 – 2013 se snaží návštěvníkům ukázat svět synestetiků. Jedná se o jakýsi výzkum, který prezentuje ve své umělecké práci. Například ve videích *What The Hell Does Purgatory Look Like? a A study of a name – Ditte* návštěvníkům ukazuje, jak dané slovo může na synestetika působit a poukazuje na odlišnost vnímání jednotlivých synestetiků. Ve druhém videu také poukazuje na to, jak jsme ve společnosti nuceni své názory obhajovat. Ve filmu *Code Breaking - a study of the film Close Encounters Of a Third Kind* se autorka snaží dekodovat dle vlastní zkušenosti pojem *obey*, který se ve filmu objevuje. (Ditte Lyngkær Pedersen).

Dánský umělec Jacob Kirkegaard pracuje se zvuky, které nemusí být lidským sluchem slyšitelné. Zabývá se tím, až skoro vědecky. Jeho zájem směřuje na rezonanci, času, zvuku a sluchu. Umělec zachycuje zvuky z různých míst jako je například jaderná elektrárna, jaderná věž, gejzír, písečná duna, ale snímal zvuky i z lidského ucha. Umělec se zabývá tématy radioaktivity v Černobyli, tání ledovců v Arktidě, také řeší aktuální otázku nakládání s odpady. Ve všech případech pracuje především se zvukem. Výsledné práce tak mají podobu videí, fotografií a instalací. Práce poskytují divákům zamyšlení nad aktuálními otázkami současného světa. Vytvořil tedy například díla: *Eustachia for*

18 Ears, který ukazuje vnitřní ucho člověka a jeho zvuky, které jsou zachyceny ze skutečných uší, jedná se o otoakustické emise (Jacob Kirkegaard, 2002). *Black Metal Square* z roku 2017 je inspirován z díla Kazimíra Maleviče *Černý čtverec* z roku 1915. Kirkegaard na Malevičovo dílo reaguje otázkou, jak takový čtverec zní? Ve své práci *Black Metal Square* tak vytvořil tři volně visící, různě velké, černé kovové desky, z nichž jsou snímány přirozené vibrace. Tyto vibrační zvuky byly zesíleny tak, aby byly sluchem slyšitelné (*Black Metal Square # 1-3*, 2017). Dílo *Ice Age* vytvořené v roce 2016 spočívá v sérii fotografií, které jsou doprovázeny zvukem tání ledovců. Zvuk Kirkegaard vytvořil pomocí hydrofonu. Divákům je tak poskytnut nevšední zážitek ze zvuku, který pro nás není jinak přístupný. Fotografie ukazují, jaký dopad mají lidské činnosti na okolní svět. Dílo *Hotel Chernobyl* poukazuje skrze fotografie zkázu, která se odehrála po atomovém výbuchu (JACOB Kirkegaard, 2002).

Český umělec Martin Kohout v roce 2006 vytvořil dílo *Ombea*, které spočívalo v tom, že se návštěvníci osm minut procházeli po prázdné místnosti. Zvuky, které návštěvník vydával svou chůzí a pohybem, byly kódovány do stupně šedi. Divák tak mohl dostat tzv. protokol svého chování (Bytelová, 2013). Umělec také vytvářel vlastní hudbu, která byla vytvářena pod názvem TOLE. V rozhovoru pro časopis *Labyrinth Revue* (2014) uvádí, že jeho snahou je vytvářet svá díla skrze vlastní intuici a experimentování. Čistě racionální přístup by ho vedl již k definovanému jazyku, což není jeho záměrem. V díle *Sjezd* poukazuje na běžnou dostupnost kamery a fotoaparátu, která je součástí mobilu. Záběry ve filmu jsou natočené Kohoutovým mobilem a jsou doplněné o 3D animace a dále barevně upravené, čímž dosáhnul jiného obrazu než toho skutečného. Také aktivně pracoval se zvukovou složkou, která je v tomto videu nepostradatelná. Poukazuje nejen na realitu ale i na proces záznamu.

Český umělec Martin Janíček pracuje se zvukovými objekty. Vytváří sochy, které v sobě určitým způsobem zahrnují zvuk. Otevírá i problematiku synestezie. Umělec se také zabývá site-specific projekty. Vytváří například kompozici zvuků určité architektury (Hájek, 2006-2019). Ačkoliv vytváří hudební alba, za hudebníka se sám nepovažuje a hlásí se k výtvarným umělcům. Na své tvorbě pracuje již od devadesátých let 20. století. V těchto letech pracoval s překližkami, přičemž rohy překližky byly spojené dráty či napínal struny napříč místnostmi. V pozdějších letech již vytvářel objekty, které bychom mohli považovat za jednoduché nástroje. Například v díle *Container* nebo v díle *Resonator* pracoval s různými výškami tónu (Švamberský, 2018).

Praktická část

4 Didaktické zpracování zvuku ve výtvarné výchově

Dle rámcového vzdělávacího programu pro základní školy (dále jen RVP ZV) výtvarná výchova spadá do vzdělávací oblasti Umění a kultura. Do této stejné oblasti je také zařazena hudební výchova. Již zde je tedy čitelné, že výtvarný a hudební obor jsou úzce spjaty a vzájemně se doplňují. Cílem vzdělávací oblasti Umění a kultura je rozvíjet tvořivost a vést jedince k vnímavosti k uměleckému dílu, skrz které poznává sebe sama i okolní svět. Při tvořivé činnosti si žák rozvíjí nonverbální vyjadřovací schopnosti. Do této vzdělávací oblasti lze zařadit i doplňující vzdělávací obor dramatická výchova. Tato vzdělávací oblast vede žáky k pochopení potřeb a odlišností jednotlivých kultur a to jak napříč historií, tak v současném světě. V tabulce č. 1 se může čtenář dočíst, jaké vzájemné námi sledované průniky lze nalézt v navrhovaných hodinách v rámci RVP ZV.

Návrhy výtvarných činností jsou zaměřeny v převážné většině na osobní výpovědi žáka. Žák při své práci musí reflektovat vlastní pocity, dojmy a je vystaven úkolu interpretovat hudební dílo výtvarnou složkou. Tvůrčí činnost se zakládá na vlastní zkušenosti žáka a schopnosti tyto zkušenosti transformovat do vizuální podoby pomocí vizuálních znaků. Navržené náměty směřují k uvědomění si faktu, že zvuk je všude kolem nás. V tabulce č. 3 je podán stručný přehled jednotlivých témat a jejich výtvarný problém, kterým se žák při tvorbě zabývá a díky tomu dochází k určitému řešení návrhu své práce.

Možností jak pojmout vyučovací hodinu, kde se bude pracovat s hudbou je celá řada. Animo-centrické pojetí výuky je založeno především na niterném zážitku žáka. Dle didaktika výtvarné výchovy Jana Slavíka (1997) je v tomto pojetí výuky důležitý výraz a exprese, které jsou považovány za prostředek tvůrčí práce. Žák tak má možnost objevovat sám sebe a vyučující se přibližuje k roli arteterapeuta či psychoterapeuta. V této souvislosti lze také mluvit o artefiletickém přístupu. Artefiletika je jedna z forem, která může zahrnout hudbu do výtvarné práce. Jan Slavík (1997, s. 180) uvádí, že artefiletika se zaměřuje na „*vyjádření určitého věcného obsahu, zachycení duševního stavu nebo k odreagování vnitřního napětí*“. Tvorba je založena na akci a zážitku daného jedince. Je důležitá exprese a následná reflexe, přičemž dle Slavíka (1997) může být v určitých pedagogických podmínkách zdůrazněna jedna z metodických okruhů: exprese tedy výraz či reflexe, čímž je míněna komunikace. Můžeme také pracovat s výtvarnou resp. uměleckou formou, která vyplývá ze zkušeností a zážitků.

Druhou možností, jak zaměřit vyučování na námi zkoumanou problematiku je práce na základě synestetického vnímání (viz kap. 2.1), kdy žák své zážitky přetvoří do výtvarné podoby. Příkladem takové práce mohou být například díla Františka Kupky či Wasilye Kardynského (viz kap. 3.1). Takto pojatá výuka by však nemusela být reálná, neboť syntetiků je málo, tedy ne každý má schopnost synestetického vnímání.

Třetí možností je art-centrické pojetí, kde umělecká a estetická výchova hraje důležitou roli. Slavík (1997) zmiňuje hlavní teoretiky a učitele Zhoře a Horáčka, kteří se shodují na myšlence, že základním cílem je probudit zájem o dějiny umění, skrz které se žáci učí číst hodnoty a sdělení výtvarného umění a vytváří si vlastní osobitý názor. Dále Slavík (1997) uvádí, že art-centrické pojetí je založeno na myšlenkovém konceptu zážitek – dialog – interpretace. V našem případě se tak žáci mohou seznámit s tvorbou umělců, kteří pracovali s hudební složkou (viz kap. 3). Mohou tak nalézt inspiraci k vlastnímu vyjádření pro svou tvůrčí činnost a hledají nové možnosti vlastního vyjádření. Z hlediska námi zkoumané problematiky lze zmínit, že moderní umění, nám ukazuje nový způsob přemýšlení, kdy umělci pracují v takzvaném časoprostoru. Tedy jde o dílo, které nemá vizuální obraz, ale zároveň nejde o hudební dílo.

Výše navržené koncepce výuky, které mohou adekvátně zahrnovat hudební a výtvarnou složku ukazují, že ačkoliv je výhodou, pokud vyučující má znalosti z hudební složky, vyučující nemusí mít hluboké hudební oborové znalosti. Pro jeho práci je podstatné, aby se orientoval v nastíněné problematice, která je uvedena v textové části diplomové práce. Pochopí tak hlavní souvislosti mezi hudební a výtvarnou složkou a bude se lépe orientovat v problematice, kterou bude s žáky rozebírat.

Z hlediska didaktiky je vhodné, aby učitel výtvarné výchovy spolupracoval s kolegy hudební výchovy. Mohou tak žákům ukázat cestu, jak se tyto dva předměty vzájemně prolínají a žáci v nich budou snadněji nacházet vzájemné průniky. Díky spolupráci bude více času na podrobnější rozebrání problematiky. Námi nastíněné návrhy vyučovacích hodin (viz kap. 4.1) ukazují, jak lze téma rozdělit do vyučovacích hodin výtvarné a hudební výchovy (viz. tabulka č. 2). Spolupráce těchto dvou oborů, je vítaná a přínosná, ale není nutná. Žáci ve výtvarné výchově mohou skrze svou vlastní tvorbu, inspirační východiska a motivační části nacházet průniky obou oborů. Vyučující však musí být vybaven základními fakty, které se s problematikou pojí, přičemž mnohdy stačí učitelův zájem a vztah k hudbě.

Dříve, než bude podán soubor metodických námětů, budou rozepsány hlavní zásady, které se při návrhu i v samotné vyučovací hodině uplatňují a měl by je mít

vyučující na paměti. Také by vyučující neměl zapomenout na osobnostní faktory jedince, které ovlivňují jeho tvorbu (viz kap. 2).

Před samotným návrhem vyučovací hodiny je nutné si dobře promyslet, jaké téma bude pro žáky ve vyučovací hodině stěžejní. Mělo by to být téma, které bude žákům blízké a pro ně uchopitelné. Téma je hlavní myšlenka, která se dále může myšlenkově rozvíjet. Z tohoto hlavního tématu může vzniknout několik dílčích myšlenek, které se k tématu vážou. Tyto dílčí myšlenky se stávají námětem pro výtvarnou činnost. Námět je podkategorií tématu a žáci se k námětu dostávají díky pedagogickému působení. Dále didaktička Petra Šobáňová (2006) také zdůrazňuje, že pokud si žáci námět hledají sami, jsou lépe motivovaní pro následnou činnost. Pakliže je dobře zvolen námět, mohou žáci hledat vlastní motiv tvorby. Můžeme tedy říci, že motiv je individuální výpověď žáka, který reaguje na námět. Tato propojenost námětu s tvůrčí činností doprovází výtvarný problém, který propojuje námět s žakovým motivem. Šobáňová (2006, s. 25) dále uvádí, že „*výtvarný problém představuje učební látku výtvarného charakteru*“. Vyučující by měl být schopen propojit učivo, které se ve výtvarné výchově musí probrat, s námětem.

Ve všech didaktických přípravách bude uplatňována zásada názornosti, která je propojena se zásadou přiměřenosti a přístupnosti. Dle Šamuly, Guthové a Leštiny (1991) zásady označují míru uplatňování individuálního rozvoje žáků, jejich výtvarnou a psychologickou typologii. Dále Šamšula, Guthová, Leština (1991) se domnívají, že účinnou motivací pro žáky ve výtvarné výchově je řešení problémů, které aktivuje celou osobnost žáka. Dle jejich slov: „*orientace k řešení problému a koncentrace pozornosti na úkol jsou smyslem motivační činnosti*“ (Šamšula, Guthová, Leština, 1991, s. 17). Při motivaci by neměl mluvit pouze vyučující, ale také by měl být vyvinut dialog mezi učitelem a žáky. Dialog by měl vycházet ze zkušeností žáků a veškerá motivace by měla směřovat k obohacení myšlenkového a citového světa.

V části samostatné tvořivé práce vyučující přistupuje k žákům individuálně. Macko a Nevřelová (1990) upozorňují, že by učitel neměl do žakovských prací zasahovat. Může žáka poučit, poradit a povzbudit. Jednak vyučující v průběhu zjistí, zda žáci úkol dobře pochopili a také žák je díky individuálnímu přístupu obohacen o možnosti dalšího seberozvíjení.

Kritéria hodnocení musí být dle Šamšuly, Guthové a Leštiny (1991) pro žáky jasně a srozumitelně řečeny již na začátku vyučovací jednotky. Vyučující by měl využívat tři formy hodnocení. Jedná se o hodnocení individuální, skupinové a kolektivní. Hodnotit by měl nejen učitel, ale i žák, který práci vytvořil (sebehodnocení) i kolektiv třídy.

V případě, že se práce nezdařila, dobrý učitel i přes nezdařilost najde pozitivní stránku práce a podává možnosti lepšího řešení, aby v budoucí práci eliminoval opětovnou nezdařilost. Jestliže se práce nezdaří většině třídy, je nutné se zamyslet nad didaktickou přípravou učitele, neboť právě tam může být příčina nezdaru. Je tedy nutné při hodnocení zahrnout i sebehodnocení učitele. Hodnocení by nemělo být podružnou součástí hodiny. Žáci díky tomuto procesu neztrácejí zájem o oblast výtvarné kultury a dále se ve výtvarném umění rozvíjí. Při hodnocení vyučující dbá na to, aby mělo pozitivní dopad na jednotlivce i kolektiv třídy. Šamšla, Guthová a Leština (1991) se dále domnívají, že není nutné každou práci klasifikovat známkou. Není vhodné klasifikovat především práce experimentální, kde se žáci učí např. novou techniku. Klasifikovat lze i několik prací, které navzájem navazují.

Víme již, na co všechno vyučující musí při přípravě vyučovací hodiny myslet, jsou nám známy dané etapy vyučovací hodiny i různé pojetí výuky. V následující kapitole budou nabídnuty návrhy vyučovacích hodin na námi zkoumanou problematiku (viz kap. 4.1).

Tabulka č. 1: Průniky tematických okruhů

Název aktivity	Tematický okruh vzdělávacího oboru výtvarná výchova	Průnik okruhů témat	Tematický okruh vzdělávacího oboru hudební výchova
Z hudby do obrazu	Ověřování komunikačních účinků	Žák na základě poslechu hudby interpretuje pomocí vizuálního zobrazení děj, který se v hudbě odehrává.	Poslechová činnost
Jak vnímám svět s hudbou a bez hudby	Rozvíjení smyslové citlivosti	Žák se na základě poslechu hudby snaží interpretovat pomocí vizuálního zobrazení vliv a účinky hudby na jedince.	Poslechové činnosti
Zvuk činnosti ve výtvarné výchově	Uplatňování subjektivity	Žák zaznamenává zvuk pomocí výtvarných prvků.	Instrumentální činnosti

Tabulka č. 2: Přesah učiva výtvarné výchovy do hudební výchovy

Název aktivity	Učivo ve výtvarné výchově	Průnik okruhů učiva	Související učivo z výtvarné výchovy v hudební výchově
Z hudby do obrazu	Výtvarné výrazové prostředky a tvorba Františka Kupky.	Žáci se seznámí s hudebními a výtvarnými vyjadřovacími prostředky. Příkladem možnosti propojení těchto dvou složek se stává malíř František Kupka, který byl ovlivněn skupinou Hot Jazz a hudebním virtuózem Johanem Sebastianem Bachem.	Hudební výrazové prostředky ukázané na příkladech tvorby Johana Sebastiana Bacha či skupiny Hot Jazz.
Jak vnímám svět s puštěnou hudbou a bez hudby	Práce Madi Boyd s problematikou psychologie hudby	Žáci si ve výtvarné výchově mohou uvědomit vliv hudby na jejich psychické prožívání. Poslouchanou hudbu budou schopni následně interpretovat.	Hudba jako nedílná součást našeho života a rozbor poslouchané hudby ve výtvarné výchově.
Zvuk činností ve výtvarné výchově	Práce se zvuky Martina Janíčka.	Žáci zjišťují jak tenká hranice je mezi výtvarným a hudebním uměním.	Charakteristika pojmů zvuk a hudba. Charakteristika pojmu hudebního umění.

Tabulka č. 3: Námět pro žáky a výtvarný problém

Název aktivity	Námět ve výtvarné výchově	Problém
Z hudby do obrazu	Hudba v obraze	Jak zachytit hudbu na plátno?
Jak vnímám svět s hubou a bez hudby	Krajina a náš úhel pohledu	Jak hudba ovlivňuje mé vnímání a jak takové vnímání převést do obrazu?
Zvuk činností ve výtvarné výchově	Výtvarná výchova je akce	Jak zhudebnit pomůcky, které se používají ve výtvarné výchově?

4.1 Soubor metodických námětů zvuk ve výtvarné výchově

4.1.1 Z hudby do obrazu

Vyučovací hodina je zaměřena na hudební a výtvarné výrazové prostředky. Obsahuje také **průřezové téma** Osobnostní a sociální výchovu. V rámci tohoto průřezového tématu se žáci učí rozpoznávat vlastní emoce a psychologické působení poslouchané hudby či barevného, nebo tvarového vnímání. Žáci se učí vyjadřovat pomocí vlastních výtvarných prostředků. Rozvíjí se **kompetence** komunikativní a kompetence k řešení problémů. Následující navrhovaná příprava je plánována na dvě vyučovací hodiny.

Vzdělávacím cílem vyučovací hodiny je žáky seznámit s tvorbou Františka Kupky (viz kap. 3.1) a s výrazovými prostředky hudby a obrazu (viz kap. 1.2). RVP ZV (Jeřábek et. al., 2017, s. 89) pak definuje cíl tak, že žák: *„užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie“* a *„vybírání, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření; porovnává a hodnotí jeho účinky s účinky již existujících i běžně užívaných vizuálně obrazných vyjádření“* Dále také žák: *„rozlišuje působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině subjektivního účinku a v rovině sociálně utvářeného i symbolického obsahu“* (Jeřábek et. al, 2017, s. 89). **Výchovným cílem** je žáky vést k uvědomění si vlastních emocí a schopností své emoce reflektovat. Učí se vyjadřovat skrze vizuální sdělení a být citliví k poslouchané hudbě.

Inspiračním východiskem je František Kupka, který do svých obrazů promítal hudbu. Byl ovlivněn především jazzem a barokním skladatelem Johanem Sebastianem Bachem. Vytvářel abstraktní malby. Františka Kupku zařazujeme do období orfismu a také je jeden z prvních autorů abstraktního umění. V rámci výkladu lze žáky seznámit i s dalšími malíři tohoto období, kteří jsou ve své práci inspirováni hudbou. Mohou to být například umělci Wasilly Kardinsky, Piet Modrian a Paul Klee (viz kap. 3.1).

V úvodní části vyučovací hodiny budou žáci seznámeni s **tématem**, kterým bude hudební a výtvarné vyjadřovací prostředky. Žáci se zamyslí, zda lze vytvořit výtvarný záznam hudby. Případně jakým způsobem lze výtvarně vyjádřit hudbu. K senzibilizaci daného tématu bude žákům promítnut obraz *Hot Jazz I*, který František Kupka vytvořil v roce 1935. Dílo je inspirované stejnojmennou skupinou Hot Jazz. Žáci si poslechnou krátkou ukázkou této skupiny a zamyslí se, zda by obraz přetvořili jinak. V případě, že by

žáci obraz přetvořili, pokusili by se zdůvodnit vlastní tvrzení. Nápomocné mohou být následující otázky, které by pomohly žákům k vyjádření:

- Jakou barevnost bys v obraze použil/a a proč?
- Jaké tvary by se do kompozice lépe hodily a proč?
- Použili byste raději světlejší či tmavší tóny barev a proč?

Tyto **motivační otázky** žáky vedou k zamyšlení nad výrazovými prostředky. Vyučující se vždy pokusí shrnout žakovskou interpretaci a vyvodit nejdůležitější prvky, kterých si lze při poslechu hudby všimnout, a mohou napovědět, jak převést poslouchanou hudbu do vizuální podoby. Žáci tak mají možnost slyšet interpretace hudebního díla s použitím výtvarné terminologie od svých spolužáků, díky čemuž se jim snadněji formují úvahy nad interpretací díla. Zjišťují, že na každého může hudba působit trochu odlišně a že existují výtvarné výrazové prostředky, na kterých se lze shodnout. Například, když na posluchače hudba působí vesele, bude volit veselé barvy, jako například žlutou či zelenou, naopak smutná skladba bude na plátně obsahovat smutné, tmavé barvy až černé. Také skladbu, která vyvolává agresivitu lze vyjádřit ostrými barvami, mezi které může patřit například červená. Stejně tak lze pracovat s liniemi a tvary (viz kap. 1.2).

Na základě úvodní motivace se žáci postupně učí výrazovým prostředkům hudby a výtvarného umění. Dále se žáci dozvědí, že dílo, které jim bylo promítnuté na plátno je *Hot Jazz I* a je od autora Františka Kupky (viz kap. 3.1). Vyučující seznámí žáky s jeho hlavní tvorbou. Je to právě jeden z mnoha umělců, kteří se ve své tvorbě inspirovali hudbou.

Následně se žáci pokusí převést hudební sdělení do obrazu za pomoci malby temperou. Pro senzibilizaci samostatné práce vyučující vyzve žáky, aby si vzali arch papíru o formátu A4 a pokusili se výtvarně interpretovat krátkou klavírní skladbu. Hudbu se budou snažit zachytit pomocí výrazových prostředků, s kterými byli již v motivační části seznámeni. Klavír je zvolen z toho důvodu, že má velké barevné, tónové a dynamické rozpětí, přesto působí jednotně, čistě a čitelně. Žák tak snadněji interpretuje dílo, než když se v hudbě vyskytuje více hudebních nástrojů a hlasů. Žáci budou za přítomnosti hudby vytvářet malbu, s ukončením hudby ukončují i svoji malbu. Jde tedy o momentální zachycení emocí, jak na daného žáka momentálně hudba působí a jak žák výtvarně interpretuje hudbu. Po této krátké rozvíčce se vyučující zeptá, jak a pro koho byla daná práce obtížná. Tím vyučující dostává zpětnou vazbu, zda žáci pochopili **zadání** a jak si ví rady s vyjadřovacími prostředky. V případě, že je někdo bezradný, pokusí se vyučující žáka dále navést a vysvětlit mu jak pracovat s vyjadřovacími prostředky. Dále

se také žáci pokusí slovně interpretovat vlastní dílo. Jedině tak můžou od vyučujícího dostat zpětnou vazbu, zda rozumí zadání a hledají klíč k interpretaci hudby správně. Jak může vypadat taková práce lze vidět v přílohové části diplomové práce (viz příloha A, žákovské práce č. 1).

V této chvíli budou žáci obeznámeni s hlavními **kritérii závěrečného hodnocení**. Bude se hodnotit:

- práce s vyjadřovacími prostředky,
- kvalita slovní reflexe vlastní malby,
- originalita,
- přístup k práci.

Námětem práce bude hudba v obraze. Následně již žáci budou samostatně vytvářet vlastní malby na arch papíru A3. V návaznosti na Františka Kupku vyučující pustí skladbu od Johanna Sebastiana Bacha. Po dobu kdy bude skladba znít, budou žáci malovat a snažit se hudbu zachytit na papír. Následně se pokusí písemně reflektovat, co se snažili ve svém díle zachytit. Návodné otázky mohu žákům pomoci k sebevyjádření a hlubšímu zamyšlení nad **výtvarným problémem** jak zachytit hudbu na plátno. Mohou se tedy zamyslet nad těmito otázkami:

- Jaké výrazové prostředky jsi použil/a? Pokus se napsat, jaký význam mají dané části v tvém obraze v poslouchané hudbě (linie, tvar linie, kompozice).
- Jakou barevnost jsi použil/a? Proč jsi použil/a právě tyto barvy?
- Jaký máš pocit z práce při hudbě a jaký máš celkově pocit z hudby?
- Změnil bys něco, kdybys práci kreslil po druhé? Příp. proč?

Poté lze žákům ukázat, jak František Kupka reflektoval hudbu od Johanna Sebastiana Bacha například dílem *Amorfa – dvoubarevná fuga* (viz kap. 3.1). Příkladem žákovských prací a jejich reflexí inspirované hudbou od Johanna Sebastiana Bacha lze vidět v přílohové části (viz příloha A, žákovské práce č. 2).

Po sepsání vlastní reflexe si žáci vezmou nový arch opět formátu A3 a nyní se pokusí reflektovat hudbu, která bude žákům bližší. Vyučující tedy zvolí hudbu, která bude pravděpodobná, že ji žáci poslouchají. Hudbu lze také zvolit na přání žáků. Následně žáci opět tvoří na základě hudby abstraktní malbu. Po skončení provedou stejně jako u předchozí malby reflexi své práce. Dá se očekávat, že tato druhá práce bude pro žáky zajímavější, neboť ji lépe budou prožívat a více se jí bude hudba dotýkat. To vše díky tomu, že jim bude hudba blízká a pro některé žáky může být oblíbená. V takovém případě

by to znamenalo, že by se žákům mělo pracovat snadněji, neboť s danou hudbou budou více ztotožnění.

Úskalím vyučovací hodiny je časová náročnost z hlediska přípravy. Vyučující musí počítat i s úklidem – mytím temper a lavic. Dále jsou ve vlastní tvorbě žáci časově omezeni. I to žáky může částečně frustrovat, je tedy nutné, aby vyučující podpořil a motivoval žáky k vlastní tvorbě. Vyučující by měl žákům vysvětlit, že výtvarná tvorba je časově omezená hudbou proto, že vytváří malbu, která hudbu reflektuje. Tedy malovat o něco déle než zní hudba, znamená domalovávat něco, co už v hudebním záznamu není. Proto nemohou skladbu, která zní například šest minut malovat 10 natož 45 minut.

V závěrečné fázi vyučovací hodiny dojde k reflexi celé vyučovací hodiny. Žáci se pokusí sdělit, co bylo cílem vyučovací hodiny. Také porovnájí své práce a hudbu, kterou poslouchali. Sdělí, která z hudebních provedení byla náročnější pro výtvarnou interpretaci a své tvrzení zdůvodní. Následně se vyučující vyjádří k žakovským pracím a vyučovací hodinu zakončí slovním hodnocením. Hodnocení bude zahrnovat body, které byly stanoveny v zadání výtvarné práce.

Vyučující by měl být po celou dobu vyučovací hodiny vnímavým pozorovatelem a měl by průběžně reflektovat co se ve třídě děje. Jedině tak může zabránit případnému nezdaru díla z důvodu nepochopení zadání či nedostatečné motivace. Po vyučování by i vyučující měl dojít k sebereflexi. V následujících řádcích bude čtenáři nabídnuta **reflexe a sebereflexe námi navrhované vyučovací hodiny**, v nichž se také čtenář může dočíst další rady, doporučení či postřehy pro případnou realizaci navrhované výuky. V této reflexi budou rozebírány **otázky**:

- Jak se žáci vyrovnávali se zadáním úkolu? Snažili se žáci skutečně pracovat s výrazovými prostředky, či výrazové prostředky nerespektovali?
- Mělo vliv na žakovskou tvorbu znalosti z hudební oblasti v případě, že hráli na určitý nástroj oproti těm, kteří se o hudbu příliš nezajímali?

Vyučovací hodina byla realizována v sedmé třídě. Žáci ve vyučovací hodině spolupracovali. Výhodou bylo, že většina žáků měla hudební průplavu a sami nějaký hudební nástroj ovládali. Ukázalo se, že znalost hudební terminologie a základní rozhled v hudební oblasti usnadňuje interpretaci skladby. Terminologie výrazových prostředků v hudbě byla bližší těm žákům, kteří ovládali hudební nástroj. Ti pak jednodušeji hledali průniky do výtvarné oblasti. S problematikou si však poradili i ti žáci, kteří rádi poslouchají hudbu a mají k hudbě blízko. Pro žáky, kteří příliš hudbu neposlouchají, byla tato vyučovací hodina nejtěžší. Hledali nejen cestu k hudební interpretaci, která už sama

o sobě není snadná, ale také následně hledali výtvarné výrazové prostředky. Tyto dvě složky není snadné spojit v případě, že nastane problém v samotném pochopení vnímané skladby.

Vzhledem ke složitosti hudebního díla je dobré čerpat z každodenních zvuků, které mohou připodobňovat rytmus či délku tónu. Osvědčilo se mi přirovnání zvuku k výtvarnému dílu za pomoci kapky deště, který padá na okenní rám. Mohou sledovat dráhu kapky. Nejprve kapka dopadne, udělá tak bod, tečku, flek. Následně kapka stéká dolů a zanechává za sebou stopu – určitou linii. To může připodobňovat melodii. Tento fakt si mohou žáci potvrdit tím, že budou nehtem, či druhou stranou štětce projíždět určitou dráhou po lavici a bude zaznamenán zvuk, který se bude různě měnit. Tato technika pomohla alespoň částečně k citlivějšímu vnímání rytmu či melodie.

V motivační části vyučovací hodiny, kdy žáci na základě poslechu hudby Hot Jazz reflektovali dílo od Františka Kupky *Hot Jazz I* se žáci aktivně chopili své role. Navrhovali, jak by dílo mohlo vypadat či co by se dalo změnit. V této chvíli jsme začali již mluvit o výrazových prostředcích. Většina by měnila nejvíce barevnost.

První část tvorby, kdy žáci malovali na arch papíru A4 (viz příloha A, žákovské práce č. 1) byla pro zcitlivění problematiky vhodná. Po dokončení tvorby proběhla krátká diskuze, kde žáci sdělovali, proč se vyjadřovali tímto a ne jiným způsobem. Žáci tímto dostali zpětnou vazbu, zda porozuměli zadání a zároveň byla problematika formulována žákovským způsobem, mohla být tedy lépe uchopena a porozuměna ostatními spolužáky.

Zdá se, že nakonec všichni žáci našli cestu k vlastní interpretaci hudebního díla. Sami se však zmiňovali, že práce nebyla snadná a někdy na výtvarné zaznamenání náročná. Žáci k tvorbě přistupovali zodpovědně. Nešlo o pouhé náhodné čáry, ale o vědomý proces zaznamenávání toho co slyší. Tento fakt dokazuje práce inspirované Johannem Sebastianem Bachem (viz příloha A, žákovské práce č. 2), kde se žáci zmiňují o smutné melodii, podle které také volili barvy. Skutečně tato skladba měla působit smutně, neboť je hrána v molové tónině. V práci, kdy poslouchali písničku od kapely Queen (viz příloha A, žákovské práce č. 3) naopak zmiňovali, že jde částečně o smutnou, částečně i veselou písničku. Tyto smíšené pocity, se pokusili vizuálně vyjádřit. V této souvislosti také mnohdy zmiňovali, že není snadné tuto písničku vizuálně zachytit na papír.

Bylo pozoruhodné, že při tvorbě chlapci pracovali spíše s plochou, zatímco dívky pracovaly spíše s linií a ponechávají na plátně více bílých míst. Uvažování nad barvami však bylo v obou pohlaví podobné.

4.1.2 Jak vnímám svět s puštěnou hudbou a bez hudby

Vyučovací hodina je zaměřena na problematiku vnímání hudby. Návrh vyučovací hodiny také zahrnuje **průřezové téma** Osobnostní a sociální výchovy. Žáci se v této vyučovací hodině učí reflektovat své emoce a jsou vedeni ke zvýšené vnímavosti okolního světa. Žák si rozvíjí **kompetenci** komunikativní, neboť bude výtvarným způsobem vyjadřovat vlastní představu i emoce na základě poslouchané hudby. Dále bude rozvíjena kompetence k řešení problémů. Žák ve své práci bude řešit výtvarný problém a pokusí se tento problém na základě vlastní představivosti a tvořivosti vyřešit. Následující navrhovaná výuka je koncipována na dvě vyučovací hodiny.

Vzdělávacím cílem je žáky seznámit s tvorbou Madi Boyd (viz kap. 3.3). Dále se naučí vyjadřovat vlastní představu a vizi pomocí vizuálních znaků. RVP ZV (Jeřábek et. al., 2017, s. 89) definuje cíl tak, že žák „*užívá prostředky pro zachycení jevů a procesů v proměnách a vztazích; k tvorbě užívá některé metody uplatňované v současném výtvarném umění a digitálních médiích – počítačová grafika, fotografie, video, animace*“ a „*vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření*“. Dále žák „*rozliší působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině subjektivního účinku a v rovině sociálně utvářeného i symbolického obsahu*“ (Jeřábek et. al., 2017, s. 89). **Výchovným cílem** je žáky vést k sebereflexi vlastních emocí. Učí se komunikovat prostřednictvím výtvarných symbolů. Dále se také žák učí reflektovat okolní svět.

Hlavním **inspiračním východiskem** pro žákovskou realizaci je dílo od umělkyně Madi Boyd (viz kap. 3.3) s názvem *Digital Forest*. Dílo je názorným příkladem jak může diváka psychicky ovlivnit. Jak bylo již v kapitole 3.3 zmíněno, návštěvníci z výstavy odcházeli uklidněni. Na psychiku tedy dílo dobře zapůsobilo. V díle *Digital Forest* jde o spojení zvuku s obrazem. Ačkoliv divák nevidí les v pravém slova smyslu, tak si jako v lese prakticky připadá a to i díky hudbě, která je v práci zakomponovaná. Zvuk vychází z přírodního prostředí, které můžeme běžně slyšet v lese. Právě zvuk byl jeden z faktorů, který ovlivnil celé vnímání dané situace.

V úvodní části vyučovací hodiny budou žáci seznámeni s tím, že vyučovací hodina se bude věnovat nejen výtvarné stránce, ale i hudební. **Tématem** vyučovací hodiny je psychologie hudby. Aby si žáci uvědomili skutečnost, že zvuk může ovlivnit

vnímání, vyučující pustí video s dílem *Digital Forest*¹ nejdříve bez zvuku. Po ukázce se žáci pokusí na papír sepsat, co na videu viděli. Žáci tak pracují samostatně a nejsou ovlivněni názorem svých spolužáků. Mohou se tak lépe soustředit na to, co skutečně vnímají. V této fázi mohou předčasně odhalit, co video představuje. Vyučující v této chvíli ještě neprozradí, co je tématem daného videa ani neprozradí autora a název díla.

Následně si žáci vzájemně sdělí své postřehy z videa, které si poznamenali na papír. Vyučující tak dá všem žákům prostor k diskusi. Po krátkém diskutování vyučující stále ještě nic neprozradí, o jakou práci se jedná a pustí video znovu, tentokrát i se zvukovým doprovodem.

V této fázi učitel nabídne žákům úplné dílo, které mohou dále hodnotit. Žáci se díky odhalení zvuku ve videu rozhodnou, zda své původní sepsané informace rozšíří o další nové interpretace díla. Následně dostane třída prostor k diskusi, ve které budou řešit a zdůvodňovat své nové interpretace, či zdůvodní, jaké změny po odhalení zvuku nastaly. Po této **motivační části**, která byla rozdělena na dvě fáze, kdy žáci reflektovali dílo bez zvuku a se zvukem, vyučující žákům prozradí, že se jedná o dílo *Digital Forest* od umělkyně Madi Boyd (viz kap. 3.3). Vyučující dále seznámí žáky nejen s tímto dílem, ale i s její další tvorbou.

Po seznámení s umělkyní se žáci zamyslí nad tím, jak ovlivňuje hudba jejich vnímání světa. Zamyslí se nad otázkami:

- Proč posloucháme hudbu?
- Jakou hudbu rád/a poslouchám? Mění se mi hudební žánr či volba písničky dle mé nálady? Příp. Proč tomu tak je?
- Poslouchám někdy hudbu ve sluchátkách, když někam jdu? Příp. proč?

Na tyto otázky se žáci pokusí samostatně odpovědět a sepsat si odpovědi na papír. Následně své odpovědi zpracují ve skupinách po čtveřicích či pěticích. Ve vytvořených skupinách žáci nejdříve porovnají sepsané odpovědi a poté sepiší pouze ty, které se budou shodovat. Následně jednotlivé skupiny odprezentují pro všechny skupiny svůj výsledek diskuse, jejímž obsahem jsou shodné odpovědi, ve kterých se žáci shodovali.

Tato aktivita žákům dává příležitost se zamyslet nad tím, jak hudbu vnímají a dochází k myšlence, že hudba je v různých momentech a situacích jinak důležitá a že může poslech hudby, kdykoliv a kdekoliv ovlivnit jedincovu náladu.

¹ Video je lze dohledat na webové stránce: BOYD, Madi a Nye PARRY. *Digital Forest*. [on-line] London: duben – červenec 2018. Dostupné na: <<http://www.madiboyd.com/blog/2019/5/9/video-documentation-of-digital-forest-installation>>.

Dříve než žáci začnou s vlastní tvorbu, budou seznámeni se **zadáním výtvarného úkolu**. **Námětem** bude krajina a náš úhel pohledu. Žáci se na základě hudby pokusí přemalovat původní obraz do podoby, jak jej v dané poslouchané hudbě vnímají. Vždy budou malovat či kreslit za poslechu hudby. Dostanou fotografii, která bude všem dobře známá. Proto je vhodné tedy zvolit fotografii z okolí školy. Přes tuto fotografii si dají pauzovací papír, na který za poslechu hudby, budou malovat či kreslit. Pro kreslení je vhodný uhel, neboť se s ním pracuje svižně. Alternativou uhlu, může být tužka, tuž či mohou pracovat i s temperou. Malba temperou umožňuje pracovat s barvami, které mohou lépe vystihovat náladu hudby. Žáci se učí hledat možné výrazové prostředky pro zachycení vlastních emocí, které při hudbě prožívají. Před zahájením vlastní práce budou žáci seznámeni i s **kritérii závěrečného hodnocení**, která lze shrnout do několika bodů:

- originalita zpracování,
- kvalita zpracování reflexe a sebereflexe – schopnost adekvátně si obhájit vlastní tvůrčí záměr,
- přístup k práci.

Nejprve si tedy žáci rozdají fotografie, na kterých je obraz, který je žákům známý. Následně si rozdají pauzovací papír o formátu A3, připraví si uhel, tužku, tuž či tempery. Žákovským **výtvarným problémem** bude vlastní sebereflexe, jak hudba ovlivňuje mé vnímání okolního světa a jak takový svět mohu zachytit.

Po přípravě materiálů bude žákům puštěna hudba, za které začnou kreslit na pauzovací papír. Pod tímto papírem prosvítá zadaná fotografie. Žák si tak vybírá místa, která chce změnit, či zvýraznit oproti původnímu obrazu. Žáci by měli myslet na to, že nejde o pouhé překreslení původního obrázku. Ve své práci by měli uvažovat nad kompozičním zpracováním, tedy co pozmění, co dokreslí. Také je důležité žákům vysvětlit, aby ve své práci stínovali. Po vyjmutí původní fotografie by měl vzniknout nový obraz, který žák při poslechu hudby vytvořil. V momentě, kdy hudba dozní, mají žáci ještě pár minut na dokončení vlastní práce. Následně se žáci pokusí písemně reflektovat, co se snaží ve své práci zachytit. Pro snadnější reflexi a sebereflexi se žáci mohou zamyslet nad těmito otázkami:

- Co jsi na plátně změnil/a, proč?
- Jaký mám pocit z práce při hudbě?
- Jaký mám celkově pocit z hudby?
- Změnil/a bys něco, kdybys to kreslil/a po druhé? Příp. proč?

Je dobré volit takovou hudbu, která bude žákům blízká. Lépe se do hudby vžijí a něco si představí. Pokud to vyučujícímu časové možnosti dovolí, mohou vytvořit více prací se stejnou podkladovou fotografií, kdy by se měnila pouze hudba. Může tak být lépe poukázáno na to, jak se snažíme v hudbě nalézat něco známého a inspirovat se souvislostmi s kterým se hudba pojí. Například, pokud zazní známá znělka z filmu či pohádky, je pravděpodobné, že se tento motiv objeví i v žakovských pracích. Naopak, pokud jim hudba není blízká či znělku nebo film neznají, budou si zde promítat vlastní představy a bude obtížnější uchopit hudbu do vizuální podoby.

Po dokončení práce a úklidu ve třídě bude následovat závěrečné hodnocení. Nejprve se žáci zamyslí, jak je hudba inspirovala v jejich tvorbě. Jak uvažovali nad kompozičním zpracováním. Každý žák se pokusí vlastní práci obhájit. Může nastat diskuze nad pracemi, kdy žáci hodnotí volbu hudby, kompoziční zpracování či originalitu práce. Žákům bude také prozrazeno, jakou hudbu poslouchali a odkud ji mohou znát. V této závěrečné fázi lze rozebrat hudební zpracování a žáky seznámit s autorem skladby.

V závěru vyučovací hodiny vyučující shrne veškerou diskuzi, pro závěrečné hodnocení zvolí slovní hodnocení, díky kterému každý z žáků dostane zpětnou vazbu k jeho tvorbě a může se díky adekvátní zpětné vazbě od učitele, dále rozvíjet ve vlastní tvůrčí činnosti. Může hledat další, dosud nepoznané vyjadřovací vizuálně obrazné prostředky a dále být vnímavější k hudební složce.

Stejně tak jako žáci reflektují vlastní práci i pro učitele je konečné žakovské dílo zpětnou vazbou, zda byla výuka dobře koncipovaná a žáci porozuměli zadání. Vyučující reflektuje vlastní činnost během celé vyučovací hodiny. Po dokončení závěrečné práce a hodnocení žáků, i vyučující sám dochází k **reflexi vyučovací hodiny a sebereflexi proběhlého vyučování**. Výše nabízený návrh vyučovací hodiny byl realizován v sedmé třídě. V následujících řádcích se může čtenář dále seznámit, s čím se vyučující může v praxi setkat, jaké mohou být další doporučení pro realizaci výuky. V této sebereflexi a reflexi vyučovací hodiny jsou rozebírány následující **otázky**:

- Promítlo se téma Harry Potter v žakovských pracích?
- Splnila motivační část svůj účel? Refletovali dílo *Digital Forest* rozdílně bez hudby a za přítomnosti hudby?
- Jak žáci obhajovali vlastní dílo?

Jak již bylo výše zmíněno, výuka byla realizována v sedmé třídě. Žáci ve třídě spolupracovali. Ne každý z žáků měl až takový vztah k hudbě, že by poslouchal hudbu ve sluchátkách. V úvodní části vyučovací hodiny byl promítnut film *Digital Forest* bez

hudby. Žáci si zapisovali na papír, co na plátně viděli. Obraz byl pro žáky těžce identifikovatelný. Zazněly například nápady, že jde o déšť, prales, ultrazvuk, neidentifikovatelné čáry nebo také zrcadlové vánoční stromečky, na které svítí světlo a skleněné drahokamy co se lesknou. Také byl návrh, že se jedná o pohled ze dna na rozčerenou hladinu, kterou prosvěcuje slunce. Následně bylo video puštěno znovu, tentokrát se zvukem. V tomto případě již byli žáci konkrétnější. Navrhovali, že by mohlo jít o les, viděli tuňku, vodu, slyšeli ptáky. Žáci se dále pokusili reflektovat, co ovlivnilo jejich vnímání a proč byli schopni lépe identifikovat, co se v promítaném filmu nachází. Nejčastějšími odpověďmi byly:

- byla k obrazu puštěná hudba,
- viděl jsem video podruhé,
- nezaměřovala jsem se tolik na detaily jako před tím,
- brala jsem obraz jako celek.

Následně se žáci zamysleli, kdy a při jaké příležitosti poslouchají hudbu. Žáci zmiňovali, že pokud poslouchají hudbu ve sluchátkách, je to především proto, že:

- nechci poslouchat v autobuse cizí rozhovory,
- hudba mě uklidňuje,
- chci si odpočinout,
- chci relaxovat,
- utíká mi cesta rychleji, když hudbu poslouchám.

Poté část závěrečného videa, které bylo žákům vždy záměrně stopnuto, aby nevěděli, o jaké dílo se jedná, bylo nyní puštěno. Bylo žákům řečeno, že v závěru zjistí, jak se dílo jmenuje a od koho dílo je. Žáci byli zvědaví, o jaké dílo se jedná, neboť sami spontánně název díla, které bylo v anglickém jazyce, přeložili do českého jazyka. Následně jsem jim vysvětlila podstatu díla a seznámila jsem žáky s umělkyní Madi Boyd.

Po výkladu se žáci zamysleli, zda, když poslouchají hudbu, nemají pocit, že se nachází v jiném prostředí. Tento fakt si někteří uvědomili. Jsou vtaženi do hudby natolik, že více prožívají hudbu než realitu. Mohou se projevovat na venek tím, že si do rytmu pohupují, ťukají prsty do předmětů, přizpůsobují chůzi rytmu písně, případně si i melodii pobrukují. Ve svých hlavách si představují, že se nachází v jiném prostředí, než ve skutečnosti jsou.

V návaznosti na takové zamyšlení bylo žákům vysvětleno zadání. Žáci si rozdali materiály a mezi tím jsem si připravila hudbu Hedwig's Theme od skladatele Johanna

Williamse. Jedná se o znělku z filmu Herry Potter. To však žákům nebylo prozrazeno. Dalo se však očekávat, že žáci, kteří znělku znají, se filmem budou inspirovat, a tento předpoklad se při závěrečném hodnocení naplnil. I přesto, že se Harry Pottrem inspirovali, každý z žáků vytvořil svou práci originálně a nikdo neměl práci totožnou. Zdá se, že někteří tuto znělku neznali, inspirovali se tak především melodií skladby a přemýšleli více o vlastní pocitové stránce. Na některé žáky však hudba dle jejich reflexí neměla žádný vliv. Hudba je nezaujala a tak se pokoušeli práci vytvořit na základě vlastní kreativity. Objevovali se tak práce, kde žáci přemýšleli, jak jinak by mohla vypadat jejich škola (viz příloha A, žákovské práce č. 4). V této vyučovací hodině byla zvolena práce s tužkou. Výhodou této navrhované hodiny je, že lze mít různé technické alternativy tvorby. Jak již v přípravě bylo zmíněno. Lze pracovat s tužkou, uhlem ale i temperou či tuží.

V závěrečném hodnocení, kdy žáci prezentovali vlastní práci, bylo nutné žákům podat více návodných otázek typu, proč a z jakých důvodů vytvořili takovou práci případně, co konkrétně na hudbě bylo inspirující. Doporučením pro vyučujícího tak může být, aby žáci vlastní tvrzení doložili na příkladech. Žáci jsou tak nuceni více přemýšlet o své vlastní práci a nad tím, co při práci slyšeli.

V závěrečné fázi se žáci dozvěděli, že šlo o hudbu z filmu Harry Potter. Tuto skladbu zkomponoval John Williams. Někteří žáci souhlasně pokyvovali, neboť skladbu znali, jiní tušili, že by mohlo jít o takovou znělku. V návaznosti s prozrazením díla a autora skladby by mohl být žákům přiblížen hudební skladatel John Williams. Pro tuto problematiku však v rámci výtvarné výchovy již nebyl prostor. Toto téma však lze ve spolupráci s vyučujícím z hudební výchovy rozebrat v rámci hudební výchovy, kam také toto téma patří.

4.1.3 Zvuk činností ve výtvarné výchově

Výtvarná výchova je obvykle žáky vnímána různým úhlem pohledu. Bývá často brána jako vedlejší předmět a žáci znají výtvarnou výchovu pouze z určitého úhlu pohledu. Tato příprava má žákům ukázat s jakými možnými materiály je možné pracovat a jak může být výtvarná výchova různorodá a do jakých odvětví může až zasahovat. Výtvarná výchova není pouze o malbě či kresbě, ale i o práci se sochařským materiálem (kov, sklo, dřevo) či práci s novými médii (počítač, fotoaparát, mobil, apod.). Výtvarná výchova nemusí být pouze sedavou prací, ale žáci mohou jít do prostoru a vytvářet například performens, nebo pracovat v prostoru.

Následující navrhovaná vyučovací hodina je navrhována na dvě vyučovací hodiny. Během této vyučovací hodiny se žáci budou osvojovat několik **klíčových kompetencí**. Bude rozvíjena kompetence komunikativní, neboť při tvůrčí činnosti, je nutná vzájemná komunikace, která přispívá ke vzájemné spolupráci, díky čemuž dosáhnou lepšího výsledku. Komunikace probíhá na dvou úrovních. V první úrovni je rozhovor mezi spolužáky a v druhé úrovni jde o komunikaci skrze výtvarné dílo. Právě díky spolupráci ve skupině se také rozvíjí kompetence sociální a personální. Také se u žáků rozvíjí kompetence k řešení problémů skrz výtvarný problém. Vyučovací hodina zahrnuje **průřezové téma** Osobnostní a sociální výchovu.

Vzdělávacím cílem vyučovací hodiny je žáky seznámit se zvukovým uměním a tvorbou Martina Janíčka. Dále se také žáci seznámí s podstatou tvorby performens. RVP ZV (Jeřábek et. al., 2017, s. 89) definuje cíl tak, že žák: „*vybírá, vytváří a pojmenovává co nejširší škálu prvků vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé vlastnosti prvků a jejich vztahů pro získání osobitých výsledků*“ a „*rozliší působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině subjektivního účinku a v rovině sociálně utvářeného i symbolického obsahu*“ (Jeřábek et. al., 2017, s. 89). **Výchovným cílem** vyučovací hodiny je žáky vést ke vzájemné spolupráci a zvýšení citlivosti k umělecké činnosti.

Inspiračním východiskem jsou práce českého umělce Martina Janíčka (viz kap. 3.3). Umělec vytváří zvuk z vlastních vytvořených objektů a materiálů, které nejsou součástí běžné hudební scény. Používá jednoduché materiály, jako mohou být například trubky či struny. Vytváří tzv. zvukové sochy.

V úvodní části vyučovací hodiny budou žáci obeznámeni s **tématem**, kterým bude zvuk činností ve výtvarné výchově. **Motivační částí výuky**, která předchází následnému

zadání, bude zamyšlení se nad tvorbou Martina Janíčka. Vyučující pustí žákům ukázkou práce Martina Janíčka². Žáci se pokusí interpretovat, co má dílo představovat. Žáci sepíší na papír co nejvíce bodů, které vystihují danou ukázkou. Zamyslí se tedy především nad tím:

- Co video znázorňuje?
- Jedná se o umění?
- Co je důležité v tomto videu?

Tyto **motivační otázky** vedou k senzibilizaci tématu. Své úvahy a myšlenky mohou následně diskutovat s ostatními spolužáky.

Poté vyučující diskuzi shrne a plynule přejde k teoretickému výkladu současného umění a tvorby tzv. zvukových umělců (viz kap. 3.3). Žáci se dozvědí, že existuje i výtvarná tvorba, která se nezakládá na vizuálním základu a je založena především na zvukové složce. Bude zmíněna především tvorba českého umělce Martina Janíčka (viz kap. 3.3).

Následně žáci budou obeznámeni se **zadáním** výtvarné žákovské práce. Dříve, než se pustí do činnosti, třída se společně zamyslí, s jakými materiály mohou žáci ve výtvarné výchově pracovat. Cílem tohoto zamyšlení je, aby si žáci uvědomili, s čím vším lze ve výtvarné tvorbě pracovat. **Námětem** pro realizaci bude jakési motto „výtvarka je akce“. Znamená to tedy, že každý žák si vezme nějaké pomůcky, předmět, který může sloužit k realizaci výtvarného díla. Následně každý z žáků zjistí vlastnosti zvoleného nástroje. Zjistí, jak může znít. Z těchto pomůcek se pokusí vytvořit zvukovou stopu, která zachycuje jakoukoliv výtvarnou akci. Každý bude hrát na svůj zvolený předmět potažmo nástroj dle zvoleného dirigenta. Stejně jako hudební dílo je zaznamenáno do notopisu, zvuk, který třída vytvoří, bude zaznamenáno na velký arch papíru. **Výtvarným problémem** bude jak zhudebnit nástroj používaný ve výtvarné výchově.

Žáci také budou obeznámeni s **kritérii hodnocení** výtvarné práce. Bude se hodnotit především:

- průběh tvorby – vzájemná spolupráce,
- originalita zpracování po zvukové i výtvarné složce.

² Video je lze dohledat na webové stránce: JANÍČEK, Martin. *Přechodné zóny/Transient zones: Improvizace pod Hlávkovým mostem*. Festival zvukového umění ve veřejném prostoru. / Festival of sound art in public space. [on-line] Praha: 31. 5. 2014. Dostupné na: <<https://vimeo.com/101612274>>.

Úskalím této výtvarné práce je především problém hlučnosti. Bude také náročnější na udržení kázně a pořádku ve třídě. Proto je vhodné, aby se stanovila jasná pravidla, která se budou dodržovat.

V úvodní části samostatné tvorby postupně každý z žáků vyloudí zvuk svého nástroje tak, aby zbytek třídy věděl, jaký zvuk nástroj vydává. Následně se zamyslí, jak tyto nástroje mohou znít v celku. Aby ze zvuků nevzniknul chaos, je vhodné zvolit dirigenta, který má prakticky stejnou úlohu jako dirigent v orchestru.

Zvuk může být vylouděn např. z malby štětce, nalévání vody do kelímku či zvuk dotyku štětce o skleněnou nádobu s vodou. Dále to může být například zvuk stříhání, psaní na klávesnici, zvuk spreje či fotoaparátu.

Kromě zvukové stopy, by měla vzniknout na plátně určitá koláž ze záznamů zvuku.

V závěrečné fázi dojde k hodnocení práce, která bude probíhat formou slovního hodnocení. Nejprve se vyjádří žáci ke své práci. Pokusí se interpretovat své hudební i zvukové dílo. Následně také zhodnotí vzájemnou spolupráci. Tyto dva body si nejprve sepíší na papír. Tak žáci nebudou ovlivněni svými spolužáky.

Po sepsání proběhne diskuze nad interpretací výtvarného díla a žáci vysloví spokojenost vzájemné spolupráce. V hodnocení nejprve zmiňují pozitiva následně negativa.

Diskuzi shrne vyučující a zhodnotí výslednou práci na základně kritérií, které byly zmíněny již v zadání úkolu.

Vyučující nejen reflektuje činnost ve třídě v rámci vyučovací hodiny, ale i po skončení výuky dochází k vlastní reflexi a sebereflexi již proběhlé vyučovací hodiny. V následujících řádcích je poskytnuta **reflexe a sebereflexe výše navrhované vyučovací hodiny**. Na základě odučené hodiny jsou kladeny **otázky**:

- Jak žáci spolupracovali? Dokázali pracovat v tichosti?
- Jak si žáci poradili se zvukovou složkou?
- Jaké reakce měli na video, které bylo promítnuto v motivační části?

Vyučovací hodina byla realizována v šesté třídě. Žáci aktivně spolupracovali. V úvodní části vyučovací hodiny bylo žákům puštěno video, které je výše v navrhované přípravě uvedeno. Po zhlédnutí videa se většina třídy shodla na tom, že toto video není uměním. Následně se pokusili reflektovat, co na videu viděli. Obvykle říkali, že jde o pokus vytvořit melodii, divně znějící hudbu či zvuk, hra na předměty, snaha vyloudit zvuk z předmětů. Důvodem zařazení díla do neumělecké složky bylo především to, že

nemá jasnou melodii či nepoužívá klasický hudební nástroj. Zařazení takového díla pod výtvarné umění bylo pro žáky hůře uchopitelné. Žáci tak byli blíže seznámeni s problematikou zvukového umění a seznámeni s autorem díla od umělce Martina Janíčka.

Následně byli žáci seznámeni s námětem vyučovací hodiny a zadáním výtvarné práce. Z počátku bylo jasné, že se žákům do skupinové práce nechce. Následně se však žáci aktivně své role chopili. Tato část vyučovací hodiny je však nejnáročnější. Jedná se o část vyučovací hodiny, kdy žáci musí být v absolutní tichosti a pouze poslouchat zvuky samotné tvorby. Žáci sami přiznávali, že být potichu je náročné. To dokazuje i zvuková nahrávka (viz CD, příloha C), kde je patrné, že v absolutní tichosti žáci vydržely být z celých 14 minut nahrávky pouze prvních pět minut. Faktem ale zůstává, že udrželi více pozornosti, než při poslouchání písničky. Zaměříme-li se na hudbu, kterou žáci poslouchají, zjistíme, že doba písně se pohybuje kolem tří minut.

Ukázalo se, že aby se ze zvuků vyloudil určitý řízený smysluplný šum, je vhodné tuto realizaci několikrát opakovat. Žáci proniknou více do zvukových efektů. Zdá se, že ačkoliv se žáci snažili udržet a nahrát efektivní zvukový záznam, je pro žáky těžké si jej představit. Některé tahy štětcem či jiným náčiním, je více zřetelné až ze samotné nahrávky. Důvodem mohou být dva faktory. Tím prvním, je, že při nahrávce jsou žáci již odkázáni pouze na sluchový vjem, snaží se tak identifikovat zvuk ke zvuku nástroje. Tím druhým faktorem může být i to, že při realizaci více přemýšlí nad výsledným vizuálním dílem a zvukový podtext tak jde více do pozadí.

Možné usnadnění pro vyučujícího i žáky by mohla být jasně promyšlená choreografie. Obraz bude vznikat spontánně, ale již předem budou žáci vědět kdo, kdy má z žáků přijít k plátnu. Tak se vyučující či zvolený dirigent vyhne chaosu či zmatku při tvorbě. Žáci budou více vnímat nejen sebe, ale i obraz a zvuky. I v této vyučovací hodině bylo patrné, že určitá dirigentce, kdo, kdy má k plátnu přijít byla na místě, neboť se žáci občas ujišťovali, zda ještě mají dělat zvuk či nikoliv. Zprvopočátku si žáci svou tvorbou byli nejistí. Poté se však každý z žáků snažil, aby jeho výtvarné náčiní bylo nejen slyšitelné, ale i na plátně viditelné.

Pro realizaci je tato navrhovaná vyučovací hodina obtížná, nikoliv nerealizovatelná. Žáci hledají nové možnosti tvorby a všímají si i nových zvuků, které ač je ve výtvarné výchově slyší, nevěnují jim příliš pozornost.

V závěru vyučovací hodiny byl žákům puštěn zvukový záznam. Žáci byli zvědaví, co se nahrálo a jak bude zvukový záznam vypadat.

Závěr

Diplomová práce se zabývala problematikou zařazení akustické složky do výtvarné výchovy. Zvuk je nedílnou součástí našeho života. Každý z nás má různý práh vnímání a citlivosti ke zvuku. Absolutní ticho pro člověka není prospěšné, stejně tak tomu je i v případě nadměrného hluku. Byly zde zmíněny a řádně vysvětleny klíčové termíny jako je zvuk, hudba, obraz a výtvarné dílo. V této souvislosti se na tyto termíny nahlíželo několika úhly pohledu a to z hlediska psychologického procesu, výrazových prostředků i historického vývoje v rámci výtvarné kultury. Hudební umění je nejvíce emocionální. V rámci dějin umění si lze všimnout, jak se pozvolna čím dál více vytváří tenčí hranice mezi hudební a výtvarnou složkou. Začínají také vznikat výtvarná díla, která jsou založená především na zvukové složce, kdy obrazová část není dominantní a mizí.

Není tedy náhodou, že Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání zařazuje výtvarnou výchovu a hudební výchovu do stejné vzdělávací oblasti Umění a kultura. Nejen, že se obě oblasti zakládají na kultuře a historických zkušenostech, ale také mají svou specifickou složku dorozumívání, skrz kterou reflektují vnější i vnitřní svět. Onou specifickou složkou dorozumívání jsou právě výrazové prostředky, kterým je v diplomové práci ponechána samostatná kapitola. Prostřednictvím vyjadřovacích prostředků si lze povšimnout specifikací daných oborů, které i přes rozdílnost vyjádření mohou mít něco společného.

Veškerá problematika, která byla formulována v textové části, byla zahrnuta do odborných příprav výtvarné výchovy. Praxe ukázala, že pracovat ve výtvarné výchově s hudební či zvukovou složkou, je pro žáky zajímavé a něčím nové. Ukazují se tím nové možnosti přístupu a vyžaduje se i jiné přemýšlení nad vlastní tvůrčí prací. Pro některé žáky byla taková vyučovací hodina zpestřením, pro jiné ne příliš lákavá. Tento fakt souvisí s volbou a postojem žáka k hudební oblasti.

V průběhu vyučovacích hodin si žáci osvojili především kompetenci komunikativní přes výtvarné vyjadřovací a výrazové prostředky a kompetenci k řešení problémů skrz výtvarný problém. Jedna příprava také plně zahrnuje kompetence sociální a personální, které se rozvíjí především díky skupinové práci. Ve všech třech námi navrhovaných přípravách lze nacházet průřezové téma Osobnostní a sociální výchova. Veškeré přípravy počítají s časovou dotací dvou vyučovacích hodin.

Praxe ukázala, že příklady umělců pracujících v umělecké výtvarné složce, kteří ve své práci zahrnují zvukovou či hudební složku bylo obohacím, přínosem a vedlo ke snadnějšímu pochopení problematiky, před kterou byli žáci postaveni.

V rámci námi zkoumané problematiky se objevuje otázka, do jaké míry žáci poslouchají hudbu při tvůrčí činnosti v hodinách výtvarné výchovy, kde se hudba stává pouze kulisou, která zaplňuje relativní ticho, které by za běžné situace ve vyučovací hodině nastalo. V návaznosti na diplomovou práci se otevírá prostor pro další výzkumné šetření problematiky poslechu hudby ve výtvarné výchově. Lze zkoumat, co prožívají žáci v hodinách výtvarné výchovy v případě, že poslouchají hudbu ať už ve sluchátkách, či mají puštěnou hudbu ve třídě. Otevírá se také otázka, jak taková hudba, která není součástí výtvarné práce, ovlivňuje průběh činnosti žáka, a jak podporuje či nepodporuje koncentraci na zadání. Lze také zkoumat, co žáci prožívají při vlastní výtvarné tvorbě, za přítomnosti nebo naopak nepřítomnosti hudby, kterou pasivně přijímají. Námi nastíněné otázky, nejsou v diplomové práci řešeny, neboť tyto faktory nejsou stěžejním prvkem.

Diplomová práce se zaměřuje na úzké propojení výtvarné a hudební složky, přičemž hudební složka je v našem případě aktivní a bez její nepřítomnosti ztrácí námi navrhovaná příprava význam. Otázky, které diplomová práce otevírá k dalšímu zkoumání, míří spíše do části oboru psychologie, která je ovšem součástí pedagogických disciplín a neměli bychom je opomíjet.

Cíle diplomové práce, které jsou v úvodní části stanoveny, byly splněny. Tato práce navíc formulovala otázky spějící k dalšímu bádání v rámci tématu. Hledala souvislosti mezi hudební a výtvarnou složkou. Zabývala se tím, jak takto nabyté znalosti využít v hodinách výtvarné výchovy, které jsou určené pro věkovou skupinu žáků druhého stupně základní školy. Tato problematika byla řešena především z didaktického pohledu a stává se koncepcí pro učitele výtvarné výchovy. V přílohové části lze vidět příklady prací žáků a jejich reflexe.

Použitá literatura

BARBARAS, Renaud. *Vnímání: esej o smyslově vnímatelném*. Překlad Josef Fulka. Vyd. 1. Praha: Filosofia, 2002. Parva philosophica; sv. 13. ISBN 80-7007-153-2.

BARCIO, Phillip. *Discover the Mysteries of Orphism in Painting*. IdeelArt [internetový magazín] London: 18. 04. 2016 [cit. 11. 11. 2017]. Dostupné na: <<http://www.ideelart.com/module/csblog/post/142-1-orphism.html>>.

Black Metal Square # 1-3. [on-line] 2017 [cit. 1. 11. 2019]. Dostupné na: <<https://fonik.dk/works/blackmetalsquare.html>>.

BLÁHA, Jaroslav. *Výtvarné umění a hudba. I, Tvar, prostor a čas*. Vyd. 1. Praha: Togga, 2012. ISBN 978-80-87258-69-9.

BUFFENSTEIN, Alyssa. 12 Sound Artists Changing Your Perception of Art: These artist appeal to the ears, not the eyes. *Artnetnews* [internetový zpravodaj] Berlín: Artnet, 04. 08. 2016 [cit. 30. 10. 2019]. Dostupné na: <<https://news.artnet.com/art-world/12-sound-artists-changing-perception-art-587054>>.

BYTELOVÁ, Denisa. *Martin Kohout*. O umělci. Praha: Artist – Centrum pro současné umění, 2013. [cit. 18. 10. 2019] Dostupné na: <<https://www.artlist.cz/martin-kohout-2548/>>.

Casten Nicolai. [webové stránky umělce] [cit. 30. 10. 2019]. Dostupné na: <<http://www.carstennicolai.de/?c=works>>.

CÍSAŘ, Karel. Martin Kohout: Galerie Labyrinth 67. *Labyrinth revue*. Praha: Via Vestra, 2014, č. 35-36, s. 85-88. ISSN 1210-6887.

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

DAOUSSIS, Leonard a Straut J. MC KELVIE. Musical Preference and Effects of Music on a Reading Comprehension Test for Extraverts and Introverts In: *Perceptual and Motor Skills*. [on-line] vyd. 1. Kanada: Sage Journals, 01. 02. 1986, č. 62, s. 283 – 289. [cit. 29. 01. 2019] Dostupné na: < DOI: 10.2466/pms.1986.62.1.283 >.

DEMPSEY, Amy. *Umělecké styly, školy a hnutí: encyklopedický průvodce moderním uměním*. Praha: Slovart, 2002. ISBN 80-7209-402-5.

Digital Forest. Review of the Exhibition. Digital Forest, © 2018. [cit 29. 07. 2019]. Dostupné na: <<https://digitalforest.org.uk/>>.

Ditte Lyngkær Pedersen. [webové stránky umělce] [cit. 30. 10. 2019]. Dostupné na: <<http://www.dittelyngkaerpedersen.com/html/works/whyisgreenaredword.php>>

DOUBRAVOVÁ, Jarmila. *Hudba a výtvarné umění*. 1. vyd. Praha: Academia, © 1982. Studie ČSAV; č. 3/1982.

DRÁPAL, Vladimír. Důležité je promyslet se obrazem. In: SÝKORA, Zdeněk a SÝKOROVÁ, Lenka, ed. *Zdeněk Sýkora: rozhovory*. [Praha]: Gallery, 2009. s. 237-255. ISBN 978-80-86990-87-3.

DÜCHTING, Hajo. *Piet Mondrian*. Praha: Slovart, 2016. ISBN 978-3-7419-1931-2.

DÜCHTING, Hajo. *Vasilij Kandinskij 1866-1944: revoluce v malířství*. Köln: Benedikt Taschen, 1993. ISBN 3-8228-9700-0.

DVOŘKOVÁ, Markéta, MEDEK, Ivo. Multimediální dílo – teorie a praxe. In: BÜSCHER, Barbara et al. *Umění a nová média*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2011. s. 13 – 24. ISBN 978-80-210-5639-8.

EIMERT, Dorothea. *Art and architecture od the 20th century*. New York: Parkstone International, © 2013. ISBN 978-1-78160-235-5.

ELGER, Dietmar a Uta GROSENICK. *Abstract art*. English edition. Köln: Taschen, 2017. Basic Art. ISBN 978-3-8365-4678-2.

FOSTER, Hal et al. *Umění po roce 1900: modernismus, antimodernismus, postmodernismus*. Praha: Slovart, 2007. ISBN 978-80-7209-952-8.

FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. 1. vyd. V Praze: Karolinum, 2007. ISBN 80-246-0965-7.

GALAJDOVÁ, Katarína. Synestézia a vnímanie. In *Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2006, č. 2, roč. 46. s. 16-17. ISSN 1210-3691.

GOLDING, John. *Cesty k abstraktnímu umění: Mondrian, Malevič, Kandinskij, Pollock, Newman, Rothko a Still*. Překlad Jiří Ogrocký. Vyd. 1. Brno: Barrister & Principal, 2003. 223 s. Dějiny a teorie umění; 1. ISBN 80-86598-48-9.

HÁJEK, Václav. *Martin Janíček*. O umělci. [on-line] Praha: Artist – Centrum pro současné umění, © 2006-2019. [cit. 11.11.2019]. Dostupné na: <<https://www.artlist.cz/martin-janicek-329/>>.

HAUSER, Jakub. *Milan Grygar*. O umělci In: HAUSER, Jakub a Hana Larvová. *Milan Grygar*. [on-line] Praha: Artist – Centrum pro současné umění, 2010, © 2006-2019. [cit. 28. 11. 2019]. Dostupné na: <<https://www.artlist.cz/milan-grygar-2554/>>.

HEGARTY, Paul. *Rumour and Radiation: Sound in Video Art*. 1. vyd. USA: Bloomsbury Publishing, 2015. ISBN 978-1-6235-6269-4.

HONZÍKOVÁ, Jarmila. Metody rozvoje tvořivosti. In: PODLIPSKÝ, Rudolf, Jaroslav VANČÁT, Věra UHL SKŘIVANOVÁ a Vladimíra ZIKMUNDOVÁ. *Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání*. Plzeň: ZČU v Plzni, 2017, vi, s. 25 – 38. ISBN 978-80-261-0728-6.

HUBATOVÁ – VACKOVÁ, Lada. Vidění hudby a slyšení obrazu. In: *Vesmír: přírodovědecký časopis Akademie věd České Republiky*. Praha: Vesmír, 2006, č. 10, s. 590 - 595. ISSN 0042-4544. evidenční č. MK ČR E 896.

jab. *Protizvukem je i ticho. Milan Grygar vystavuje současnou tvorbu*. Česká televize. [internetové zpravodajství] Česká televize, 31. 05. 2018. [cit. 28. 11. 2019] dostupné na: <<https://ct24.ceskatelevize.cz/kultura/2495449-protizvukem-je-i-ticho-milan-grygar-vystavuje-soucasnou-tvorbu>>.

Jacob Kirkegaard. [webové stránky umělce] 2002 [cit. 01. 11. 2019]. Dostupné na: <<https://fonik.dk/exhibitions.html>>.

JEŘÁBEK, Jaroslav et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [on-line] Praha: březen 2017. [cit. 29. 7. 2019] Dostupné na: <http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_verze_cerven.pdf>.

KANDINSKY, Wassily. *O duchovnosti v umění*. Překlad Anita Pelánová. Vyd. 1. Praha: Triáda, 1998. Delfín; sv. 15. ISBN 80-86138-06-2.

KLEE, Paul. *Vzpomínky, deníky, esej*. Vyd. 1. Praha: Arbor vitae, 2000. De arte; sv. 7. ISBN 80-901964-9-7.

KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. Vyd. 2., přeprac. a dopl., V Grada Publishing 1. Praha: Grada, 2008. Psyché. ISBN 978-80-247-2329-7.

LAMAČ, Miroslav. *František Kupka*. Praha: Odeon, 1984.

LARVOVÁ, Hana. *Milan Grygar*. O umělci In: HAUSER, Jakub a Hana Larvová. *Milan Grygar*. [on-line] Praha: Artist – Centrum pro současné umění, 2010, © 2006-2019. [cit. 28. 11. 2019]. Dostupné na: <<https://www.artlist.cz/milan-grygar-2554/>>.

LARVOVÁ, Hana. milan grygar. In: LARVOVÁ, Hana, BOSSEUR, Jean-Yves a BRONIARSKI, Alexandre. *Otevřená forma = Forme ouverte = Open Form: John Cage, François Morellet, Milan Grygar: Kat. výstavy, Praha 15. 12. 1993 - 23. 1. 1994.* Praha: Galerie hlavního města Prahy, 1993. ISBN 80-7010-026-5.

LOKŠOVÁ, Irena. Konceptia tvorivého vyučovania. *Pedagogická orientace: odborný čtvrtletník a zpravodaj České pedagogické společnosti* [online]. [Brno]: Česká pedagogická společnost, 2002, Vol 12, No 3. s. 55–70. [cit. 25. 07. 2019]. ISSN 1211-4669. Dostupné na: <<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/8310/7476>>.

MACKO, Anton a Otília NEVŘELOVÁ. *Výtvarná výchova v 5. a 6. ročníku ZŠ: metodická příručka.* 2. přeprac. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-04-23975-7.

Madi Boyd. [webové stránky umělce] [cit 29. 07. 2019]. Dostupné na: <<http://www.madiboyd.com/>>.

Madi Boyd: Digital Forest initial sketches video and blog for a-n artists newsletter. [webová stránka umělce]. 02.12.2017 [cit. 29. 7. 2019]. Dostupné na: <<http://www.madiboyd.com/blog/2017/12/2/digital-forest-initial-sketches-video-and-blog-for-a-n-artists-newsletter>>.

MEDINA, John. *Pravidla mozku: nejnovější vědecké poznatky pro úspěch v práci, doma i ve škole.* 1. vyd. Brno: BizBooks, 2012. ISBN 978-80-265-0015-5.

NEJTEK, Michal. *Synestezie jako tvůrčí a percepční faktor u současných hudebně-scénických forem.* Brno: Janáčkova akademie múzických umění, © 2015. ISBN 978-80-7460-081-4. Výběrová řada doktorských spisů.

MILANI, Matteo. Walking in the City With Christina Kubisch. *45 Digimag.* Digital Art and Electronic Culture. [on-line] Itálie: Associazione Culturale Digicult, červen 2009, s. 27 – 31 [cit. 31. 10. 2019] ISSN 2037-2256. Dostupné na: <<https://issuu.com/digicultlibrary/docs/digimag45>>.

MITCHELL, W. J. Thomas. *Iconology : image, text, ideology*. Chicago: University of Chicago Press, 1986. ISBN 0-226-53228-3. Dostupné také na: <https://monoskop.org/images/9/90/Mitchell_WJT_Iconology_Image_Text_Ideology.pdf>.

NIKOLIĆ, Danko. Ideasthesia and Art. In: BAST, Gerald, ed. *Digital synesthesia: A model for the Aesthetics of Digital Art* [elektornická kniha]. Berlin, [Germany]: De Gruyter, ©2016. s. 41-52. Edition Angewandte [cit. 25. 07. 2019]. ISBN 978-3-11-045993-7. Dostupné z: <<http://ebookcentral.proquest.com/lib/natl-ebooks/detail.action?docID=4533909>>.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-681-0.

PLESNÍKOVÁ, Kateřina. Chvála bláznovství aneb tvořivost jako hledání rovnováhy mezi chaosem a řádem. In: PODLIPSKÝ, Rudolf, Jaroslav VANČÁT, Věra UHL SKŘIVANOVÁ a Vladimíra ZIKMUNDOVÁ. *Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání*. Plzeň: ZČU v Plzni, 2017, vi, s. 39 - 44. ISBN 978-80-261-0728-6.

RAMACHANDRAN, V. S. *Mozek a jeho tajemství, aneb, Pátrání neurovědčů po tom, co nás činí lidmi*. Vyd. 1. Praha: Dybbuk, 2013. ISBN 978-80-7438-080-8.

RAPP, Regie. Transformation, Transliteration and Translation. Synesthesia and Multisensory Perception in Contemporary Visual Art. In: BAST, Gerald, ed. *Digital synesthesia: A model for the Aesthetics of Digital Art* [elektornická kniha]. Berlin, [Germany]: De Gruyter, ©2016. s. 53-58. Edition Angewandte [cit. 25. 07. 2019]. ISBN 978-3-11-045993-7. Dostupné z: <<http://ebookcentral.proquest.com/lib/natl-ebooks/detail.action?docID=4533909>>.

SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Učebnice pro vysoké školy. ISBN 80-04-20587-9.

SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.

SLAVÍKOVÁ, Marie. Tvořivost a vizualizace v poslechu hudby. In: PODLIPSKÝ, Rudolf, Jaroslav VANČÁT, Věra UHL SKŘIVANOVÁ a Vladimíra ZIKMUNDOVÁ. *Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání*. Plzeň: ZČU v Plzni, 2017, vi, s.199-209. ISBN 978-80-261-0728-6.

Soundings Exhibition Artists. Florian Hecker. MoMA [on-line] Manhattan: The Museum of Modern Art. © 2013 [cit. 30.10.2019]. Dostupné na: <<https://www.moma.org/interactives/exhibitions/2013/soundings/artists/4/works/>>.

SRP, Karel. *František Kupka. Geometrie myšlenek*. Řevnice: Arbor vitae, 2012. ISBN 978-80-87164-92-1.

ŠAMŠULA, Pavel, Jana GUTHOVÁ a Vladimír LEŠTINA. *Výtvarná výchova v 7. a 8. ročníku ZŠ: metodická příručka*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-04-24394-0.

ŠOBÁŇNOVÁ, Petra. *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1469-4.

ŠVAMBERK, Alex. Martin Janíček: Tok. *UNI: Kulturní magazín*. Praha: Unijazz, 07. 02. 2018, roč. XXVII, s. 9. ISSN 1214-4169.

TIKKANEN, Amy. *Laurie Anderson: American Performace Artist and author*. [on-line] Editors of Encyclopaedia Britannica. Encyclopædia Britannica, inc, 01.07.2019, aktual. 30. 10. 2019 [cit. 30. 10. 2019]. The. Dostupné na: <<https://www.britannica.com/biography/Laurie-Anderson>>.

TROJAN, Raul. *Stati a teorie vyučování výtvarné výchově I*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. Kreativita a soudobé vzdělávací cíle německé pedagogiky umění. In: PODLIPSKÝ, Rudolf, Jaroslav VANČÁT, Věra UHL SKŘIVANOVÁ a Vladimíra ZIKMUNDOVÁ. *Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání*. Plzeň: ZČU v Plzni, 2017, vi, s.93-104. ISBN 978-80-261-0728-6.

[Ulla Rauter]. [webové stránky umělce] [cit. 30.10.2019]. Dostupné na: <<http://www.ullarauter.com/>>.

UŽDIL, Jaromír. *Výtvarný projev a výchova*. 2. dopl. vyd. Praha: SPN, 1976.

VANECHKINA, I. L., GALEYEV, B.M. „Prometheus“ (Scriabin+Kardinsky): from the Experience of Music and Painting Synthes. [on-line] přeložil V. Chudnovsky. Russia: Prometei. [cit. 2. 11. 2019]. Dostupné na: <https://prometheus.kai.ru/ck+kand_e.htm>.

VLASTIMIL, Marek. Geniální malíř vizí František Kupka. In: *Sborník z konference František Kupka*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. s. 25-34. ISBN 978-80-7041-695-2.

WILSON, Michael. *Jak číst současné umění: umění 21. století zblízka*. Překlad Lucie Simerová a Milan Guštar. Vydání první. Praha: Kniha Zlin, 2017. Artberry; svazek 4. ISBN 978-80-7473-620-9.

WOLFMAN Ursula Rehn. *Paul Klee – Painting and Music*. Interlude [elektronický zpravodaj] 13. 11. 2016 [cit. 04. 10. 2019]. Dostupné na: <<https://interlude.hk/paul-klee-painting-music/>>.

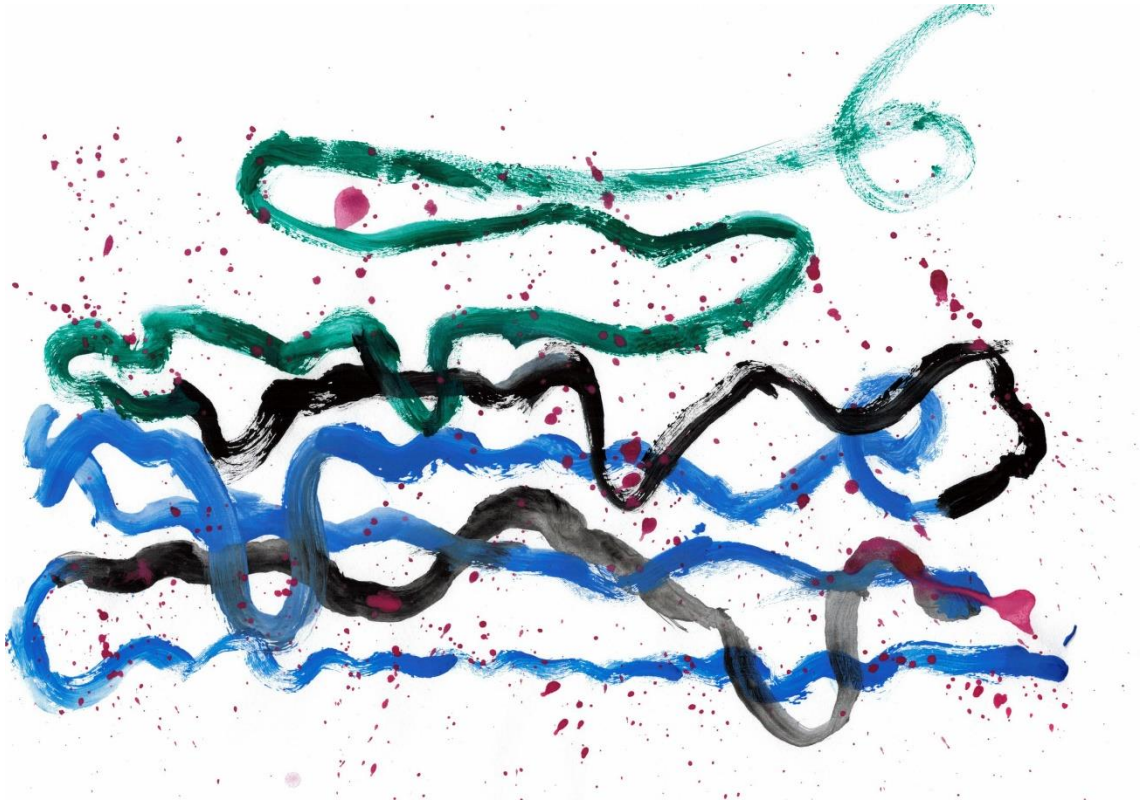
Přílohy

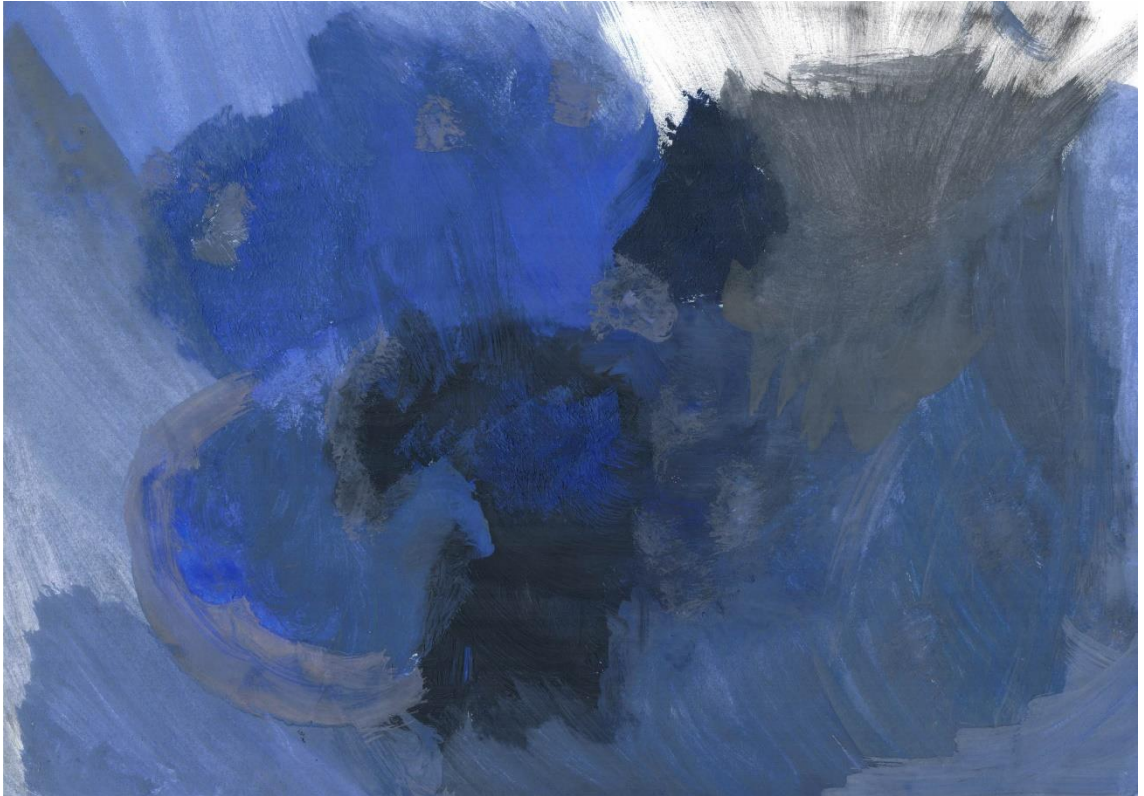
Příloha A	I
Žákovské práce č. 1: malba na arch papíru A4 inspirované klavírní skladbou z filmu Kytice - úvodní melodie z povídky Vodník.....	I
Žákovské práce č. 2: malba temperou na arch papíru A3 inspirované skladbou Koncert d-moll BWV 974 od Johanna Sebastiana Bacha a žákovské reflexe.	IV
Žákovské práce č. 3: malba temperou na arch papíru A3 inspirované skladbou Bohemian Rhapsody od britské kapely Queen a žákovské reflexe.....	XIII
Příloha B	XXII
Fotografie č. 1: Základní fotografie, z které žáci vychází ve své tvorbě	XXII
Žákovské práce č. 4: kresba tužkou na pauzovací papír o formátu A3 inspirována hudbou Hedwig's Theme znělkou z filmu Harry Potter zkomponována skladatelem Johnem Williamsem.....	XXIII
Příloha C	XXIX
Žákovské práce č. 5: performance na arch papíru 140 x 110	XXIX

Příloha A

Žákovské práce č. 1: malba na arch papíru A4 inspirované klavírní skladbou z filmu
Kytice - úvodní melodie z povídky Vodník





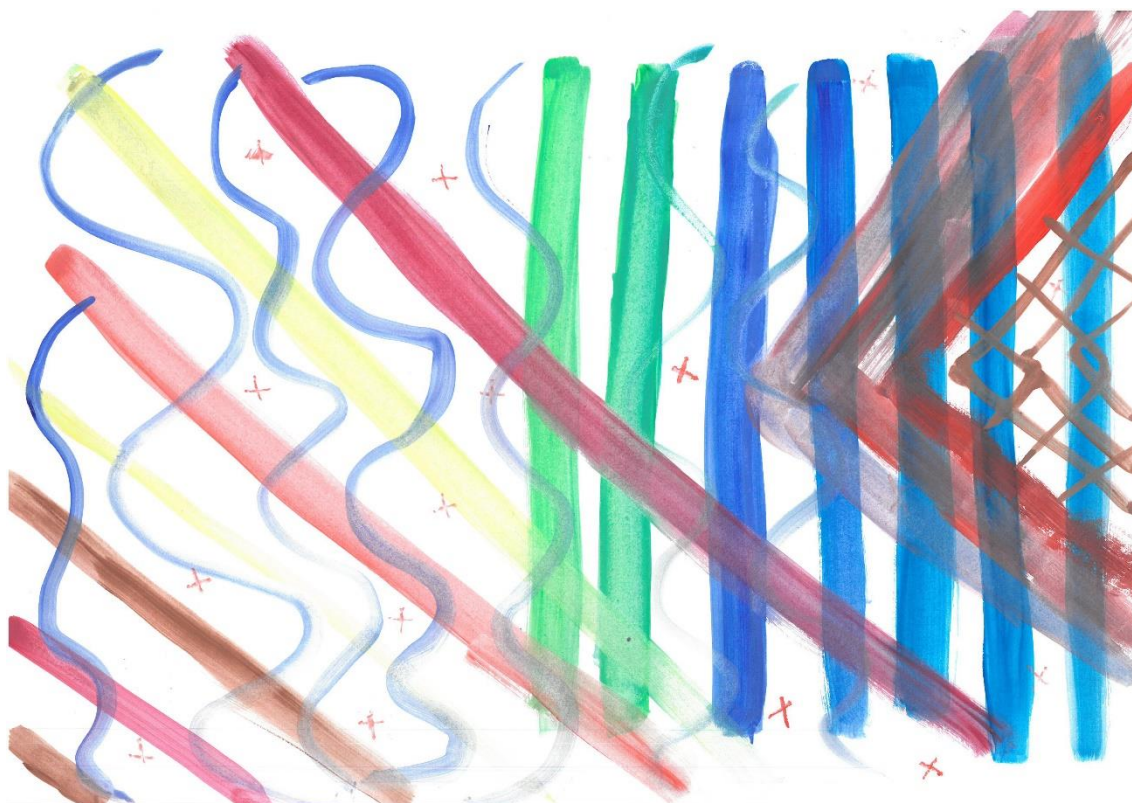


**Žákovské práce č. 2: malba temperou na arch papíru A3 inspirované skladbou
Koncert d-moll BWV 974 od Johanna Sebastiana Bacha a žákovské reflexe.³**



Použila jsem převážně různé křivky, protože mi přišlo, že v té melodii šly tóny různými směry. Ať už byly dlouhé, anebo krátké. Používala jsem hlavně zelenou a modrou, protože mi přijdou jako docela klidné barvy. Místy jsem tam dala černou, jako smutek a červenou, protože se hudba občas agresivně zvětšovala. Nějak bych to neměnila. Jsem spokojená.
(Adéla)

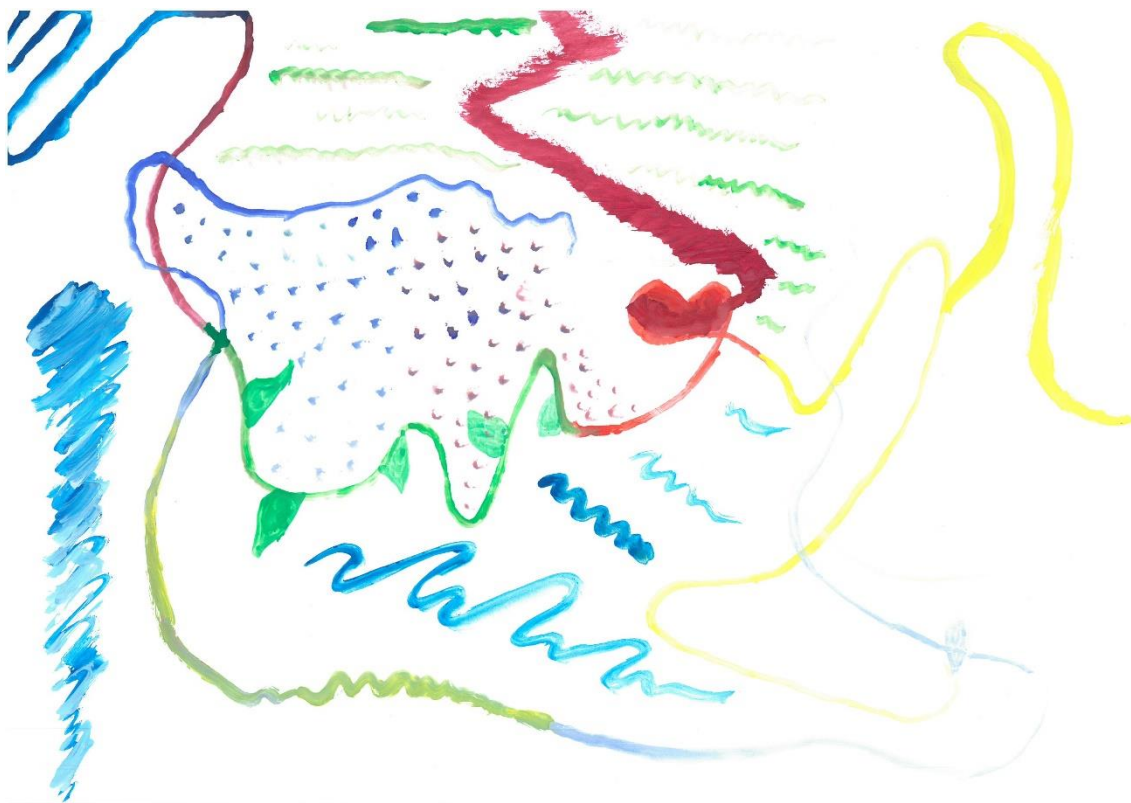
³ Z důvodu ochrany osobních údajů budou jména žáků pozměněna. Zachovány však budou mužská a ženská jména. Tyto jména se záměrně opakují i v ukázce žákovských prací č. 3, neboť jsou práce od stejného autora. Následující reflexe žáků mohou obsahovat nespisovné výrazy či pravopisné chyby, které jsou záměrně ponechány z důvodu doslovného přepisu žákovských reflexí.



Použila jsem většinou linie, protože se mi k té hudbě víc hodily, ale použila jsem i vlnky, k téhle hudbě se hodilo oboje i všechny barvy. Použila jsem hlavně odstíny modré a červené. Modrá – chvílema je ta hudba uklidňující. Červená – je ta hudba někdy i vážná a prostě se mi k ní hodí červená, ale není to jakože našťvanost, spíš je to takové veselé. Nevím, nelíbí se mi, jak jsem to udělala, kdybych to dělala znovu, udělám to úplně jinak.
(Adriana)



Použila jsem linie v klidnějších částích, vlnovky mezi nimi propletení, jako tóny přidání k opakující se melodii. Obdélníky a tlustší čáry, když se melodie opakovala, nebo trvala delší dobu. Na začátku byla píseň klidnější, později se víc klikatila. Odstíny modré a žlutou. Působilo to na mě klidným, volným dojmem. Modrá je klidná barva, jako moře. Žlutá veselá, je tam jen v některých momentech. Možná bych změnila to, že bych to kreslila víc popořadě, názorněji. (Agáta)



Pocity a klid, hluk, smutnost, barevné čáry znázorňují pocity. Použila jsem všechny barvy temper. Bylo to hlavně kvůli pocitům té hudby. Vyvolává to všechny pocity. Na práci bych změnila ostatní barvy – zamíchala bych je do sebe a přidala bych toho více. (Alena)



Bílý mráček na začátku značí klidný začátek hudby. Dále kompozice bílé, šedé a černé barvy mají zobrazovat vysoké a nízké tóny / úseky. V pravém dolním rohu má modrá skvrna zobrazovat klidný konec písně. Bílá na začátek = klid. Černá, šedá = smutek. Modrá na konci = klid obsahující smutek. Asi bych nic neměnil. (Adam)



*Přišlo mi to jako, cesta na hrad a po hradě. Černou a hnědou, bylo to takový smutný.
S prací spokojen. (Aleš)*



Tyto barvy jsem použil, protože ta hudba byla smutná. Tyto barvy na mě vyvolávají pocit smutku. Při té hudbě mám pocit, jako kdyby někdo z mé rodiny zemřel. Z hudby mám smutný pocit. Svoji práci bych trochu ještě poupravil, protože ta červená a modrá tam nesedí. (Alex)



Křivka. Tři teplé barvy a jedna studená. Protože se mi líbí nejvíce. Radost. Myslím, že se mi to povedlo a asi bych na tom nic neměnil. (Alfred)



Přemýšlení o sebevraždě. Černou, šedou, červenou. Ta hudba byla smutná. Ta hudba má podle mě hlubší význam. Mám z ní pocit, že je smutná. Asi bych nic neměnil. (Alois)

Žákovské práce č. 3: malba temperou na arch papíru A3 inspirované skladbou Bohemian Rhapsody od britské kapely Queen a žákovské reflexe⁴



Opět jsem požívala hlavně křivky, protože mi přišlo, že ty tóny byly hodně měnivé. Používala jsem hlavně červenou a hnědou, ta hudba byla dost hlasitá a taky trochu agresivní. Teď žádný změny bych nedělala. (Adéla)

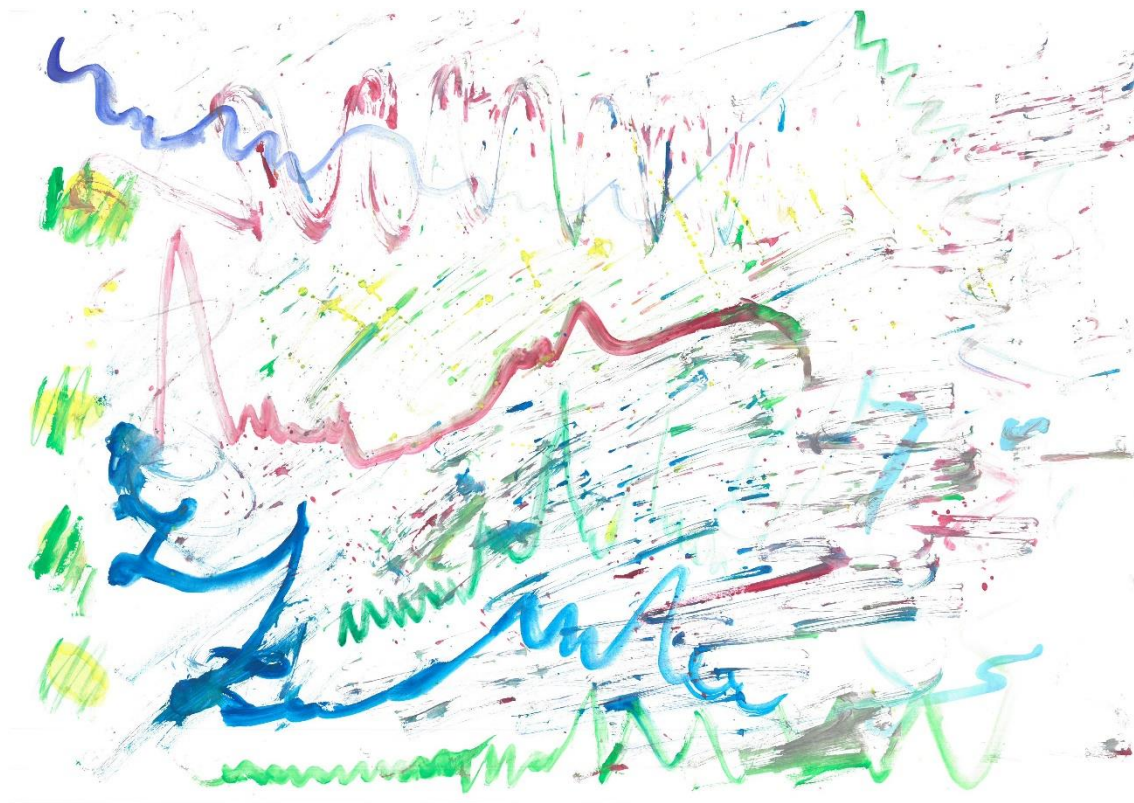
⁴ Z důvodu ochrany osobních údajů budou jména žáků pozměněna. Zachovány však budou mužská a ženská jména. Tyto jména se záměrně opakují i v ukázce žákovských pracích č. 2, neboť jsou práce od stejného autora. Následující reflexe žáků mohou obsahovat nespisovné výrazy či pravopisné chyby, které jsou záměrně ponechány z důvodu doslovného přepisu žákovských reflexí.



Zvolila jsem linie - nic jiného se mi k tomu nehodí, a tlusté linie k tý písničce mi to sedí. Spíš jsem zvolila tmavé barvy, je to protože jak slyším jeho hlas tu písničku, nemůžu dát veselé barvy. Vážně mi k té hudbě ten obrázek sedí, neudělala bych to jinak. (Adriana)



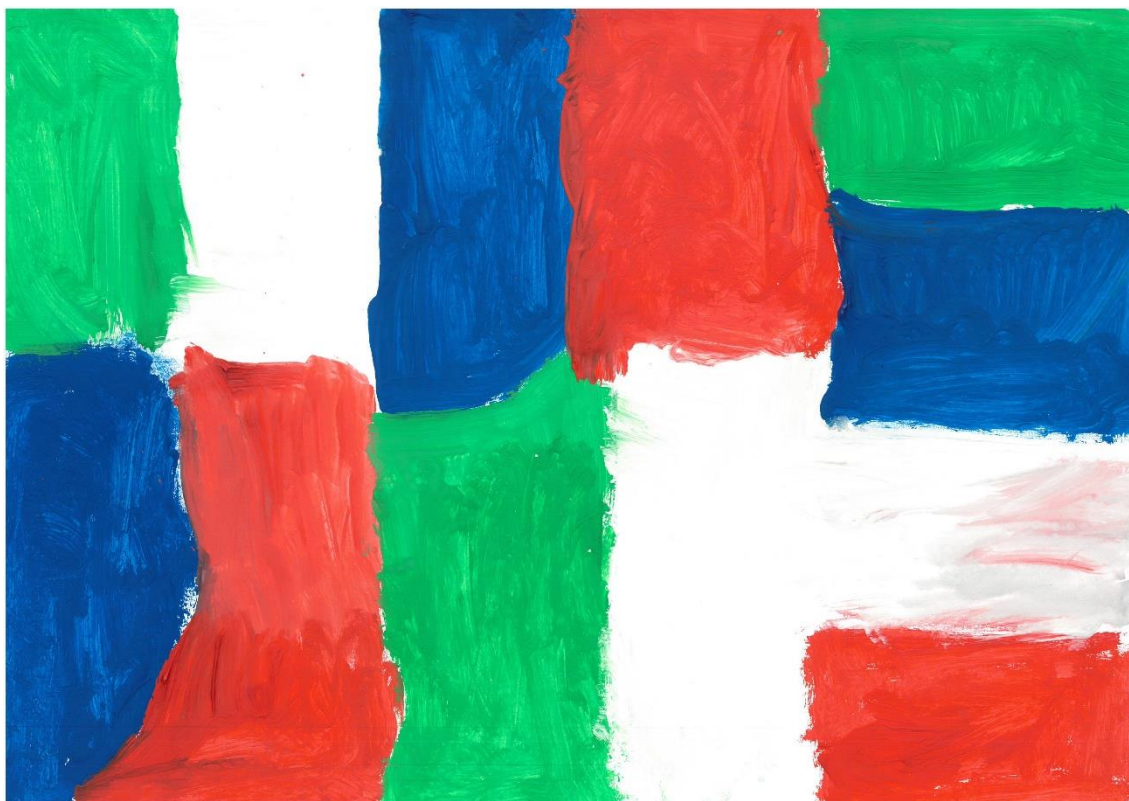
Rovné linie a proužky, překrývají se, stupňování, jako bylo v písničce. Na začátku klidné, později spíš živější. Použila jsem nejdříve světlé, později spíše tmavé barvy navrch. Radostná melodie, smutný text, lítost. Byla to složitá hudba na zachycení. V práci bych nic nezměnila. (Agáta)



Tak to je těžké popsat, já ani sama nevím. Používala jsem cákání, čáry, rozmazávání štětcem. Použila jsem jen část temper, ta píseň je hodně rytmická, smutná, ale působí na mě trochu i vesele na konci písničky. Píseň miluju i Queny, takže jsem měla pocity jako v hudbě. (Alena)



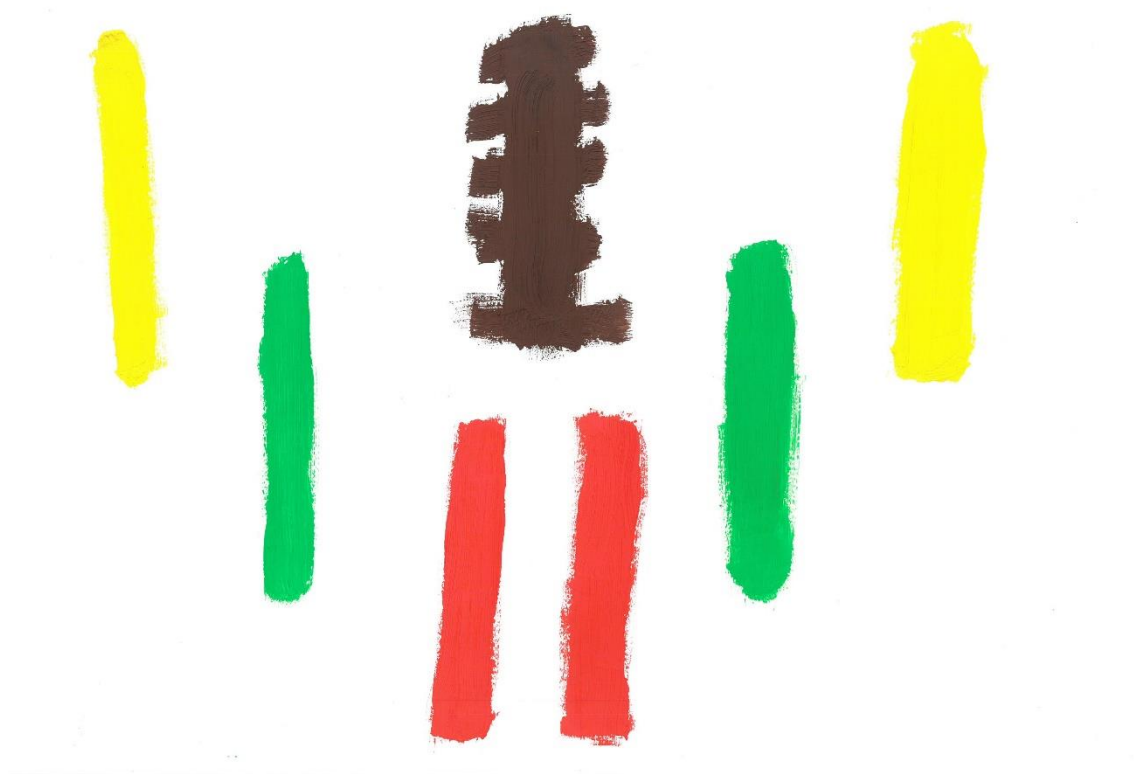
Modré kruhy nesou klidné části písňe, smíchané barvy jsou rušivé / veselé části. Začátek klidný, modrá, poté akční. Docela dobrá píseň ale moc stará. Nic bych v práci neměnil.
(Adam)



Barvy, obdélníky, šílený. Čtyř barevný. Bavilo mě to. (Aleš)



Moje dílo je převážně z linek a křivek. Použil jsem veselé barvy. Tyto barvy na mě působí vesele. Při hudbě mám pocit, že se to povede. Při hudbě mám pocit štěstí. Ze své práce mám pocit, že se mi to podařilo. (Alex)



Rovné čáry. Světlé a tmavé barvy. Moc se mi hudba nelíbila. Nic moc. Změnil bych tu hnědou čáru, vůbec bych jí tam nedal. (Alfred)



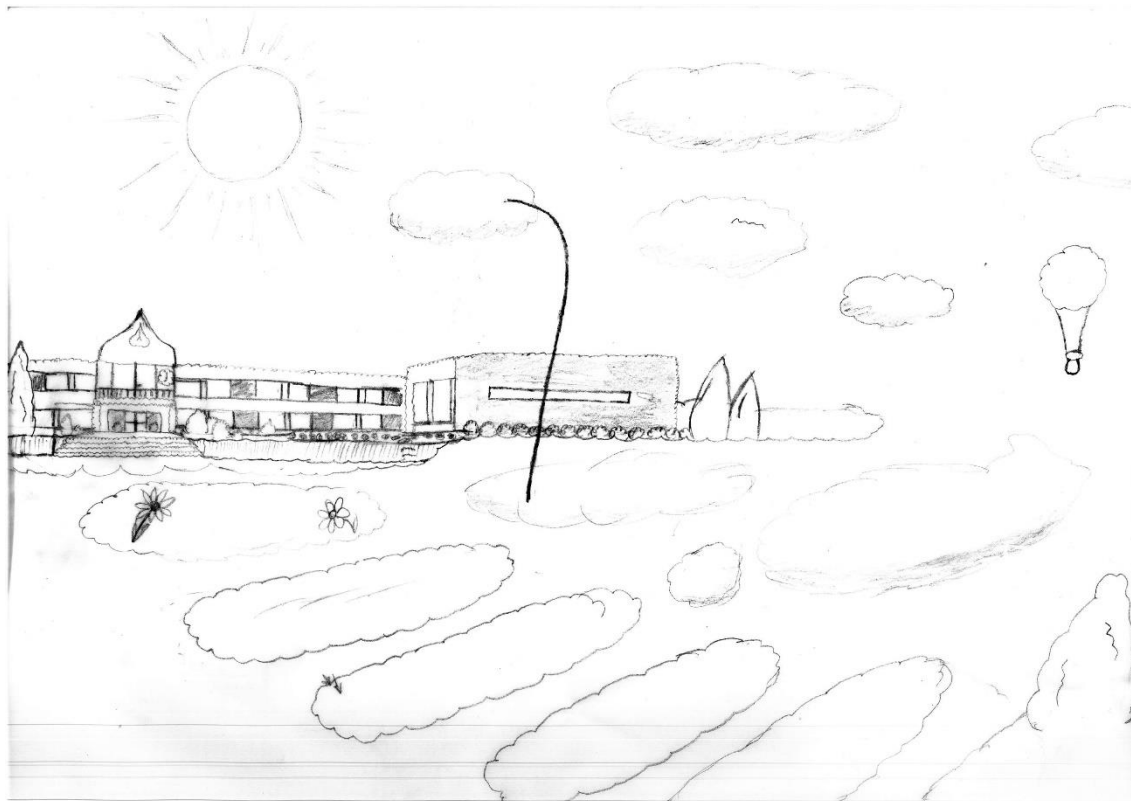
Červánky na moři. Modrá, červená oranžová, žlutá zelená. Hudba nejdřív smutná pak veselá. Upravil bych ryby. (Alois)

Příloha B

Fotografie č. 1: Základní fotografie, z které žáci vychází ve své tvorbě



Žákovské práce č. 4: kresba tužkou na pauzovací papír o formátu A3 inspirována hudbou Hedwig's Theme znělkou z filmu Harry Potter zkomponována skladatelem Johnem Williamsem⁵

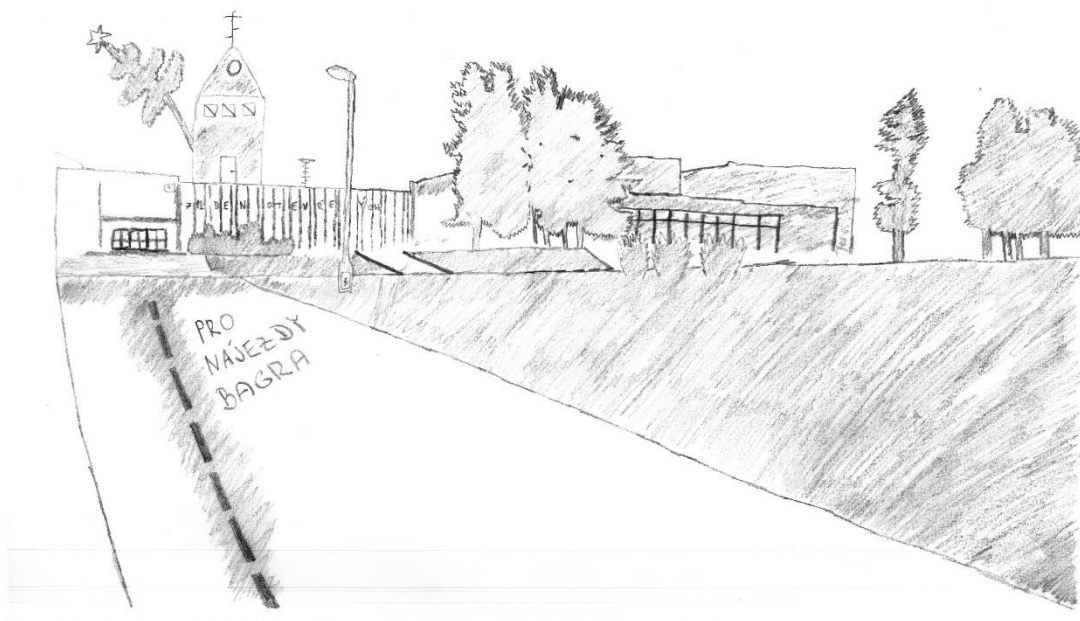


Na práci jsem změnila skoro všechno. Chtěla jsem to pojet jako oblohu a proto tam jsou ty mráčky. Hudba na mě působila kouzelně. Hudba mě inspirovala právě k tomu nebi (Barbora).

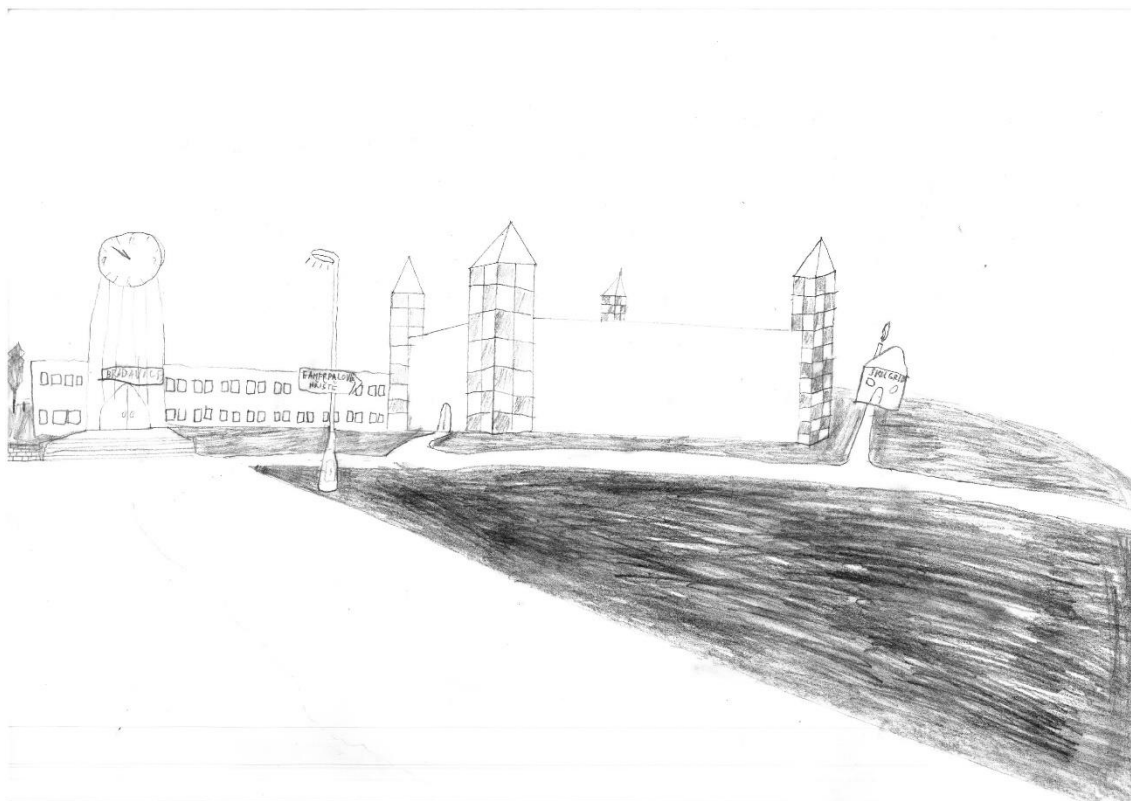
⁵ Z důvodu ochrany osobních údajů budou jména žáků pozměněna. Zachovány však budou mužská a ženská jména. Následující reflexe žáků mohou obsahovat nespisovné výrazy či pravopisné chyby, které jsou záměrně ponechány z důvodu doslovného přepisu žákovských reflexí.



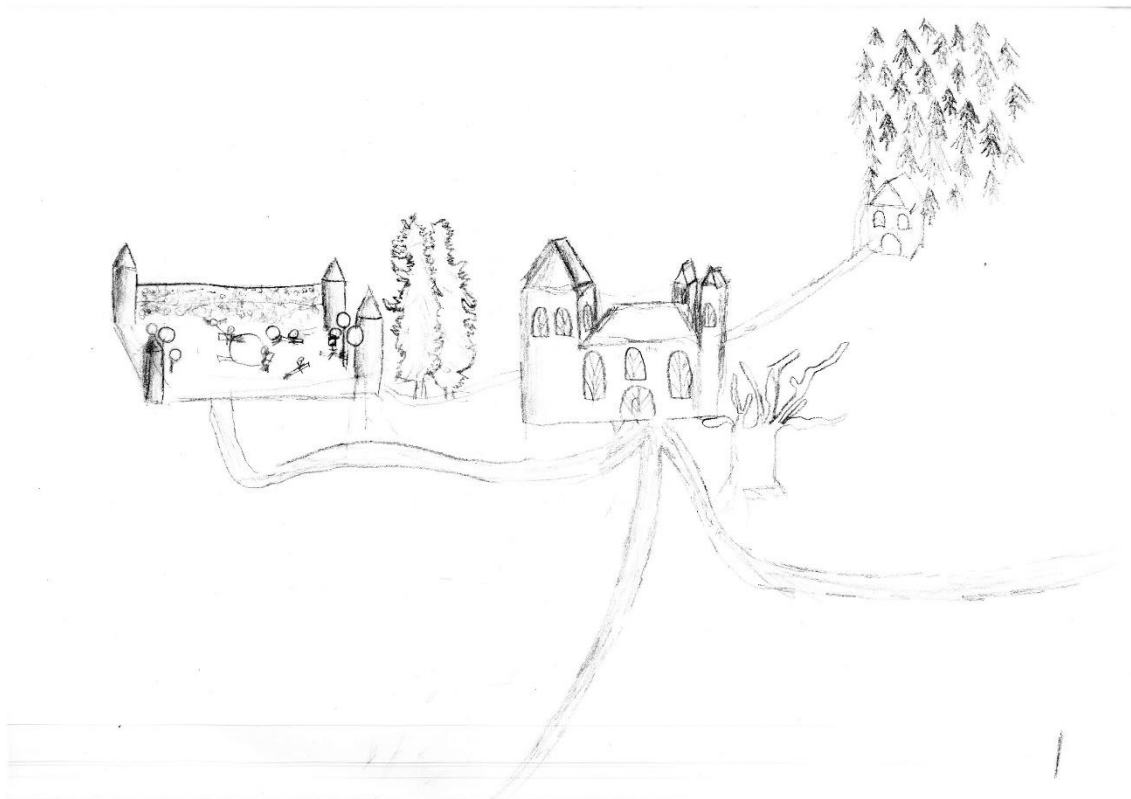
Na práci jsem spíše dokreslovala, než vynechávala. Na mém obrázku jsou navíc rostliny obrůstající školu a mračna, která zlým rostlinám pomáhají v zarůstání školy, aby žáci a učitelé nemohli uniknout. Hudba na mě působila strašidelným dojmem, a proto mě inspirovala dokreslit zlé rostliny, které budou držet žáky a učitele v zajetí (Berta).



Na mé práci je pozměněno málo věcí. Například mám na chodníku, teda teď už na silnici napsáno pro nájezdy bagra, protože bych ze školy udělal smetiště. Pak už jsem udělal nad školou astronomickou věž, na které roste strom. Vynechal jsem pár stromů, protože kdybych je kreslil všechny tak bych to d'ál ještě teď. Potom jsem dělal tu silnici místo chodníku, kde je napsáno pro nájezdy bagra. Ve škole jsem vynechal okna a schody k tomu. Trávu napravo jsem vystínoval, i když to tak nevypadá. Vystínoval jsem také trochu školy, věž a stromy. Hudba na mě působila dobře. Líp se mě u toho malovalo a podle mě to byla píseň od filmu Herry Potter. Hudba mě inspirovala tím, že jsem chtěl nakreslit Bradavice (Herry Pottera škola), ale nakonec jsem namaloval jen věž a jinak naši školu. Já bych celou práci předělal a nakreslil bych Bradavice, fanfárové hřiště. Jenže bych musel mít nějaký plán, ne předkresleno (Bedřich).



Nakreslil jsem naši školu, ale v podání Harryho Pottera. Nakreslil jsem to, protože mi hudba doslovně připomínala film Harry Potter. (Blahoslav)



Na práci jsem udělala vše jinak. Udělala jsem Bradavice a jejich okolí. Hudba se mi líbila, protože miluju film Harry Potter. Nevím, slyšela jsem úvodní hudbu z Herryho Pottera a hned jsem věděla, že budu kreslit Bradavice a okolí. (Blanka)



Na práci jsou pozměněny názvy, protože na ně mám vzpomínky. Hudba mě nějak neinspirovala ani nepůsobila. (Bohdana)

Příloha C

Žákovské práce č. 5: performance na arch papíru 140 x 110⁶



⁶ Audionahrávka je poskytnuta na CD