

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA VÝTVARNÉ VÝCHOVY

DIDAKTIKA KRESBY

aneb

Probudit oči

Diplomová práce

Autor: Bc. Alena Pačková

Vedoucí práce: MgA. Robert Buček, Ph.D.

Olomouc 2018

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci napsala samostatně, za použití uvedené literatury a pramenů. Souhlasím, že bude uložena v knihovně UP v Olomouci.

V Říkovcích dne 30. 3. 2018

.....

Děkuji MgA. Robertovi Bučkovi, Ph.D. za odborné vedení a rady. Děkuji rodině a přátelům za zázemí a podporu.

OBSAH

Úvod	6
I. Teoretická část	8
<i>(Kresba, základ vzdělání?)</i>	
1. Proč je důležité kreslit?	8
Aktivní život	8
O kresbě (definice, význam, přínos)	12
2. Lidský faktor	15
Vývoj kresebného vyjadřování člověka	15
Teorie o rozdílném zaměření hemisfér	18
O kreativitě	19
Co nás motivuje?	20
3. Výtvarná výchova u nás včera a dnes	23
Počátky	23
Mezi válkami	24
Socialistický realismus	25
Šedesátá léta	26
Období normalizace	27
Devadesátá léta	28
Nové milénium	29
Shrnutí	31
Současné kurikulum	31
4. Vize vzdělávání	33
5. Sada kreslířských dovedností	37
Mentální nástroje	37
Vnímání hran	39
Vnímání mezer	39
Vnímání vztahů	40
Vnímání světél a stínů	40
Vnímání celku a celosti	41
Kreslení z paměti	41
Kreslení z představivosti	42
6. Závěr teoretické části	42
II. Praktická část	43
<i>(Vlastní tvorba)</i>	
1. Úvod	43

2.	Předchozí tvorba.....	43
	Prostorové práce (plstř)	43
	Práce v ploše (kresby)	46
3.	Tvůrčí proces	48
	Imaginární rozhovor	48
	Průběh	49
4.	Finální série	56
	Popis toho, co vidíme	56
	Analýza vizuálních prvků a jejich možné významy	58
	Kontext vlastní tvorby	61
	Kontext světového umění	62
	Fotodokumentace závěrečné práce	69
5.	Závěr praktické části	75
III.	Pedagogická část	76
	<i>(Kresebná cvičení)</i>	
1.	Koncept	76
2.	Návrhy cvičení	77
	Cvičení na vnímání hran	77
	Cvičení na vnímání světél a stínů	78
	Cvičení na vnímání mezer	80
	Cvičení na vnímání vztahů	81
	Cvičení na vnímání celku a celosti	82
	Cvičení na kreslení z paměti	83
	Cvičení na kreslení z představivosti	84
3.	Realizace v praxi	85
	První skupina (čtvrtáci)	85
	Druhá skupina (devátáci)	91
	Zhodnocení praxe	95
	Závěr	96
	Seznam použité literatury	98
	Internetové zdroje a časopisy	100
	Zdroje obrazové dokumentace	103
	Anotace	105

ÚVOD

„Nemám talent! Nikdy mi to nešlo.“ Už jste slyšeli zaznít něco podobného v souvislosti s kreslením? Ano, mnoho lidí se domnívá, že kresbě nelze naučit. Buď na to člověk má buňky či pověření od Boha, nebo má smůlu. Z osobní zkušenosti mohu říct, že toto přesvědčení bývá přiřívováno též na našich základních a středních školách. Ono je to tak pro všechny jednodušší.

Je možné naučit kohokoliv kreslit? Otázka by měla spíše znít: „*Je možné naučit koholiv výtvarně vidět?*“ Protože schopnost kreslit, spočívá ve schopnosti zpracovat a převést vizuální vjem.¹ Tato diplomová práce vychází z předpokladu, že to možné je. Dokonce na tom staví. Na jejím počátku stála – jak se ostatně čtenáři sami přesvědčí –, řada otázek. Jednalo se o otázky povahy filosofické i praktické, vždy však související s povoláním učitele výtvarné výchovy.

Práce se zaměřuje na oblast výuky kreslení, neboť kresba bývá základním stavebním kamenem drtivé většiny všech výtvarných počinů.² Cílovou skupinou pedagogického působení jsou zde děti školního věku. Avšak obecné principy snad lze aplikovat nezávisle na prožitých létech – koneckonců, každý člověk je tak trochu dítětem.³

Práce je, v souladu se zadáním naší katedry, rozčleněna na tři části. První část, teoretická, je zaměřena na didaktiku kresby. Snaží se nalézt odpovědi na otázky: *Proč kresbě vyučovat? Jak se vlastně člověk učí? Jak vnímá a co jej motivuje? Jak se vyvíjí jeho výtvarný projev? Jakými proměnami prošla výuka výtvarné výchovy na našem území? Jak se učí dnes? Co je to kresba? Jaké dílčí dovednosti vyžaduje, a co v člověku kultivuje?*

Druhou, část praktickou, tvoří série autorských kreseb-maleb, popis jejich vzniku,

1 EDWARDS, Betty. *Naučte se kreslit pravou mozkovou hemisférou*. Překlad T. SLÁDEK. Dotisk 1.vyd. Brno: Zoner Press, 2012. Strany 26–27. ISBN 978-80-7413-138-7.

2 PARRAMÓN, José María. *Jak kreslit*. Překlad M. PECHOVÁ. Vyd. 2. Praha: Jan Vašut, 1998. Strana 30. ISBN 80-7236-049-9.

3 PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Překlad E. VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2014. Strana 10. ISBN 978-80-262-0691-0.

kontextu a rozbor možných výkladů. Tento oddíl je pojat jako prostor pro rozvoj vlastní volné tvorby v rámci odvětví kresby. Sleduje osobní tvůrčí pohnutky a popisuje celý proces vzniku výsledného díla. Jeho významnou složku tvoří fotodokumentace.

V poslední části, pedagogické, naleznete návrhy konkrétních cvičení pro rozvoj kreslířských schopností a zprávu o realizaci několika z nich v praxi.

Nejvyšší ambicí tohoto pojednání je odpovědět na vyvstalé otázky týkající se klíčového tématu, a současně nalézat další podněty k zamyšlení.

Kolem kresby se na rozdíl od takového počítání či čtení vznáší oblak „magična“ a „osudovosti“, a jaksi se pozapomíná, že je to obyčejná zručnost, kterou mohou disponovat všichni, kdo jí věnují dostatek času. Když se dá trénovat, pak se zákonitě musí dát také naučit. *Jak kresbě efektivně učit? Jak pomoci druhému otevřít oči výtvarnému vidění? A proč?*

I. TEORETICKÁ ČÁST

(Kresba, základ vzdělání?)

1. Proč je důležité kreslit?

Aktivní život

Má dnes kresba pro lidi ještě význam? Vždyť můžeme mít všechno hned a hlavní heslo dne zní *produktivita*.⁴ Tak kdo by hodiny zíral na scénérii a horkotěžko kladl čárku vedle čárky, když může vše stiskem tlačítka zachytit, ihned sdílet na nějaké sociální síti a jít klidně dál? Zkrátka se „jít věnovat něčemu pořádnému“. Nejlépe třem pořádným věcem najednou, jak také obraz ideálního, tedy aktivního, jedince káže.

Taková je naše doba – doba technologií a informací, doba čínorodá, doba roztržitá.



Obr. 01–04 Každodenní radosti čínorodého jedince

⁴ HAN, Byung-Chul. *Vyhořelá společnost*. Překlad R. BAROŠ. Vyd.1. Praha: Rybka Publishers, 2016. Strana 15–16. ISBN 978-80-87950-05-0.

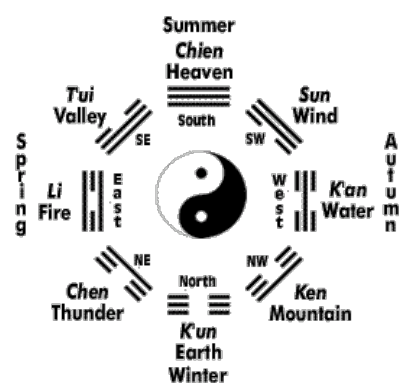
„Z nedostatku klidu směřuje naše civilizace k novému barbarství. Žádná doba si necenila lidí čínorodých, to znamená neklidných, více než naše. K nezbytným korekturám, jež bude třeba provést na charakteru člověka, patří proto rozsáhlé posílení rozjímavého elementu.“⁵

– F. Nietzsche

V díle *Soumrak model* Nietzsche formuluje tři úkoly, k nimž člověk potřebuje vychovatele. Uvádí, že je třeba učit se zaprvé *vidět*, zadruhé *myslet* a zatřetí *mluvit a psát*. Učením se vidět, přitom míní „navykat oko klidu, trpělivosti a vyčkávání, až věci samy se přiblíží“, tedy učit oko hluboké a kontemplativní koncentraci. Toto učení *dívat se* nazývá první průpravou k duchovnosti.⁶

Podle tradiční čínské filosofie žijeme ve světě jednoty složeném z protikladů.⁷ Dualitu lze nacházet všude – od stavby a fungování lidského těla, po střídání dne s nocí a proměny ročních období.

Tak jako spánek vyvažuje denní aktivitu, by také *vnímavostní způsob myšlení* měl tvořit protiváhu pro *myšlení analytické*. Oba způsoby uvažování – jeden pro vidění celku a druhý pro porozumění detailům – jsou zásadní pro harmonický rozvoj kritického myšlení a schopnosti řešit problémy nejrůznějšího typu. Vnímavostní způsob uvažování, který je úzce spjatý se schopností rozjímat, je však v naší společnosti obecně, i ve školství, stále značně opomíjen.⁸ Rozjímání je proces umožňující nudu. A hluboká nuda je, jak řekl literární kritik a filosof W. Benjamin „*snovým ptáčetem, které snáší vejce zkušenosti*“.⁹



Obr. 05 Protikladné síly tvoří celek

5 NIETZSCHE, Friedrich. *Lidské, příliš lidské I*. Překlad V. KOUBOVÁ. Praha: Oikoymenh, 2010. Strana 171. ISBN 978-80-7298-404-6.

6 HAN, Byung-Chul. *Vyhořelá společnost*. Překlad R. BAROŠ. Vyd.1. Praha: Rybka Publishers, 2016. Strana 32. ISBN 978-80-87950-05-0.

7 *Jin a Jang* [online]. [cit. 16. 11. 2017]. Dostupné z https://cs.wikipedia.org/wiki/Jin_a_jang.

8 EDWARDS, Betty. *Naučte se kreslit pravou mozkovou hemisférou*. Překlad T. SLÁDEK. Dotisk 1.vyd. Brno: Zoner Press, 2012. Strana 13. ISBN 978-80-7413-138-7.

9 HAN, Byung-Chul. *Vyhořelá společnost*. Překlad R. BAROŠ. Vyd.1. Praha: Rybka Publishers, 2016. Strana 21. ISBN 978-80-87950-05-0.

„...Ztráta kontemplativní schopnosti, která v nemalé míře souvisí se zabsolutněním *vita activa*¹⁰, je spoluzodpovědná za hysterii a nervozitu moderní společnosti vyznávající kult činnosti.“¹¹

– Byung-Chul Han

Jak upozorňuje současný korejsko-německý filosof Byung-Chul Han, každá epocha má své typické choroby. Naše počínající jednadvacáté století charakterizují onemocnění nervová jako deprese, porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), hraniční porucha osobnosti (BPD) nebo syndrom vyhoření.¹² Za příčinu těchto neduhů Han považuje, pro někoho možná překvapivě, přemíru positivity.

Nadprodukce, nadměrná výkonnost, přemíra komunikace, neustálá aktivita – tento fenomén byl označen jako neuronální násilí, *násilí positivity*.¹³ Je to nátlak dnešní západní společnosti a její „svobody“. Vychází z předpokladu, že každý jedinec přece „má osud ve vlastních rukou“, a tedy vlastní hlavou zodpovídá i za svůj neúspěch. Toto více či méně vědomé přesvědčení pudí lidi stále kupředu a ze života se jim stává pouhá honba za výkonem. Člověk se mění na *subjekt výkonnosti*.¹⁴

Nemoc, například v podobě deprese, u něj propuká v momentě, kdy už nemůže dál. Přemíra činností a možností jej paralyzuje. Povzdech depresivního jedince, že „nic není možné“, může vzniknout jen ve společnosti, která věří, že „nic není nemožné“. *Nemoci už dále moci*, vede k destruktivním sebevýčitkám a k autoagresi.¹⁵

Přítom za kulturní výtapy lidstva, např. filosofii, vděčíme *hluboké, kontemplativní koncentraci*. Ta je však vytlačována jinou formou koncentrace zvanou *hyperpozornost*.¹⁶

10 *Vita activa* = princip činného života. Více o tématu pojednává ARENDT, Hannah. *Vita activa, neboli, O činném životě*. Překlad V. NĚMEC. Vyd. 1. Praha: OIKOYMENH, 2007. 431 stran. ISBN 978-80-7298-185-4.

11 HAN, Byung-Chul. *Vyhořelá společnost*. Překlad R. BAROŠ. Vyd.1. Praha: Rybka Publishers, 2016. Strana 31. ISBN 978-80-87950-05-0.

12 Tamtéž. Strana 7.

13 Tamtéž. Strana 12.

14 Tamtéž. Strana 18–19.

15 Tamtéž. Strana 18.

16 Tamtéž. Strana 21.

Hyperpozornost se vyznačuje rychlým střídáním mezi jednotlivými úkoly.¹⁷ Toto přebíhání od jedné činnosti k druhé, nebo řešení více podnětů najednou, jsme hrdě pojmenovali *multitasking* a učinili z něj modlu.¹⁸ Ti, jež jej provozují, bývají považováni za lidi, kteří „jdou s dobou“.

Ve skutečnosti to však není žádný civilizační pokrok, nýbrž regres. Multitasking je princip, který uplatňují zvířata pro přežití v divočině.¹⁹



Obr. 06 Nový kult

Kočka žere, zároveň hlídá potomstvo a snímá všechnu pohybu v okolí. Je neustále ve střehu. Nemá prostor na úvahy o tom, jak by mohla pozvednout svůj kočičí život.²⁰ Ostatně, kočky jsou – zejména v prostředí sociálních sítí – hitem, až se zdá, že někteří lidé by byli raději kočkou, nežli člověkem.

Je nutné pochopit, že hektický shon nepřináší společnosti nic nového. Kultura se nemůže rozvíjet v prostředí, které neumožňuje dosáhnout hluboké koncentrace. V neustávajícím kvapu je možné pouze urychlit a reprodukovat to, co již existuje. Navíc se spolu se schopností uvolnění vytrácí také umění naslouchat. Tak mizí společenství naslouchajících a nastupuje společnost aktivních a zoufale osamělých egoistů.²¹

Nebezpečí, jež nám v souvislosti s naší „pre-aktivizovanou“ a „na-výkon-orientovanou“ společností hrozí, je nemalé. Hal jej nazývá *infarktem duše*.²² Když se chceme podobat tu zvířatům, tu strojům, jen naše lidství je nám na obtíž, něco nebude zcela v pořádku.

17 HAN, Byung-Chul. *Vyhořelá společnost*. Překlad R. BAROŠ. Vyd.1. Praha: Rybka Publishers, 2016. Strana 21. ISBN 978-80-87950-05-0.

18 Tamtéž. Strana 20.

19 Tamtéž. Strana 20.

20 Tamtéž. Strana 20.

21 Tamtéž. Strana 21–22.

22 Tamtéž. Strana 44.

O kresbě (definice, význam, přínos)

„Být vytržen z každodenního vnímání, uvidět na několik bezedných hodin vnější i vnitřní svět, nikoliv tak, jak se zdá zůřeti v nás, posedlému slovy a pojmy, ale tak, jak je vnímán, přímo a bez omezoání, celou myslí – toto je pro každého skutečnost nedocenitelné hodnoty.“²³

– Aldous Huxley²⁴

Kreslení je fascinující proces propojený s viděním do takové míry, že lze tyto dvě činnosti jen těžko oddělit.²⁵ Bez pozorování není pochopení, a bez pochopení není kresba.²⁶ Než však přikročíme k dalším úvahám, pojďme definovat, co vše pod pojmem kresba rozumíme.

„Kresba“ může značit **výsledek tvůrčího procesu** – tedy výtvarný projev zachycený na ploše pomocí čar, bodů a šrafů.²⁷ Tak tomu bylo v tradičním pojetí. Dnes se však výtvarné jazyky mísí a za „kresbu“ může být označeno i klubko stočených drátů, struktura kožichu, nebo kapky stékající po skleněné tabuli. Tedy prakticky cokoliv, v čem naše oko dovede odhalit lineární charakter.

Dále slovo „kresba“ vyjadřuje **výtvarnou techniku**. Více méně je vymezena tradičními materiály a pomůckami. Mezi ně řadíme především tužku, uhel, rudku – čili materiály umožňující lineární stopu – a papír.²⁸ Ovšem, jak již bylo řečeno, hranice mezi jednotlivými disciplínami jsou

23 EDWARDS, Betty. *Naučte se kreslit pravou mozkovou hemisférou*. Překlad T. SLÁDEK. Dotisk 1.vyd. Brno: Zoner Press, 2012. Strana 30. ISBN 978-80-7413-138-7.

24 **Aldous Huxley** (*1894, UK – †1963, USA) byl spisovatel, novelista a filosof. Mezi jeho významná díla patří antiutopický sci-fi román *Konec civilizace* (1932), či esej zabývající se účinky psychedelik *Brány vnímání* (1954). Více viz *Aldous Huxley* [online]. [cit. 16. 11. 2017]. Dostupné z https://cs.wikipedia.org/wiki/Aldous_Huxley.

25 EDWARDS, Betty. *Naučte se kreslit pravou mozkovou hemisférou*. Překlad T. SLÁDEK. Dotisk 1.vyd. Brno: Zoner Press, 2012. Strana 26. ISBN 978-80-7413-138-7.

26 TŮMA, Lukáš. *Viděné a věděné* [online]. [cit. 16. 11. 2017]. Dostupné z <http://www.grapheion.cz/index.php?akce=vypis&link=2010100076>.

27 TEISSIG, Karel. *Kresba*. Praha: Aventinum, 2010. Strana 7. ISBN 978-80-7442-009-2.

28 PARRAMÓN, José María. *Jak kreslit*. Překlad M. PECHOVÁ. Vyd. 2. Praha: Jan Vašut, 1998. Strana 30. ISBN 80-7236-049-9.

diskutabilní. Vždyť z historie známe příklady velkých malířů, jejichž rukopis byl silně kresebný (Velázquez, Goya, Daumier, Gogh).²⁹

Z hlediska dějin umění „kresba“ označuje celé jedno **umělecké odvětví**. V minulosti tomu bylo jinak. Kresba byla vnímána pouze jako fáze předpřípravná. Sloužila jako první záznam při řešení technických úloh, vynálezů a nástrojů, a jako první projekt uměleckých děl v malbě, sochařství, architektuře i v uměleckém řemesle. Kresba, dříve takto uložená pod povrchem malby či skrytá v pískovci, však prokázala právo na vlastní život, osamostatnila se jako autentická disciplína a dokonce podnítila vznik příbuzných odvětví, jako ilustrace, karikatura, kreslený film a jiné.³⁰

„Kresba“ je též pojmenování **činnosti**, kterou kreslíř vykonává. V tomto významu značí proces, jež se odvíjí v čase.

Autonomii si kresba získala díky svým nesporným kvalitám, k nimž patří: bezprostřednost, „nahost“ a jasnost vyjádření. V kresbě je velmi obtížné cokoliv skrýt. Velice zblízka zrcadlí duševní proces svého tvůrce. Možná právě v tom se skrývá její svůdnost.³¹

Smyslem kresby je bezpochyby zobrazování věcí, lidí, krajin, pocitů, myšlenek a představ. Jejím cílem a podstatou je tedy komunikace s vnějším světem, ale i se sebou samým. Tvůrce vplouvá do kontemplativního dialogu se svým nitrem. Kresba učí oko navykát dlouhému zkoumavému pohledu, zklidňuje tělo, koncentruje mysl. Kreslíř je pohroužen do vnitřního prožívání skutečnosti, ať už se pokouší o kresbu podle reality, paměti či podle fantazie. Přínos kresby pro jedince tak spočívá v kultivaci propojení mezi myšlením, viděním a tělem (rukou) a jejich koordinací.

29 TEISSIG, Karel. *Kresba*. Praha: Aventinum, 2010. Strana 8. ISBN 978-80-7442-009-2.

30 Tamtéž. Strana 7–8.

31 Tamtéž. Strana 7.

Pro osoby s uměleckými ambicemi je kresba jedním z pilířů na nichž mohou budovat svoji výtvarnou činnost. Ačkoliv někteří výtvarníci už nepovažují kreslení za nezbytnou součást umělcova repertoáru, a při návštěvě galerie moderního umění, se setkáte s uměleckými díly, k nimž zdánlivě nejsou zapotřebí žádné tradiční dovednosti, je zvládnutí kresby pro začínající umělce velmi důležité.³² David Hockney³³ pohlíží na schopnost naturalistické kresby jako na rozšíření horizontu.³⁴ Čím více dovednosti člověk získá, tím širší pole pastvy poskytuje své kreativitě.



Obr. 07 David Hockney při práci na obraze pro Royal Academy (2012)

Někdo se může obávat, že procvičováním kresby podle skutečnosti (zátiší, krajinky, apod.) se výtvarník uzavírá v úzkém a dnes spíše negativně vnímaném hájemství akademismu. Je to však obava zbytečná. Naučí-li se člověk dobře kreslit, neznamená to ani v nejmenším, že snad bude vždy vytvářet nudné a puntičkářské umění. Ti kdož takové umění tvoří, by bezpochyby tvořili i nudné a puntičkářské abstraktní umění.³⁵

32 EDWARDS, Betty. *Naučte se kreslit pravou mozkovou hemisférou*. Překlad T. SLÁDEK. Dotisk 1.vyd. Brno: Zoner Press, 2012. Strana 262. ISBN 978-80-7413-138-7.

33 **David Hockney** (*1937, UK) je anglický malíř, kreslíř, grafik, scénograf a fotograf. Přispěl k pop-artovému hnutí 60. let 20. st. Ikonickým dílem tohoto období se stala jeho malba *A bigger splash* (1967). Vydal také kontroverzní knihu *Tajemství starých mistrů* (2001), v níž hovoří o užívání optických přístrojů v tvorbě starých mistrů. Více viz *David Hockney* [online]. [cit. 16. 11. 2017]. Dostupné z https://en.wikipedia.org/wiki/David_Hockney.

34 EDWARDS, Betty. *Naučte se kreslit pravou mozkovou hemisférou*. Překlad T. SLÁDEK. Dotisk 1.vyd. Brno: Zoner Press, 2012. Strana 262. ISBN 978-80-7413-138-7.

35 Tamtéž. Strana 262.

2. Lidský faktor

Vývoj kresebného vyjadřování člověka

U lidského druhu se kresba objevuje již v raném věku, a to zcela spontánně. Je přirozeným projevem lidské zvědavosti. Každé dítě ji nalezne, a většinou také využívá, neboť nevyžaduje slov. Slova jsou symboly pro předměty či myšlenkové koncepty a dohromady tvoří jazyk, kterému se od malička učíme, abychom si navzájem rozuměli. Také kresba je jazykem složeným ze symbolů, je to však jazyk osobnější povahy. Každý jedinec si vytváří ten svůj (obvykle děti do kreslení, narozdíl od porozumění řeči, netlačíme). Kresba umožňuje vyjádřit pohled na svět způsobem těžko přenositelným do slov.³⁶

Prvním vizuálně tvůrčím projevem malého člověka, jak jistě všechny matky potvrdí, je skvrna.³⁷ Výtvarným materiálem se může stát prakticky cokoliv, třeba mísa s kaší a stůl. Od jednoho roku, kdy už se dítěti do ruky příležitostně dostane i tužka, začne čmárat. Nejprve jen tak, bez záměru a prakticky po čemkoliv. Přitom údajně pociťuje podobnou úlevu a potěšení, jako když jde na nočník.³⁸ Je to také jistý druh vyprazdňování, stahování a uvolňování svalů.

Črtání se spolu s vývojem organických funkcí dítěte postupně stává záměrným až napodobivým.³⁹ Ve svých oválech a kolmicích nalézá dítě podobnost s okolním světem. V tomto raném období si pozorováním vytváří tzv. ikonografické znaky, tedy kresebné symboly věcí, jež jej obklopují.⁴⁰

Většinou děti jako první projeví zájem o člověka. Kolem 3. roku obvykle začínají kreslit ovály s nožičkami, které odborníci přiléhavě označují jako *hlavonožce*.

36 DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Překlad A. LHOTOVÁ, H. PROUSKOVÁ. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. Strana 19. ISBN 978-80-7367-415-1

37 Tamtéž. Strana 21.

38 Tamtéž. Strana 22.

39 READ, Herbert Edward. *Výchova uměním*. Překlad J. CAHA. Vyd. 1. Praha: Odeon, 1967. Strana 139.

40 ROESELLOVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. Strana 15. ISBN 80-7290-058-7.

S rostoucím věkem a mentálními schopnostmi dítěte hlavonožci získávají na detailech a stále více se podobají lidské bytosti. Kolem 6. roku pak dospívá dítě ke kompletní kresbě člověka (tělo se všemi končetinami, prsty, obličej s veškerými prvky...)⁴¹



Obr. 08-13 Kresby dětí MŠ Stará Ves (2-5,5 let)

41 DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Překlad A. LHOTOVÁ, H. PROUSKOVÁ. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. Strana 23. ISBN 978-80-7367-415-1.



Obr. 14-17 Kresby žáků ZŠ a MŠ Stará Ves (5-8 let)

Kolem 9. až 10. roku dochází ke stagnaci, během níž vývoj repertoáru ikonografických znaků pomalu končí. Ze spontánních výtvarných forem se tak stává soubor razítek, která postrádají citovou sdělnost. Navíc s rostoucí schopností objektivního pozorování začíná být dítě brzděno nastupujícím pocitem vnitřní nejistoty z nedokonalosti. Toto období, kdy výtvarná aktivita obvykle značně klesá, odborníci nazývají *krize dětského výtvarného projevu*. Je to přirozená fáze, která může trvat i několik let. Je zřejmě spjata s rozvojem řečových schopností. Po uplynutí této krize mnoho mladých lidí již necítí potřebu výtvarného vyjadřování.⁴²

Ti co stagnaci překlenou, pak většinou výrazně preferují své individuální zájmy. Někdo tíhne k realismu, někdo ke zvládnutí složitých technik, jiný se uchyluje k dekorativní řemeslné tvorbě, snovým kompozicím, či hledání vlastních konceptů světa.⁴³

42 ROESELVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. Strana 15-16. ISBN 80-7290-058-7.

43 Tamtéž. Strana 16.

Teorie o rozdílném zaměření hemisfér

Lidský mozek je řídicím a integračním orgánem nervové soustavy člověka. To znamená, že řídí a kontroluje všechny tělesné funkce, jako činnost srdce, trávení, pohyb, řeč, myšlení, paměť či vnímání emocí.⁴⁴ Kůra velkého mozku je rozdělena brázdou na dvě poloviny. Tyto dvě mozkové hemisféry jsou vzájemně propojeny shlukem nervových vláken, tzv. kalózním tělesem.⁴⁵

Už v šedesátých letech 19. století se v souvislosti s odděleností hemisfér vynořily první vědecké úvahy o možné rozdílnosti jejich specializací. Tento fenomén byl však blíže prozkoumán teprve v šedesátých a sedmdesátých letech dvacátého století. Byl to americký neurovědec R. W. Speery, kdo odhalil specifickou úlohu jednotlivých polovin mozku.⁴⁶

Na výzkum Speeryho přivedla práce s pacienty trpícími epilepsií. Léčil je tenkrát operací, při níž přetnul kalózní těleso v jejich mozku, čímž zcela rozdělil jejich hemisféry. Příznaky epilepsie sice zmizely, objevily se však jiné zajímavé skutečnosti. Byla značně narušena integrita osobnosti těchto pacientů. Když měli například při pokusu pravou rukou ohmatat (bez zrakové kontroly) nějaký předmět, pak tento předmět dokázali také pojmenovat. Pokud však předmět ohmatávali levou rukou, předmět pojmenovat nedokázali.⁴⁷

Výzkum, za který Speery převzal roku 1981 Nobelovu cenu, ukázal, že každá z hemisfér umožňuje zpracovávat přijaté informace jiným způsobem.⁴⁸ *Levá hemisféra*⁴⁹, jež komunikuje s pravou polovinou těla, umožňuje vnímat analyticky, abstraktně, logicky a lineárně. Operuje se slovy a symboly.

44 *Lidský mozek* [online]. [cit. 10. 3. 2018]. Dostupné z https://cs.wikipedia.org/wiki/Lidský_mozek.

45 *Lateralizace mozkových funkcí* [online]. [cit. 6. 3. 2018]. Dostupné z [www https://cs.wikipedia.org/wiki/Lateralizace_mozkových_funkcí](https://cs.wikipedia.org/wiki/Lateralizace_mozkových_funkcí).

46 Tamtéž.

47 Uvedené platí pro praváky. U leváků je tomu naopak.

48 *Lateralizace mozkových funkcí* [online]. [cit. 16. 11. 2017]. Dostupné na [www https://cs.wikipedia.org/wiki/Lateralizace_mozkových_funkcí](https://cs.wikipedia.org/wiki/Lateralizace_mozkových_funkcí).

49 U leváků naopak.

Naproti tomu *pravá hemisféra*, která je propojena s levou polovinou, bývá popisována jako nonverbální, analogická, iracionální, intuitivní, prostorová. Vnímá informace komplexně a rozumí metaforám.⁵⁰

O tématu oddělenosti hemisfér a jeho dopadu na výuku kresby pojednává kniha Betty Edwardsové⁵¹ *Kreslení pravou hemisférou* (2012). Autorka v ní předkládá teorii o dvou módech myšlení, podloženou Speeryho výzkumy funkčních specializací hemisfér. Dovednost kreslit je podle Edwardsové silně spjatá s pravou hemisférou. Kresebná neschopnost podle ní pravděpodobně pramení z dominance levé, analytické hemisféry, která ruce podsouvá zjednodušené a nepřesné symboly, namísto skutečně viděné reality. Jinými slovy, aby člověk dokázal kreslit podle skutečnosti, musí o ní přestat uvažovat ve slovech.⁵²

O Kreativitě

Tvořivost neboli kreativita (z latinského *creo* = tvořím) bývá nejčastěji chápána jako soubor schopností, které umožňují uměleckou, vědeckou či jinou tvůrčí činnost. Projevuje se jako vynalézavost, vznik originálního díla nebo myšlenky, popř. tvůrčím řešením problémů.⁵³ V užším smyslu je kreativita schopnost tvůrčí produkce, jejímiž předpoklady jsou vysoká citlivost vůči změnám a schopnost přezkoumávat dosavadní rutinní postupy a přizpůsobovat je novým podmínkám.⁵⁴

Ve výtvarném umění moderny zaujala tvořivost významné postavení. Moderní dílo bylo chápáno jako originální lidská exprese, autonomní výpověď a osobní realizace.⁵⁵ I nadále hraje tvořivost důležitou roli, a to například v debatách o cílech a funkci vzdě-

50 EDWARDS, Betty. *Naučte se kreslit pravou mozkovou hemisférou*. Překlad T. SLÁDEK. Dotisk 1.vyd. Brno: Zoner Press, 2012. Strana 56. ISBN 978-80-7413-138-7.

51 Betty Edwards (*1926, USA) je americká výtvarná pedagožka. Více viz *Betty Edwards* [online]. [cit. 16. 11. 2017]. Dostupné z [www https://en.wikipedia.org/wiki/Betty_Edwards](https://en.wikipedia.org/wiki/Betty_Edwards).

52 EDWARDS, Betty. *Naučte se kreslit pravou mozkovou hemisférou*. Překlad T. SLÁDEK. Dotisk 1.vyd. Brno: Zoner Press, 2012. Strana 69. ISBN 978-80-7413-138-7.

53 *Tvořivost* [online]. [cit. 10. 3. 2018]. Dostupné z <https://cs.wikipedia.org/wiki/Tvořivost>.

54 ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Metodický materiál k pedagogické praxi ve výtvarné výchově*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. Strana 19. ISBN 978-80-244-4756-8.

55 Tamtéž. Strana 19.

lávání v celosvětovém měřítku. V současném světě je totiž kreativita považována za klíčovou kompetenci 21. století a jedno z východisek pro ekonomiku, sociální problematiku i oblast ochrany kulturního dědictví.⁵⁶

Tvořivý jedinec bývá charakterizován potřebou překonávat přežitky současného nastavení. Bývá spojován s jistou dávkou individualismu a silnou potřebou inovace. V menším měřítku „být tvořivý“ však může znamenat prostě schopnost improvizovat a pružně reagovat na změnu, se schopností pozitivně prožívat danou zkušenost. Takovýto typ kreativity se sice nedemonstruje tak výrazně, jako ona „velká tvořivost“ uznávaných umělců, vynálezců a myslitelů, zato se s ní můžeme setkat každý den. Odráží se v jednacích strategiích jedince. Oba typy mají pro společnost svůj význam.⁵⁷

Bádání v oblasti tvořivosti se v průběhu 20. století začalo zaměřovat právě na tuto tzv. malou, všední tvořivost. K její podpoře ve společnosti dochází na úrovni vzdělávání v rovině nejrůznějších teoretických studií a úvah. Při nich se vychází z předpokladů, že: *„Každý člověk má kreativní potenciál, liší se pouze jeho míra. Kreativita se projevuje ve všech oblastech lidských aktivit. Kreativita je imaginativní aktivita, jejíž výstup má atributy novosti a vlastní hodnotu. Může se projevit v individuálních i kolektivních aktivitách.“*⁵⁸

Co nás motivuje?

Motivace je často skloňovaným pojmem, a to také ve výuce výtvarné výchovy. Jedná se o vnitřní nebo vnější faktor vedoucí k energetizaci organismu. Usměrnjuje naše chování a jednání pro dosažení určitého cíle.⁵⁹

D. H. Pink v knize *Pohon* (2011) dělí lidskou motivaci na tři stupně:

Motivace 1.0, hnací motor našich předků, pralidí. Představujeme si, že jejich chování bylo jednoduché a pravdivé, a tak jako u zvířat souviselo s instinkty. Jejich

56 ŠTĚPÁNKOVÁ, Kateřina. *Jak zabít „tvořivost“ ve výtvarné výchově* [online]. [cit. 10. 3. 2018]. Dostupné z http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=21.

57 Tamtéž.

58 Tamtéž.

59 *Motivace* [online]. [cit. 10. 3. 2018]. Dostupné z <https://cs.wikipedia.org/wiki/Motivace>.

motivace vycházela z pudů, především tedy z toho nejsilnějšího - přežít.

Proměna společnosti přinesla nový druh motivace, **motivaci 2.0**. Je možné nazvat ji také metodou „cukru a biče“. Jedná se o vnější stimulování za pomoci trestů a odměn. Tento systém sehrál důležitou roli při rozvoji průmyslu a ekonomiky a byl rychle přijat celou společností, která na něm stojí dodnes. Co jiného jsou platy za odvedenou práci, známky ve škole, sankce za nedodržení povolené rychlosti atd.?

V padesátých letech dvacátého století založil Abraham Maslow obor humanistické psychologie, jež zpochybňovala, že lidské chování je jen pouhým hledáním stimulu pozitivního a snaha vyhnout se stimulu negativnímu. Tak se dostala do povědomí myšlenka o jakési vyšší lidské motivaci.⁶⁰ **Motivace 3.0** vychází z nitra, z našich tužeb. Stojí na třech pilířích: autonomii, mistrovství a smyslu. Pramení z přirozené lidské potřeby svobodně růst a zdokonalovat se s vědomím vyššího významu.⁶¹ Tento typ motivace je následující metou naší společnosti. Někteří lidé a země jsou jí blíže než ostatní, ale směřujeme k ní všichni.

Všechny děti se rodí jako zvědavé bytosti s přirozenou touhou učit se. Mnoho z nich však skončí jako poddajný dospělý, který se o nic nezajímá. Čím to? Že by výsledek výchovy a vzdělávání? Příliš mnoho škol se vydává cestou rutiny, správných odpovědí, standardizací, odměn typu „jestli..., pak...“ Podplácíme studenty, namísto abychom je povzbuzovali k zájmu o danou věc. Souhlasím s názorem D. H. Pinka, že pokud skutečně chceme vybavit mladé lidi do pracovního života, a pokud chceme, aby vedli spokojený život, je nezbytné opustit motivaci 2.0 na postoupit směrem k verzi 3.0.⁶²

Jaké kroky k tomuto cíli může učitel podniknout?

- **domácí úkoly:** Važme si volného času našich žáků a nežadávejme nesmyslná cvičení ve službách falešného smyslu pro přísnost. Raději se nejprve sami sebe zeptejme,

60 PINK, Daniel H. *Pohon: překvapivá pravda o tom, co nás motivuje!*. Překlad V. POLÁKOVÁ. Olomouc: ANAG, 2011. Strana 18–19. ISBN 978-80-7263-671-6.

61 Tamtéž. Strana 60–62.

62 Tamtéž. Strana 128.

zda podporuje domácí úkol mistrovství tým, že nabízí k řešení neotřelý a zajímavý problém. Dále, zda žáci rozumí smyslu tohoto domácího úkolu. Je jim jasné, jak přispívá daná domácí aktivita k většímu projektu, do něhož je zapojena celá třída?

- **autonomní projekty:** Vyčleňme jeden den, kdy mohou děti pracovat na projektu, který si samy zvolí, způsobem, který si vyberou, ve skupinkách podle vlastního výběru. V předstihu jim pomozme s přípravou nástrojů, informací a ostatních věcí, které budou moci potřebovat. A nechme je pracovat. Příští den žáky požádejme o zprávu o nových zkušenostech, a o tom, co zjistily.

- **hodnocení:** Znamky mnohdy vypovídají spíše o poddajnosti žáka, než že by souvisely s učením. Studenti se špatnými známkami vidí sami sebe jako neúspěšné, což je demotivuje. Hodnocení má být zpětnou vazbou o pokroku. Dejme žákům možnost uvědomit si svůj vývoj. Na začátku školního roku je požádejme, aby sestavili žebříček toho nejdůležitějšího, čeho chtějí v učení dosáhnout. Na konci pololetí je vyzvěme, aby v pár odstavcích ohodnotili svůj pokrok. V čem byli úspěšní a co se jim nepovedlo? Co se ještě musí naučit? Poté jim předložme vlastní hodnocení. Na základě srovnání těchto dvou hledisek může vzniknout diskuze, jak si žák vede na cestě za mistrovstvím.

- **pochvala:** Chvalme za snahu a strategii, ne za inteligenci. Pokud děti věří, že každý problém s nímž se setkají, testuje jejich chytrost, pak se zákonitě snaží nevypadat hloupě a budou hledat tu nejjednodušší cestu. Naopak děti, které chápou, že k mistrovství vede snaha a spousta úsilí, budou ochotny čelit novým a složitým úkolům. Chvalme za přesně definovanou věc. Obecné řeči jsou prázdné a pouze zatěžují. Chvalme v soukromí. Chvála je zpětná vazba, ne ceremoniál. Chvalme pouze pokud je pro to dobrý důvod.

- **širší souvislosti:** Ať už děti zrovna studují cokoliv, je důležité, aby si uměly odpovědět na otázky: *Proč se učím právě toto? Jak to souvisí se světem, ve kterém nyní žiji?* Opusťme hranice třídy a nacházejme souvislosti. *Jak mohou žáci dané konkrétní znalosti či dovednosti uplatnit?*

- **žák učitelem:** Způsob jak se přesvědčit, zda něco dobře umíme, je pokusit se to naučit jiné. Zadejme každému žákovi nějaký aspekt tématu, kterým se právě ve výuce zabýváme. Ať se pokusí, to co se dozvěděli, naučit své spolužáky. Když to zvládnou, poskytněme jim širší publikum (jiné třídy, rodiče, učitele). Na začátku roku se můžeme každého žáka zeptat na jejich individuální záliby a oblasti, jimž rozumí. Tento seznam expertů si schovejme. Třída učitelů je třídou těch, co se učí.⁶³

3. Výtvarná výchova u nás včera a dnes

Počátky

Výtvarná výchova jako vyučovací předmět má na základních, základních uměleckých a středních školách na našem území přes 200 let dlouhou tradici. Její prapočátek spadá do roku 1774, kdy byl zaveden *Felbigerův Obecný školní řád*, obsahující také kreslení „*kružítkem, pravítkem i volnou rukou*“. Kreslení jako samostatný učební předmět bylo na školách v Rakousko-Uhersku uzákoněno až roku 1869, tedy o sto let později.⁶⁴

Zaměření tohoto předmětu bylo čistě praktické, orientované na výchovu k řemeslu a potřeby rozvíjejícího se průmyslu. Cílem edukace bylo pěstovat u žáků schopnost pečlivé reprodukce a vyhotovení lineárních geometrických či ozdobných tvarů využitelných například při návrzích designu průmyslových výrobků. Tehdejší výuka kreslení tedy v podstatě splývala s technickým kreslením. Vyučování se opíralo o tzv. kopírovací metodu (obkreslování rytin), později přešlo k metodě geometrické a nakonec k její zdokonalené variantě, metodě stigmografické (obkreslování za pomoci sítě souřadnic). Hodnocení probíhalo na základě kritérií jako čistota a pečlivost provedení.⁶⁵

I přes kritiku tyto postupy přetrvávaly až do konce 19. století. V českých zemích se do

63 PINK, Daniel H. *Pohon: překvapivá pravda o tom, co nás motivuje!*. Překlad V. POLÁKOVÁ. Olomouc: ANAG, 2011. Strana 128–135. ISBN 978-80-7263-671-6.

64 CIKÁNOVÁ, Karla. *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. Strana 1. ISBN 80-86039-70-6.

65 ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Metodický materiál k pedagogické praxi ve výtvarné výchově*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. Strana 13–15. ISBN 978-80-244-4756-8.

tohoto učebního předmětu navíc promítaly obrozenecké snahy, které mu dodaly specifickou formu. Například byly k obkreslování vybírány dekorativní motivy odvozené z lidových vzorů, tzv. národní svéráz.⁶⁶

Za první didaktický materiál pro výtvarnou edukaci je považováno již Komenského *Informatorium školy mateřské* (1632) a některé pasáže z jeho *Didaktiky* (1657). První specializovaný didaktický časopis, *Český kreslíř*, začal vycházet roku 1870 a statě s tematikou výtvarné edukace se objevují i v jiných periodikách (časopis *Lumír*, *Pedagogické Rozhledy*).⁶⁷

Na sklonku 19. století se dětskému výtvarnému projevu dostává větší pozornosti. Zájem vzrůstá v souvislosti s „psychologizujícím“ kulturním trendem, který se naplno projevil v umění moderny 20. století, pro niž byla dětská spontaneita, exotika a umění přírodních národů silným inspiračním zdrojem. Na přelomu 19. století jsou tudíž pořádány mezinárodní kreslířské kongresy, jež jsou spojené také s přehlídkami dětských výtvarných prací.

Na kongresu v Bernu je roku 1904 založena 1. světová organizace sdružující příznivce výtvarné edukace **FEA** (*Federation Internatinaline de l'Enseignement du Dessign*). Kongresy otevřely prostor pro odbornou diskuzi, a tak v tomto období dochází ke střetu různých tendencí. Především dosud přetrvávajícího praktického pojetí výtvarné edukace oproti sílícímu filosoficko-idealistickému hnutí, jež apeluje na důležitost protiváhy intelektualismu, jímž je školství zcela prodchnuto.⁶⁸

Mezi válkami

Na počátku 20. století se pozornost řady badatelů obrátila ke zkoumání vztahu dětského výtvarného projevu a vývoje dětské psychiky. Obdiv k dítěti a přirozenosti jeho projevu vedl ve své krajní podobě k „antididaktice“, rezignaci na jakékoliv edukativní

66 CIKÁNOVÁ, Karla. *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. Strana 2. ISBN 80-86039-70-6.

67 Tamtéž. Strana 2.

68 Tamtéž. Strana 2-3.

ovlivňování procesu dětské tvorby ze strachu, aby snad neztratil na své původnosti. Přinesl však také pozitiva, a to sice integrující přístup k výchově dítěte a rozvoji jeho psychiky a schopností. Jedním z významných zastánců těchto názorů byl zakladatel české pedopsychologie a pedologie František Čáda. Psychologizující proud ve výtvarné výchově však u nás nebyl převládající tendencí. V praxi stále vítězil „národní svéráz“ a dekorativní činnosti. Proti této skutečnosti se vyhranil také významný architekt Adolf Loos ve stati *Ornament a zločin* (1921).⁶⁹

Nové století přineslo také změny v umění. Pro výtvarnou výchovu se staly podnětnými především tendence konstruktivistické a funkcionalistické, zejména díky příkladu Bauhausu⁷⁰. Ovšem i tyto snahy výtvarných pedagogů se obrátily v pouhou nápodobu forem bez obsahu. Druhá světová válka a okupace Československa pak tuto etapu vývoje výtvarné výchovy na našem území uzavřela.⁷¹

Socialistický realismus

Na počátku 50. let se česká pedagogika, spolu s ostatními odvětvími, ocitla v soustředěném ideologickém tlaku. Roku 1954 byly vydány nové osnovy kreslení pro všechny typy a stupně škol. Estetická výchova (tedy i kresba) byla podřízena ideově-politickým záměrům výchovy komunistické. Vrcholem umělecké tvorby a estetickou normou byl jmenován socialistický realismus. Ten určil osnovu koncepce výtvarné edukace – veškerá tvorba měla být „realistická formou a revolučně romantická svým obsahem“.⁷²

Z předmětu se tedy stal zejména výcvik řemeslně-technických dovedností, postavený na formálně chápané renesanční zobrazovací tradici. Ateliérová výuka byla redukována na mechanicky pojaté pracovní okruhy (kresba a malba podle skutečnosti, dekorativní práce, technické náčrty). Psychologické podněty a inspirace moderního

69 CIKÁNOVÁ, Karla. *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. Strana 3–4. ISBN 80-86039-70-6.

70 *Bauhaus* = vysoká umělecká škola založená v dubnu 1919 ve Výmaru. Více viz SIEBENBRODT, Michael a Klaus NERLICH, *Bauhaus Výmar: evropská avantgarda 1919-1925*. Překlad M. PROCHÁZKA. Praha: České muzeum výtvarných umění, 1997. 108 stran. ISBN 3-929-323-14-1.

71 Tamtéž. Strana 4–5.

72 Tamtéž. Strana 5.

umění ze sklonku 30. let byly potlačeny a zdánlivě překonané formální tendence (ornamentalismus, pseudokonstruktivní „výkresování“) opět bujely.⁷³

Do stejného období spadají první vysokoškolská skripta pro učitelství výtvarné výchovy, například *Metodika výtvarné výchovy I.* (J. Uždil, 1952). Roku 1960 byly přijaty nové osnovy předmětu, nyní nazvaného *výtvarná výchova*. Změna přinesla kromě jiného pojmenování i jisté uvolnění v koncepci. Kupříkladu byla posílena úloha skutečné diskuze nad uměleckými díly. Významným přínosem pro teorii a praxi bylo založení odborného časopisu *Estetická výchova* v roce 1960. Toto periodikum ve své výtvarné části navázalo na tradici *Českého kreslíře* a jeho existence přetrvala až dodnes, od roku 1992 pod názvem *Výtvarná výchova*.⁷⁴

Šedesátá léta

Důležitým milníkem pro vývoj výtvarné výchovy byl rok 1963, kdy vzniká v rámci UNESCO *Mezinárodní organizace pro výchovu (výtvarným) uměním - světová INSEA (International Society for Education through Art)*, a to spojením FEA (založena 1904) a pařížské INSEA (založena 1954).⁷⁵

Ve světě vrcholil střet politických systémů, což se promítalo i na poli kulturním a výchovném. Modernistické umění rozkolísalo tradiční pravidla zobrazování a nastolilo kult originality. Teorie a praxe výtvarné výchovy tím získala dynamiku, ale zároveň ztrácela svou dosavadní oporu v podobě technických a zobrazovacích dovedností.⁷⁶

Představitelé Československé výtvarné výchovy měli s organizací INSEA již od počátku živé kontakty. I to bylo příčinou, že se na počátku 60. let v didaktice československé výtvarné výchovy stále silněji projevovaly rozpory mezi ideologickou „slupkou“ předmětu a jeho skutečným obsahem syceným mezinárodními zkušenostmi.⁷⁷

73 CIKÁNOVÁ, Karla. *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. Strana 5. ISBN 80-86039-70-6.

74 Tamtéž. Strana 6.

75 Tamtéž. Strana 6.

76 Tamtéž. Strana 6–7.

77 CIKÁNOVÁ, Karla. *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. Strana 7. ISBN 80-86039-70-6.

Směr didaktice oboru u nás předznamenala II. celostátní konference učitelů výtvarné výchovy, jež se uskutečnila roku 1964 v Praze. Za ústřední téma byla zvolena *tvořivost*. Ta navenek vyhovovala politickým nárokům, ale ve skutečnosti odporovala strnulému ideologickému schématu tehdejší komunistické výchovné teorie. Tvořivost zůstala v centru pozornosti teorie a praxe výtvarné výchovy po několik dalších desetiletí, prakticky do počátku devadesátých let.⁷⁸

V srpnu roku 1966 hostila Praha také XVIII. Světový kongres INSEA. Z úst profesora J. Patočky zde zazněla přednáška o *Krizi racionální civilizace a úloze umění*. O rok později byl vydán sborník kongresových referátů a v českém překladu vyšlo významné dílo teorie výtvarné výchovy od Herberta Reada, kniha *Výchova uměním*. V roce 1967 byl také ustanoven **Československý komitét INSEA**. Byla vydána česká verze komplexních kongresových materiálů pod názvem *Umění a výchova. Výtvarná výchova pro budoucnost. Zpráva XVIII. světového kongresu INSEA, Praha 1966* (SPN Praha 1968).⁷⁹

Období normalizace

V 70. a 80. letech si česká didaktika a teorie výtvarné výchovy sice zachovala svůj mezinárodní srovnávací kontext, přesto však značně doplácela na represivní politické prostředí. Mnozí z těch, kdo stáli u zrodu Československého komitétu INSEA (ČSKI), museli opustit jak své pozice na vysokých školách, tak i řady členů ČSKI a uchýlit se do intelektuálního exilu.⁸⁰

Výtvarná výchova se dostala na křižovatku cest bez ukazatelů, jak situaci vyjádřil J. David ve zprávě ze světového kongresu INSEA v Rotterdamu konaného roku 1981 (1983). Dosud prosazovaný koncept tvořivosti vyzdvihující spontaneitu projevu nenápadně, však o to nebezpečněji odváděl výtvarnou výchovu od životodárné vazby na výtvarné umění a uzavíral se do vlastního začarovaného kruhu. K tomu přispíval

78 Tamtéž. Strana 7.

79 Tamtéž. Strana 7–8.

80 Tamtéž. Strana 8–9.

i fakt, že vývoj výtvarného umění se stal obtížně uchopitelným jak pro estetiku, tak pro teorii umění.⁸¹

Zmatení výtvarné vyjadřovací formy, jež postmoderní umění provázelo, bylo jednou z hlavních příčin postupného příklonu k alternativním koncepcím výtvarné edukace. Od konce 80. let byl tak pojem „tvořivost“ rozvíjen a překrýván důrazy na jiné specifické stránky v závislosti na cílech výtvarné výchovy v daných obdobích.⁸²

Devadesátá léta

Politický zlom na sklonku 80. a počátku 90. let přinesl vítané změny. Do oboru se vrátili významní exiloví představitelé a mezinárodní kontakty přestaly být napůl utajovanou skutečností. V roce 1991 byla založena **Asociace výtvarných pedagogů**, profesní sdružení s cílem zprostředkovávání teoretických poznatků didaktiky mezi učitele v praxi. Po rozdělení Československa, roku 1992, vzniká **Česká sekce INSEA**. Tato sdružení jsou aktivní dodnes.

Po roce 1990 na české výtvarně-pedagogické scéně vykristalizovalo několik programových proudů.

První z nich označený jako **art-centrický**, byl orientován na výtvarnou disciplínu. Snažil se posílit dimenzi umělecké a estetické formy. Ústřední myšlenkovou linií tvořil: „zážitek – dialog – interpretace“. Toto pojetí mělo blízko k francouzskému hnutí *Nové výchovy*, především ke skupině **GFEN**. Představitelem tohoto proudu u nás byl profesor I. Zhoř.

Druhá programová linie tzv. **video-centrická** již v názvu naznačuje zájem o vizuální charakter výtvarné výchovy a příklon k elektronickým prostředkům. Koncept navazuje na myšlenky australského teoretika S. T. Coombse, podle nějž je cílem výtvarné výchovy především učit vizuálně myslet a motivovat k nalézání vlastního systému

81 CIKÁNOVÁ, Karla. *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. Strana 9–10. ISBN 80-86039-70-6.

82 Tamtéž. Strana 10.

vizuálních symbolů. V našem prostředí se k této koncepci klonil J. Vančát.

Třetí přístup byl orientován na dětskou každodenní zkušenost. Lze jej označit jako **gnozeo-centrický**. Jeho cílem bylo směřovat dítě k systematickému přibližování se životu, tedy objevování světa i sama sebe skrze výtvarný proces, který slouží jako prostředek výrazové komunikace. Reprezentantkou tohoto pojetí byla V. Roeselová.

Čtvrtý proud byl zaměřen existenciálním směrem, orientovaný na filosofickou a **duchovní rovinu** bytí. Výtvarná tvorba byla v tomto pojetí prostředkem pro objevování vnitřního psychologického prostoru a jeho propojení s prostorem vesmíru. Tento proud je vnitřně rozrůzněný v závislosti na jednotlivých teoretických reprezentantech. Patří sem kupříkladu J. David, J. Slavík, či M. Pohnerová.

Na strukturu proudů výtvarné výchovy u nás lze pohlížet i podrobněji, jak činí V. Roeselová (1988), která rozeznává koncepcí osm, vždy v závislosti na jednotlivých vůdčích osobnostech. Ty však lze více méně přesně zařadit do výše uvedených čtyř kategorií.⁸³

Nové milénium

V období polistopadových společenských změn se stala velmi živou také diskuze nad směřováním oboru a jeho přínosem pro společnost. Výsledek přinesl rok 2001, kdy byly **Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT)** schváleny osnovy výtvarné výchovy, a to hned ve třech variantách, což dobře zrcadlí tehdejší rozštěpenost názorů mezi odborníky v oboru.

Každá z obměn daných osnov byla přitom soustředěna na odlišné cíle a obsahy, případně vycházela z jiného teoretického kontextu, a tedy i pojmového aparátu. Varianty byly následující:

Varianta A (T. Komrska, M. Pastorová, P. Šamšula) vnímala výtvarný pro-

83 CIKÁNOVÁ, Karla. *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. Strana 10-12. ISBN 80-86039-70-6.

jev jako svébytnou činnost člověka a univerzální řeč neodlučitelnou od ontogeneze i fylogeneze lidského rodu. Za cíl si kladla „*formování citlivé, celistvé, otevřené lidské bytosti, schopné uvědomovat si sebe sama ve světě, v jeho kosmologickém i antropologickém rozměru*“, čehož mělo být dosaženo prostřednictvím rozvíjení specifických složek osobnosti žáka orientovaných na vizuální vnímání, obraznost, vyjadřování a komunikaci, rozvoj smyslové i citové citlivosti, výtvarného myšlení a osobitého vyjadřování.

Varianta B (J. Vančát, L. Kitzbergová, M. Fulková) byla orientována na proces obrazové tvorby, obrazového vnímání a užívání obrazů k poznávání a komunikaci. Cílem bylo naučit žáka rozumět fungování a významu jednotlivých obrazových znaků a kontextu jejich vzniku a učit jej svobodnému vyjadřování vlastních zážitků a komunikaci o společně sdílených obsazích.

Varianta C (E. Linaj) vycházela z hlubinné psychologie a gestaltpsychologie. Jejím cílem bylo posilování opomíjených složek dětské psychiky a ochrana její celistvosti, výtvarně estetická kultivace dítěte a jeho zakotvení v hodnotách naší kultury.⁸⁴

Spolu se vznikem osnov výtvarné výchovy byla odstartována diskuze nad nově vznikajícím celonárodním kurikulem. V novém *rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy* byla výtvarná výchova spolu s výchovou hudební zahrnuta do oblasti *Umění a kultura*. Podle něj se výtvarná výchova má vztahovat nejen ke světu výtvarného umění a kultury, ale také se zaměřovat na aktuální celospolečenské jevy. Autoři kurikula vycházeli ze sémiotického⁸⁵ přístupu ke světu a umění a poskytli tak široký prostor pro konkrétní obsah výuky výtvarné výchovy.⁸⁶

84 ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Metodický materiál k pedagogické praxi ve výtvarné výchově*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. Strana 25. ISBN 978-80-244-4756-8.

85 Sémiotika (z řec. *sémeion* – znak, označení) = nauka zabývající se jazykovými znaky a znakovými systémy. Viz *Sémiotika* [online]. [cit. 11. 3. 2018]. Dostupné z <https://cs.wikipedia.org/wiki/Sémiotika>.

86 ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Metodický materiál k pedagogické praxi ve výtvarné výchově*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. Strana 26. ISBN 978-80-244-4756-8.

Shrnutí

Podoba výuky výtvarné výchovy na našem území se v průběhu věků měnila v závislosti na podobě společenského uspořádání a s ním souvisejícími potřebami lidí, či subjektů moci. Tato poptávka společnosti se pohybovala od **snahy o podporu kognitivních procesů**, přes **podporu řemeslné výroby a průmyslu**, dále přes snahu o **zprostředkování sebereflexe a transcendence, rozvoj osobnosti a vnitřní kreativity**, po **schopnost kriticky zpracovávat vizuální vjemy**. Tyto cíle však nelze chápat ve smyslu přímky, jako pokrok od něčeho méně dokonalého směrem k lepšímu. V průběhu věků se cíle výtvarné výchovy vzájemně proplétají, navrací a obohacují. Kurikulum předmětu z něhož učitelé vycházejí dnes stojí na všech těchto základech.⁸⁷

Současné kurikulum

Studium výtvarné výchovy se v Česku týká žáků povinných základní školní docházkou, žáků gymnázií, středních škol, některých středních odborných škol a základních uměleckých škol. Pro každou z uvedených kategorií existuje vlastní kurikulum stanovené a průběžně aktualizované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR:

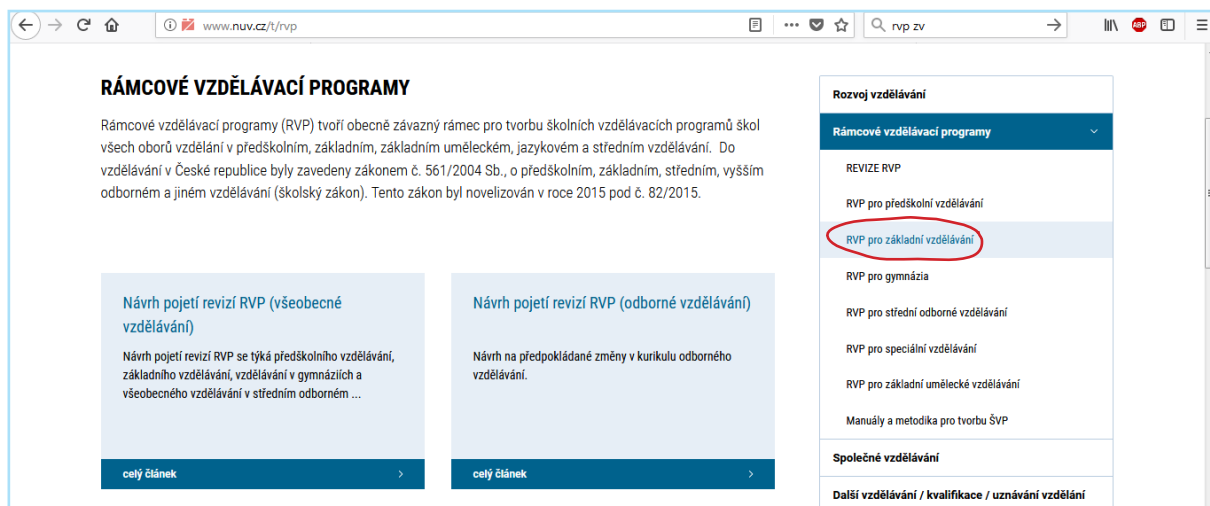
*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV),
Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G),
Rámcový vzdělávací program pro odborné vzdělávání (RVP SOV),
Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání (RVP ZUV).*

Tyto dokumenty objasňují požadované výstupy žáků (cíle edukace) a učivo jednotlivých předmětů, tedy i výtvarné výchovy (VV).⁸⁸

V této kapitole se budeme zabývat **kurikulem výtvarné výchovy pro základní vzdělávání**, a to z důvodu, že se ze své podstaty dotýká nejširší vrstvy žactva. Základní vzdělání je u nás povinné a tudíž jím musí projít každý.

87 ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Metodický materiál k pedagogické praxi ve výtvarné výchově*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. Strana 13–24. ISBN 978-80-244-4756-8.

88 *Rámcové vzdělávací programy* [online]. [cit. 10. 3. 2018]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/rvp>.



Obr. 18 RVP jsou dostupné na stránkách Národního ústavu pro vzdělávání (NÚV)

Výzkum Mgr. Petry Šobánkové, PhD. z roku 2011 o povědomí učitelů VV ohledně obsahu jejich předmětu, ukázal, že učitelé VV nedisponují dostatečnými znalostmi kurikula a o učivu neuvažují komplexně, nýbrž v jednotlivostech.⁸⁹

Jaký je tedy vzdělávací obsah VV podle RVP ZV? Vyučovací předmět výtvarná výchova je spolu s výchovou hudební vřazena do tzv. vzdělávací oblasti *Umění a kultura*. Tato oblast má „*umožňovat žákům jiné než jen racionální poznávání světa a odrážet umění a kulturu jako jednu z nezastupitelných součástí lidské existence.*“⁹⁰

Učivo VV jak na prvním, tak i na druhém stupni základní školy je pak rozčleněno na tři tzv. obsahové domény:

- **rozvíjení smyslové citlivosti,**
- **uplatňování subjektivity,**
- **ověřování komunikačních účinků.**⁹¹

„Výtvarná výchova pracuje s vizuálně obraznými znakovými systémy. ...Tvořivý přístup k práci s nimi při tvorbě, vnímání a interpretaci vychází zejména z porovnávání dosavad-

89 ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Učitelé výtvarné výchovy a jejich znalosti kurikula* [online]. [cit. 10. 3. 2018]. Dostupné z <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/sobanova.pdf>.

90 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. [cit. 10. 3. 2018]. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_verze_cerven.pdf.

91 Tamtéž.

ní a aktuální zkušenosti žáka a umožňuje mu uplatňovat osobně jedinečné pocity a prožitky. ...V etapě základního vzdělávání je výtvarná výchova postavena na tvůrčích činnostech – tvorbě, vnímání a interpretaci. Tyto činnosti umožňují rozvíjet a uplatnit vlastní vnímání, cítění, myšlení, prožívání, představivost, fantazii, intuici a invenci. K jejich realizaci nabízí výtvarná výchova vizuálně obrazné prostředky nejen tradiční a ověřené, ale i nově vznikající v současném výtvarném umění a v obrazových médiích. Tvůrčími činnostmi (rozvíjením smyslové citlivosti, uplatňováním subjektivity a ověřováním komunikačních účinků) založenými na experimentování je žák veden k odvaze a chuti uplatnit osobně jedinečné pocity a prožitky a zapojit se na své odpovídající úrovni do procesu tvorby a komunikace.“⁹²

4. Vize vzdělávání

Nejširším rámcem vzdělávání v ČR je v současné době *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, která byla schválena 9. července 2014 a nahradila tak tzv. *Bílou knihu* z roku 2001.⁹³

Smyslem dokumentu je pojmenovat hodnoty, na něž systémové vzdělávání cílí, a k nimž má do budoucna směřovat. Tyto cíle jsou následující:

- vzdělávání je považováno za významnou hodnotu. Nachází se v popředí zájmu společnosti i jednotlivců,
- lidé využívají možnosti učit se v průběhu celého života,
- vzdělání je přístupné pro každého, funguje efektivně, spravedlivě a dává všem stejnou šanci,
- děti, žáci a studenti vědí, co se od nich na každé úrovni a v každé oblasti vzdělávání očekává a co mohou oni očekávat od něj,

92 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. [cit. 10. 3. 2018]. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_verze_cerven.pdf.

93 *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. [cit. 14. 3. 2018]. Dostupné z <http://www.vzdelavani2020.cz/>.

- děti, žáci a studenti se rádi učí a jsou motivováni k celoživotnímu učení,
- učitelé jsou dobře připraveni na výkon své profese, jsou motivováni pomáhat dětem, žákům a studentům v rozvoji,
- školy jsou otevřeny pro soustavnou spolupráci s vnějším světem,
- vzdělávání se opírá o aktuální výsledky lidského poznání, podporuje tvořivost a vychází vstříc dlouhodobým potřebám společnosti a trhu práce,
- úpravy v organizaci, struktuře a obsahu vzdělání se opírají o empiricky podložené poznatky.

Pro srovnání se nyní přenesme do Finska. Tato země bývá, poslední dobou stále častěji, uváděna jako vzor moderního vzdělávání. O kvalitě finského vzdělávacího systému svědčí také výsledky. V mezinárodních srovnávacích testech zaujímá Finsko přední pozice.⁹⁴ Nic ale nespadlo jen tak z nebe. Za úspěchy stojí samotní Finové. Jejich nepřilíš početný národ (cca 5 a půl milionu obyvatel⁹⁵) umí vzít za jeden provaz, když se jedná o něco podstatného. Budoucnost svých dětí a zachování kontinuity jejich národa a kultury za podstatné tedy považují.

Aby věděli, kterým směrem za společný provaz táhnout, sestavili svoji vizi pro vzdělávání až do roku 2030. Jedná se o plán, jehož hlavními body jsou **digitalizace** a **učení se tzv. metadovednostem** – to znamená jak se učit učit, když mnoho klasických znalostí a dovedností již brzy zřejmě nebude potřeba.⁹⁶

Pan P. J. Matilla, finský odborník na vzdělávání, pro časopis Reflex předložil několik principů, jimiž se současné finské školství řídí. Zde je jejich shrnutí v několika bodech:

- Finové si váží učitelů. Již v 19. století učitelé pomáhali v protialkoholní osvětě, což

94 *Results PISA 2015* [online]. [cit. 16. 3. 2018]. Dostupné z <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>.

95 Finsko [online]. [cit. 16. 3. 2018]. Dostupné z <https://cs.wikipedia.org/wiki/Finsko>.

96 BEDNÁŘOVÁ, Veronika. *Finský zázrak*. Reflex. 2018, č. 5, strany 36–39. ISSN 0862-6634.

bylo pro společnost zřejmě velkým tématem. Mít v rodině učitele je pocta.

- Učitelé jsou dobře placeni a mají ve výkonu svého povolání značnou autonomii. Svoboda, jež jde ruku v ruce s důvěrou, a 3000 až 4000 eur měsíčně jsou dobrou motivací.
- Příprava učitelů je důsledný a náročný proces. Nejdůležitější pro budoucí pedagogy je naučit se, jak učit. Obsah výuky je až na druhém místě, protože je proměnlivý.
- Neexistují zde inspekce. Už od 90. let 20. století stát do školství téměř nezasahuje. Politici se již před čtyřiceti lety shodli na tom, že vzdělání JE důležité. Nemění tedy politiku vzdělávání po každých volbách, ta je zaměřena na dlouhodobější cíle.
- Děti chodí do školy až od sedmi let. Ve školce si hlavně hrají a tráví čas venku a na výuku se začínají připravovat až rok před nástupem do školy.
- Neznámkuje se. Místo toho je používán přísný systém osobních hodnocení. Ta jsou založena na hledání silných stránek, ne těch slabých.
- Školní den je krátký. Nežadávají se domácí úkoly. Děti mají hodně volna.
- V rámci organizace volnočasových aktivit zde existuje program Jeden kroužek pro každého, který zaručuje, že i děti z méně zajištěných rodin mohou rozvíjet své zájmy.
- Nemají předměty. Důraz je kladen na průřezová témata, jako je třeba „kvalita života“ (*wellbeing*). Také řeší klíčové kompetence, které jsou potřeba v moderní Evropě: komunikace, týmová spolupráce, sociální dovednosti a jazyková vybavenost.
- Kromě frontální výuky se učí také prostřednictvím tzv. *Action Learning* (u nás „projektové vyučování“). Děti například vyrábí knihy, šijí na stroji, či pracují na soustruhu. Princip spočívá v tom, že musí vymýšlet vlastní projekty a uskutečňovat je od začátku až do konce.
- Využívají digitální pomůcky. Někdy se to s digitalizací škol až přehání. Na druhou stranu, pro zjištění přínosu daného zařízení je třeba experimentovat.

- Už malé děti se učí programovat. Věří, že je důležité, aby žáci věděli, jak fungují počítačové programy. Jakým způsobem vznikají, a tudíž také jakým způsobem se dají ovlivňovat.
- Nepoužívají standardizované testy pro srovnávání žáků. S žáky ostatních zemí jsou finské děti až do maturity poměřovány pouze prostřednictvím tzv. *skill level* (stupeň dovednosti). Ministr školství dává školám jen stručný rámcový program, tedy minimum, co děti musejí do určitého věku zvládnout.
- Cizí jazyky jsou důležité. Každý student hovoří hned třemi až čtyřmi a s prvním začíná již ve školce. Veřejnoprávní televize mnohé zahraniční pořady cíleně nedabuje, a tak jsou děti jako diváci tímto prostřednictvím vystaveny nejrozličnějším jazykům.
- Žák je rovnocenným partnerem učitele a naopak. Na obou stranách je důležité sebevědomí. Je kladen důraz na to, aby děti nemlčely.
- Školy se nedělí na „dobré“ a „špatné“. Kvalita jednotlivých vzdělávacích institucí by se neměla lišit. Existuje zde jen malé procento soukromých škol.
- S dětmi se hovoří o povoláních a jejich budoucnosti. Už od první třídy dětem vysvětlují, že tradiční průmysl nebude potřebovat tolik lidí. Na dveře klepou umělá inteligence a strojové učení. Mnoho lidí si bude muset své povolání úplně vymyslet. Téměř na nikoho už nečeká teplé místo v korporaci.

Závěrem lze konstatovat, že finský systém je založen na důvěře. Finové věří své vládě, že není zkorumpovaná a nejsou k ní tolik kritičtí, jako třeba u nás. Rodiče se naučili věřit školám a do jejich učebních plánů jim nemluví. Školy věří svým učitelům. A rodiče, když vidí šťastné děti, učitelům věří také. Učitelé věří žákům, a ti vědí, že vzdělání je jejich zodpovědnost. Jedná se o změnu myšlení a jakési zklidnění.⁹⁷

Jaké chceme aby byly příští generace? Jakou roli má pro budoucnost našich potomků sehrát výtvarná výchova? Jaké schopnosti nezbytné pro budoucnost může u dětí rozvíjet?

97 BEDNÁŘOVÁ, Veronika. *Finský zázrak*. Reflex. 2018, č. 5, strany 36–39. ISSN 0862-6634.

5. Sada kreslířských dovedností

„Stejně jako jiné komplexní dovednosti (např. čtení, řízení auta, lyžování, chůze...) se i kreslení skládá z dílčích schopností, které se složí do jedné celkové dovednosti.“⁹⁸

— B. Edwardsová

Podle B. Edwardsové je kreslení schopnost, kterou je možné rozložit na omezenou množinu několika prvků. Těchto prvků neboli základních dovedností je pět:

- vnímání hran,
- vnímání mezer,
- vnímání vztahů,
- vnímání světla a stínů,
- vnímání celku a celosti.

Kultivací těchto dílčích dovedností je možno docílit přesvědčivé kresby podle skutečnosti. Dobře zvládnutá realistická kresba pak může posloužit jako kvalitní základ pro další dvě rozšiřující umělecké schopnosti:

- kreslení z paměti,
- kreslení z představivosti.⁹⁹

Mentální nástroje

Než přikročíme k bližšímu popisu jednotlivých dovedností, je nutné uvést soubor několika představových pomůcek, které jsou při kresbě velmi užitečné, ne-li nezbytné. Umělci je při kresbě rozhodně využívají, ač třeba jaksí nevědomě a automaticky.

Trik pro převod trojrozměrného světa na dvourozměrnou plochu papíru Edwardsová popisuje jako „**imaginární obrazové plátno**“. Je to smyšlené průhledné plátno,

98 EDWARDS, Betty. *Naučte se kreslit pravou mozkovou hemisférou*. Překlad T. SLÁDEK. Dotisk 1.vyd. Brno: Zoner Press, 2012. Strana 17. ISBN 978-80-7413-138-7.

99 Tamtéž. Strana 17–18.

kteře jakoby visí před naším zrakem jako orámované okno. Je kolmé na úhel našeho pohledu. Pokud otočíme hlavu, plátno se otočí s námi. To co „vidíme“ na plátně, je vlastně to, co se za „plátnem“ skutečně nachází. Toto imaginární plátno nám umožňuje vidět celou scénu, jakoby ji někdo magicky převedl do plochy – jako by to byla fotografie. Výjev který chceme nakreslit na papír kopírujeme přesně podle toho, jak ho vidíme na plátně.¹⁰⁰ Někomu pro „zploštění reality“ pomáhá zavřít jedno oko.

Při kreslení je důležité zachování stejného úhlu pod kterým scénu pozorujeme. Nepřecházet, ani neměnit výšku vůči pozorovanému objektu. Pokud ovšem změna perspektivy není uměleckým záměrem.¹⁰¹

Kompozice – v kreslení se jí rozumí způsob, jakým tvůrce uspořádá jednotlivé prvky kresby na zvoleném formátu. Klíčovými prvky pro kompozici jsou pozitivní tvary (předměty, lidé), negativní tvary (prázdný prostor mezi nimi) a formát kresby (poměr délky a šířky okrajových hran plochy).¹⁰² Kompozice je vlastně vnímání okrajů papíru a uvažování o umístění kresby na formát v souvislosti s jeho hranicemi.¹⁰³

Vizování a výběr základní jednotky. Základní jednotka je počáteční míra, kterou si vybereme ze scény, kterou pozorujeme na imaginárním obrazovém plátně. Vzhledem k formátu by to měla být míra střední velikosti. Může ji představovat celý tvar, nebo třeba čára.¹⁰⁴ Můžeme ji odebrat za pomoci vizování. Postup je následující: do ruky uchopíme tužku (špejli či pravítko) a celou paži natáhneme před sebe, aby byla propnutá v lokti. Tužka s linií paže svírá pravý úhel. Pohybem celé paže v rameni se se tužkou pohybujeme po scéně (kteřou vidíme na svém „imaginárním plátně“). Když zavřeme jedno oko, uvidíme jasněji. Za pomoci palce, který může volně klouzat po vztyčené tužce „odebíráme míry“ a porovnáváme je s ostatními.¹⁰⁵

100 EDWARDS, Betty. *Naučte se kreslit pravou mozkovou hemisférou*. Překlad T. SLÁDEK. Dotisk 1.vyd. Brno: Zoner Press, 2012. Strana 107. ISBN 978-80-7413-138-7.

101 Tamtéž. Strana 244.

102 Tamtéž. Strana 125–126.

103 Tamtéž. Strana 125–126.

104 Tamtéž. Strana 128–129.

105 Tamtéž. Strana 128–130.

Vnímání hran

Hrany jsou přechody mezi jednotlivými prvky viděného. Věci se pro nás stávají viditelné, tedy rozlišitelné od jiných věcí, díky kontrastu, který vzniká například na pomezí dvou barev či textur. Tyto hranice tvoří kontury objektů. Dokázat vidět hranice předmětů a rozhodnout, které věci od sebe odlišit, a které nikoliv, je základním předpokladem pro kresbu podle skutečnosti. Kreslení hran se říká také obrysová kresba.¹⁰⁶

Vnímání mezer

Uvidět skutečnost co nejobektivněji, vyžaduje překonání předsudků. Předsudků o nichž ani nevíme, že v nás zakořenily a zkreslují náš pohled. Dominantní levá polovina mozku¹⁰⁷ nás vede k „praktickému“ smýšlení, a tudíž k ignoraci „negativních prostorů“. Učíme se věnovat pozornost věcem, které jsou „aktivní“ a mohou nás ovlivnit, takže si zvykneme ignorovat prázdnotu.¹⁰⁸

Například při poslechu hudby se orientujeme na tóny, které jasně slyšíme. Každá skladba je však složená také z pomlk. Ty tvoří neoddělitelnou protiváhu těmto zvukům, které by se jinak slily v něco velmi nepříjemného. Ticho ve skladbách slyšíme také, ale naše levá hemisféra ho nepovažuje za něco, na co bychom se měli vědomě soustředit. Pomlky jsou stejně důležité jako tóny samotné. Ticho utváří kontury zvuků a naopak.

S viděným předmětem a jeho okolím je to stejné. Tak jako u hudby, i v kresbě se můžeme zaměřit na kontury pozadí, jež obklopuje tzv. „pozitivní formu“ samotného předmětu. Jedná se o tutéž linii, avšak naše pozornost je na ni zaměřena odlišným způsobem, což mnohdy umožňuje její lepší „uchopení“. Je to jako nahlížet na tentýž problém z jiné perspektivy. Přínos může být nezměrný. Při tréninku vnímání mezer se učíme sledovat okraj „negativního prostoru“ pozorovaných objektů.

106 EDWARDS, Betty. *Naučte se kreslit pravou mozkovou hemisférou*. Překlad T. SLÁDEK. Dotisk 1.vyd. Brno: Zoner Press, 2012. Strana 104. ISBN 978-80-7413-138-7..

107 U leváků naopak.

108 EDWARDS, Betty. *Naučte se kreslit pravou mozkovou hemisférou*. Překlad T. SLÁDEK. Dotisk 1.vyd. Brno: Zoner Press, 2012. Strana 123–124.

Vnímání vztahů

Tato schopnost nám umožňuje vidět a kreslit „v perspektivě“ a „vztahově“. Dala by se přirovnat k učení gramatiky při čtení a psaní. Tak jako dobrá gramatika vylepšuje logickou soudržnost mezi slovy a frázemi, a napomáhá tak čistému sdělení myšlenky, stejně tak dobré pozorování vztahů a perspektivy přispívá ke sjednocení vizuální logiky tvarů, hran, prostoru, světla a stínů.¹⁰⁹

Schopnost vnímání vztahů je založena na všímání si úhlů vzhledem k vertikále i horizontále a pozorování proporcí jednotlivých objektů vzhledem k ostatním. Toho je dosaženo poměřováním a srovnáváním jednotlivých prvků. Velkou výzvou u této dovednosti je schopnost postavit se paradoxům. Například, rozumem víme, že strop je rovný a roh je pravoúhlý, ovšem na „imaginárním obrazovém plátně“ vidíme šikmý úhel. Pokud dokážeme přijmout, že skutečnost vypadá jinak, než to co o ní víme, naučíme se kreslit přesvědčivou iluzi, ale především se naučíme konstruktivně pracovat s protichůdnými informacemi. To je ve světě plném paradoxů poměrně užitečné.¹¹⁰

Vnímání světla a stínů

Když necháme předmět na jednom místě, světlo na něj dopadající a s ním i stíny se budou v závislosti na denní době (případně osvětlení) měnit. Zachycení světla a stínů nazýváme technikou *stínování*. Pro přesvědčivé znázornění objektu je logika světla velmi důležitá. Dodává kresbě prostorovou hloubku. Logiku světla je možné rozdělit na čtyři základní situace:

- 1. Osvětlení:** Nejjasnější světlo. Paprsky dopadající přímo na předmět.
- 2. Vržený stín:** Nejtemnější stín. Vzniká blokováním zdroje světla.
- 3. Odražené světlo:** Slabé světlo dopadající na předmět po odražení od plochy.
- 4. Hřebenový stín:** Stín, který leží za hřebenem osvětlené kulaté formy, mezi osvětlením a odraženým světlem.

109 EDWARDS, Betty. *Naučte se kreslit pravou mozkovou hemisférou*. Překlad T. SLÁDEK. Dotisk 1.vyd. Brno: Zoner Press, 2012. Strana 140. ISBN 978-80-7413-138-7.

110 Tamtéž. Strana 141.



Obr. 19 Typy světla a stínů

K používání logiky světla je nutné naučit se rozeznávat rozdíly v jednotlivých tónech světla a stínů. Těmito rozdíly se říká *světlost barvy*. Rozsah tónů začíná u čistě bílé (vysoká světlost) a končí u černé. Mezi těmito extrémy se rozkládá na tisíce mezistupňů. Vnímání světla a stínů je schopnost vnímat světlo a stíny jako tvary a umět rozpoznat vztahy mezi úrovněmi světlosti. Na tyto schopnosti pak dále navazuje kreslení v barvě a malování.¹¹¹

Vnímání celku a celosti

Zatímco předchozí kreslířské dovednosti je možné naučit prostřednictvím konkrétních cvičení a přímých pokynů, tuto poslední schopnost takto přímo zprostředkovat nelze. Vnímání celku je jev, který není možné jednoduše popsat, je potřeba ho prožít. Edwardsová jej spojuje s pojmem „gestalt“.¹¹² Vnímání tohoto celku, čili skutečné podstaty dané věci, ztotožňuje s estetickou odezvou – okamžikem, kdy si náhle uvědomujeme krásu něčeho, co nejenom vidíme, ale v tom momentě i hluboce chápeme.¹¹³

Kreslení z paměti

Kreslení z paměti je schopnost zapamatovat si určitý motiv, dokázat jej v mysli znovu vyvolat a nakreslit. Posilovat tuto dovednost je možné za pomoci aktivního rozhodnu-

111 EDWARDS, Betty. *Naučte se kreslit pravou mozkovou hemisférou*. Překlad T. SLÁDEK. Dotisk 1.vyd. Brno: Zoner Press, 2012. Strana 192–193. ISBN 978-80-7413-138-7.

112 *Gestalt* (z něm.) = tvar, celek, podoba, struktura, útvar. Viz Gestaltismus [online]. [cit. 11. 3. 2018]. Dostupné z <https://cs.wikipedia.org/wiki/Gestaltismus>.

113 EDWARDS, Betty. *Naučte se kreslit pravou mozkovou hemisférou: skicář*. Překlad T. SUCHÁNEK. Vyd. 1. Brno: Zoner Press, 2013. Strana 140. ISBN 978-80-7413-259-9.

tí pamatovat si to co vidíme, jako bychom si v hlavě uložili „momentku“, nebo také samotným kreslením podle skutečnosti. Když něco kreslíme, musíme předmět zkoumat. Díky pozornosti, kterou mu věnujeme, je pak snazší obraz znovu vyvolat v paměti.¹¹⁴

Kreslení z představivosti

Tato schopnost je dialogem mezi představivostí a kresbou, která se postupně objevuje na papíře. Kreslíř se nechává vést „náhodami“¹¹⁵ a asociacemi, které se mu v průběhu tvorby nabízejí. Vždy má možnost volby, kterou z cest, jimiž se kresba může ubírat, zvolí. Takovýto druh kresby bývá bohatý na vnitřní podvědomé obsahy a může pododhalit duši tvůrce. Když si lehnete na záda, budete sledovat mraky a začnete v nich nacházet tváře či zvířata, jedná se o tentýž princip. Je to hra s vlastní představivostí.¹¹⁶

6. Závěr teoretické části

Smyslem tohoto oddílu bylo obsáhnout významná témata, jež hrají roli při výuce kresby. V jednotlivých kapitolách jsme se tedy zabývali: kresbou – jejími významy a přínosem pro dnešní společnost –, lidskými danostmi a specifiky – jako je ontogenetický¹¹⁷ vývoj výtvarného projevu, rozdílné zaměření mozkových hemisfér, motivační faktor a kreativita –, historií výuky výtvarné výchovy na našem území, současným kurikulem a vizemi vzdělávání do budoucna a pro budoucnost. Nakonec byla uvedena kapitola zabývající se dílčími dovednostmi, jejichž cíleným procvičováním lze nejen zdokonalovat a rozšiřovat kreslířské možnosti daného jedince, ale spolu s ním též kultivovat další užitečné schopnosti, jako například schopnost přijmout paradoxy, či umět vnímat prázdný prostor.

114 EDWARDS, Betty. *Naučte se kreslit pravou mozkovou hemisférou*. Překlad T. SLÁDEK. Dotisk 1.vyd. Brno: Zoner Press, 2012. Strana 244. ISBN 978-80-7413-138-7.

115 Nemohu zapomenout na slova mého bývalého učitele F. Brugnoliho, váženého profesora Chilské univerzity a ředitele Muzea současného umění (MAC) v Santiagu de Chile. Při instalaci semestrálních prací řekl: „...v umění žádné náhody neexistují“.

116 EDWARDS, Betty. *Naučte se kreslit pravou mozkovou hemisférou*. Překlad T. SLÁDEK. Dotisk 1.vyd. Brno: Zoner Press, 2012. Strana 244–245. ISBN 978-80-7413-138-7.

117 Ontogeneze = vývoj jedince. Viz *Ontogeneze* [online]. [cit. 25. 3. 2018]. Dostupné z <https://cs.wikipedia.org/wiki/Ontogeneze>.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

(Vlastní tvorba)

1. Úvod

Tento oddíl je věnován mé vlastní výtvarné tvorbě. Je prostorem pro svobodný projev a tvůrčí experiment. Původní vizí bylo vytvořit kresebnou sérii čítající alespoň pět obrazů. Cesta za touto metou byla poměrně dlouhá a proměnlivá. Nakonec závěrečná série sestává ze šesti kreseb 100 × 70 cm. Na projektu jsem pracovala přibližně od srpna 2017 do dubna 2018.

2. Předchozí tvorba

Každá práce má svůj kontext, který napomáhá jejímu pochopení. Považuji za důležité, alespoň ve stručnosti, představit práce jež předcházely zmiňované závěrečné sérii.

Prostorové práce (plst)



Obr. 20 *Symbióza* (2016). 10 × 10 × 15 cm, vlna

Symbióza:

Jedná se o dvě figurky vytvořené technikou suchého plstění (komprimace ovčího rouna za pomoci speciální jehly). Mohou stát samostatně i dohromady (jedna v druhé).

Světlá figura představuje člověka. Zvýraznění prsních partií a břicha napovídá, že se jedná o ženu. Je usazena v meditační pozici na kruhové základně, která nahrazuje její nohy. Tmavá postava připomíná zvíře. Podle hlavy a zjednodušeného trupu, zřejmě z rodu kočkovitých.

„Symbióza“ znamená úzké soužití mezi dvěma a více organismy.¹¹⁸ Název tedy naznačuje, že důraz je zde kladen na vztah mezi těmito dvěma prvky – člověkem a zvířetem. Míra stylizace však napovídá, že zobrazení nemusíme brát doslovně. V postavách můžeme spatřovat obecnou přitažlivost a komplementaritu protikladů. Žena a animus. Člověk a duše. Racionálno a pud. Dva prvky, které je možno sloučit v jeden celek.



Obr. 21 *Lod'* (2016). 140 × 55 × 50 cm, vlna, molitan, větve, nit

118 *Symbióza* [online]. [cit. 19. 3. 2018]. Dostupné z <https://cs.wikipedia.org/wiki/Symbióza>.

Lod':

Obě figury jsou opět vytvořeny technikou suchého plstění, tentokrát z přírodní (chemicky nebarvené) vlny. Tmavou postavu tvoří pouze komprimované ovčí rouno, naproti tomu trup světlé obsahuje též molitan, který na jejím pravém boku prosvítá, jako otevřená rána. Obě jsou ohraničeny svázanými klacíky, které tvoří kostru lodi. Vše je umístěno přímo na podlaze, které je tím přiřčena funkce vodní plochy, prostoru v němž dvojice pluje směrem pryč od pohledu diváků.

Světlá postava představuje ženu. Na lodi sedí vepředu, a určuje tedy směr, přestože má zavřené oči. Tmavá postava, která představuje muže, sedí vzadu, takže přes světlou společnici nevidí a musí důvěřovat jejímu vedení. Má nápadně shrbená záda a poněkud přihlouplý, avšak čímsi sympatický výraz ve tváři. Ačkoliv obličej obou figur připomínají obličej lidský, mají jeho prvky neobvyklý charakter a tvarem odkazují na pohlavní orgány. Tímto figury získávají lehce znepokojující, sexuální náboj, protože jinak, díky měkkému materiálu a velikosti, působí skoro jako hračky pro děti.



Obr. 22–23 *Lod'* (Detail obličejů)

Shrnutí – Symbióza, Lod':

Výše zmíněné prostorové práce v obou případech sestávají ze dvou antropomorfních figur, jež se vyznačují kontrastní barevností a měkkostí materiálu. Zájem je jasně zaměřen na protikladné prvky týkající se člověka a lidské podstaty.

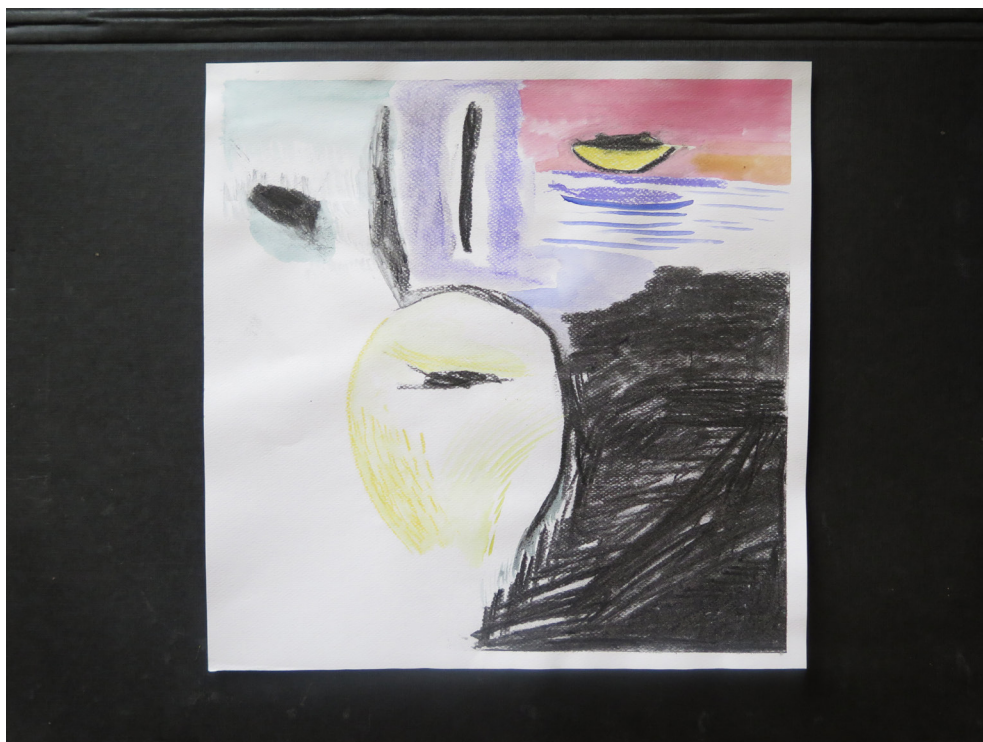
Práce v ploše (kresby)



Obr. 24 *Bez názvu* (2017). 29 × 29 cm, akvarel, uhel, pastel, papír



Obr. 25 *Bez názvu* (2017). 29 × 29 cm, akvarel, uhel, pastel, papír



Obr. 26 *Bez názvu* (2017). 29 × 29 cm, akvarel, uhel, pastel, papír

Popis kreseb:

Výše zdokumentované kresby, jež jsou výběrem z přibližně dvaceti obdobných prací, působí nesourodě, zároveň je ale cosi pojí. Je to jednak čtvercový formát velikosti 29 × 29 cm, dále použité materiály, pracovní postup, zvolená barevnost a bílý okraj formátu (jako pozůstatek po vypnutí papírovou páskou).

Jedná se o abstrakce, které však zcela abstraktní nejsou. Lze v nich spatřit stylizované prvky reálného světa – jezero, vichřici nad pohořím, marinu či lidský obličej. Záleží na míře naší představivosti a její vůli.

Na ploše papíru se odehrává dialog mezi pozadím a popředím prostřednictvím suché (pastel, uhel) a mokré techniky (akvarel). Dochází tu k prolínání hranic mezi médii kresby a malby.

3. Tvůrčí proces

Imaginární rozhovor

(15. 3. 2018)

Na čem pracuješ?

Jedná se o soubor kreseb / maleb, jejichž jednotícím prvkem je expresivita.

Expresa = vyjádření. Co se těmi kresbami snažíš vyjádřit?

Když je tvořím, poslouchám u nich hudbu. Ta má jistě vliv. Dále vždy uvažuji o tom, jak originálně zaplnit plochu tak, aby to vypadalo příjemně pro oko (alespoň to moje), a abych cítila, „že to tak má být“. Kreslila jsem je v době pohnutých citů, nesou v sobě emoce. Je v nich hodně smutku a vzteku.

Čemu se ty obrazy chtějí přiblížit?

Přírodě. Protože chci, aby působily živě a organicky. Když jsem s jejich tvorbou začala, pomyslela jsem na jednoho umělce, Roberta Motherwella. Vytvořil sérii černobílých maleb, kterou nazval *Elegie pro Španělskou republiku*. Znáám ji z návštěvy muzea Reiny Sofie v Madridu. Pamatuji si to jen matně, ale říkala jsem si, že nějak podobně bych chtěla, aby vypadala i moje série – omezená škála barevnosti (nejlépe odstíny šedi, nebo jen černá a bílá), prosté, ale silné tvary.

Ale ony nakonec všechny černobílé nejsou.

Ne, všechny ne. Měla jsem období, kdy mě ty barvy prostě volaly. Měla jsem nutkání je použít a rozhodla jsem se tomu nebránit. Někdy je těžké rozeznat, co je dobrá intuice a co člověka svádí z cesty.

A ta cesta vede k jakému cíli? Nebo alespoň, kam jsi měla na počátku namířeno?

Do procesu tvorby jsem vstoupila s cílem prozkoumat cestu, kterou neznám. Ještě jsem tudy nešla a jen zhruba tuším, co čeká na konci. Postupně se to vyjevuje. Nyní jsem ve fázi výbuchu. Rozbíhám se různými směry. Později bude nutná redukce – „škrtání“. Pak se ukáže, které práce budou součástí té závěrečné série, a jakou zprávu v sobě vlastně ponosou.

Neměla bys mít nejprve jasnou tu zprávu (vizi obsahu), a podle ní usměrňovat tvůrčí akce, volit prostředky a testovat postupy, jak ji co nejlépe přenést do formy?

Ať to zní jakkoliv směšně, myslím, že v tomhle (a nejenom v tom) jsem zkrátka žena. Je to jako očekávat dítě (což je bezpochyby dílo z největších) – také nevíte jaké bude, až se narodí. Žena neví, co v sobě nosí, může to jen tušit. To, co se v ní narodí, prostě přijme.

A co je víc, forma nebo obsah? Co bylo dřív? Které z nich určuje to druhé? Pro mě je striktní určení obsahu limitující, protože mě na tvorbě baví právě to překvapení a jakási nepojmenovatelnost – jistá dávka surrealismu.

Tím se do děl promítají obsahy mého podvědomí, ano, ale já je pak můžu třídit a upravovat. A to je další fáze tvorby...

Průběh

Jak již bylo zmíněno, začala jsem tím, že jsem navázala na své poslední výtvary – více či méně abstraktní kresby / malby čtvercového formátu (viz strana 45–46). Vznikla jich celá řádka.



Obr. 27 Kresby / malby (2017–2018). 29 × 29 cm, uhel, akvarel, akryl, pastely, papír

Pokračovala jsem v linii těchto kreseb s vírou, že ve větším počtu vyjeví svůj význam, případně pochopím, co mě na jejich vytváření zajímá. Rozhodla jsem se dodržovat jistá pravidla: jeden druh papíru (Canson 160 g/m²), čtvercový formát (29 × 29 cm), bílé okraje (pozůstatek po vypnutí papírovou páskou), abstraktní charakter a barevná umírněnost. Postupem času se barvy omezily pouze na černou a bílou – s tím jsem souzněla nejvíce a rozhodla se tyto kresby rozpracovat, posunout dál.

První myšlenkou bylo zvětšit měřítko. Jak řekl vedoucí práce, MgA. Robert Buček, Ph.D., výzvou tohoto postupu bylo dokázat zvětšit nejen každý tah, a tudíž všechny materiály, ale především sám sebe. Vybrala jsem tedy jednu z kreseb a za pomoci mřížky ji zvětšila o dvojnásobek původní velikosti.



Obr. 28 *Embryo* (2017). 29 × 29 cm, uhl, papír



Obr. 29 Zvětšování kresby pomocí mřížky

Výsledek byl poměrně zdařilý. Zvětšenina však zdaleka nedosahovala expresivity gest originálu.

Potřebovala jsem větší prostor pro rozmach. Z obýváku jsem přesunula centrum tvorby do školního ateliéru.



Obr. 30 *Embryo - zvětšenina*. (2017). 70 × 70 cm, uhl, pastel, papír

Zvětšování byla zajímavá zkušenost, ačkoliv pro mě osobně nepříliš uspokojivá. Přínosné však rozhodně bylo, že jsem začala více uvažovat o materiálech. Začala jsem zkoušet různé typy papírů a rozhodla se vyrobit si vlastní kresebný materiál v podobě přírodních uhlů:



Obr. 31–38 Výroba uhlů z vrbových a lipových větví. Pomůcky: nůžky, alobal, plechovka, křemičitý písek, krb, dřevo. Postup: Oloupané větvičky nastříhané na požadovanou délku zabalíme do alobalu, vložíme do plechovky, zasypeme pískem a vložíme do rohu krbu. Zatopíme 2–3×, a po dohoření opatrně vyjmeme (délka výpalu záleží na individuálních podmínkách).

Dále jsem uvažovala, jak zvětšit své pohyby a řešení se mi ponouklo při vzpomínce na Henriho Matisse a jeho stylový odstup od kresby pomocí hůlky.¹¹⁹



Obr. 39 Henri Matisse v pokročilejším věku kreslil za pomocí dlouhé hůlky s uhlím vsazeným na konci

119 *Henri Matisse* [online]. [cit. 21. 3. 2018]. Dostupné z https://cs.wikipedia.org/wiki/Henri_Matisse.

Pro mě se východiskem staly smetáky odložené ve školním ateliéru (časem pak vysunovací trekkingové hole). Na jejich konce jsem připevnila štětce, případně uhly a zkoušela rozmáchejší gesta na poměrně měkkém hnědém papíře, který se používá při pokládání podlah. Obrazy si zachovaly čtvercový formát. Měly velikost 90 × 90 cm.



Obr. 40 *Bez názvu* (2018). 90 × 90 cm, akryl, bílý pigment, disperzní lepidlo, uhel, křída, papír

Tyto malby vznikly na „rozkreslení“ a otestování pracovního postupu. Nevnímala jsem je tedy jako něco finálního. Navíc mě zajímal výrazněji kresebný projev.

Vrátila jsem se tedy k bílému papíru s vyšší gramáží a výraznějším vzorkem. Tentokrát jsem jej však nezkracovala na čtvercový rozměr a nechala jej v původní velikosti 100 × 70 cm. Čtverec se však ani tentokrát neztratil. Zůstal zakomponován v kresbě.



Obr. 41–42 Proces tvorby (formát: 100 × 70 cm, materiály: uhel, křída, papír)



Obr. 43 Proces tvorby – rodící se série.

Pro tyto kresby byl klíčový prožitek, experiment a snaha o rozšiřování hranic (v rámci hranic předem nastavených). Pomocí čar, vrypů, stínovaných a prázdných ploch jsem se snažila přenést jakési vnitřní nalazení, umocněné poslechem hudby.

Kresba, jako průhledné médium, sama odhaluje proces svého vzniku. U těchto kreseb jsem se snažila jejich vznik tu zamaskovat a zmást (používáním netypických pomůcek, rytím, překrýváním jednotlivých vrstev apod.), jinde zas nechat na očích. Zájem o černobílou barevnou škálu je evidentní. Důvody spatřuji jednak ve snaze o dosažení vážnosti, jednak v jisté obsesi pro symboliku kontrastů.¹²⁰ Potlačením barevnosti jsem také chtěla umocnit působení kresebných gest. Dalším důležitým aspektem těchto prací je destrukce. Povrch bílého papíru byl počmárán, rozryt, v podstatě zničen. Tvorba byla zčásti násilným aktem.

Striktní dodržování zvolených hranic mě však časem začalo dusit. Čtverec zakomponovaný v kresbě mi přestal připadat natolik důležitý a zajímavý, a tak jsem tento požadavek opustila. Následovaly experimenty. Některé z nich dodržovaly černobílou škálu, jiné byly návratem k barvě a svým charakterem spadají spíše do oblasti malby...

¹²⁰ Viz kapitola **Předchozí tvorba** (strana 42–46).



Obr. 44 Kresby 100 × 70 cm, uhel, akryl, pigment, disperzní lepidlo, papír



Obr. 45 Malby – vlevo: 100 × 70, akryl, papír; vpravo: 70 × 50 cm, akryl, plátno



Obr. 46 Malba cca 90 × 550 cm, akryl, tempera, uhel, papír



Obr. 47-49 Malby 100 × 70 cm, akryl, tempera, pigment, disperzní lepidlo, uhel, papír



Obr. 50 Proces vzniku

V obrazech převládá malířský projev, ačkoliv linie zůstávaly jejich důležitým elementem. Tyto práce byly tvořeny (na rozdíl od kreseb – viz str. 52) horizontálně, na zemi.

4. Finální série

V souladu s původním záměrem, vytvořit v rámci praktické části soubor několika kreseb většího formátu, jsem pro závěrečnou sérii vybrala těchto šest obrazů:



Obr. 51-56 Závěrečný soubor prací

Popis toho, co vidíme

Materiál: uhl, bílý pigment, disperze, akryl, tempera, papíry 100 × 70 cm.

Všech šest obrazů jsou vertikálně orientované abstrakce, které v některých případech z jasně kresebného pojetí přecházejí v malbu. Tvoří je linie, tahy, vrypy a skvrny různých šířek a délek, jež zaplňují obrazovou plochu až po okraj, který je po celém obvodu ohraničen bílým páskem. Linie a skvrny jsou skoro ve všech případech v čer-

nobilé škále (občas s nahnědlými odstíny). Výjimku z pravidla tvoří poslední obraz série, u nějž byla místo černé použita růžová. Na všech kresbách (a malbě) jsou patrná výrazná gesta, vytvořená uhlem, štětcem, prsty a dlaněmi, či cákáním barvy.

U první kresby jsou hlavními prvky kompozice: velký obrys oválu zakousnutý do šedého čtverce, ležícího v pravé horní polovině formátu a světlý pruh, který zmíněný ovál vertikálně protíná a dole jej prostupuje horizontální tmavý pruh.

Na druhé kresbě taktéž vidíme velký oválný tvar, otvírající se v úzké skulině směrem vzhůru. Uprostřed oválu se nachází velký čtverec, předělený několika vertikálními pruhy. Tento čtverec je ohraničen bílým okrajem, kterému se zmíněné pruhy vyhybají, když tři z nich sestupují směrem dolů k okraji formátu.

Třetí kresba je kombinovaná s malbou. Opět obsahuje velký oválný tvar. Na rozdíl od předchozích dvou kreseb však zde tento tvar působí plně. Ovál je horizontálně přepůlený tmavým pruhem. Jeho spodní polovina je taktéž přetnuta, tentokrát pruhem světlým. Celý tvar může připomínat obličej, nebo srdce s jeho oddělenými komorami. V pravé spodní polovině se nachází světlý čtverec, který obsahuje malý, ještě světlejší, a taktéž oválný tvar, připomínající embryo, nebo malou karikaturu obličeje. Druhý takový embryu podobný objekt se nachází také v horní polovině formátu, mimo velký oválný tvar. Je také světlý, ale zrcadlově obrácený. Celkový obraz působí kontrastněji než ty předchozí. To je zřejmě způsobeno tím, že zde byl v těsném sousedství uhlu použit bílý akryl.

Čtvrtou kresbu tvoří množství čar a teček odstředivě rotujících kolem bílého čtverce. Ten se nachází v horní polovině formátu a je centrem celé kompozice. Obsahuje kresbu černým uhlem – tenké linie šikmo oddělující každý z rohů čtverce, dvě o něco širší, téměř kolmo orientované, nepravidelné čáry s tečkou v prostoru nad nimi a vypuklý oválný tvar, šikmo předělený tmavou linií a ohraničený širším, tmavým, zčásti rozmazaným pásem. Plocha kolem čtverce je nahoře tmavá a rozmazaná. V dolní části se směrem od středu ke krajům táhnou šedé stopy od prstů.

V pátém obrazu se opět mísí kresba s malbou. Hlavním prvkem kompozice jsou tři velké trny vystupující z pravého dolního rohu směrem šikmo vzhůru. Tvoří je pouze linie, jinak jsou ponechány v barvě papíru. Jejich pozadí je zčásti šedé (naplocho vystínované uhlím), ale z větší části šedo-bílé (uhel přetřený bílým akrylem).

Poslední, šestý obraz se od ostatních liší nejvíc ze všech, a to především tím, že je růžovo-bílý a jedná se vlastně o malbu. Jasným pojítkem je však kompozice. Opět zde vidíme otevřený oválovitý tvar, celkem nápadně podobný tomu z kresby č. 1. Nejvýraznější, růžová linie obrazu (tvořící zmiňovaný ovál) byla vytvořena chrstnutím barvy z výšky. Uprostřed tvaru mezi mnoha rozstříknutými růžovými kapičkami prosvítá světlá barva pozadí. Zbytek prostor kolem oválu je zpracován štětcem a má narůžovělý odstín.

Analýza vizuálních prvků a jejich možné významy

Vertikalita

Obrazy orientované na výšku obecně působí dynamičtěji a nestabilněji. Směřování nahoru může souviset s duchovnem a s transcendencí.

Abstraktnost

Tendence k nefigurativnímu výtvarnému projevu může naznačovat snahu o sdělení podvědomého – myslí nepřijatého – obsahu. Obzvláště pokud se na obrazech vyskytují opakující se motivy. Abstrakce je mentální proces, který je založen na osekávání nepodstatných detailů s cílem dobrat se k podstatě věci. Abstraktnost poukazuje na snahu oprostit se od vizuality hmotného světa a za pomoci barev, linií a tvarů přenést a vyjádřit obtížně sdělitelné koncepty.

Expresivita gest

Tahy v sobě nesou zprávu o vnitřním rozpoložení autora. Rozmáchlé a prudké linie poukazují na stav vypětí, až agrese. Působí neklidně.

Černá, bílá, šedá a růžová

„Vnímání barev závisí nejenom na barvě samotné, která je jednou provždy definována fyzikálně příslušnou frekvencí, nýbrž také na kulturní tradici a na úrovni poznání, která by měla vlivem životních zkušeností nepřetržitě vzrůstat.“¹²¹

Černá barva je barvou nejtemnější. Je pevná, těžká a vážná.¹²² V našich zemích symbolizuje konec. Bývá asociačně spojována se smrtí, tudíž často vzbuzuje strach, nebo alespoň neurčitou tíseň. Ke každému konci však neodmyslitelně patří i nový začátek. Není tedy jen barvou zániku, ale také zrodu.¹²³ Černá je barvou, která pohlcuje. Je plná aktivity a napětí. *„Všude tam, kde se v přírodě setkáme s výskytem černé barvy, máme na očích proces intenzivní akumulace energie. Na to poukazuje (...) fyzikální skutečnost, že černá barva zadržuje veškerou světelnou energii.“¹²⁴* Tento silný vnitřní náboj černé barvy, který lidé podvědomě vnímají, navozuje dojem tajemnosti a síly. Klíčení semen, stejně jako vývoj embrya se odehrává ve tmě. Černá je nositelkou transformace (černé díry ve vesmíru jsou místy nepředstavitelné transformační aktivity).¹²⁵

Bílá odkazuje na čistotu a neposkvrněnost. Symbolizuje věrnost vysokým ideálům – vždyť už jen její zachování vyžaduje mnoho úsilí a oddanosti. Jakékoliv stopy jiné barvy jsou na ní ihned viditelné. Bílá barva bývá spojována se světlem, s pocitem čistoty a jasnosti. Narozdíl od černé, vede ke koncentrovanému vyjádření – koncentraci, která směřuje ven, ne pouze dovnitř. Bílý prapor se stal symbolem příměří.¹²⁶

„Šedá barva je křížencem světla a tmy a jako taková si zachovává zcela vyjímečnou neutralitu, jakou nenajdeme u žádné jiné barvy. (...) Šedá barva se nikdy nedere do popředí a přesto je přítomná všude tam, kde je světlo. S její pomocí vnímáme prostor jako trojrozměrný.“¹²⁷ Šedá

121 PALOUČEK, Jan. *Poselství barev*. 3. dopl. vyd. Brno: Integrál Brno, 2012. Strana 132. ISBN 978-80-87176-17-7.

122 Tamtéž. Strana 135.

123 Tamtéž. Strana 132–133.

124 Tamtéž. Strana 134.

125 Tamtéž. Strana 134–135.

126 Tamtéž. Strana 136–137.

127 Tamtéž. Strana 123.

je neutrální a nevtíravá, čímž zdůrazňuje a vyzdvihuje všechny ostatní barvy. Může symbolizovat všednost, špínu, chudobu a průměrnost.¹²⁸

Růžová barva bývá spojována s nezralostí a s idealismem. Je to patrné například v lidových rčeních typu: „maluje si svět na růžovo“. Tato barva působí citlivě. Symbolizuje potřebu chránit nerozvinuté.¹²⁹

Černobílá škála umožňuje zdůraznění kontrastů. Černá barva vtahuje pohled, bílá otevírá prostor a šedá je obě vyzdvihuje. Toto spektrum může naznačovat existenciální, filosofický obsah. Černá a bílá jsou typickým příkladem protikladů. Využila jich například čínská filosofie pro vizuální znázornění konceptu jin – jang. Dále může černobílá škála upozorňovat na důležitost tahů a gest, jež díky ní lépe vyniknou. Růžová působí v sousedství těchto strohých a důstojných barev poněkud kontrastně. Skoro jako by reprezentovala jejich pravý opak – něco živého a zranitelného.

Čtverec

Čtverec je geometrický útvar, jehož čtyři strany jsou stejně dlouhé. Podle Balekova *Výkladového slovníku* (2010) je čtverec položený na své základně: „symbolem země a pozemskosti (je i symbolem města), hmotného a pasivního principu, stability, pro stejnou délku svých stran také spravedlnosti a přírodní rovnosti. Černý čtverec je čínským symbolem ženského principu jin, význam pozemskosti vyjadřuje v raně křesťanském středověkém umění i čtvercová svatozář, již byli někdy svěští donátoři, papežové a panovníci odlišováni od svatých, majících kruhovou svatozář.“ Dále Baleka dodává, že čtverec je vázán na symboliku čísla čtyři. Slučuje a uspořádává čtyři prvky (živly, světové strany, roční období apod.).¹³⁰

Ovál

Jedná se o plošný geometrický útvar blížící se elipse, avšak postrádající její matema-

128 PALOUČEK, Jan. *Poselství barev*. 3. dopl. vyd. Brno: Integrál Brno, 2012. Strana 123–124. ISBN 978-80-87176-17-7.

129 Tamtéž. Strana 93.

130 BALEKA, Jan. *Výtvarné umění: výkladový slovník: malířství, sochařství, grafika*. Dotisk 1. vyd. Praha: Academia, 2010. Strana 72. ISBN 978-80-200-1909-7.

tickou přesností a vypočítatelností. Slovo pochází z latinského „ovum“, což znamená „vejce“. Už jen díky tomu se nabízí souvislost mezi oválem a ženským tělem.¹³¹ Oválný tvar připomíná dělohu.

Bílé okraje

Mohou značit hranice. Důležitost vymezení obrazu vůči ostatnímu prostoru. Vzdáleně také odkazují na dekorativní obruby obrazů.

Souhrn

Poznatky získané analýzou jednotlivých vizuálních prvků závěrečné série naznačují, že předmětem zájmu je zřejmě žena a ženské tělo. Obrazy se mohou vztahovat k tématům mateřství, touhy po bezpečí, izolaci a přerodu.

Ačkoliv se některé obrazy v jistých bodech liší (barevnost, tvar hlavních prvků kompozice, technika), dohromady tvoří celek, který spolu podle mého názoru vizuálně funguje. Možná je série díky těmto výchyilkám dokonce zajímavější, neboť ji činí hůře uchopitelnou. A není-liž tato obtížná uchopitelnost samotným smyslem abstraktního umění?

Kontext vlastní tvorby

Při porovnání finální práce s předchozí tvorbou, zdokumentovanou na stranách 42–46 a 48–53, lze pozorovat jisté rozdíly i souvislosti. Za asymetrické mohou být považovány volené materiály. Symetrickými se pak zdají být barevnost, zájem o dualitu, člověka a abstrakci. Dále se tato i předchozí tvorba vyznačuje tak trochu naivním a impluzivním použitím pomůcek, což je na jednu stranu nepraktické – především z hlediska pozdější archivace prací –, na straně druhé však podobné ne zcela tradiční (občas dokonce nelogické) postupy otvírají prostor originálním výsledkům.

131 BALEKA, Jan. *Výtvarné umění: výkladový slovník : malířství, sochařství, grafika*. Dotisk 1. vyd. Praha: Academia, 2010. Strana 259. ISBN 978-80-200-1909-7.

Kontext světového umění

- Inspirace z oblasti vizuální kultury:

Elegie za Španělskou republiku, č. 34 – Robert Motherwell

„Elegii vnímám jako smuteční píseň o něčem, co pro někoho něco znamenalo. *Španělské elegie* nejsou ‚politickým‘, ale mým osobním torzením, že došlo ke strašlivému umírání, na které by se nemělo zapomenout. Namaloval jsem je natolik výmluvně, jak jen jsem byl schopen. Obrazy jsou však také všeobecnými metaforami protikladu smrti a života a jejich vzájemného vztahu.“¹³²

—R. Motherwell

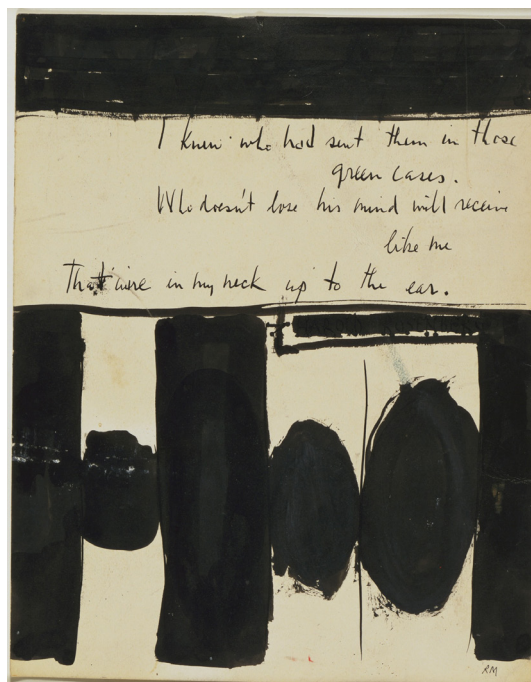
Elegie za Španělskou republiku je souborem více než dvou set prací. Jejich autor, americký abstraktní malíř Robert Motherwell (1915–1991), se jeho tvorbou zabýval přes třicet let.

Inspirací prvotního díla série *Kresba tuší* (*Elegie č. 1*), byla báseň od Harolda Rosenberga *Pták pro každého ptáka* (*Bird for every bird*). Už tato kresba obsahuje základní prvky, jimiž se bude vyznačovat celá série: plocha obrazu je rytmizována vertikálními prvky, do nichž jsou vloženy oválné tvary.

Při tvorbě této skici autor využil surrealistickou metodu automatického psaní – nejprve na papír spontánně nakreslil linie. V druhém kroku (narozdíl od surrealistů, kteří by pokračovali figurativně) z kresby vytvořil abstraktní kompozici.

Obr. 57 R. Motherwell – *Kresba tuší* (*Elegie č. 1*).

1948, 27 × 22 cm, tuš na papíře



132 HESS, Barbara a Uta GROSENICK, ed. *Abstraktní expresionismus*. Překlad J. KŇOURKOVÁ. Praha: Slovart, 2006. Strana 70. ISBN 80-7209-840-3.

Bylo to až v souvislosti s výstavou v Samuel Kootz Gallery v prosinci roku 1950, kde Motherwell prezentoval několik svých obrazů této série, kde soubor uvedl pod názvem *Elegie (za Španělskou republiku)*.



Obr. 58 R. Motherwell – *Elegie pro Španělskou republiku, č. 34* (1953–54). 203 × 254 cm, olej na plátně

Dílo *Elegie pro Španělskou republiku, č. 34* sám autor označil za jeden z nejsilnějších propracovaných obrazů tohoto cyklu. Vzniklo za „květnové blokády“. Barvy v pozadí – žlutá, červená a modrá – odkazují na španělskou vlajku.

Bílá a černá sehrává centrální roli, podle Motherwella symbolizují onen univerzální dualismus života a smrti. Další – psychologizující – přístup k *Elegiím* interpretuje oválné a vertikální formy jako symboly mužského a ženského pohlaví, nebo jako falus a varlata zabitého býka oproti bílé zdi.¹³³

133 HESS, Barbara a Uta GROSENICK, ed. *Abstraktní expresionismus*. Překlad J. KŇOURKOVÁ. Praha: Slovart, 2006. Strana 70. ISBN 80-7209-840-3.

Untitled (1957) – Franz Kline

Americký malíř Franz Kline (1910–1962) pocházel z důlní oblasti v Pensylvánii. Pro tuto zónu byly typické tzv. „Tripples“ – těžební věže s dřevěnými, labilně působícími konstrukcemi. Od konce třicátých let do poloviny let čtyřicátých byly Klineho – ještě figurativní –, obrazy inspirovány právě těmito věžemi. Názvy jeho děl se vztahovaly k místním jménům a místním názvům železnic.

V padesátých letech Kline rozšířil barevné spektrum ve své tvorbě, přesto do obecného povědomí vstoupil především svými černobílými obrazy. Také další umělci (Willem de Kooning, Jackson Pollock) v té době redukovali barvy na černou a bílou. Umělecký kritik a teoretik Clemens Greenberg vysvětloval jejich volbu ve své stati *Americké malířství (1955, American-type Painting)*: „Zdůraznění černé a bílé v abstraktním expresionismu se v každém případě vztahuje na něco, co má pro západní umění podstatnější význam, než pro umění orientální. Patří k onomu druhu přesvědčení a apoteóz, jež prozrazují zájem o pojetí předmětu.“¹³⁴

Kline se zajímal o umění Orientu – během svých londýnských studií v třicátých letech, sbíral japonské tisky. Z toho důvodu byly jeho vlastní práce uváděny do souvislosti s kaligrafií. On sám to však odmítal: „Kaligrafie je písmo, a já nepíši. Maluji práce tak bíle jako černě a bílá je stejně důležitá.“¹³⁵

Klineho malířský tvůrčí postup spočíval v postupném nanášení motivů tak, že přemalovával bílou pomocí černé a naopak. Pracoval vždy na několika plátnech – přecházel od jednoho k druhému – a proces malování mu mohl trvat týdny, či měsíce.



Obr. 59 F. Kline – *Studie tuší pro High Street* (1952). 21 × 28 cm, tuš na potištěném papíře

134 HESS, Barbara a Uta GROSENICK, ed. *Abstraktní expresionismus*. Překlad J. KŇOURKOVÁ. Praha: Slovart, 2006. Strana 84. ISBN 80-7209-840-3.

135 Tamtéž.

Předlohou Klineho obrazům byly často spontánní skici, jež z ekonomických důvodů prováděl obvykle na stránky telefonního seznamu, či novinový papír.

Na konci čtyřicátých let se v Kooningové ateliéru seznámil s možnostmi zvětšovacího přístroje Bell-Opticon, jímž bylo možné promítnout kresby na stěnu. Díky projekci některých vlastních kreseb dospěl Kline ke své charakteristické metodě, která mu umožňovala – ovšem už bez použití projektoru – přenášet kresby na plátna velkého formátu.¹³⁶



Obr. 60 F. Kline – *Untitled*, 1957. 200 × 159 cm, olej na plátně

136 HESS, Barbara a Uta GROSENICK, ed. *Abstraktní expresionismus*. Překlad J. KŇOURKOVÁ. Praha: Slovart, 2006. Strana 84. ISBN 80-7209-840-3.

Art brut

Art brut je termín, jímž po druhé světové válce malíř Jean Dubuffet (1901–1985)¹³⁷ označil přímou a spontánní tvorbu (dětí, duševně chorých, tělesně postižených, vězňů, lidí žijících v sociálních útlacích apod.) – bez uměleckého vzdělání.¹³⁸

Dubuffet tuto tvorbu zkoumal a založil sbírku čítající kolem pěti tisíc kreseb, obrazů a soch. Považoval je za druh antiumění, neboť (podle jeho nejvyhraněnějšího hlediska) měl být tvůrce tohoto typu umění zcela nezávislý na vnějším okolí, názorových konvencích, a především zcela odloučený od světa vysokého umění. Při své tvůrčí činnosti měl tedy striktně vycházet pouze z vlastních zdrojů osobnosti.¹³⁹ Při hlubším zamyšlení však pravděpodobně dojdeme k závěru, že je to požadavek tak trochu pošetilý. Ať už vědomě, či nevědomě, každý člověk odněkud čerpá a něco napodobuje. Což později připustil i Dubuffet.¹⁴⁰ Jak řekl anglický básník a anglikánský kněz John Donne (1572–1631): „*Žádný člověk není ostrov sám pro sebe.*“¹⁴¹

Pro art-brutovou tvorbu je typické využití netradičních, často odpadových materiálů. Stejně tak techniky jsou většinou vzdálené těm, jichž užívá tradiční vysoké umění. „*V souhrnu lze říci, že umělci art brut pracují většinou s těmi materiály a výrazovými prostředky, které mají po ruce, a standartní umělecké nebo tradiční řemeslné postupy je nezajímají.*“¹⁴²

Na díla art brut se nedají vztáhnout měřítká tradiční formální dokonalosti. Jejich krása, která tkví v intenzitě jejich působení, je jaksi mimo běžné kategorie. Pochází odněkud z hlubin. Přitom co do originality a síly s jakou komunikují své obsahy mohou stát vedle špičkových výkonů vysokého umění.¹⁴³

137 *Jean Dubuffet* [online]. [cit. 5. 4. 2018]. Dostupné z https://cs.wikipedia.org/wiki/Jean_Dubuffet.

138 BALEKA, Jan. *Výtvarné umění: výkladový slovník : malířství, sochařství, grafika*. Dotisk 1. vyd. Praha: Academia, 2010. Strana 29. ISBN 978-80-200-1909-7.

139 Tamtéž.

140 JOCHMANN, Petr. *O art brut*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. Strana 14. ISBN 978-80-244-4159-7.

141 *John Donne citáty* [online]. [cit. 5. 4. 2018]. Dostupné z <https://citaty.net/autori/john-donne/>.

142 JOCHMANN, Petr. *O art brut*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. Strana 5–6. ISBN 978-80-244-4159-7.

143 Tamtéž. Strana 7.



Obr. 61 Friedrich Schröder-Sonnenstern – *Prokletí pluhu* (1960). 51 × 73 cm, pastelky na kartonu



Obr. 62 Adolf Wolfli – *Modro-šedá hudba* (1918). 50 × 69 cm, tužka a pastelky na papíře

- Hudební inspirace:

Album *Homogenic* (1997) – Björk

Dostupné z <https://www.youtube.com/watch?v=A11iDGEQLJM>

Album *Vulnicura* (2015) – Björk

Dostupné z <https://www.youtube.com/watch?v=bfrpAl7OB5g>

Darker Days of Me & Him – PJ Harvey

Dostupné z <https://www.youtube.com/watch?v=PGvYsX2Dedc>

Daydreaming – Radiohead

Dostupné z <https://www.youtube.com/watch?v=TTAU7ILDZYU>

Mutual Core – Björk

Dostupné z https://www.youtube.com/watch?v=ZM80F_J-QHE

The Mercy Seat – Nick Cave & The Bad Seeds

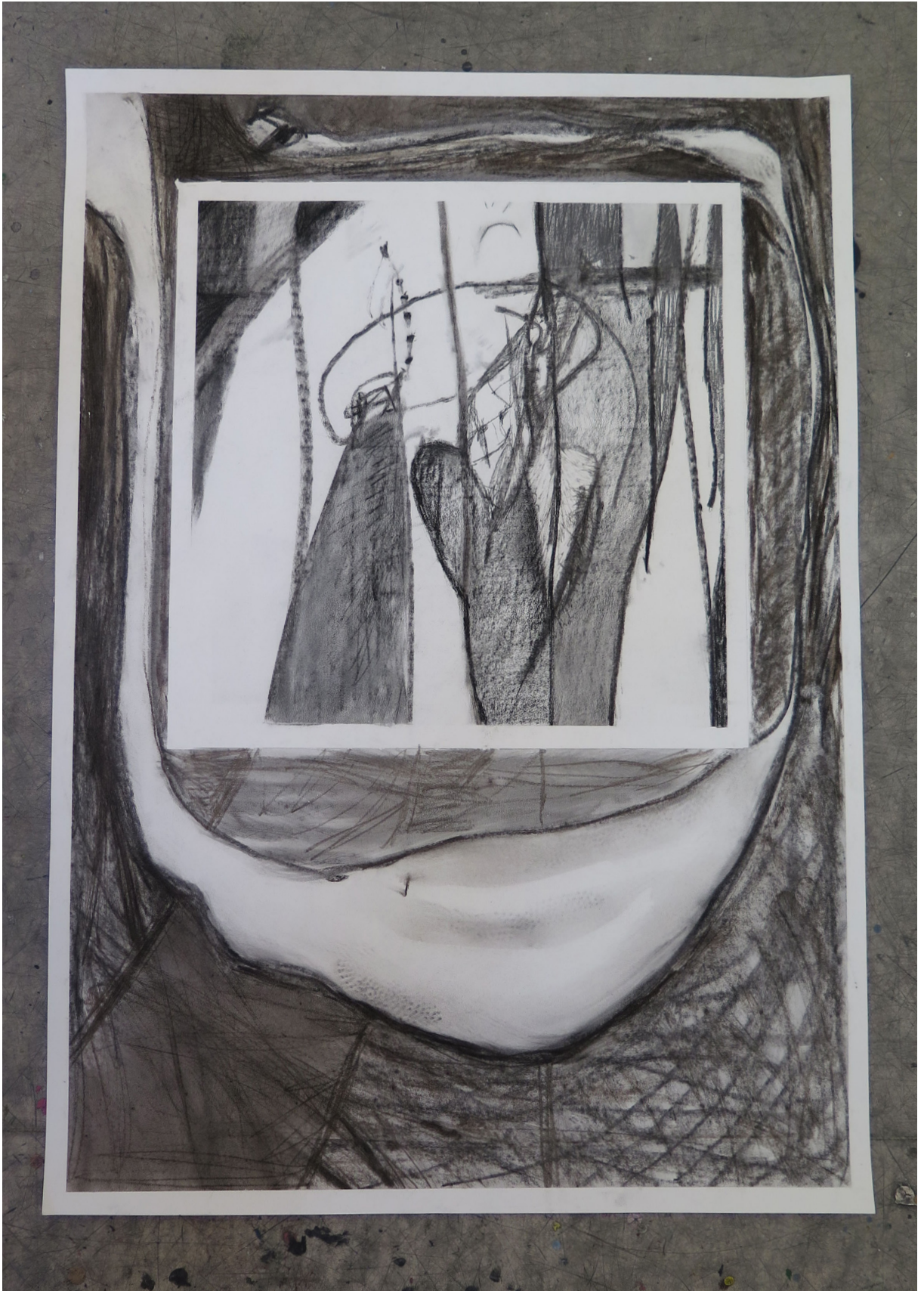
Dostupné z <https://www.youtube.com/watch?v=Ahr4KF179WI>

A další.

Fotodokumentace závěrečné práce



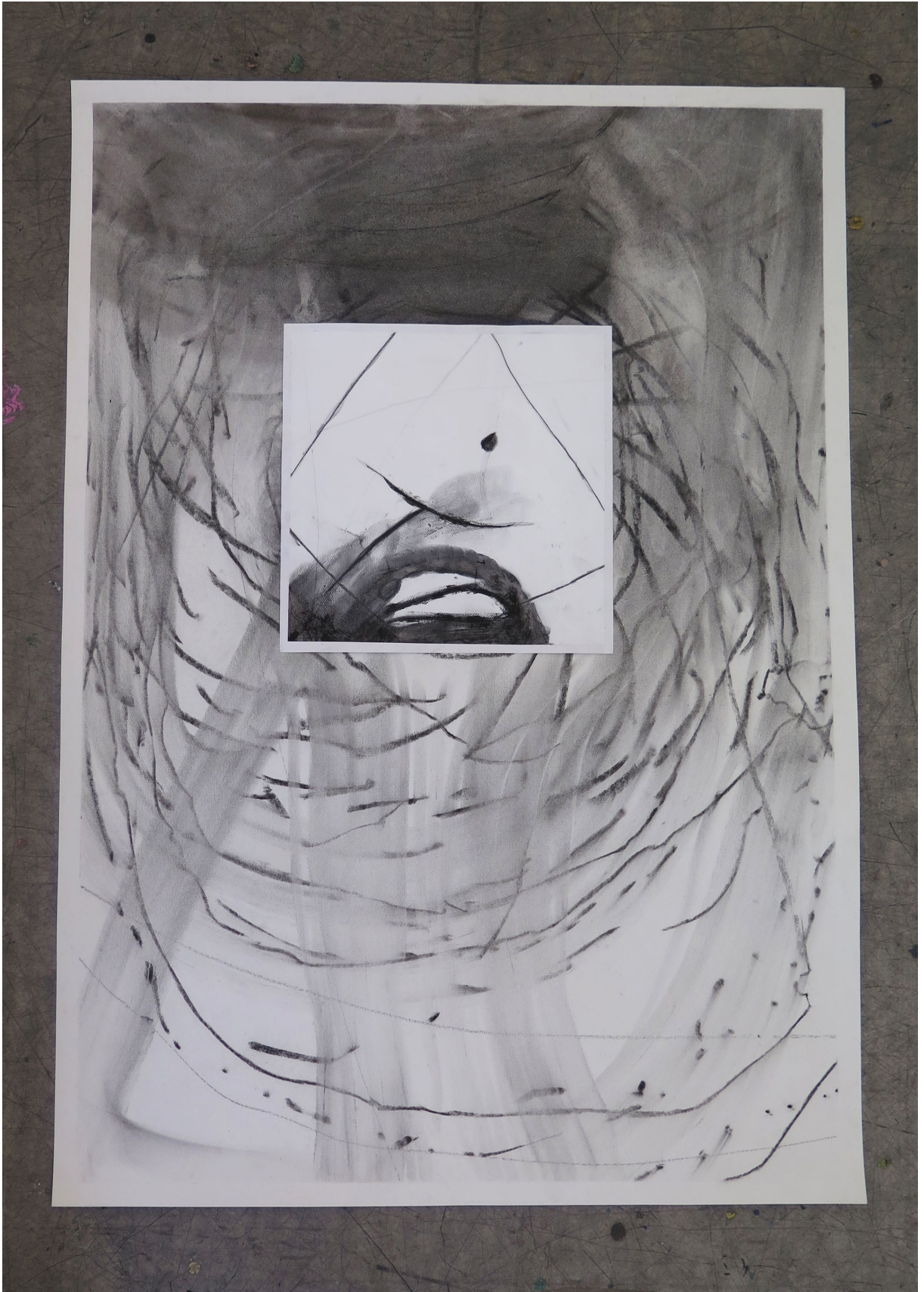
Obr. 63 *Bez názvu 1* (2018). 100 × 70 cm, uhel na papíře



Obr. 64 *Bez názvu 2* (2018). 100 × 70 cm, uhel na papíře



Obr. 65 *Bez názvu 3* (2018). 100 × 70 cm, uhel, tužka, akryl, pigment, disperze na papíře



Obr. 66 *Bez názvu 4* (2018). 100 × 70 cm, akryl, uhel na papíře



Obr. 67 *Bez názvu 5* (2018). 100 × 70 cm, akryl, pigment, disperze, uhel na papíře



Obr. 68 *Bez názvu 6* (2018). 100 × 70 cm, akryl, tempera na papíře

5. Závěr praktické části

Tento oddíl byl zaměřen na vlastní autorskou práci, jejímž cílem bylo vytvořit a zdokumentovat soubor prací souvisejících s kresbou.

Nejprve zde bylo v krátkosti představeno několik mých předešlých výtvarných počinů (jak v prostoru, tak i v ploše), které posloužily jako rámec vlastní tvorby a naznačily směr další tvůrčí činnosti.

Následující kapitola se pokusila co nejobrazněji popsat průběh celého tvůrčího bádání. Obsahuje mnoho fotografií, a také rozhovor, v němž odpovídám na vlastní neodbytné dotazy.

Poslední kapitola se věnovala výhradně finálnímu souboru prací – nachází se zde popis šesti závěrečných obrazů, jejich analýza a zasazení do kontextu. Na konci kapitoly se nachází fotodokumentace.

Původní záměr vytvořit kresebnou sérii, se podařilo naplnit.

III. PEDAGOGICKÁ ČÁST

(Kresebná cvičení)

1. Koncept

Následující část textu je věnovaná pedagogickému bloku, který je zaměřen na kresbu. Obsahuje návrhy výtvarných cvičení, jež jsou cílena na rozvoj jednotlivých kreslířských dovedností (viz strany 36–41). Inspirace je čerpána jednak z knih B. Edwardsové, jednak z poznatků M. Bartela, Ed.D., emeritního profesora Goshen College.

Vybraná cvičení byla realizována ve školní praxi, konkrétně na ZŠ Litovel, za laskavé spolupráce paní učitelky Mgr. D. Jančíkové.

Obrazová rovina / Hledáček (tvrdá fólie s pomocným křížem)

Stínící karton 20 × 20 cm



Obr. 69 Potřebné pomůcky a materiály

2. Návrhy cvičení

Cvičení na vnímání hran

Kresba drátu¹⁴⁴

Pomůcky: metr širšího drátu, podložka, tužka, stínítko (karton 20 × 20 cm), papír A4.

Postup: Drát stočíme do abstraktní formy a položíme mezi žáky, tak aby na něj všichni viděli. Úkolem žáků je pozorně si drát prohlédnout a s pohledem upřeným na něj – tedy bez zrakové kontroly toho, co kreslí –, zkoušet zaznamenat linii drátu. Stínící karton mají seshora nabodnutý na tužce, takže na kresbu nevidí, ani kdyby se spletli. Klademe důraz na to, aby linku vedli pomalu a snažili se opravdu vnímat a kopírovat tvar drátu co nejpřesněji. Toto cvičení v různých obměnách je možné používat jako „zahřívací“ rituál na začátku každé hodiny.

Cíle: Žáci skrze kresbu statického abstraktního předmětu cvičí přesnost pozorování. Jsou vedeni k chápání významu rituální činnosti pro rozvoj jakýchkoliv dovedností.

Kresba živého zvířete¹⁴⁵

Pomůcky: zvíře (třeba králíček), podložky, stínící karton, papír A3.

Postup: Princip je stejný jako u kresby drátu. Žáci mají za úkol kreslit obrys králíka bez toho, aby se dívali na svoji pracovní plochu. K tomu jim opět dopomáhá kartonové stínítko. Výrazný rozdíl je však v tom, že se nyní jedná o kresbu živého tvora, který se pravděpodobně bude hýbat. Žáci jsou pobídnuti k tomu, aby v kreslení pokračovali, i když bude zvíře měnit pozice a natáčet se z jiných stran. Jejich práce bude muset být svižnější a bude jistě vhodné použít větší papír.

Cíle: Žáci si procvičí pohybovou kresbu. Jsou motivováni k orientaci na proces, ne výsledek kresby.

144 BARTEL, Marvin. *What skills are needed to draw everything?* [online]. [cit. 6. 4. 2018]. Dostupné z <https://www.goshen.edu/art/ed/drawingskills.html>.

145 Tamtéž.

Cvičení na vnímání světla a stínů

Kresba světelné škály¹⁴⁶

Pomůcky: kuličkové pero, tužka, mazací guma, hladký papír A5 (popř. A4).

Postup: Žák dostane za úkol tužkou slabě nakreslit pět koleček (přibližně o velikosti pětikoruny), která budou tvořit jednu řadu a vzájemně se svými okraji lehce překrývat. Pod každé kolečko pak připiše číslici 1–5. Kolečko číslo 1 nechá bílé (v barvě papíru). Kolečko číslo 5 vybarví kuličkovým perem tak, aby tvořilo souvislou, co nejtmavší plochu. Průniky koleček prozatím nechá nevybarvená. Číslo 3 vybarví o polovinu světleji nežli číslo 5. Průniky stále zůstávají v barvě papíru. Kolečko 4 vybarví tak, aby odpovídalo prostřednímu světelnému tónu mezi kolečky 3 a 5. Poté vybarví kolečko č. 2, a to tak, že bude o polovinu světlejší, než kolečko č. 3. Nakonec lehce obtáhne obrys kolečka 1. Všechny průniky kruhů zůstaly nevybarveny. Čistou mazací gumou vymaže kontury tužkou a na papíře mu zbyde vyšrafovaná tónovaná světelná škála. Nyní zbývá zpracovat přesahující části koleček. Žák je může vyplnit podle vlastního uvážení – například každý průnik vybarví vždy tím tmavším, či naopak světlejším ze sousedních tónů, nebo může každý průnik vyplnit „součtem“ sousedících tónů. Během tohoto cvičení je žák veden pouze slovním doprovodem. Je žádoucí, aby sám uvažoval o tom, jak úkol pojmout a tím z něj učinil vlastní výzkum.

Cíle: Žák je veden k samostatnosti při rozhodování. Naučí se šrafovat. Učiní první krok ke stínování. Dokáže vnímat světlost a tmavost barvy.

Kresba vejce¹⁴⁷

Pomůcky: kuličkové pero, tužka, mazací guma, papír A4, vejce, světlý podklad.

Postup: Umístíme vejce tak, aby leželo na světlém podkladu (papír, či látka) a bylo nasvětlené pouze z jedné strany. Ideální místo je třeba na stole poblíž okna, ne však

146 BARTEL, Marvin. *Shading* [online]. [cit. 6. 4. 2018]. Dostupné z <https://www.goshen.edu/art/ed/shading.html>

147 Tamtéž.

na přímém světle. Žák se posadí z jedné strany tak, aby neseděl přímo naproti oknu. Jeho úkolem je nejprve tužkou lehce nakreslit obrys vejce (buď v reálné, nebo lehce nadživotní velikosti). Při kresbě může používat gumu. Jeho cílem je zachytit tvar vejce co nejpřesněji. Než přistoupí k dalšímu kroku, položte mu následující otázky:

Ve kterých místech je vejce nejsvětlejší?

Co se odehrává na tmavé straně vejce, až úplně dole na hranici s podkladem?

Co se odehrává s tónem podkladu v místě, kde na něm leží vejce?

Kde lze najít přechody od světlého do tmavého tónu, jak na vejci, tak na podložce?

Kde lze najít odražené světlo, které ozařuje tmavé plochy vejce?

Kde lze najít odražené světlo, které ozařuje tmavé plochy podložky?

Ve kterých oblastech jsou přechody mezi světlým a tmavým tónem výrazné?

Ve kterých oblastech jsou přechody naopak pozvolné?

Nyní žák může tužkou obkreslit nejsvětlejší ozářené místo na vejci (to bude ponecháno v barvě papíru, tak jako kolečko č. 1 u předchozího cvičení). Poté stejně tak vyznačí nejtmaší místa na vejci (tím získává tón odpovídající kolečku č. 5). Lehce vyznačí také oblasti tónů 2, 3 a 4. Toto provede nejprve na vejci, poté i na pozadí kolem něj. V tomto bodě přejde ke kuličkovému peru. Obrisy tužkou neobtahuje! Začne vyšrafováním tmavých oddílů (bez ohraničování!). Poté pozoruje přechody na vejci a pokusí se je přenést na svou kresbu. Nejsvětlejší oblasti přitom musí zůstat nedotčené. Znovu si všimne tmavých oblastí, na něž dopadá odražené světlo. Jsou o něco světlejší, než zbytek tmavé plochy. Klidně si šrafování a přechody může nejprve zkusit na vedlejším papíře. Místo na podložce pod vejcem bude tmavé – ale pozor! – vejce na podložku odráží světlo, a to se projeví na intenzitě tónu. Dále žák pozoruje prostor nad vejcem (jeho pozadí) a rozhodne se, zda je vůči vejci tmavší, nebo světlejší. Podle toho jej vyšrafuje. Hranice kresby (tam kde na formátě končí) se mohou pozvolna ztrácet, nebo být ostře definované – žák si může pohrát s vlastními nápady. Dalším krokem je smazání tužky. Závěrečná kresba by neměla obsahovat žádné kontury. Ty budou díky šrafování i přesto patrné. Přebytečný papír může být odstřižen tak, aby formát vyho-

voval velikosti kresby. Žák připíše datum s podpisem a kresbu si uschová k pozdější kontemplaci a případnému srovnání. Obměnou cvičení může být stínování za pomoci teček. Námětem se může stát například pomeranč.

Cíle: Žák se naučí pozorně vnímat rozdílné světlosti barvy a procvičí si stínování. Naučí se vytvářet objem tvaru šrafováním.

Cvičení na vnímání mezer

Kresba židle¹⁴⁸

Pomůcky: židle, tužka 2B a 4B, mazací guma, grafitová tyčinka a papírový ubrousek (na stínování podkladu), obrazová rovina / hledáček, fix s plstěnou špičkou, papír.

Postup: Úkolem žáka bude nakreslit židli za pomoci negativních prostorů. Nejprve bude třeba natónovat papír – učiní tak zaoblenou hranou grafitové tyčinky. Papír zlehka v jednom tónu vystínuje a rozetře ubrouskem. Pak si tužkou 2B na tento papír nakreslí nitkový kříž, jež se protne přibližně uprostřed formátu. Dále si za pomoci hledáčku zvolí vhodnou kompozici. Židle by měla rámeček skoro zaplňovat, aby po překreslení zabírala většinu formátu. Žák si zvolí základní jednotku. Měl by to být středně velký negativní prostor – například mezera mezi příčkami opěradla. Pak základní jednotku fixem nakreslí na fólii. Tužkou 2B základní jednotku překreslí na tónovaný papír. Potom dokreslí i zbylé negativní prostory kolem židle. Přitom zavírá jedno oko, aby viděl realitu zploštěně. Kresba je postupně skládána dohromady jako puzzle. Když jsou všechny kontury hraničící s židli hotové, je čas zaměřit se na židli samotnou. Gumováním, přidáním stínu a detailů kresbu propracuje. Na závěr vymaže nitkový kříž a opatří kresbu datem a podpisem. Tomuto cvičení může předcházet kresba židle podle fotografie. Na závěr je možné zmínit dílo Josepha Koshuta – *Jedna a tři židle*.

Cíle: Žák si prostřednictvím studia všedního, známého objektu uvědomí, že věci ve

148 EDWARDS, Betty. *Naučte se kreslit pravou mozkovou hemisférou: skicář*. Překlad T. SUCHÁNEK. Vyd. 1. Brno: Zoner Press, 2013. Strana 74–76. ISBN 978-80-7413-259-9.

skutečnosti obvykle zaujímají prostor jiným způsobem, než v našich představách, a pro jejich realistické znázornění je potřeba přestat lpět na analytickém způsobu uvažování. Vyzkouší si tónování papíru. Žák bude uveden do světa konceptuálního umění, skrze dílo Jedna a tři židle.

Slunečnice¹⁴⁹

Pomůcky: slunečnice ve váze na tmavém pozadí, kompoziční rámeček, měkká tužka, papír A3.

Postup: Váza se slunečnicemi je naistalována na hnědé, či černé pozadí. Žák si za pomoci rámečku zvolí kompozici tak, aby vhodně omezil množství negativního prostoru mezi jednotlivými slunečnicemi. Pak začne kresbu měkkou tužkou. Nejprve vykreslí tmavá místa na pozadí – negativní prostory. Poté přidá střední tóny – zelené listy a stonky. Na závěr kresebně definuje tón a vzor středu květů. Okvětní lístky zůstanou v barvě papíru, pouze s lehkým obrysem. Zvláštní pozornost žák klade na neobvyklé tvary lístků. Na závěr hodiny je možné prostudovat obraz Slunečnice od Vincenta van Gogha. Také můžeme žáky upozornit na snímek Loving Vincent (2017).

Cíle: Žák je veden ke schopnosti odlišného náhledu na zadaný problém. Na základě vlastní zkušenosti je konfrontován s uznávaným dílem ze světa umění. Je motivován k vlastnímu bádání.

Cvičení na vnímání vztahů

Kresba od kolene po chodidlo¹⁵⁰

Pomůcky: tužka 2B a 4B, mazací guma, obrazová rovina / hledáček, fix s plstěnou špičkou, papír.

Postup: Žák na formát slabě zakreslí nitkový kříž. Pomocí hledáčku si zvolí pohled

149 BARTEL, Marvin. *What skills are needed to draw everything?* [online]. [cit. 6. 4. 2018]. Dostupné z <https://www.goshen.edu/art/ed/drawingskills.html>.

150 EDWARDS, Betty. *Naučte se kreslit pravou mozkovou hemisférou: skicář*. Překlad T. SUCHÁNEK. Vyd. 1. Brno: Zoner Press, 2013. Strana 91–92. ISBN 978-80-7413-259-9.

na vlastní koleno a chodidlo. Může kreslit i obě nohy. Fixem na fólii zakreslí hlavní negativní prostory a hrany. Tužkou na papír tyto hlavní hrany přenese. Přitom se řídí podle nitkového kříže. Poté odloží fólii stranou – tak, aby na ní stále viděl –, a kresbu dokončí. Podle potřeby ji může porovnávat s kresbou na fólii. Při pohledu na svoji nohu má jedno oko zavřené, aby ji viděl zploštěně. Po dokončení vygumuje nitkový kříž a kresbu opatří datem s podpisem.

Cíle: Žák si na vlastní kůži ověří fungování perspektivní zkratky. Procvičí si vnímání hran, prostorů a poměrů.

Kresba dveří¹⁵¹

Pomůcky: tužka 2B a 4B, mazací guma, obrazová rovina / hledáček, fix s plstěnou špičkou, papír.

Postup: Žák si vybere místo odkud uvidí na otevřené dveře, případně otevřená dvířka od skříně. Jeho úkolem bude nakreslit je. Hledáček mu pomůže vhodně zarámovat kompozici a ujasnit si tak, co bude kreslit. Na fólii fixou zanesse základní tvar (vhodný je třeba tvar dveří). Může přidat také hlavní hrany (úhly stropu a podlahy). Na papír nakreslí pomocný kříž a přenese na něj základní jednotku. Klade důraz na znázornění negativních prostorů. Pomáhá si vizováním. Může používat gumu. Kresbu propracuje, na závěr vymaže nitkový kříž, výkres podepíše a opatří datem.

Cíle: Žák si prostřednictvím vizování úhlů vůči vertikále a horizontále a vizování vzájemných poměrů velikostí procvičí kresbu perspektivy.

Cvičení na celku a celosti

Figurální kresba podle předlohy¹⁵²

Pomůcky: obrazová předloha, rudka, guma, papír.

151 EDWARDS, Betty. *Naučte se kreslit pravou mozkovou hemisférou: skicář*. Překlad T. SUCHÁNEK. Vyd. 1. Brno: Zoner Press, 2013. Strana 82–86. ISBN 978-80-7413-259-9.

152 Tamtéž. Strana 152–154.

Postup: Žák má za úkol zkopírovat studii postavy (například od Alphonsa Legrose). Nejprve si zvolí základní jednotku – třeba spodní hranu negativního prostoru nad stehnem. Od oka určí její umístění v prázdném formátu a nakreslí ji. Všechny proporce se budou vztahovat k této hraně. Pomocí vizování všech úhlů, proporcí a negativních prostorů nakreslí vnější obrys postavy. Poté začne šrafovat stíny. Obě kresby může otočit vzhůru nohama, porovnat je a případně svoji práci doladit. Na závěr své dílko podepíše, opatří datem a poznámkou „dle (jméno autora)“.

Cíle: Žák se pokusí zautomatizovat své dosavadní kresebné dovednosti. Vyzkouší si křížené šrafování a přesnost kresby bez pomocného rámečku.

Figurální kresba podle modelu

Pomůcky: živý model, uhl, guma, papír.

Postup: Žák má za úkol nakreslit lidskou postavu podle živého modelu. To zahrnuje využití všech předešlých schopností – přesný záznam obrysu, poměřování proporcí jednotlivých částí těla prostřednictvím vizování, umístění postavy v prostoru a zachycení světla a stínů. Nejprve se začne několika rychlými studii na rozkreslení. Budou to časově omezené momentky různých pozic (5–10 min na jednu kresbu). Po tomto úvodu se pustí do kompletní kresby jedné pozice.

Cíle: Žák si procvičí vnímání hran, mezer, světla a stínů i perspektivy.

Cvičení na kreslení z paměti

Figurální kresba podle modelu II

Pomůcky: živý model, uhl, guma, papír.

Postup: Žák má za úkol kreslit lidskou postavu. Tentokrát však podle zvláštních pravidel, jejichž dodržení je nezbytné. Žák dostane 5–10 minut k tomu, aby si model pozorně prohlédl a pokusil se zapamatovat si o něm co nejvíce vizuálních informací. *V jaké pozici sedí / stojí / leží? Kde se nachází osa jeho páteře? Jak je nasvícen? A podobně.*

Po uplynutí času se žák pokusí postavu nakreslit. V této fázi je jakékoliv pokukování na model zakázáno. Žák může používat jen svoji paměť. Po 10–15 minutách, až žák ukončí práci na kresbě, může opět pohlédnout na model a porovnat svůj výsledek s realitou. Zodpoví si následující otázky: *Co jsem si zapamatoval a zachytil správně? Opomenul jsem něco? Co jsem mohl vystihnout lépe?* Toto cvičení opakujeme s obměnami pozic. Žák může kresby přidávat na tentýž papír, který na závěr podepíše a opatří datem. Na závěr práce vystavíme a vyzveme žáky, aby si prohlédli výtvořky ostatních spolužáků. Podporujeme vzájemnou diskuzi. Sami vyzvedneme zajímavé momenty.

Toto cvičení lze aplikovat též na statická zátiší.

Cíle: Žák si procvičí schopnost udržet v paměti vizuální vjem a převést jej na plochu papíru. Učí se komplexně vnímat a pozorně sledovat. Učí se vyjadřovat svůj názor.

Cvičení na kreslení z představivosti

Kresba na základě skvrn¹⁵³

Pomůcky: trocha inkoustu (popř. kávy, či čaje), štětec, kuličkové pero / tužka, papír.

Postup: Žák na papír naleje trochu zředěného inkoustu (popř. kávy, či čaje). Může jej po formátu nechat roztéct, sám jej rozfoukat, nebo v místech nanést, či nastříkat štětcem. Nechá výkres zaschnout (cca 30 min). Mezitím se může věnovat jinému projektu. Po zaschnutí si prohlédne útvary, jež kapalina na papíře vytvořila. Žák ve skvrnách hledá vlastní obrazy a tyto viděné tvary obtáhne perem / tužkou nebo zpracuje podle vlastního uvážení. Až je s prací spokojen, pojmenuje ji, opatří datem a podepíše.

Obdobné cvičení je možné provést za použití akvarelových či vodových barev.

Cíle: Žák rozvíjí svoji představivost. Experimentuje s materiály.

153 EDWARDS, Betty. *Naučte se kreslit pravou mozkovou hemisférou: skicář*. Překlad T. SUCHÁNEK. Vyd. 1. Brno: Zoner Press, 2013. Strana 156–157. ISBN 978-80-7413-259-9.

3. Realizace v praxi

K realizaci několika vybraných cvičení došlo na ZŠ Litovel (Jungmannova 655). Cílem bylo ověřit teoretická zadání v praxi, a zjistit tak jejich životaschopnost v reálném školním provozu. Základní školu na níž jsem mohla toto uskutečnit navštěvují žáci s různými životními aspiracemi. To vyhovovalo mému záměru, ověřit si, zda je možné zprostředkovat kresebný pokrok opravdu komukoliv.

První skupina (čtvrtáci)

Příprava:

Věk: 9–10 let

Počet: 20 žáků

Časová dotace: 90 min

Záměr: Posílit vizuální paměť žáků. Podpořit jejich schopnost pozorovat a vnímat.

Čas [min]	Aktivita
0–5	Představení se.
5–10	Motivace – <i>Myslíte, že se kresba dá naučit? Baví vás kreslit? Kdo má zkušenosti s kresbou podle skutečnosti? Jaké části těla při kresbě podle skutečnosti budeme potřebovat zapojit?</i>
10–25	Cvičení 1: Kresba drátu na obrazovou rovinu.
25–40	Cvičení 2: Kresba drátu „naslepo“.
40–55	Cvičení 3: Kresba živého tvora „naslepo“.
55–75	Cvičení 4: Kresba živého tvora.
75–85	Úklid.
85–90	Reflexe vykonané práce.

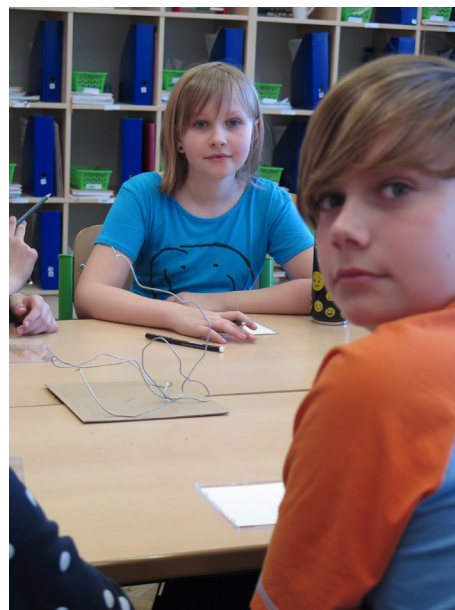
Průběh:

Po seznámení s žáky a objasnění důvodu mé návštěvy, jsem se jich zeptala, zda si myslí, že je možné naučit se kreslit, nebo jestli je to něco jako dar od Boha. Odpovědi bylo jednohlasné „ano, naučit se kreslit, možné je“. Zazněl názor, že s kreslením je to stejné

jako učit se hrát na hudební nástroj – musí se to trénovat. V takto nastolené atmosféře jsme přikročili k **prvnímu cvičení: kresbě drátu za pomoci obrazové roviny**. Děti semknutím lavic utvořily tři skupinky. Každá skupina obdržela jeden stočený drát, který byl nainstalován do středu jejich zvětšené lavice. Každý žák dostal „hledáček“ (průhledná polovina obalu od CD), tužku, černou fixu a papírek ve velikosti hledáčku (12 × 12 cm).

Úkolem bylo zaměřit si drát hledáčkem tak, aby jej co nejvíce zaplnil, ale zároveň se do něj celý vlezl. Po tomto kroku – zvolení kompozice –, žáci pomalu, a co nejpřesněji obtáhli drát, tak jak jej viděli, fixem na hledáček. Pro provedení úkonu se ukázalo nezbytným zavřít jedno oko. Poté kresbu z hledáčku přenesli na papír stejné velikosti.

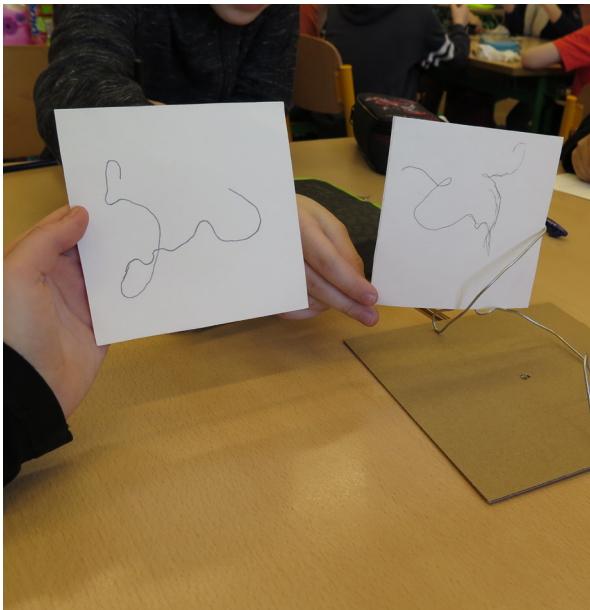
Žáci byli informováni, že právě trénují ruku a zrak, takže nejde o to, aby z kreseb byla „umělecká díla“, přesto je zcela nezbytné, aby se snažili, protože snaha je to, co na jejich práci budu hodnotit. Byli motivováni k tomu, aby si cvičení vyzkoušeli několikrát za sebou.



Obr. 70 Kresba drátu

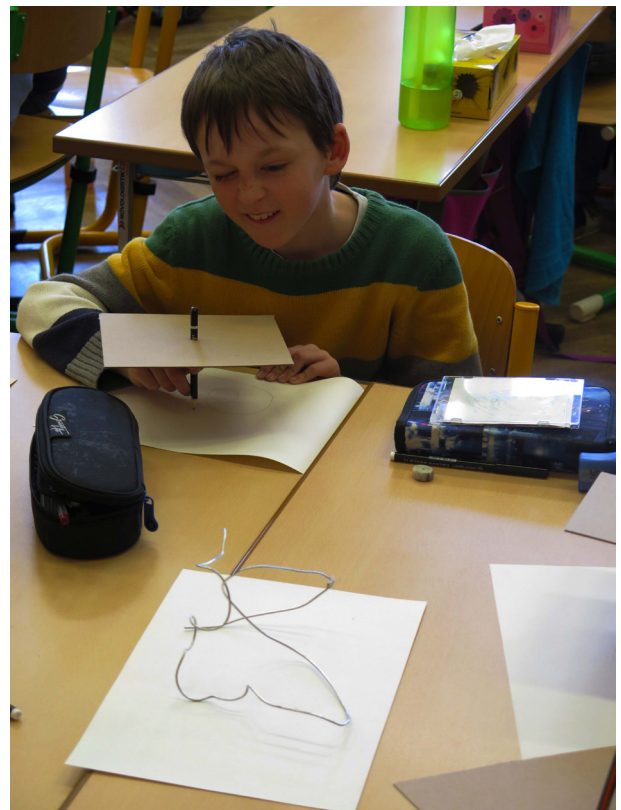


Obr. 71 Děti obtahují linii drátu na obrazovou rovinu



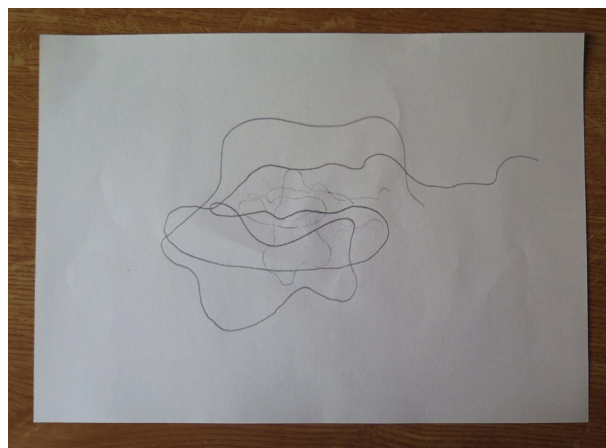
Obr. 72-73 Výsledky kresby drátu přes obrazovou rovinu

Ke druhému cvičení: kresbě bez zrakové kontroly papíru, jsme opět využili drát. Místo hledáčku žáci obdrželi „stínítko“ (karton 20 × 20 cm), které si zeshora napíchli na tužku. Jejich úkolem bylo pozorovat drát a bez toho, aby viděli to co kreslí, jedním tahem zaznamenat tvar drátu na papír A4.



Obr. 74-75 Kresba bez dívání je náročná na sebeovládání – pokukování na papír má zabránit stínítko

Opět byli žáci nabádáni, aby se nebáli, že vytvoří něco „nedokonalého“, neboť se jedná o cvičení. A je důležité, aby si jej vyzkoušeli, ačkoliv se jim skutečnost, že nevidí co kreslí, může zdát velmi nepříjemná (obzvláště perfekcionistickým typům). Děti měly opět vyzkoušet několik kreseb a klást je klidně přes sebe. Do toho se však pustil málokdo. Většinou nakreslily drát z každé strany papíru jednou, maximálně dvakrát.



Obr. 76 Drát jedním tahem, bez dívání na papír

Třetí cvičení: kresba živého zvířete bez zrakové kontroly papíru, probíhalo obdobně jako cvičení číslo 2. Namísto drátu, však děti kreslily domácí mazlíčky, jež některé z nich přinesly. Jako modelové tak byli k dispozici králík Peggy, morče Beruška a křeček Betty. Králík i morče plnily svou úlohu dokonale, ovšem s křečkem bylo horší pořízení – stále se schovával do domečku z kokosového ořechu, nebo zahrabával do pilin. I přesto jej žáci dokázali kresbou zachytit, za což byli po zásluze pochváleni.



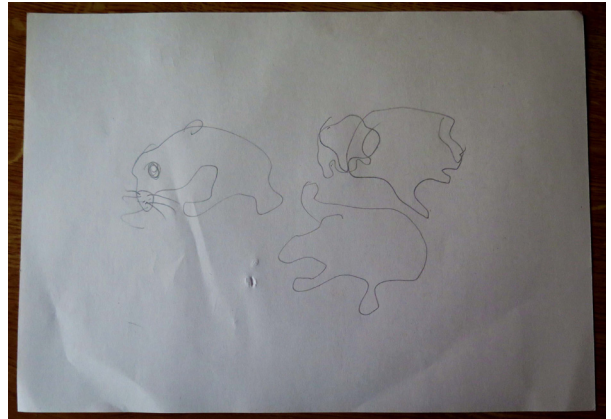
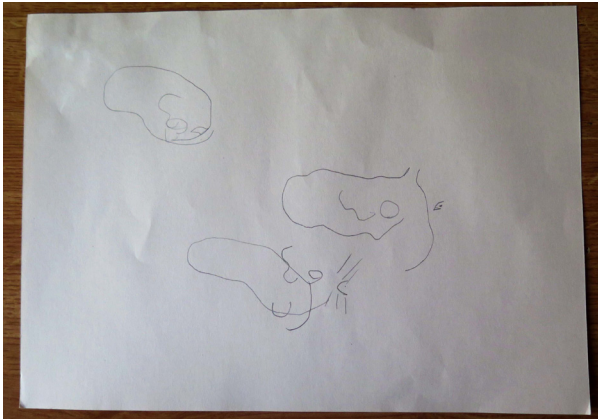
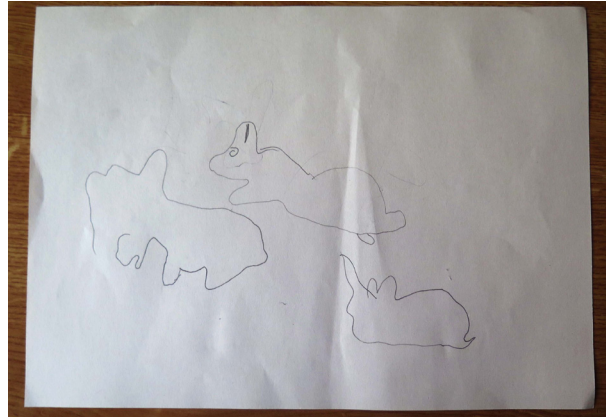
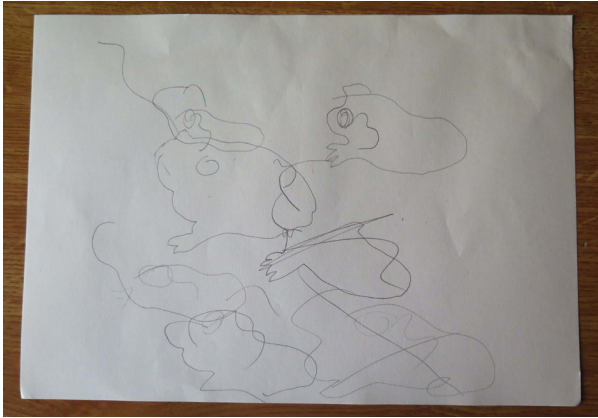
Obr. 77–79 Zvířecí modelové v akci

Poslední, čtvrté cvičení: kresba živého zvířete, bylo pro žáky vyvrcholením celé hodiny. Mohli konečně odložit jak obrazovou rovinu, tak stínítko a zvíře si nakreslit jen tak, bez jakýchkoliv speciálních zadání.

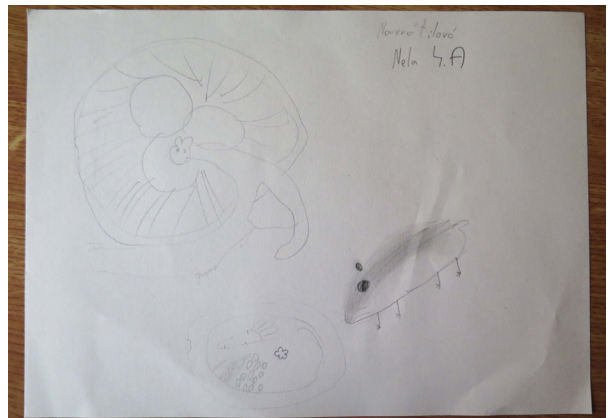
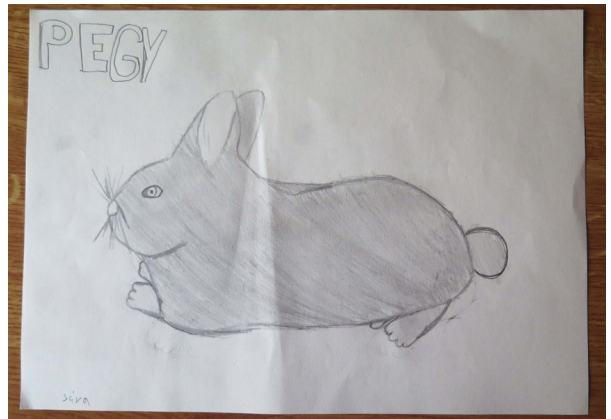
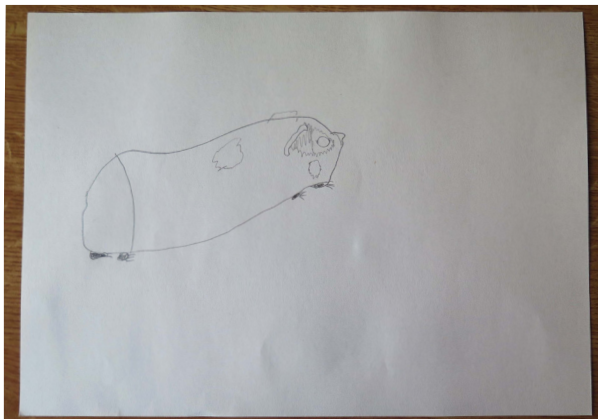


Obr. 80–81 Kresba podle živých zvířat

Díky vlastnímu zapojení (zajištění zvířátek) byli žáci silně motivovaní a na práci se opravdu těšili. Předchozí cvičení jim posloužila jednak pro rozkreslení, jednak pro nácvik pozorování, což mohli v posledním cvičení patřičně zúročit.



Obr. 82-85 Kresby zvířat bez zrakové kontroly papíru



Obr. 86-89 Závěrečné kresby zvířat

Druhá skupina (deváťáci)

Příprava:

Věk: 14–15 let

Počet: 16 žáků

Časová dotace: 90 min

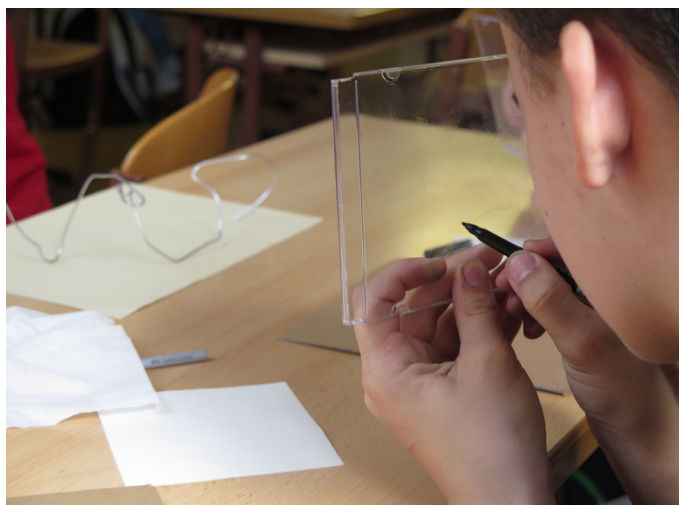
Záměr: Posílit vizuální paměť žáků. Podpořit jejich schopnost pozorovat a vnímat.

Čas [min]	Aktivita
0–5	Představení se.
5–10	Motivace – <i>Myslíte, že se kresba dá naučit? Baví vás kreslit? Jaké máte zkušenosti s kresbou podle skutečnosti?</i>
10–30	Cvičení 1: Kresba drátu na obrazovou rovinu.
30–50	Cvičení 2: Kresba drátu „naslepo“.
50–75	Cvičení 3: Kresba své nohy.
75–85	Úklid.
85–90	Reflexe vykonané práce.

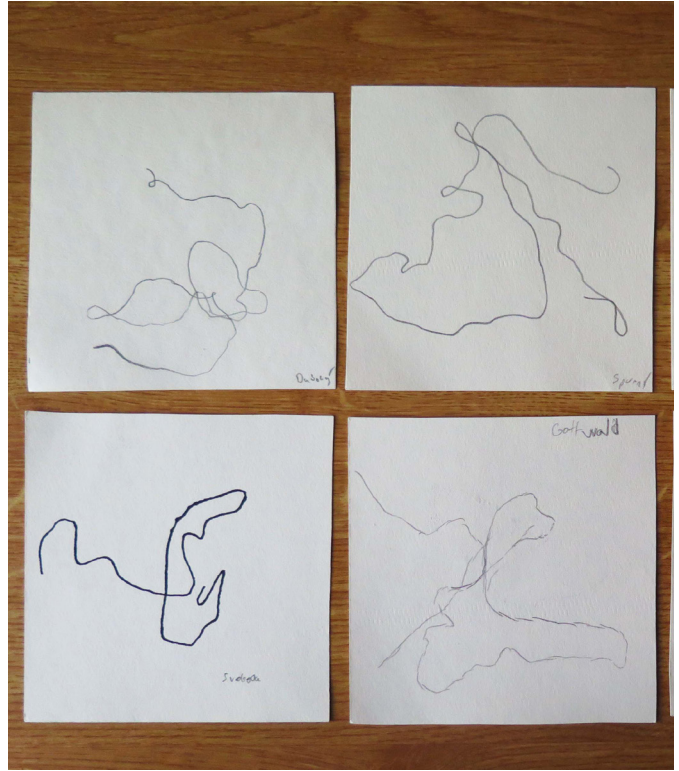
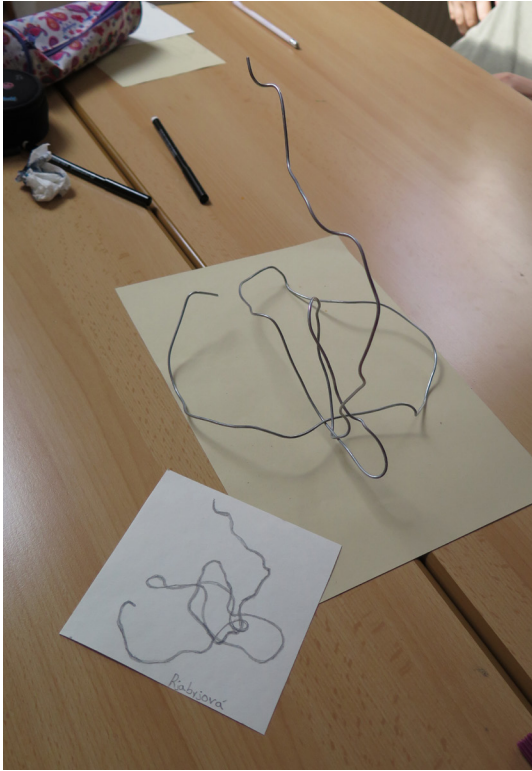
Průběh:

Po rychlém představení jsem těmto žákům položila stejnou otázku jako předešlé skupině: „*Myslíte si, že je možné naučit se kreslit?*“ Na rozdíl od čtvrté třídy, se zde vyskytl také názor, že schopnost kreslit je podmíněna talentem. Toto přesvědčení jsme mohli ostatně podrobit zkoušce v praxi.

První dvě cvičení byla stejná jako u předchozí skupiny. Nejprve si žáci vyzkoušeli **kreslení drátu za pomoci obrazové roviny** na malý formát 12 × 12 cm. Bylo jim vysvětleno, že se jedná o úkoly procvičující jejich pozorovací schopnosti.

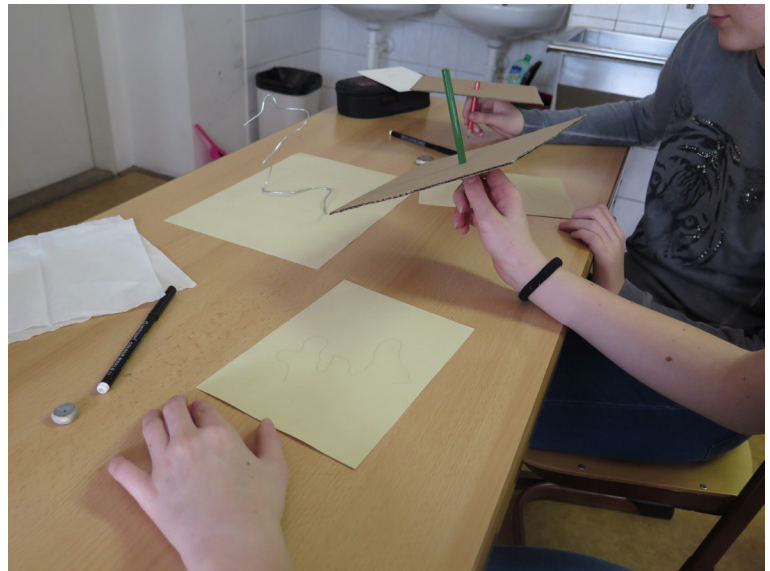
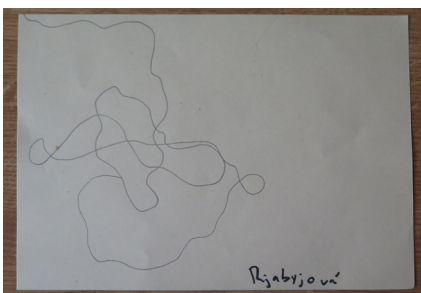
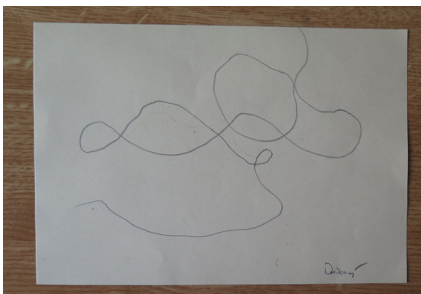
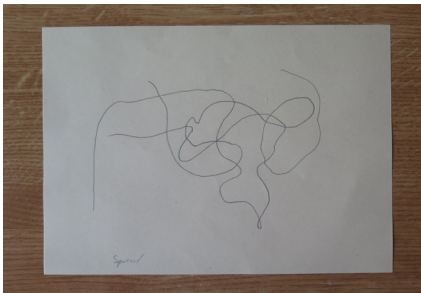


Obr. 90 Kresba na obrazovou rovinu



Obr. 91-92 Výsledky kreseb přes obrazovou rovinu

Druhým úkolem byla **kresba drátu bez dívání na plochu papíru.**



Obr.93-96 Kreslení drátu bez zrakové kontroly

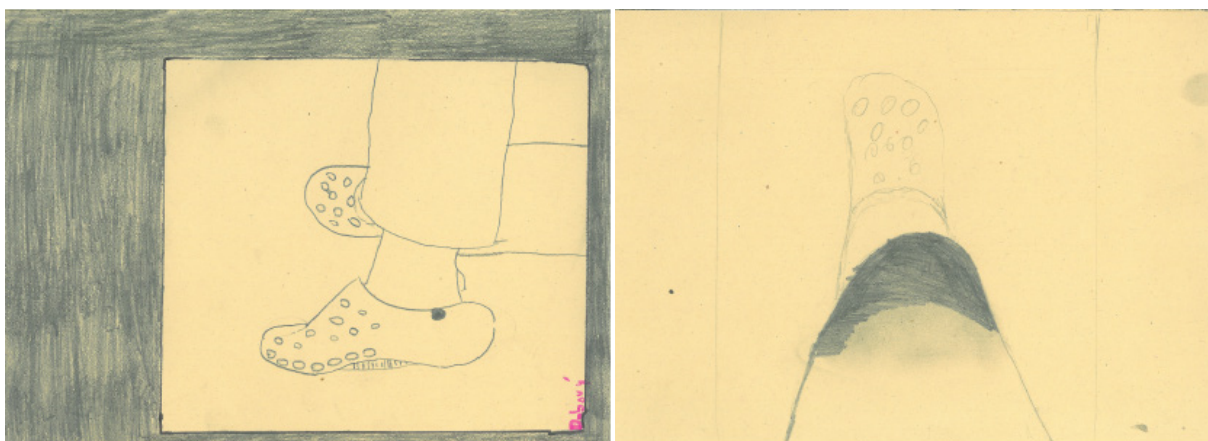
Oproti předchozí, mladší skupině pracovali žáci pomaleji. Některé výsledné kresby však byly opravdu velmi přesné, čímž by se toto rozvláčné tempo dalo ospravedlnit.

Třetím úkolem pak bylo **nakreslit svoji nohu v perspektivě za pomoci hledáčku**. Zadání mohlo pro lepší porozumění znít: Nakreslete svoji nohu podle skutečnosti tak, aby se vám kreslený výjev vlezl do hledáčku a viděli jste v něm část kolena i chodidlo.

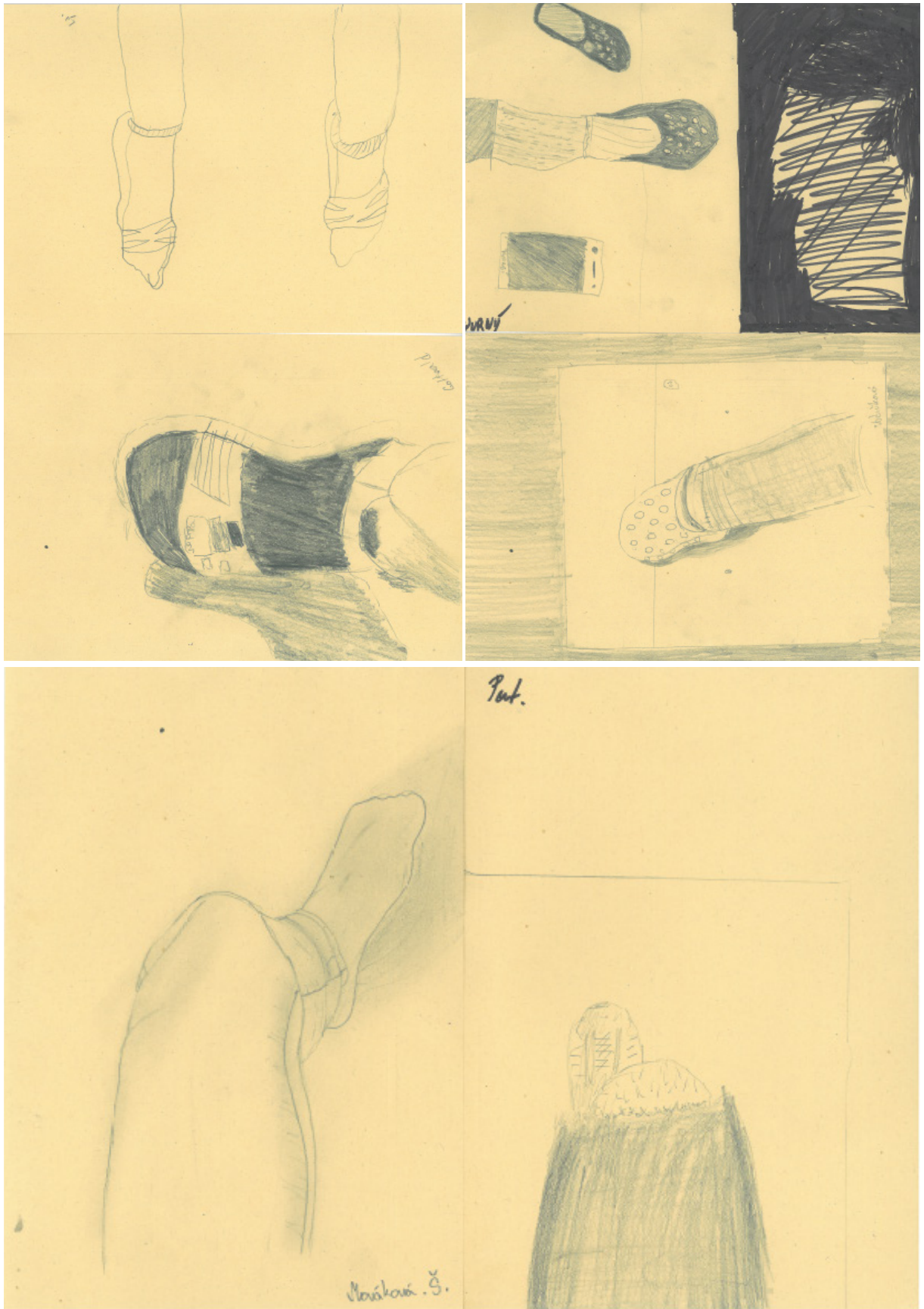
Postup byl stejný jako při kreslení drátu za pomoci obrazové roviny. Žáci opět využili hledáček v podobě průhledného obalu od CD, černý fix a tužku. Kreslili nejprve fixou na zmíněný hledáček, poté kresbu přenášeli na papíry velikosti A5, na něž si obkreslili obvod svého hledáčku.



Obr. 97 Kresba nohy v perspektivě



Obr. 98-99 Závěrečné práce – kresba nohy



Obr. 100-106 Závěrečné práce - kresba nohy (z tohoto nezávislého průzkumu vyplývá, že „krokso“ jsou u žáků poměrně oblíbenou obuví)

Zhodnocení praxe

V první řadě pro mě bylo potěšující vidět, že žáci pochopili zadání – upřímně jsem se obávala, že pro ně bude příliš komplikované a nejasné. Dále bylo pozitivní, že se po většinou opravdu snažili pracovat a dodržovat zadané instrukce.

V první skupině žáků ve věku 9–10 let bylo poměrně hlučno. Bylo nutné mluvit dost nahlas, což bylo únavné. První cvičení s drátem v této skupině, tak trochu postrádalo smysl, neboť mi žáci běhali ukazovat své výtvary ke katedře nebo tam kde jsem se zrovna nacházela. Bez zrakové kontroly modelu jsem jim k tomu nemohla říct nic objektivního (kromě toho, když byla kresba moc malá). Celkově byla hodina poměrně dynamická. Kresba zvířat zde byla přijata s velkým nadšením.

Druhá skupina ve věku 15–16 let byla o poznání tišší (neboť zrovna chyběli největší buřiči), avšak také pomalejší a jaksi „pohodlnější“. Každý z žáků jako by si dával dobrý pozor, aby náhodou neudělal něco navíc. Bylo opravdu poněkud děsivé, když žáci dělali přesně to a jenom to, co jste jim řekli. Na druhou stranu bylo vidět, že si většina z nich dává na práci záležet. U některých žáků v průběhu práce došlo k viditelným pokrokům v pochopení perspektivní zkratky.

Celkově tuto praxi hodnotím velmi kladně. Jsem vděčná, že mi bylo umožněno vyzkoušet si některá kresebná cvičení v pedagogické realitě. Díky této zkušenosti jsem získala cenné informace a zpětnou vazbu, a snad také žáci si z našeho setkání něco (kromě nevrácených fixů) odnesli.



Obr. 107 Závěrečná reflexe

ZÁVĚR

Co říci úplně nakonec? Tato diplomová práce byla z mého hlediska poměrně náročný projekt. Její odevzdání se protáhlo asi o polovinu původně zamýšleného času. Přesto můžu konstatovat, že bylo toto období stráveno smysluplně, neboť jsem se mohla blíže zabývat tématy, jež mě profesně i osobně zajímají.

Cílem práce bylo pokusit se zjistit, jakým způsobem je možné nasměrovat druhého člověka ke zdokonalení schopnosti kreslit. Čili jak „probudit jeho oči“ výtvarnickému pohledu. V souladu s tímto hlavním předsevzetím byly koncipovány kapitoly a podkapitoly části teoretické tak, aby obsáhly významné kategorie a hlediska, nezbytná pro diskuzi o daném tématu.

Konkrétně šlo o definování kresby a jejího významu pro jedince i společnost. Dále se teoretická část zabývala vývojem dětského výtvarného projevu, rozdílným zaměřením levé a pravé mozkové hemisféry, fenoménem kreativity a motivací. Zahrnovala kapitolu shrnující vývoj a proměny výtvarné výchovy v českém prostředí, obsah a požadavky současného kurikula předmětu pro základní vzdělávání. A byly zde nastíněny aktuální i možné vize vzdělávání. Důležitost vizí bych tímto chtěla ještě jednou vyzdvihnout. Pro vývoj společnosti jsou zcela nezbytné a myslím, že si zasluhují větší pozornost. V neposlední řadě byly v teoretické části popsány základní kreslířské dovednosti, jejichž procvičováním je možné dosáhnout kreslířské „gramotnosti“ a mentální nástroje, které jsou nezbytnou výbavou každého kreslíře.

Praktická část podala zprávu o vlastním výtvarném projektu z oblasti volné kresby. Na cestě za dosažením závěrečné série, vznikla celá řada obrazů, většinou kresebného, jindy spíše malířského charakteru. Sérii tvoří šest obrazů, jež budou v rámci obhajob vystaveny v Uměleckém centru UP.

Pedagogická část v sobě zahrnuje návrhy několika cvičení pro rozvoj schopností kresebného vyjádření. Také obsáhla zprávu z realizace některých cvičení v praxi.

Výtvarná výchova může napomáhat – například prostřednictvím kresby – rozvíjet jiné než jen analytické (číselné a pojmové) myšlení. Kultivuje totiž komplexnější způsob vnímání a schopnost rozjímat, jež je nezbytnou pro zrod originálních či osobně významných myšlenek. Naprosté vytlačení možnosti nerušené kontempace, jež je s nástupem „digitálních pomocníků“ velmi reálnou potenciální hrozbou, by možná zcela zabilo „vysokou“ kulturu. Alespoň tak jak ji známe. Proto je kultivace schopnosti pozorovat skutečně důležitá.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ARENDDT, Hannah. *Vita activa, neboli, O činném životě*. Vyd. 1. Překlad V. NĚMEC. Praha: OIKOYMENH, 2007. Knihovna novověké tradice a současnosti. 431 stran. ISBN 978-80-7298-185-4.

BALEKA, Jan. *Výtvarné umění: výkladový slovník : malířství, sochařství, grafika*. Dotisk 1. vyd. Praha: Academia, 2010. 429 stran. ISBN 978-80-200-1909-7.

DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 2. Překlad A. LHOTOVÁ, H. ROUSKOVÁ. Praha: Portál, 2008. 205 stran. ISBN 978-80-7367-415-1.

CIKÁNOVÁ, Karla. *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. 17 stran. ISBN 80-86039-70-6.

EDWARDS, Betty. *Naučte se kreslit pravou mozkovou hemisférou*. Dotisk 1.vyd. Překlad T. SLÁDEK. Brno: Zoner Press, 2012. 276 stran. ISBN 978-80-7413-138-7.

EDWARDS, Betty. *Naučte se kreslit pravou mozkovou hemisférou: skicář*. Vyd. 1. Překlad T. SUCHÁNEK. Brno: Zoner Press, 2013. 168 stran. ISBN 978-80-7413-259-9.

HAN, Byung-Chul. *Vyhořelá společnost*. Vyd.1. Překlad R. BAROŠ. Praha: Rybka Publishers, 2016. 283 stran. ISBN 978-80-87950-05-0.

HESS, Barbara a Uta GROSENICK, ed. *Abstraktní expresionismus*. Překlad J. KŇOURKOVÁ. Praha: Slovart, 2006. ISBN 80-7209-840-3.

JOCHMANN, Petr. *O art brut*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 242 stran. ISBN 978-80-244-4159-7.

NIETZSCHE, Friedrich. *Lidské, příliš lidské I*. Překlad V. KOUBOVÁ. Praha: Oikoy-men, 2010. Knihovna novověké tradice a současnosti, sv. 67. 285 stran. ISBN 978-80-7298-404-6.

PALOUČEK, Jan. *Poselství barev*. 3. dopl. vyd. Brno: Integrál Brno, 2012. 167 stran. ISBN 978-80-87176-17-7.

PARRAMÓN, José María. *Jak kreslit*. Vyd. 2. Překlad M. PECHOVÁ. Praha: Jan Vašut, 1998. 112 stran. ISBN 80-7236-049-9.

PETRÁSKOVÁ, Jana. *Základy realistické kresby: kreslení pravou mozkovou hemisférou*. Vyd.1. Praha: Grada, 2012. 143 stran. ISBN 978-80-247-4058-4.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Překlad E. VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2014. 144 stran. ISBN 978-80-262-0691-0.

PINK, Daniel H. *Pohon: překvapivá pravda o tom, co nás motivuje!*. Překlad V. POLÁKOVÁ. Olomouc: ANAG, 2011. 187 stran. ISBN 978-80-7263-671-6.

READ, Herbert Edward. *Výchova uměním*. Vyd. 1. Překlad J. CAHA. Praha: Odeon, 1967. 421 stran.

ROESELVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. 143 stran. ISBN 80-7290-058-7.

SIEBENBRODT, Michael a Klaus NERLICH, *Bauhaus Výmar: evropská avantgarda 1919–1925*. Překlad M. PROCHÁZKA. Praha: České muzeum výtvarných umění, 1997. 108 stran. ISBN 3-929-323-14-1.

ŠKALOUDOVÁ PUCHMAJEROVÁ, A. Lucrezia a Hana VALEŠOVÁ. *Úvod do didaktiky kresby*. 2. dopl. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. 39 stran. ISBN 978-80-7372-421-4.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Metodický materiál k pedagogické praxi ve výtvarné výchově*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. 121 stran. ISBN 978-80-244-4756-8.

TEISSIG, Karel. *Kresba*. Praha: Aventinum, 2010. 190 stran. ISBN 978-80-7442-009-2.

INTERNETOVÉ ZDROJE A ČASOPISY

BEDNÁŘOVÁ, Veronika. *Finský zázrak*. Reflex. 2018, č. 5, strany 36–39. ISSN 0862-6634.

BARTEL, Marvin. *Shading* [online]. [cit. 6. 4. 2018]. Dostupné z <https://www.goshen.edu/art/ed/shading.html>.

BARTEL, Marvin. *What skills are needed to draw everything?* [online]. [cit. 6. 4. 2018]. Dostupné z <https://www.goshen.edu/art/ed/drawingskills.html>.

Betty Edwards [online]. [cit. 16. 11. 2017]. Dostupné z https://en.wikipedia.org/wiki/Betty_Edwards.

David Hockney [online]. [cit. 16. 11. 2017]. Dostupné z https://en.wikipedia.org/wiki/David_Hockney.

Finsko [online]. [cit. 16. 3. 2018]. Dostupné z <https://cs.wikipedia.org/wiki/Finsko>.

Gestaltismus [online]. [cit. 11. 3. 2018]. Dostupné z <https://cs.wikipedia.org/wiki/Gestaltismus>.

Henry Matisse [online]. [cit. 21. 3. 2018]. Dostupné z https://cs.wikipedia.org/wiki/Henri_Matisse.

Herbert Read [online]. [cit. 16. 11. 2017]. Dostupné z https://en.wikipedia.org/wiki/Herbert_Read.

Jean Dubuffet [online]. [cit. 5. 4. 2018]. Dostupné z https://cs.wikipedia.org/wiki/Jean_Dubuffet.

Jin a Jang [online]. [cit. 16. 11. 2017]. Dostupné z https://cs.wikipedia.org/wiki/Jin_a_jang.

John Donne citáty [online]. [cit. 5. 4. 2018]. Dostupné z <https://citaty.net/autori/john->

-donne/.

Lateralizace mozkových funkcí [online]. [cit. 16. 11. 2017]. Dostupné z [https://cs.wikipedia.org/wiki/Lateralizace_mozkových_funkcí](https://cs.wikipedia.org/wiki/Lateralizace_mozkov%C3%BDch_funkc%C3%AD).

Lidský mozek [online]. [cit. 10. 3. 2018]. Dostupné z [https://cs.wikipedia.org/wiki/Lidský_mozek](https://cs.wikipedia.org/wiki/Lidsk%C3%BD_mozek).

Motivace [online]. [cit. 10. 3. 2018]. Dostupné z <https://cs.wikipedia.org/wiki/Motivace>.

Ontogeneze [online]. [cit. 25. 3. 2018]. Dostupné z <https://cs.wikipedia.org/wiki/Ontogeneze>.

Results PISA 2015 [online]. [cit. 16. 3. 2018]. Dostupné z <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>.

Rámcové vzdělávací programy [online]. [cit. 10. 3. 2018]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/rvp>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. [cit. 10. 3. 2018]. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_verze_cerven.pdf.

Roger Wolcott Speery [online]. [cit. 16. 11. 2017]. Dostupné z https://cs.wikipedia.org/wiki/Roger_W._Sperry.

Roseline Davido [online]. [cit. 21. 11. 2017]. Dostupné z <https://www.babelio.com/auteur/Roseline-Davido/323577>.

Sémiotika [online]. [cit. 11. 3. 2018]. Dostupné z [https://cs.wikipedia.org/wiki/Sémiotika](https://cs.wikipedia.org/wiki/S%C3%A9miotika).

Strategie vzdělávání České republiky do roku 2020 [online]. [cit. 14. 3. 2018] Dostupné z <http://www.vzdelavani2020.cz/>.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Učitelé výtvarné výchovy a jejich znalosti kurikula* [online]. [cit. 10. 3. 2018]. Dostupné z <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/sobanova.pdf>.

ŠTĚPÁNKOVÁ, Kateřina. *Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově* [online]. [cit. 10. 3. 2018]. Dostupné z http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=21.

Symbióza [online]. [cit. 19. 3. 2018]. Dostupné z [https://cs.wikipedia.org/wiki/SymbiÓza](https://cs.wikipedia.org/wiki/Symbi%C3%B3za).

TŮMA, Lukáš. *Viděné a věděné* [online]. [cit. 16. 11. 2017]. Dostupné z [www http://www.grapheion.cz/index.php?akce=vypis&link=2010100076](http://www.grapheion.cz/index.php?akce=vypis&link=2010100076).

Tvořivost [online]. [cit. 10. 3. 2018]. Dostupné z <https://cs.wikipedia.org/wiki/Tvořivost>.

Věra Roeselová [online]. [cit. 21. 11. 2017]. Dostupné na [www http://baila.net/autor/222460609/vera-roeselova](http://baila.net/autor/222460609/vera-roeselova).

ZDROJE OBRAZOVÉ DOKUMENTACE

Obr. 01–04: Každodenní radosti čínorodého jedince

Dostupné z <http://bigthink.com/world-in-mind/youre-actually-awful-at-multi-tasking>, https://www.theepochtimes.com/the-myth-of-multitasking_2216988.html, <https://www.livescience.com/19983-multitasking-work-bad-feel-good.html>, <https://www.entrepreneur.com/article/225865>.

Obr. 05: Protiklady

Dostupné z <http://www.waltermason.com/2009/11/taoism.html>.

Obr. 06: Nový kult

Dostupné z <https://www.vecteezy.com/vector-art/149155-multitasking-illustration>.

Obr. 07: David Hockney při práci na obraze pro Royal Academy

Dostupné z <https://www.royalacademy.org.uk/exhibition/david-hockney-a-bigger-picture>.

Obr. 08–17: Kresby dětí

Archiv autorky.

Obr. 18: Dokumenty RVP

Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>.

Obr. 19–38: Vlastní tvorba a záznamy z procesu

Archiv autorky.

Obr. 39: Henri Matisse při práci

Dostupné z <https://www.babylonie.cz/blog/uhel-od-neandrtalcu-po-soucasnost>.

Obr. 40–56: Dokumentace vlastní tvorby a záznamy procesu

Archiv autorky.

Obr. 57: R. Motherwell – Kresba tuší (Elegie č. 1)

Dostupné z <https://www.moma.org/collection/works/37683>

Obr. 58: R. Motherwell – Elegie pro Španělskou republiku č. 34

Dostupné z <https://www.artsy.net/artwork/robert-motherwell-elegy-to-the-spanish-republic-xxxiv>.

Obr. 59: F. Kline – Studie tuší pro High Street

Dostupné z <https://www.christies.com/lotfinder/Lot/franz-kline-1910-1962-ink-study-for-4989620-details.aspx>.

Obr. 60: F. Kline – Untitled (1957)

Dostupné z <http://www.beatmuseum.org/kline/untitled57.html>.

Obr. 61: F. Schröder-Sonnenstern – Prokletí pluhu

Dostupné z <http://sammlung-zander.de/en/friedrich-schroeder-sonnenstern-2/>.

Obr. 62: A. Wölfli – Modro-šedá hudba

Dostupné z <https://www.artbasel.com/catalog/artwork/28741/Adolf-W%C3%B6lfli-Der-Oberburg-Skt-Adolf-Ring-Blue-Gray-Music>.

Obr. 63–68: Dokumentace vlastní tvorby

Archiv autorky.

Obr. 68–107: Dokumentace pedagogické praxe

Archiv autorky.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Alena Packová
Katedra:	Katedra výtvarné výchovy
Vedoucí práce:	MgA. Robert Buček, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018
Název práce:	Didaktika kresby <i>aneb</i> Probudit oči
Název v angličtině:	Didactics of Drawing <i>or</i> To Awaken The Eyes
Anotace práce:	Magisterská diplomová práce je zaměřena na kresbu a její výuku. Skládá se ze tří částí. Teoretická část se zabývá tématy, jež hrají významnou roli při výuce kresby. Praktickou část tvoří série autorských obrazů. Pedagogická část je věnována kresebným cvičením pro rozvoj schopnosti pozorovat.
Klíčová slova:	kresba, didaktika kresby, výuka výtvarné výchovy, kresebná cvičení, pozorování
Anotace v angličtině:	This diploma thesis is focused on drawing and its tuition. It consists of three parts. The theoretical part deals with themes that are crucial for drawing education. The practical part includes a serie of author's artworks. The didactical part is dedicated to exercises for a cultivation of observation skill.
Klíčová slova v angličtině:	drawing, didactics of drawing, art education, drawing exercises, observation
Přílohy vázané v práci:	CD
Rozsah práce:	105 stran
Jazyk práce:	čeština