



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy

Diplomová práce

„Voda“ – tematická řada ve výtvarné
výchově pro střední školní věk

„Water“ – series of lessons in art
education for middle childhood age

Vypracovala: Bc. Veronika Kalkušová
Vedoucí práce: Mgr. Karel Řepa, Ph.D.

České Budějovice 2019

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne

.....

podpis studentky

Ráda bych touto cestou poděkovala Mgr. Karlu Řepovi, Ph.D. za jeho odborné rady, věcné připomínky, ochotu a vstřícnost při psaní této práce. Děkuji také vedení ZŠ Český Krumlov, Plešivec 249 za to, že mi umožnilo realizovat projekt právě zde, a kolegyni Ivetě Mareškové za fotodokumentaci několika lekcí.

Abstrakt

Tato teoreticko – projektová diplomová práce se zabývá zpracováním tematické výtvarné řady s názvem „Voda“ a její realizací v rámci lekcí výtvarné výchovy dětí středního školního věku na základní škole. Na teoretickou část, jež přináší obecný vhled do problematiky vody nejen ve výtvarném umění a projektového vyučování, navazuje část projektová, která se skládá ze sedmi navržených výtvarných lekcí. Projektová část rovněž zahrnuje popsané realizace a didaktickou analýzu jednotlivých lekcí. Diplomovou práci doplňují v samotném závěru obrazové přílohy vztahující se k teoretické části, fotodokumentace dílčích lekcí a navržené strukturované přípravy.

Klíčová slova: výtvarná výchova, výtvarná řada, projektové vyučování, voda, intermediální akce, mezipředmětové vztahy

KALKUŠOVÁ, Veronika. „Voda“ – *tematická řada ve výtvarné výchově pro střední školní věk*. České Budějovice, 2019. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra výtvarné výchovy. Vedoucí práce: Mgr. Karel Řepa, Ph.D.

Abstract

This theoretical and project diploma thesis focuses on elaboration of the thematic art series named "Water" and its realization in art classes of middle aged children at the elementary school. The theoretical part brings the general insight into the problematics of water in art and project teaching. The project part follows and it is composed of seven proposed lectures of art lessons. The description of realizations and didactic analysis of the lectures are included in the project part as well. The diploma thesis is complemented with picture attachments, photo documentation of sectional lessons and proposed structured preparation of lessons.

Key words: art, art series, project teaching, water, intermedial action, cross-curricular relationships

Obsah

Úvod.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 Fenomén vody.....	11
1.1 Voda z hlediska přírodních věd.....	12
1.2 Využití vody jako námětu a média ve výtvarném umění	15
1.2.1 Zobrazování vody ve starověku.....	15
1.2.2 Motiv vody ve středověku	16
1.2.3 Ztvárňování vody v novověku	17
1.2.4 Fenomén vody ve výtvarném umění 19. století.....	19
1.2.5 Dvacáté století a voda jako námět i médium.....	21
1.2.6 Fenomén vody v českém umění 20. století	24
1.2.7 Voda v současném výtvarném umění.....	25
1.3 Ke kulturně symbolického významu fenoménu vody	27
2 Voda jako námět a médium ve výtvarné výchově.....	37
2.1 Výtvarná výchova a kurikulární dokumenty	37
2.2 Voda ve výtvarné výchově.....	39
2.2.1 Voda v rámci výtvarného studia skutečnosti.....	41
2.2.2 Výtvarné vyjadřování imaginace s využitím fenoménu vody	43
2.2.3 Voda a výtvarné experimentace	45
3 Projektové vyučování.....	47
3.1 Pojem projekt a projektové vyučování	48
3.1.1 Druhy projektů.....	50
3.1.2 Dílčí fáze projektu.....	51
3.2 Projektové vyučování ve výtvarné výchově.....	54
3.2.1 Řady výtvarných prací	56
3.2.2 Výtvarné projekty	58

II. PROJEKTOVÁ ČÁST	61
4 „Voda“ – tematická řada ve výtvarné výchově pro střední školní věk.....	62
4. 1 Cíle a organizace	62
4. 2 Analýza a realizace lekcí projektu Voda.....	64
4. 2. 1 Zvuky vody.....	64
4. 2. 2 Voda na sněhu	66
4. 2. 3 Krumlovská věž skrze vodu.....	68
4. 2. 4 Soutok našich tří řek.....	70
4. 2. 5 Věž v mlžném oparu	72
4. 2. 6 Bubliny všude kolem	73
4. 2. 7 Realistické studování Vltavy	74
Závěr.....	77
Zdroje.....	79
Seznam použité tištěné literatury.....	79
Seznam použitých internetových zdrojů	81
Seznam použitých příspěvků v tištěných seriálových publikacích	83
Seznam příloh.....	84
I. Obrazové přílohy k teoretické části	84
II. Fotodokumentace výtvarné tematické řady „Voda“	97
III. Strukturované přípravy k výtvarné řadě „Voda“	117
Zdroje obrazových příloh.....	131

Úvod

Voda, element neboli živel, jenž je s naší existencí neodmyslitelně spjatý a bez něhož by život na planetě Zemi nemohl existovat. Setkáváme se s ní denně, vyskytuje se všude kolem nás a potřebujeme ji k životu, vždyť i naše tělo je z velké části složeno z vody. Právě pro onu nezastupitelnou úlohu v našich životech stojí fenomén vody v centru zájmu vědců, filozofů i umělců. Voda má své důležité místo téměř ve všech náboženstvích a představuje základ teorií o vzniku, ale také o zániku světa. Je podstatnou kulturní složkou našich životů, protože všechno propojuje a sjednocuje. Aniž si to uvědomujeme, často používáme průpovědi jako *Tichá voda břehy mele*, *Jít proti proudu*, či *Roste jako z vody*, v nichž pojem „voda“ odkazuje ke všeobecně známým interpretacím.

V přírodě se s vodou můžeme setkat v různých podobách, při toulkách krajinou vidíme moře, řeky, potoky, rybníky, jezera, vodní nádrže, studánky, kaluže, déšť, mlhu, anebo v zimě sníh, ledovce či rampouchy. Dlouhý výčet odlišných forem vodního živlu vybízeli mnoho umělců, aby vodu zobrazovali jako námět nebo jí využili coby média.

Už ve starověkém Egyptě nacházíme ztvárnění rybníka na stěnách hrobky v Thébách, pokračovat bychom mohli v Řecku, kde antický malíř Apellés zvětšil bohyni Afrodité s pozadím vodní hladiny. Voda zajímala i slavného renesančního umělce Leonarda da Vinciho, v jeho sbírce prací najdeme dvě studie vody. Velké množství uměleckých děl s námětem vody skýtá období romantismu, realismu a impresionismu, tehdejší umělci velice rádi zobrazovali vodní hladinu. V umění se fenomén vody objevuje velice často, do 19. století však především jako zobrazovaný námět. Od století dvacátého umění inklinuje ke zcela novým formám vyjádření, zde jsou základy využití vodního elementu v roli média, na element se nyní nazírá zcela novými způsoby. Ani coby námět však voda není v moderním umění upozaděna.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a projektové. Část teoretická obsahuje tři dílčí kapitoly, které nabízejí teoretické poznatky o fenoménu vody, jeho využití ve výtvarné výchově a podávají základní informace o projektovém vyučování. Projektová část popisuje a analyzuje průběh tematické řady realizované na základě východisek z teoretické části práce.

Cílem první kapitoly je uvést čtenáře do tématu vody, podat stručný přehled o vodním živlu z hlediska přírodních věd a představit myšlenky vědců, kteří zkoumají její vlastnosti. Následuje vhled do historie zobrazování vodního elementu v průřezu dějin výtvarného umění, přičemž začínáme nejstaršími dochovanými památkami z dob starověku, a postupně se přes další epochy přesouváme až k umění současnému. Závěr kapitoly pojednává o tom, jakou roli voda sehrává ve smyslu kulturním a symbolickém.

Druhá kapitola přibližuje čtenáři rozdělení výtvarných činností a zakotvení výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech – RVP a ŠVP základní školy, v níž se uskutečnila tematická výtvarná řada „Voda“. Další část kapitoly prezentuje konkrétní příklady výtvarných činností, které lze s žáky středního školního věku realizovat na téma „voda“, a to jak v roli námětu, tak v roli média.

Kapitola o projektovém vyučování začíná jeho definicí, uvádí druhy projektů a čtyři fáze projektu. Po obecné charakteristice kapitola dále pojednává o projektovém vyučování ve výtvarné výchově a vysvětluje rozdíl mezi výtvarným projektem a výtvarnou řadou.

Projektová část vychází z teoretické základny, věnuje se realizaci a reflexi navržených lekcí, které probíhaly v 5.B na ZŠ Český Krumlov, Plešivec 249. Lekce jsou koncipovány tak, aby vyváženě postihly všechny formy výtvarných aktivit – výtvarnou experimentaci, výtvarné studium skutečnosti i výtvarné vyjádření imaginace. Závěr této práce přináší zhodnocení celé výtvarné řady.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Fenomén vody

„Až s přítomností vody se Země i krajina skutečně probouzejí a stávají se v pravém slova smyslu žijící, až s ní se začíná rozvíjet běh a historie stvořeného světa. Teprve se zvuky bublajícího pramene a zurčícího potoka se začala postupně rozeznávat jeho mnohohlasná řeč.“

Jiří Zemánek

Diplomová práce „Voda“ – tematická řada ve výtvarné výchově pro střední školní věk si klade za cíl zrealizovat smysluplnou výtvarnou sérii činností, která bude vyvážená a jev vody v ní bude vystupovat v roli námětu i média. Považujeme proto za nezbytné prostudovat, zmapovat a podat v teoretické části práce obecný vhled do problematiky a vodu si představit z několika úhlů pohledu. Mít teoretickou základnu pokládáme za stěžejní stavební kámen pro konstituování projektové části práce. V první kapitole se proto stručně seznámíme s fenoménem vody z hlediska přírodních věd, v historickém sledu nastíníme využívání vody coby námětu i média ve výtvarném umění, přičemž budeme postupovat od nejstarších dochovaných zobrazení až po současné umění. Tato podkapitola poslouží jako inspirační zdroj pro koncipování dílčích lekcí výtvarné řady, jež budou popsány a zdokumentovány v poslední kapitole diplomové práce. Vodu si závěrem představíme také v kulturně symbolických souvislostech.

Primárním zdrojem pro sepsání první kapitoly práce je jeden ze svazků edice Živly, konkrétně Živel Voda, od autorského kolektivu, z nichž největší měrou citujeme autory B. Blažka a J. Zemánka. Další neméně důležitý zdroj představuje publikace Voda a sny od G. Bachelarda. Chronologický náhled do historie zobrazování vody a jejího využití jako média ve výtvarném umění nám pomůže zkompletovat webová encyklopedie www.wikiart.com.

1.1 Voda z hlediska přírodních věd

Z citátu Jiřího Zemánka v úvodu kapitoly vyplývá, že život se nachází tam, kde je voda. Na světové konferenci o vodě v Istanbulu v roce 2009 se ale nepodařilo zakotvit právo

na přístup k pitné vodě jako všeobecné lidské právo. Voda se stala do značné míry zbožím. Rozdělení výskytu a využívání zásob sladké vody na Zemi dnes více než kdy jindy vyžaduje ekologicky smysluplné a sociálně bratrské chování. To, co vodě učiníme, provádíme také těm, kteří s touto vodou musejí žít, ať se jedná o lidi, zvířata, rostliny nebo krajinu. Voda nás v podstatě vyzývá, abychom si uvědomovali souvislosti, pěstovali vnímavost a rozvíjeli sociální chování.¹ V těchto myšlenkách spatřujeme paralelu k hojně používané výchovné frázi: K ostatním se chovej tak, jak si přeješ, aby se oni chovali k tobě.

Voda, jediný praživel, který prostupuje naším světem jako spleť a dokonalá síť vazeb a souvislostí, jež propojuje všechny žijící organismy a také naši budoucnost s dávnou minulostí. Takto obšírně vodu vnímal a popisoval v 6. století př. n. l. řecký myslitel Thálés. Současná věda však jeho myšlenky v zásadě podporuje, ačkoliv se zdají dětsky naivní. Vodu lze najít téměř všude. V krystalech, v tělech živočichů a rostlin, z čehož plyne domněnka, že všechny tyto výskyty spolu musejí souviset a stále se jedná o tutéž „vodu“. Vodu můžeme chápat jako určitý důkaz o našem původu a příbuznosti s ostatním životem. Pro svou všudypřítomnost a změny skupenství se stala bohatým zdrojem metafor.²

Element vody je jedním ze čtyř (nebo v čínské a indické kultuře pěti) živlů a můžeme na ní nejspolehlivěji dokázat spojení různých účinků. Vstřebává protikladné hmoty, skrze vodu prostupují různé barvy, chutě, vůně. Primární vlastností vody je tekutost. O vodě v 18. století přemýšlel chemik Malouin, jenž nevědecky uvažoval právě o výše zmíněné základní vlastnosti. Tvrdil, že voda je nejdokonalejší tekutina a ostatní tekutiny jí mohou vděčit za svou tekutost.³ Jedná se o výchozí látku, která svou přítomností propojuje všechny ostatní tekutiny.

¹ WILKENS, A., DREISEITL, H., GREENE, J., JACOBI, M., LIESS, C. a SCHWENK, W. *Voda v pohybu - úžas v nás: pozorování a pokusy*. 2. české vydání. Brno: Kazda, 2018, s. 17

² [Srov] BRATRYCH, V., ed. *Živel voda: člověk, příroda, technika, životní prostředí*. Praha: Koniklec, 2005, s. 8

³ [Srov] BACHELARD, G. *Voda a sny: esej o obraznosti hmoty*. Praha: Mladá fronta, 1997, s. 112

Důležitost vody v přírodě můžeme demonstrovat na jejím rozšíření. Dvě třetiny povrchu Země sestávají z vody a nejinak je tomu také u našeho těla, jež je ze dvou třetin složeno z tekutého elementu. Nedávné výzkumy o vodě spatřují v tomto faktu jistou analogii ke vztahu mikrokosmu a makrokosmu. Zjednodušeně řečeno, voda, která se nachází v nás i kolem nás, má ústřední význam pro život, pro jeho přirozenou rovnováhu.⁴ Japonský doktor Masaru Emoto navíc pomocí svých snímků vodních krystalů dokázal, že voda disponuje pamětí a schopností pojmout určitou část našeho vědomí. Člověk, jenž dokáže tuto schopnost dekodovat, může poslat své vědomí všude tam, kam již nedosáhne jeho oko.⁵ Voda je médiem schopným přijímat, nést a reprodukovat do světa nejrůznější sdělení a kódy. Podle doktora Emota má každá voda svůj individuální charakter a její struktury jsou ovlivňovány našimi emocemi, myšlenkami a kvalitou prostředí. Badatelé v tomto rámci hovoří o vodě jako o „*tanci molekulárních struktur*“, chápou vodu jako element kompetentní k vysílání specifických energií a individuálního života. Popisovaná povaha vody naznačuje svázání fyzické a duševně-duchovní stránky veškeré existence.⁶ Jak lze z tohoto odstavce vyčíst, nejen fyzikální vlastnosti vody jsou v centru zájmu. Velká pozornost je kladena k její struktuře, charakteru, schopnosti přijímat a vysílat nejrůznější kódy.

Voda představuje aktuální a nosné téma pro mnohé další badatele, uvedme alespoň dva z nich. Biofyzik mnichovské Rady pro mezinárodní vědecký výzkum Dieter Broers tvrdí, že voda je fenomenální zásobárna informací. Podle něj jsou vodstva naší planety schopna ukládat informace. Podobný výrok zaznamenáváme i od profesora fakulty letecké a kosmické techniky stuttgartské univerzity Bernda Kröplina, jenž organizoval výstavu fotografií „Svět v kapkách“. Podle něj voda opravdu disponuje schopností uchovávat informace, reagovat na lidské pocity, komunikovat s jinými živly, a své myšlenky podkládal zmiňovanými fotografiemi.⁷ Fenomén vody láká a podněcuje pozornost širokého spektra odborníků. Všechny jmenované sjednocuje myšlenka paměti vody a její schopnosti přenášet, vstřebávat či vysílat informace dále do světa.

⁴ [Srov] BRATRYCH, V., ed. *Živel voda: člověk, příroda, technika, životní prostředí*. Praha: Koniklec, 2005, s. 40

⁵ SYRUČEK, M. *Voda, jak ji neznáme*. Praha: Epoque, 2011, s. 38

⁶ [Srov] BRATRYCH, V., ed. *Živel voda: člověk, příroda, technika, životní prostředí*. Praha: Koniklec, 2005, s. 40

⁷ SYRUČEK, M. *Voda, jak ji neznáme*. Praha: Epoque, 2011, s. 41

Oblaka, déšť, potoky, řeky, jezera či moře, všechno proudí, vlní se a víří. Pozemský koloběh vody, spolu s prouděním vody v oceánech, obepíná celou zeměkouli a je jedním obrovským pohybem. Pozorování tekutin nás učí, jak je jedno s druhým a všechno se vším ve vzájemné součinnosti a navzájem se podmiňuje, jak z protikladů může vzejít něco třetího, jak tedy dochází k nové tvorbě, metamorfózám a vývoji.⁸

Voda jako chemická složka a přírodní roztok

Pouze stručně nahlédneme do pojetí přírodovědného. V publikaci T. Pačese se můžeme setkat s poněkud užší definicí vody. Vodu na Zemi rozčleňuje do dvou dílčích kategorií, na vodu jako chemickou složku či vodu jako přírodní roztok.

Voda, coby složka chemická, je molekula skládající se ze dvou atomů vodíku a jednoho atomu kyslíku. Tato složka se v přírodě nachází v několika skupenstvích, v plynném jako pára, kapalném jako voda a pevném jako led. Krom toho molekula vody bývá spojena s jinými molekulami a atomy krystalové struktury minerálů a může být rozpouštěna v magmatických taveninách v hlubokých částech zemské kůry. Pokud teplotu vody zvyšujeme, shluky molekul jsou méně stabilní a dochází k přeměně vody v páru. Naopak čím je teplota vody nižší, tím stabilnější jsou shluky molekul. Ve chvíli, kdy shluky zůstanou stabilní a vytvoří krystal pevné látky o složení H₂O, mluvíme o bodu tuhnutí a výsledkem je led. Tuhnutí nastává při 0 °C, bod tuhnutí však není vždy stejný, závisí na čistotě vody a tlaku, který na vodu působí.⁹

V pojetí vody jakožto přírodního roztoku je definována jako rozpouštědlo a ostatní látky jsou látky rozpouštěné. V přírodním roztoku tak můžeme nacházet např. molekuly křemíku, hliníku, sodíku, vápníku, přítomny mohou být také větší částice. Některé látky se ve vodě rozpouštějí, jiné se srážejí nebo absorbují, a právě tato proměnlivost způsobuje, že je voda jedním z hlavních činitelů látkové výměny na Zemi.¹⁰

Vidíme, jak různorodé může být pojetí vody, ačkoliv se stále pohybujeme v rámci přírodních věd. Možností nahlížení na vodní živel je velké množství.

⁸ WILKENS, A., DREISEITL, H., GREENE, J., JACOBI, M., LIESS, C. a SCHWENK, W. *Voda v pohybu - úžas v nás: pozorování a pokusy*. 2. české vydání. Brno: Kazda, 2018, s. 14

⁹ [Srov] PAČES, T. *Voda a Země*. Praha: Academia, 1982, s. 11-15

¹⁰ [Srov] Tamtéž, s. 11-18

1.2 Využití vody jako námětu a média ve výtvarném umění

V této kapitole se pokusíme nastínit přítomnost živlu vody ve výtvarném umění. Jednou z možností strukturace kapitoly je námětové, to znamená zvláště se věnovat např. oceánům, řekám, vodopádům, rybníkům apod. Toto členění se však jeví jako nefunkční, neboť se chceme zabývat i moderními směry, např. land artem, v němž voda figuruje nikoliv jako námět, ale jako médium, tudíž by námětové strukturování ztratilo smysl. Kapitola je tedy členěna chronologicky. V následujícím textu uvádíme konkrétní díla a umělce, kteří s námětem vody a vodou jako médiem pracovali. Naším záměrem není zmínit všechny umělce věnující se této tématice, ale nabídnout průřezový přehled vybraných autorů a uměleckých děl charakterizujících jednotlivá období v dějinách umění. Při tvorbě kapitoly čerpáme primárně z online encyklopedie výtvarného umění www.wikiart.com.

Voda jako *námět* i *médium* je součástí chronologického vhledu do výtvarného umění z toho důvodu, že i v projektové části diplomové práce využíváme vodu obojím způsobem. V nadpoloviční většině plánovaných lekcí přitom voda slouží jako médium pro výtvarné činnosti, nikoliv jako námět.

1.2.1 Zobrazování vody ve starověku

První zmapovanou oblastí, kde nacházíme vodu jako námět, je Egypt. Nástěnné malby a reliéfy nám poskytují živý obraz Egyptanů před tisíci lety a působí ohromujícím dojmem. Tento dojem je utvářen naprosto odlišným zobrazováním skutečného života, než je tomu v současné umělecké tvorbě. Egyptskému umělci nezáleželo na kráse, ale na úplnosti, jeho úkolem bylo zobrazit všechno tak jasně a celistvě, jak jen je to možné. Nepožadovali si žádné skici podle přírody, ale kreslili z paměti a podle přísného pravidla – muselo být vyobrazeno všechno, a to tak, aby také všechno jasně a dokonale vynikalo.¹¹ Příkladem tohoto způsobu tvorby je obraz rybníka z hrobky v Thébách (viz Přílohy I., obr. 1).

¹¹ [Srov] GOMBRICH, Ernst Hans. *Příběh umění*. Překlad Miroslava Tůmová. 1. vyd. Praha: Odeon, 1992. s. 46

Řeční umělci vycházeli z umění egyptského, byli jím poučeni. Umělci se snažili znázornit postavy s jasnými obrysy a uplatnit na obrazu tolik vědomostí o lidském těle, kolik byli schopni. Detail však nebyl považován za posvátný, důraz se kladl spíše na napodobování přírody.¹² Nástěnné malby, fresky a deskové obrazy se dochovaly pouze v římských kopiích. Námět vody můžeme vidět v díle řeckého malíře Apella, jenž vyobrazil bohyni Afrodité ležící na mušli (viz Přílohy I., obr. 2).

Za zmínku stojí jedna z nástěnných maleb v malém římském posádkovém městě Dura-Europos v Mezopotámii, která znázorňuje Mojžíše dobývajícího vodu ze skály (viz Přílohy I., obr. 3). Z hlediska našeho tématu je zajímavý způsob, jakým umělec naznačil, že každý izraelský kmen obdržel svůj podíl zázračné vody – namaloval dvanáct pramínek, z nichž každý teče k postavičce stojící před stanem. Smyslem díla je připomenout divákům události, při kterých Bůh projevil svou moc.¹³

1.2.2 Motiv vody ve středověku

Středověké umění uvedeme odkazem k Číně, kterou pokládáme za kolébku krajinomalby jakožto svébytného uměleckého oboru, proto ji nelze opomenout. Vhodným reprezentantem zobrazení vody ve výtvarném umění je obraz čínského malíře jménem Kao-K'ó-Kung, jenž kolem let 1250 – 1300 namaloval Krajinu po dešti (viz Přílohy I., obr. 4).

Na krajinomalbě vidíme pouze vrcholky hor v mlze, přesto malba na diváka zapůsobí svou propracovaností, detailem.

Přesuneme-li se z Číny na západ, do středověké Evropy, dostáváme se do tzv. období temna. Jako temnou tuto dobu nazýváme zčásti proto, že lidé v těchto staletích byli sužováni častými válkami, chudobou a nepříznivými životními podmínkami, z nichž nebylo snadné najít východisko.¹⁴ Není proto překvapením, že lidé obraceli svou pozornost k bohu, a proto i většina uměleckých děl této doby zachycovala náboženskou tematiku. Zobrazení vody ve středověkém umění nacházíme např. v malbě z evangeliáře Otty III., iluminovaného kolem roku 1000 (viz Přílohy I., obr. 5). Na výjevu vidíme Krista

¹² [Srov] Tamtéž, s. 64

¹³ [Srov] Tamtéž, s. 101

¹⁴ [Srov] Tamtéž, s. 125

myjícího nohy apoštolům. V etapě tzv. karolínské renesance najdeme vyobrazení vody na iluminovaném listu Bible z Grandval (viz Přílohy I., obr. 6), jedná se o příběh Adama a Evy. Před obdobím románského slohu a gotiky se ještě podívejme na mozaiku Holubice pijící vodu z misky (viz Přílohy I., obr. 7) z Mauzolea Galla Placidia v Ravenně, v němž motiv vody dominuje.

Románský sloh a gotika nám příliš uměleckých děl s tematikou vody nenabízí. Jedním z mála dochovaných obrazů je Jonáš s čelistí netvora (viz Přílohy I., obr. 8) od autorky obrazové encyklopedie Hortus deliciarum, jejíž jméno je Herrad of Landsberg. Dílo na nás působí lehce kontroverzně, ale vykazuje velkou představivost své autorky, která je známa pouze pro tuto encyklopedii. Poslední ukázkou díla s motivem vody v období středověku je zdobený rukopis knihy obsahující modlitby pro každou liturgickou hodinu dne, kterou si objednal vévoda Jan z Berry od Bratrů z Limburka. Voda se objevuje ve výjevu Sv. Jan na Patmos (viz Přílohy I., obr. 9), na vodě pluje loďka a výjev dokresluje vlnobití v horní části. Rukopis, v němž najdeme tyto ilustrované modlitby, se nazývá Přebohaté hodinky vévody z Berry.

1.2.3 Ztvárňování vody v novověku

Dobu novověku můžeme začít datovat od vzniku nového uměleckého slohu a historické epochy – renesance. Švýcarský historik Jacob Buckhardt renesanci popisuje jako moderní kulturu vytvořenou moderní společností.¹⁵ Renesance znamená *znovuzrození* nebo *obrození*. Myšlenka na znovuzrození se v Itálii rozmáhala od Giottovy doby a v myslích Italů se pojí s myšlenkou znovuzrození „majestátnosti bývalého Říma“.¹⁶ Snaha o obrození antiky je zřejmá především díky umění. V malířství si můžeme všimnout nejen náboženské tematiky, jako tomu bylo v době středověku, ale také mytologických příběhů. Klíčovou událostí v novověku je však pro nás objevení krajinomalby jako specifického odvětví malby.¹⁷ Díky tomu, že má krajinomalba v umění již své místo, máme k dispozici mnohem širší spektrum autorů a děl s námětem vody. Z období renesance

¹⁵ [Srov] BURKE, P. *The Italian Renaissance – Culture and Society in Italy*. Princeton, N. J. 1994, s. 1

¹⁶ [Srov] GOMBRICH, Ernst Hans. *Příběh umění*. Překlad Miroslava Tůmová. 1. vyd. Praha: Odeon, 1992. s. 180

¹⁷ [Srov] WUNDRAM, Manfred a Ingo F. WALTHER, ed. *Renesance*. [Praha]: Slovart, ©2007. s. 6

bychom mohli jmenovat desítky autorů, pro účely této diplomové práce ovšem zůstaneme u výběru těch nejvýznamnějších.

Odklon od myšlení středověkého vidíme v prvním obraze, kterým je Zázračný rybolov od Konráda Witze (viz Přílohy I., obr. 10). Pokud by tento výjev maloval malíř středověký, zřejmě by se spokojil s vodními vlnami, následně označenými za Tiberské moře. Witz však chtěl dokázat ženevským měšťanům, jak to vypadalo, když Kristus skutečně stál u vody. Z toho důvodu nemaloval jakékoli jezero, nýbrž Ženevské jezero, které všichni znali. Šlo o skutečnou krajinu, kterou každý viděl a dodnes vypadá stejně jako na obraze.¹⁸ Tematické vody se věnoval i světoznámý Leonardo da Vinci, jehož tento fenomén evidentně také lákal. Dvě studie vody (viz Přílohy I., obr. 11-12) patří k rozsáhlé sbírce autorových skic. Renesanční malíř Il Sodoma (Giovanni Antonio Bazzi) namaloval působivý obraz ze života sv. Benedikta z cyklu Sodoma (viz Přílohy I., obr. 13), v němž dokázal s precizností a přesností zachytit průhlednou vodní hladinu, odraz nebe v ní a kolem jezera několik postav v pohybu. Další malba zobrazující mimo jiné námět vody je dílo Raffaela, v originále opět s názvem Zázračný rybolov (viz Přílohy I., obr. 14). Ústřední motiv je velmi obdobný prvnímu, zde uvedenému, obrazu. Ve výčtu renesančních děl s tematikou vody nelze opomenout dvě slavná díla. Prvním z nich je Zrození Venuše od Sandra Botticelliho, druhým Voda od Giuseppa Arcimbolda (viz Přílohy I., obr. 15-16).

Od renesance se nyní přesuneme k následujícímu slohu, tedy k baroku, který spadá rovněž pod období novověku. Barok se zrodil ke konci 16. století v Itálii, pokračuje v oblíbené krajinomalby, objevují se náměty z náboženství a mytologie, postavy na obrazech vyjadřují emoce a duševní hnutí. První krajinomalba s dominantní částí, kterou zaujímá vodní hladina, je Pohled na Delft od nizozemského malíře Jana Vermeera, dále můžeme tvar říčního meandru vody spatřit v malbě Pietera Brueghela Krajina s útekem do Egypta (viz Přílohy I., obr. 17-18). Řeku za výrazného použití šerosvitu namaloval vlámský barokní umělec Jan Siberechts (viz Přílohy I., obr. 19). Název obrazu nebyl dosud do českého jazyka přeložen, v originále se jmenuje An Extensive River Landscape, přičemž pravděpodobně autor maloval Derbyshire.

Na epochu baroka navazuje rokoko a klasicismus. Stejně jako v předchozích dvou obdobích mapujeme zájem umělců o krajinomalbu a zobrazování pohledů na dominanty evropských měst. Často se právě na takovýchto obrazech objevuje řeka. Výborným

¹⁸ [Srov] GOMBRICH, Ernst Hans. *Příběh umění*. Překlad Miroslava Tůmová. 1. vyd. Praha: Odeon, 1992. s. 192

malířem a grafikem, který se zmiňovaným námětům věnoval, byl Ital Bernardo Bellotto. Tento autor namaloval nespočet obrazů italských měst, jako dobrý příklad nám poslouží *Capriccio Padova* (viz Přílohy I., obr. 20). Bellotto se zřejmě inspiroval svým strýcem, také vynikajícím krajinářem, Canalettem. Zobrazení *Grand Canal a Santa Maria della Salute v Benátkách* je výjev, na němž také nacházíme motiv vody (viz Přílohy I., obr. 21).

1.2.4 Fenomén vody ve výtvarném umění 19. století

Umění 19. století můžeme označovat za přechodné období mezi novověkem a uměním moderním. Doba tohoto století byla typická mísením různých uměleckých směrů a stylů. Umění nejprve nacházelo ideál v přírodní harmonii a lidských citech, vývoj techniky ke konci století zapříčinil změnu podoby uměleckých děl k fotografii a užitému umění. V 19. století se uplatňuje několik uměleckých stylů, nejprve to byl romantismus, následoval realismus, impresionismus a řadu -ismů uzavíral symbolismus.

Významnou roli pro naše téma sehrává především romantismus a impresionismus, neboť umělci tvořící v tomto stylu nacházeli inspiraci v přírodě. Ačkoliv se krajinomalba těšila oblibě už v předešlých obdobích, nyní se jí získává nového postavení. Do té doby se na něj pohlíželo spíše jako na méně prestižní odvětví umění. Malíře, obzvláště ty, kteří se živil malováním „pohledů“ na parky, městská sídla či města, nebral nikdo vážně. Tento postoj se změnil díky romantickému duchu pozdního 18. století a velcí umělci si kladli za cíl krajinomalbě uhájit nové, důstojné místo.¹⁹ Množství maleb z doby 19. století je opravdu vysoké, vybrali jsme proto jen několik ukázek, v nichž vodní živel skutečně dominuje.

Na území Anglie se svými expresivními obrazy v době romantismu proslavil William Turner, který do svých obrazů vždy dokázal vtěsnat drama a pohyb. Kdyby byl Turner méně dobrým umělcem, než jím ve skutečnosti byl, jeho touha zapůsobit na obecnost by mohla mít katastrofální výsledek. Jeho obrazy ovšem vyvolávají majestátnost romantické a vznešené přírody, která vyjadřuje lidské emoce.²⁰ Příkladem jeho vynikajících krajinomaleb, samozřejmě s přítomností vodního živlu, jsou např. z roku

¹⁹ [Srov] GOMBRICH, Ernst Hans. *Příběh umění*. Překlad Miroslava Tůmová. 1. vyd. Praha: Odeon, 1992, s. 400

²⁰ [Srov] Tamtéž, s. 404

1829 Virginia Water, dále The Fighting Temeraire z roku 1839 a 1842 Turner namaloval Bouři (viz Přílohy I., obr. 22-24).

V Anglii spolu s Williamem Turnerem vynikal malíř John Constable, jenž ve svých dílech nechtěl nic než pravdu. „*Pro malíře přírody existuje dostatečný prostor, dnešní velkou neřestí je bravura, pokus dělat něco, co je povzneseno nad pravdu.*“ Constable pohrdá kulisami a schématy, chtěl být věrný pouze tomu, co sám viděl. Chodil po venkově, aby si dělal skici podle přírody, které potom v ateliéru sám rozpracovával. Oceňovat můžeme Constabelovu upřímnost a to, že odmítá být působivějším než příroda, zavrhuje okázalost a jakoukoliv pózu.²¹ Brighton Beach a Bouře nad mořem jsou dvě díla tohoto autora, v nichž se vyskytuje voda, v Bouři nad mořem malíř použil pro ztvárnění deště velmi dynamické, rychlé tahy štětcem (viz Přílohy I., obr. 25-26).

Do výběru autorů romantismu zařadíme také dílo anglického krajináře Thomase Cola a jeho Kaaterskill Falls, důsledným studiem skutečnosti se zabýval také americký malíř Albert Bierstadt, podívejme se do příloh na jeho dokonale propracované vodopády Falls of Niagara from Below (viz Přílohy I., obr. 27-28). Tlumenou, temně modrou a také příjemnou paletu barev volí ukrajinský krajinář Ivan Aivazovsky, který v roce 1862 přichází s dílem Darialská soutěska (viz Přílohy I., obr. 29). Tato soutěska, jinak zvaná Darialský průsmyk, je 11 km dlouhá a leží v severní Gruzii.

V duchu realismu vytvořil roku 1830 francouzský malíř Theodore Rousseau obraz A Waterfall in Thiers (viz Přílohy I., obr. 30), kde autor využil kontrastu světlých a tmavých barev. Vodopád zobrazil v odstínech bílé barvy, čímž dal motivu vody na jinak tmavém pozadí vyniknout.

Bohatý zdroj obrazů s tematikou vody skýtá umělecký styl impresionismus. Skupina umělců přimknuvších se k Monetovi uspořádala výstavu, kde byl mimo jiné k vidění obraz „Imprese: Východ slunce“. Jednomu z přítomných kritiků název připadal směšný, proto celou skupinu umělců označil jako impresionisty. Přízvisko rozhodně nemělo chvalný nádech, kritik jím chtěl poukázat na nedostatečné znalosti umělců. Zároveň nesouhlasí, že by imprese, tedy dojem z daného okamžiku, stačil k tomu, aby se něco dalo nazvat obrazem. Označení už umělcům zůstalo a brzy se na posměvačný podtón zapomnělo, stejně jako se dříve zapomnělo na hanlivý význam gotiky, baroka či

²¹ [Srov] GOMBRICH, Ernst Hans. *Příběh umění*. Překlad Miroslava Tůmová. 1. vyd. Praha: Odeon, 1992, s. 405

manýrismu.²² Impresionisté čerpají náměty z každodenního života a opravdu jim jde především o zachycení okamžiku, nikoliv o důkladné studium přírody, navíc v ateliéru. Obrazy působí odlehčeně, skicovitě a divákovi je nechán prostor pro vlastní představivost. Dojem nedokončenosti ovšem neznamená, že by díla byla skutečně nedokončená, naopak, tento styl tvorby vyznačuje vysokou uměleckou zkušenost.

Z nepřeberného množství vynikajících obrazů uvedme pro příklad několik z nich. První ukázkou je *Regata v Argenteuil* od francouzského malíře Claude Moneta, druhou potom *Dva jezdci u jezera* od Francouze Edgara Degase. Z méně známých impresionistů představme japonského malíře Fujishimu Takeji a jeho obraz *Východ slunce*, a norského umělce Fritse Thaulowa, jenž vytvořil působivý odraz vodní hladiny v obraze *At Quimperle* (viz Přílohy I., obr. 31-34).

1.2.5 Dvacáté století a voda jako námět i médium

Na úvod předkládané podkapitoly je potřeba upřesnit, že první část následujícího textu se bude orientovat na moderní umělecké směry a vodu zobrazovanou jako námět, část druhá popíše umění, v němž bylo vody využito jako média. Postupovat budeme chronologicky od moderních uměleckých směrů nejstarších k těm nejaktuálnějším.

Na přelomu 19. a 20. století dominuje směr expresionismus, jehož stěžejní osobností je Edvard Munch. V díle *Melancholie* (viz Přílohy I., obr. 35) můžeme vidět v levé části zobrazené moře, které téměř splývá s oblohou. Autor využil mdlý odstín modré barvy, která na nás sama o sobě působí melancholicky, navíc v kontrastu s tmavě vyvedenou pláží.

V Paříži dále vzniká kubismus – hnutí, které vedlo k odklonu od západní tradice. Kubismus neměl v úmyslu skoncovat se zpodoběním, ale chtěl reformovat způsob nazírání na objekt tvorby. Umělec zrekonstruoval obraz tak, že objekt rozložil na několik částí a ty potom postupně komponoval zpět na plátno, až vzniklo umělecké dílo. Podmínkou pro diváka je nutnost vědět, jak objekt vypadá ve skutečnosti, aby byl schopen zjistit vzájemnou souvislost fragmentů v obraze. To byl také důvod, proč tvůrci obvykle volili

²² [Srov] GOMBRICH, Ernst Hans. *Příběh umění*. Překlad Miroslava Tůmová. 1. vyd. Praha: Odeon, 1992. s. 423

známé náměty – kytary, lidskou postavu, lahve, mísy s ovocem.²³ Franc Marz, německý malíř, ve stylu kubismu namaloval obraz Vodopád (viz Přílohy I., obr. 36), který jasnými barvami a kubistickou jednoduchostí popisuje harmonii přírody.

Námět vody rovněž nalezneme v hnutí, jež je odezvou na hrůzy první světové války, surrealismu. Na podzim roku 1924 byl vydán první manifest surrealismu André Bretonem (Surrealistický manifest), vychází časopis Surrealistická revoluce a směr se rychle rozšiřuje mezi veřejnost. Umělci čerpají náměty z hromadně sdělovacích prostředků, inspiraci hledají také v automatismu, opírají se o filozofický idealismus.²⁴ Katalánský malíř Joan Miró ztvárnil vodu v roce 1925 ve svém obraze Koupající se žena (viz Přílohy I., obr. 37) v duchu surrealismu, snaží se o zachycení pocitů a myšlenek, při sledování obrazu je kladen důraz na naše podvědomí.

Postupně roste zájem o problémy tvaru, což vyvolalo nové pokusy s abstraktní malbou. „Zainteresovanost společnosti o strukturu vyvolává v umělcích otázku, zda by se i malířství dalo proměnit v druh konstrukce jako architektura. Holanďan Piet Mondrian chtěl své obrazy zkonstruovat z nejjednodušších prvků: z přímek a čistých barev. Toužil po umění, které by se vyznačovalo jasností a které by odráželo objektivní zákony vesmíru.“²⁵ Mondrianova olejomalba Kompozice č. 10 (viz Přílohy I., obr. 38) vyjadřuje protiklad konečného (mola) a nekonečného (oceánu), kdy molo se stává součástí oceánu jako výrazu jednoty. Obdobně pracuje také Václav Cigler, o němž bude řeč níže.

Britský umělec David Hockney výrazně přispěl svými díly k rozvoji pop artu. V roce 1967 namaloval věhlasný obraz Bigger Splash (viz Přílohy I., obr. 39), který zobrazuje šplouchání vody v kalifornském bazénu. Ukázka není jediným zpracováním bazénu, autor jich vytvořil několik, ale tato verze je pravděpodobně nejznámější. Hockney dílo namaloval v realistickém stylu a inspiroval se fotografií, geometrické tvary jsou převážně vertikální a horizontální, vyjma uhlopříček odrazového prkna.²⁶ Námět moře zpracoval v roce 1981 svérázný, dosud žijící, americký malíř a režisér Julian Schnabel v díle Moře (viz Přílohy I., obr. 40). Jedná se o kombinaci divoké malby spojené s reálnými předměty, zde hrnci

²³ [Srov] GOMBRICH, Ernst Hans. *Příběh umění*. Překlad Miroslava Tůmová. 1. vyd. Praha: Odeon, 1992, s. 468-470

²⁴ ROSE, Josh R. *Reshaping the world*. [online]. 2019 [cit. 2019-04-05]. Dostupné z: <https://www.khanacademy.org/humanities/art-1010/art-between-wars/surrealism1/a/surrealism-an-introduction>

²⁵ GOMBRICH, Ernst Hans. *Příběh umění*. Překlad Miroslava Tůmová. 1. vyd. Praha: Odeon, 1992. s. 476

²⁶ SMITH, N. *Pop art Movement. David Hockney. A Bigger Splash 1967*. [online]. 2014 [cit. 2019-04-06]. Dostupné z: <http://www.middlewaysociety.org/pop-art-movement-david-hockney-a-bigger-splash-1967/>

a dalšími objekty, na dřevěném panelu. Dílo se vyznačuje napětím mezi vysokým a nízkým uměním a lze je zařadit do uměleckého stylu neoexpresionismu.²⁷

Během let šedesátých a sedmdesátých let nastupují na výtvarnou scénu zcela nové formy umění. Za stěžejní pokládáme land-art a konceptuální umění, v nichž voda často sehrává roli média. Land-art vzniká použitím materiálů, které se nachází v krajině a umělec pouze prací s tímto materiálem vytváří díla pro konkrétní prostor. Vrcholným tvůrcem tohoto směru je Andy Goldsworthy, narozený roku 1956. Režisér Thomas Riedelsheimer natočil devadesátiminutový film *Rivers and Tides*, v němž můžeme sledovat zmiňovaného umělce při komponování lístků, dřeva či ledu. Výsledné artefakty působí dechberoucím dojmem. Ukázky z filmu najdeme v Přílohách I., obr. 41-42, v obou příkladech zaujímá voda v různých skupenstvích významnou úlohu. V souvislosti se změnami teplot a povětrnostními podmínkami však díla nejsou trvalá, ale podléhají přírodním vlivům.

„V myšlenkách citlivého a před přírodou pokorného výtvarníka Andy Goldsworthyho zní ozvěna archaické přírodní filozofie Hérakleita z Efesu: Vše plyne, nic netrvá.“²⁸

Do popředí se mimo land-artu dostávají také rozmanité a mnohostranné přístupy k tělu, které se koncem šedesátých let sloučily pod pojem body-art. V předchozích letech byly provedeny první performance pro publikum v souvislosti s minimalismem, nyní se však hlavním představitelem stává performer sám, zatímco publikum buď pasivně přihlíželo nebo se měnilo v aktivního účastníka. Předchůdcem body-artu se stal inspirativní americký výtvarník Bruce Nauman. Jeho osobitým počinem byl *Vlastní portrét jako fontány* (viz Přílohy I., obr. 43), v němž se se zvednutýma rukama vydával okolnímu prostoru za fontánu, zatímco mu z úst vystřikoval pramen vody.²⁹ Kontroverzní performance, která v nás vyvolává nějakou reakci.

V roce 1997 uskutečnil Zhang Huan v Beijingu akci *Jak zvednout hladinu vody v rybníku* (viz Přílohy I., obr. 44). S částečným uvolňováním politické situace v Číně ve druhé polovině devadesátých let se zde objevuje celá řada umělců, kteří se vyjadřují

²⁷ [Srov] PIJOAN, J. *Dějiny umění / 12*. Praha: Odeon, 1998, s. 204

²⁸ HOSMAN, Z. *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007, s. 79

²⁹ [Srov] PIJOAN, J. *Dějiny umění / 12*. Praha: Odeon, 1998, s. 66-67

globálním jazykem konceptuálního umění.³⁰ Tato akce rovněž patří k těm, jež na diváka zapůsobí.

Celkově je dvacáté století významné z hlediska fenoménu vody proto, že se jí nyní využívá nejen jako zobrazovaného námětu, ale také jako média

1.2.6 Fenomén vody v českém umění 20. století

Prvním autorem, jehož si představíme v rámci skupiny českých umělců pracujících s vodou, je krajinář Antonín Hudeček. V lyrických obrazech často vystupuje potok v symbolickém plánu jako cesta života, dílo se stejnojmenným názvem Potok (viz Přílohy I., obr. 45) patří do období secesního symbolismu. Vodní živel dále ztvárnil malíř František Kupka ve svém obraze Vlna a Vanoucí modře II. (viz Přílohy I., obr. 46-47), přičemž u druhého zmiňovaného obrazu jde především o působení samotné barvy jako určité malířské a poetické látky.³¹

Morfologie tekoucích tvarů je příznačná pro sochařskou tvorbu Ladislava Zívra. Kolorovaná sádrová socha s názvem Koloběh života (viz Přílohy I., obr. 48) se inspirovala přírodními motivy a procesy, jde o jakousi „stékající kapku“.³² Tvar kapky má také projekt Jana Kaplického zábavně-vzdělávacího a expedičního centra BMW v Mnichově. Dále je velmi zajímavý nerealizovaný projekt Václava Ciglera Model fontány (viz Přílohy I., obr. 49),

se kterým se zúčastnil mezinárodní soutěže „Svět řek – čistá voda jako pramen života“.³³ Projekt má podobu nakloněného kruhu, z něhož po stranách tryskají tenké pramínky vody, skrze které sluneční světlo vytváří barvy duhy. Na principu imaginace pracuje Miloš Šejn. Snímání vodní hladiny za chůze působí psychedelicky a motiv vodní hladiny vypadá jako hranice mezi objektem a subjektem.³⁴ Záznam z akčního videa G-Sol najdeme v Přílohách I., obr. 50. Samotné video je pod tímto názvem dostupné na www.youtube.com.

³⁰ [Srov] Tamtéž, s. 178

³¹ [Srov] BRATRYCH, V., ed. Živel voda: člověk, příroda, technika, životní prostředí. Praha: Koniklec, 2005, s. 44

³² [Srov] Tamtéž, s. 47

³³ [Srov] Tamtéž, s. 49

³⁴ [Srov] Tamtéž, s. 51

Vodu pro svou body-artovou akci v 70. letech využil Milan Kozelka. Jednalo se o fyzicky velmi náročnou akci na řece Vydře, kterou lze vyložit jako podobenství tehdejšího zápasu svobodných lidí v nesvobodné totalitní společnosti. 20. 12. 1972 uskutečnil také Jan Mlčoch akci rituálního charakteru Mytí, kdy v přítomnosti několika svých přátel omyl celé své tělo včetně vlasů.³⁵ Vodní živel sloužil v těchto akcích jako médium.

1.2.7 Voda v současném výtvarném umění

Voda je pochopitelně součástí i současného výtvarného umění. Pojďme nyní jmenovat vybrané umělce nejen české, ale i světové, kteří s elementem vody pracují.

Jako prvního si představme českého sochaře a skláře Václava Ciglera, jenž ve svých uměleckých dílech přihlíží k hledání širších konotací při pohledu na svět nebo v pohlížení do svého vlastního nitra. Specializuje se na téma vztahu krajiny a člověka, navrhuje skleněné lávky na vodě, stanoviště v korunách stromů apod., jako určující média svých tezí volí především vodu, světlo a sklo.³⁶ Projekt Vodní chrám (viz Přílohy I., obr. 51) zobrazuje motiv lávky vyúsťující na zrcadlo vodní hladiny jezera a stal se poznávacím znakem jeho krajinářské tvorby. Působení vody zkoumá Martin Zet ve svých konceptuálních Kresbách mořem (viz Přílohy I., obr. 52), pro malbu použil mořskou vodu, tuš a papír.

V roce 2011 francouzský umělec Stephane Cauchy vystavuje uvnitř kostela Regency v Brightonu svou instalaci Cascade (viz Přílohy I., obr. 53). Jedná se o kinetický objekt, v němž figuruje devět kbelíků spojených kladkou, zavěšeny jsou nad velkým bazénem. Voda je čerpána do každého kbelíku, dokud se nepřevrhne obsah do bazénu níže. Průtok vody vytváří trvalý cyklus plnění a vyprazdňování, kbelíky se zvednou a padají s rytmem vodopádu a reprodukují zvonění zvonu.³⁷ Instalace opravdu připomíná svým rytmem a tempem zvonění zvonu.

³⁵ [Srov] Tamtéž, s. 47-49

³⁶ SLUNEČKOVÁ, E. *Václav Cigler*. [online]. 2014 [cit. 2019-04-06]. Dostupné z: <https://www.artist.cz/vaclav-cigler-1200/>

³⁷ A kinetic cascade inside the church. *FOLLOW THE WATER*. [online]. 2014 [cit. 2019-04-06]. Dostupné z: <https://followwater.wordpress.com/2014/07/10/a-kinetic-cascade-inside-the-church/>

Yayoi Kusama, výtvarník z Japonska, v roce 2002 vytvořil instalaci *Fireflies on the Water* (viz Přílohy I., obr. 54), kde se prostor rozšiřuje a dává život novému vnímání. V malé temné místnosti visí nad mělkým bazénem s vodou 150 malých světel a stěny jsou pokryty zrcadly. Prostor se zdá být nekonečný díky zrcadlům a odrazu vody.³⁸ Jasná barevná světla uvádějí diváka do magického, halucinačního rozpoložení.

Skotská umělkyně Elizabeth Ogilvie používá vodu jako médium, živel je pro ni posedlost, ke které se ve většině projektů vrací, přetváří ji použitím instalací a videí. Prostřednictvím instalací umělkyně odkazuje k základním kvalitám vody, izoluje ji do umělého stavu. Nejvýznamnější instalace je *Liquid Room* realizovaná v roce 2002. Návštěvník se může dotknout vody, jejíž pohyb se odráží na stěnách.³⁹ Příloha I., obr. 55 ukazuje *Liquid Room*, neboli jak odraz vodní hladiny na zdech vypadal.

Pozoruhodný je projekt skupiny anglických designerů *rAndom Internatonal*, kteří vytvořili *Rain Room*, instalaci, jíž dominuje voda. Projekt se stal velmi populárním a v roce 2012 probíhá v Londýně, o rok později také v New Yorku. Návštěvník je obklopen digitálními kapkami padajícími ze stropu, díky technologicky vyspělému řešení s 3D kamerami není pozorovatel promočený. Pečlivým použitím světel, zvuku a vody se zpomaluje časová dimenze a publikum se stává herci uvnitř instalace.⁴⁰ *Rain Room* (viz Přílohy I., obr. 56-57) patří k velkolepým projektům, které působí na všechny lidské smysly.

Poslední zde jmenovanou instalací je fontána vysoká 20 metrů, tvořená 1000 LED tryskami, umístěná na 1140 m dlouhém mostě Banpo v centru Soulu (viz Přílohy I., obr. 58). Instalována byla v roce 2009 a je součástí projektu jihokorejské vlády, jejímž posláním je vylepšit okolí kolem Han River Park a dosáhnout estetičtějšího, atraktivnějšího vzhledu mostu.⁴¹ Výsledná instalace vypadá velkolepě, v noci svítí světla různými barvami a fontána se stává duhou tančící ve vzduchu, než se ponoří do řeky.

³⁸ *Fireflies skim the surface of the water inside Yayoi Kusama's room. FOLLOW THE WATER.* [online]. 2014 [cit. 2019-04-06]. Dostupné z: <https://followwater.wordpress.com/2014/06/27/fireflies-skim-the-surface-of-the-water-inside-yayoi-kusamas-room/>

³⁹ *The steady search of water in Elizabeth Ogilvie's installations. FOLLOW THE WATER.* [online]. 2014 [cit. 2019-04-06]. Dostupné z: <https://followwater.wordpress.com/2014/06/22/the-steady-search-of-water-in-elizabeth-ogilvies-installations/>

⁴⁰ *Walking inside a rain room. FOLLOW THE WATER.* [online]. 2014 [cit. 2019-04-06]. Dostupné z: <https://followwater.wordpress.com/2014/06/18/walking-inside-a-rain-room/>

⁴¹ *A water rainbow over the river in Seoul. FOLLOW THE WATER.* [online]. 2014 [cit. 2019-04-06]. Dostupné z: <https://followwater.wordpress.com/2014/05/26/a-water-rainbow-over-the-river-in-seoul/>

Od instalací, jež využívají vody jako média, se ještě podívejme na další druh výtvarné tvorby – land-art. S živlem vody pracovala dvojice amerických land-artistů, Roger Asay a Rebecca Davis, kteří spolupracují od roku 1983. Jejich dílo High Water Line (viz Přílohy I, obr. 59) je dočasná instalace v přírodním prostředí. Umělci tento specifický druh umění vnímají jako způsob hlubokého spojení s místem.

Fenomén vody patří také do centra zájmu fotografů. Susan Derges, britská fotografka specializovaná na fotografické procesy bez klasické kamery, pracuje nejčastěji s přírodní krajinou.⁴² Dokladem je četná sbírka fotografií vody, především její struktury (viz Přílohy I, obr. 60). Španělský fotograf Daniel Beltrá se orientuje na fotografování leteckých pohledů, obsáhlá je jeho sbírka oleje rozlitého ve vodě (viz Přílohy I, obr. 61).

Vodu jako médium využila Basia Irland. Její Reading the River (viz Přílohy I, obr. 62) je součástí projektu Water Library. Projekt proběhl během třiceti let v Africe, Kanadě, Evropě, Jižní Americe, jihovýchodní Asii a Spojených státech. Reading the River dokumentuje projekty související s vodou, autorka poukazuje na fakt, že i celá naše těla jsou tekoucí vodou.⁴³ Nigerijský umělec Bright Ugochukwu Eke hledá významy média vody a jeho jazyk používá při formulování představ o spojení člověka se svým okolím.⁴⁴ Acid Rain z roku 2013 (viz Přílohy I, obr. 63) je jednou z jeho instalací, při níž pracuje s vodou a objevuje nové způsoby tvorby.

1.3 Ke kulturně symbolického významu fenoménu vody

Následující podkapitola nám nabídne odhalení několika vrstev kulturního a symbolického pojetí vody. V rámci kultury bude text popisovat vodu v souvislosti s filosofií, náboženstvím, dále potom s divadlem, dramatem a hudbou. Za zmínku stojí pojetí vody jako fenoménu symbolického, k němuž se dostaneme v úplném závěru této podkapitoly. Symbolické pojetí vody koresponduje s první podkapitolou této části, v níž se

⁴² Susan Derges. ARTNET. [online]. 2018 [cit. 2019-04-06]. Dostupné z: <http://www.artnet.com/artists/susan-derges/3>

⁴³ Basia Irland. BASIA IRLAND. [online]. 2019 [cit. 2019-04-06]. Dostupné z: <http://www.basiaireland.com/about/index.html>

⁴⁴ Venice Biennial: Bright Ugochukwu Eke, Nigeria. AFRICANAH.ORG. [online]. 2015 [cit. 2019-04-06]. Dostupné z: <https://africanah.org/venice-biennial-bright-ugochukwu-eke-nigeria/>

hovoří o všudypřítomnosti vody a její schopnosti vysílat a přijímat informace z okolního světa.

Voda a filozofie

Filozofie ve svém jádru hledá něco pevného v neustálém toku a neuchopitelnosti myšlení. Voda teče, je neuchopitelná, avšak někde pramení a má svůj zdroj. Proto ji pokládáme za archetyp neuchopitelnosti začátku a vzniku všeho.⁴⁵ Jak již bylo zmiňováno, s koncepcí vody jako pralátky a základu všeho, přišel řecký filozof, matematik, vědec a zakladatel milétské filozofické školy Thalés z Milétu. Tvrdil, že pralátkou je pro svou neustálou pohyblivost a živost.⁴⁶ V archetypálním slovasmyslu se dá říci, že filozofie pochází z vody. Voda je proměňující a proměnlivá několika způsoby:

- prouděním proměňuje svoji tvářnost,
- přijímá tvar nádoby, kterou naplňuje,
- je sama schopna tvarovat – tvoří meandry, kaňony, krasové jeskyně, obrušuje kámen,
- mění svá skupenství – je tekutá, pevná i plynná.⁴⁷

Voda ve své různorodosti má při toku několik řešení problémů. Prvním je, že překážky odstraňuje, rozpouští. Dále je může zdolat i tak, že je obteče, přeteče. Proud není zastavitelný, před překážkami uhýbá, ale nezastaví se.

Voda je příklad toho, čemu dnes říkáme asertivní chování. Prosazovat své, trpělivě, vytrvale, tvrdohlavě, ale ne tvrdě. Přizpůsobit se a současně dosáhnout svého. Voda je archetypem duše. A duše jako princip života je hluboká, bezedná.⁴⁸

Role vody ve vybraných náboženstvích

Voda má v obřadech a symbolech všech náboženství na světě nezastupitelnou úlohu. Spolu s ohněm tyto živly zaujímají v životě lidí ojedinělé místo, na straně jedné je

⁴⁵ [Srov] BRATRYCH, V., ed. *Živel voda: člověk, příroda, technika, životní prostředí*. Praha: Koniklec, 2005, s. 24

⁴⁶ CÍDLOVÁ, H., KOHOUTKOVÁ, P., ŠTĚPÁNEK, K., VALOVÁ, B. *Filozofové a jejich názory na pralátku* [online]. 2011 [cit. 2019-03-09]. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/wchem/sm/hc/hist/tov/pralacky.html>

⁴⁷ [Srov] BRATRYCH, V., ed. *Živel voda: člověk, příroda, technika, životní prostředí*. Praha: Koniklec, 2005, s. 24

⁴⁸ BRATRYCH, V., ed. *Živel voda: člověk, příroda, technika, životní prostředí*. Praha: Koniklec, 2005, s. 24

přijímáme jako nezbytné dary, na druhé straně si ale uvědomujeme, jaké nebezpečí mohou přinést.⁴⁹ Voda bývá v mýtech spojena jak s počátkem světa, tak s jeho zánikem, který přežijí jen spravedliví, vybraní jedinci. Voda se tak změní v katastrofu, která očisťuje duchovně pošpiněný svět a dává mu šanci, aby se znovu narodil. Tentýž smysl je u křesťanského křtu.⁵⁰ Nejvýraznější stopu v raných dějinách a nejstarších náboženstvích zanechala voda ve zprávách o potopě, zde se stala symbolem záhuby, zániku, konce světa. Rene Noorbergen ve své knize *Secret of Lost Races* zmapoval, že v kartotékách největších knihoven světa je zavedeno zhruba osmdesát tisíc textů v sedmdesáti dvou jazycích, jež se potopou zabývají. Dále popisuje, jak se zpráva o potopě objevuje v tradicích a náboženstvích téměř všech národů. Nejvíce zakořeněna je verze, která pochází z knihy Genesis v 6. - 8. kapitole.⁵¹ Můžeme shrnout, že vodní element je v náboženství primárním zdrojem výkladů o vzniku i zániku světa.

Význam vody spatřujeme v animistických i antických náboženstvích, v náboženstvích Indoevropanů, v hinduismu, buddhismu, japonském a čínském náboženství, v islámu a nejmladším náboženství baháismu. Podrobně se symbolikou vody v jednotlivých náboženstvích zabývat nebudeme, jelikož rozsah takové problematiky by vydal za samostatnou diplomovou práci. Zevrubně se však pokusíme postihnout základní charakteristiky u vybraných náboženství.

Animismus je typický svou vírou v existenci nadpřirozených sil, duchů a fetišismem. Do četné řady fetišů můžeme zařadit čirou vodu, které se následně připisují magické vlastnosti. Starověká náboženství mají svůj původ právě v animismu, navíc se rozvoj starověkého Egypta a Mezopotámie váže k řekám Nilu a Eufratu. Z těchto důvodů zaujímá přední místo v hierarchii sumersko-babylonských bohů bůh vody a moře Ea, jenž vystupuje v Eposu o Gilgamešovi. Posuneme-li se do oblasti starověkého Řecka, setkáme se s dvěma situacemi. Pokud se Řekové zdržovali spíše na pevnině, stačili jim bohové olympští. Ve chvíli, kdy se ovšem začali pouštět na moře, prokazovali úctu i bohům vodním, v jejichž čele stál Poseidon. Římané kopírovali řeckou mytologii, přičemž bohům

⁴⁹[Srov] DREJNAR, J. *Voda v náboženstvích* [online]. 2012 [cit. 2019-03-09]. Dostupné z: http://www.iliteratura.cz/Content/Doslov/kleczek_Voda_ukazka55.pdf

⁵⁰ BRATRYCH, V., ed. *Živel voda: člověk, příroda, technika, životní prostředí*. Praha: Koniklec, 2005, s. 9

⁵¹ [Srov] DREJNAR, J. *Voda v náboženstvích* [online]. 2012 [cit. 2019-03-09]. Dostupné z: http://www.iliteratura.cz/Content/Doslov/kleczek_Voda_ukazka55.pdf

dali jiná jména, kupříkladu Poseidona přejmenovali na Neptuna.⁵² Animismus tedy vychází ze starověkých velmocí a role vody je v tomto náboženství více než významná.

Náboženství Indoevropanů se zakládá na trvalém očišťování. Pro očistu při znečištění mírném se praktikuje padžáb-kusti, neboli umytí vodou a pronesení zvláštní modlitby. Pokud dojde ke znečištění vážnému, například při dotyku s mrtvým tělem, je nutný devítidenní obřad modliteb a omývání. Prvořadou roli má v těchto náboženstvích péče o čistotu vody. Zakazuje se do ní plivat, umývat si v ní ruce či ji jiným způsobem znečišťovat, povinností je rovněž nedovolit tyto činnosti druhému. Náboženství Indoevropanů – zoroastrismus – má dnes na světě téměř 120 tisíc přívrženců, hlavně potomků Peršanů.⁵³ Indoevropské náboženství vodního živlu využívá primárně k očištění od faktické kontaminace s něčím nežádoucím.

„Ó Gango má! Posvátná matko řeko! V tvé vodě očištím svou duši od hříchů!“ Takto se modlí miliony Hindů ke své svaté řece, v níž se koupou, z které pijí a vhazují do ní popel mrtvých už po tisíciletí. Věří, že voda z Gangy očišťuje duši i tělo a smývá jejich hříchy. Řeka je, obecně řečeno, centrem Indie i **hinduismu**.⁵⁴ Pro hinduisty je voda posvátná, mimo Gangu za svaté řeky pokládají také Jamunu, Godavari, Sarasvati, Narmadu, Sindhu a Kaven. Alespoň jeden doušek z Gangy se podává umírajícím. Místa, kde se konají pohřební obřady, se vždy nacházejí u řek, vodní nádrže jsou součástí každého hinduistického chrámu, aby se návštěvníci mohli před vstupem umýt. V hinduistických spisech je uchována zpráva o velké potopě, při níž byl zachráněn Manu, jenž postavil loď a spolu s dalšími tvory uchoval život.⁵⁵ Voda je pro hinduisty posvátná.

Buddhismus představuje jedno z mála náboženství, ve kterém voda nehraje až tak důležitou úlohu. Jediné její použití shledáváme při pohřebních obřadech. Mezi mnicha a zemřelého se umístí nádoba, do níž je během obřadu vlévána voda, a to tak, že přetéká přes okraj. Ve chvíli, kdy začne přetékat, mniši odříkají tuto větu: „Jako déšť naplňuje řeky a přetéká do oceánů, tak i zde dochází k oddělení.“⁵⁶ Smysl tohoto výroku je zjevný,

⁵² [Srov] DREJNAR, J. *Voda v náboženstvích* [online]. 2012 [cit. 2019-03-17]. Dostupné z: http://www.iliteratura.cz/Content/Doslov/kleczek_Voda_ukazka55.pdf

⁵³ [Srov] Tamtéž

⁵⁴ BERÁNEK, T. *Řeka Ganga: Posvátný veletok očišťuje duši i tělo milionů hinduistů*. *Reflex* [online]. 2017 [cit. 2019-03-17]. Dostupné z: <https://www.reflex.cz/clanek/lide-a-zeme/79717/reka-ganga-posvatny-veletok-ocistuje-dusi-i-telo-milionu-hinduistu.html>

⁵⁵ [Srov] DREJNAR, J. *Voda v náboženstvích* [online]. 2012 [cit. 2019-03-17]. Dostupné z: http://www.iliteratura.cz/Content/Doslov/kleczek_Voda_ukazka55.pdf

⁵⁶ [Srov] Tamtéž

interpretujeme si jej jako oddělení či přemístění nedávno žijícího člověka z pozemského světa do světa zesnulých.

Čína bývá nazývána „zemí tří cest“. Toto přívlastko získala proto, že vedle islámu, jež byl od počátku považován za cizí náboženský prvek, zde uznávají také konfucianismus, taoismus a buddhismus. O buddhismu byla řeč v odstavci výše, pouze stručně nahlédneme k uplatnění vodního elementu v dalších dvou jmenovaných odnožích.

Konfucianismus navazuje na kult starých předků, který uchovává prvky animismu. Vše v přírodě i životě je pod vládou duchů a každá událost je přičítána jejich působení. Číňané proto praktikují obřad, nazývají jej „křtem“. Byli přesvědčeni, že dítě přecházející na svět je ovládáno duchem, od kterého jej musí osvobodit. Z toho důvodu dítě ihned po narození ponoří do vody tak, aby vzduch pod vodou vydechlo. S vycházejícími bublinami věřili, že z dítěte odchází i onen duch. Tento obřad ovšem Číňané již nepraktikují.⁵⁷ Voda byla užívána v konfucianismu pro očištění, „osvobození“, právě narozeného dítěte.

Naproti konfucianismu stojí **taoismus** orientovaný na mystický výklad světa. Myšlenky taoismu jsou obsaženy v řadě traktátů, jmenujme nejvýznamnější čínskou filozofickou knihu Tao Te Ťing. Zde je voda uvedena jako symbol duchovní cesty, plyne klidně, bez úsilí, z hor do údolí. Stejně tak cesta taoismu vede k mystice a hlubokému klidu. Na této pouti vyznavač dosáhne duchovního osvětlení jako buddhistický mnich, přičemž stoupenci taoismu na své cestě využívají sil nejmocnějšího živlu – vody – prostřednictvím magie a rituálů.⁵⁸ „Nejvyšší ctnost je jako voda. Voda přináší užitek všem bytostem a nebojuje. Je tam, kde by nechtěli být lidé. Proto se podobá tao. Život by se měl řídit (zákony) země; srdce se má řídit (zákony) vnitřních podnětů; dobročinnost má odpovídat lidskosti; slovo má odpovídat pravdě; spravování (země) má odpovídat klidu; konání má odpovídat možnostem; činnost má odpovídat času. Nebude-li zápasů, nebude nářků (mezi lidem).“⁵⁹ Lao-c'ova kanonická kniha pojednává o Tao a ctnosti a patří k hlavním zdrojům čínského myšlení.

Výběr výše uvedených náboženství a popis role vody v nich nám dále dokládá to, co již z úvodních odstavců první kapitoly víme. Voda byla, je a bude trvalou součástí

⁵⁷ [Srov] Tamtéž

⁵⁸ [Srov] Tamtéž

⁵⁹ MINAŘÍK, K. *Lao-c'ovo Tao-te-t'ing*. Praha: Canopus, 1995. Drahokamy, s. 33

kulturní složky našich životů, protože všechno tzv. propojuje a sjednocuje, představuje významný prvek při náboženských rituálech, a to v nejednom náboženském směru.

Divadlo, drama a hudba v sepjetí s fenoménem vody

Vodní element má svůj význam nejen v životě reálném, ale i v životě na jevišti, kde se projevuje jako symbol, metafora, umění nebo sen. Důležitost vodního živlu je na prknech divadla stejně mohutná, ničivá i životadárná jako v životě reálném.⁶⁰ Za mohutné elementy pokládáme především vodu, protože země je spíše statická a vítr beztvary.

Anglický dramatik William Shakespeare je mistrem slova, který dovedl vyvolat v naší představivosti obraz vodní smršť, podmořského království, lijáků, ztroskotání a bouří. Jedno z jeho největších dramát přímo nese název Bouře. Voda hrozí smrtí, ale zároveň očišťuje a dovoluje závěrečné smíření všech se všemi. Voda také plodí přeludy a halucinace. Mezi nejznámější Shakespearovy scény související s vodou patří výjev bouře z krále Leara. Příroda se zde metaforicky sloučila se zlem a spolupodílí se na lidské krutosti. Král, vyhnáný svými dcerami do bouřlivé noci, na pusté pláni spílá bouři za zvuku deště a rachotících hromů jeden z nejslavnějších monologů světové dramatiky. Vodou nasáklá dramatická postava je Ofélie z Hamleta. Voda vábí ke smrti a sebevražda utonutím je ženská smrt. Smrtí ve vodě se dívka stává rusalkou, vodní vílou, nymfou a tyto ženské postavy jsou spojeny s motivem oběti.⁶¹ William Shakespeare využíval vody jako námětu a symbolu velice často. Již v té době si uvědomoval, jak důležitým elementem voda je a že zobrazuje něco ničivého, neuchopitelného.

S vodou se setkáme samozřejmě i v baletu a opeře. Nejslavnějším příkladem inspirace vodním živlem je balet P. I. Čajkovského Labutí jezero. Vodní symbolika v tomto díle zastínila všechny ostatní obrazy a zmocnila se veškeré obraznosti. Od vody jezera vane nostalgie léčící smrt.

Velmi zajímavý je poznatek, že se např. ve jméně Ofélie vyskytuje hláska „l“ – takzvaná likvida, neboli „tekutá“ hláska. Skrze „l“ se divadelní text nenápadně snaží roztéci. Vlna, labuť, leknín, loď... Není náhoda, že se hláska „l“ objevuje i v dalších jménech

⁶⁰ [Srov] BRATRYCH, V., ed. Živel voda: člověk, příroda, technika, životní prostředí. Praha: Koniklec, 2005, s. 18

⁶¹ [Srov] Tamtéž, s. 19

spojených s vodním živlem. Isolda, která na moři vypila osudový nápoj lásky, Lohengrin, rytíř v lodi tažené labutí, Lorelei, Labuť z Labutího jezera.⁶²

Doba poloviny 20. stol. je přímo přesycena pořádáním divadelních festivalů. Divadelní scéna touží po docílení maximální iluze, zaplavení jeviště vodou. Japonský soubor Sankai Juku například prosazuje vodu v představení Unetsu. Převážnou část scény zabírá mělký čtvercový bazén, orámovaný úzkým ochozem. V pozadí scény září pravoúhlé plátno v barvě ultramarínové modři, které odráží neklid vodní hladiny. Na vodní hladině pomalu tančí několik tanečníků, voda se vlní a učí nás vnímat vlnivou křivku.⁶³ Podobně s vodou pracují i současní výtvarní umělci (viz Přílohy I., obr. 55).

V hudbě se tematika vody význačně uplatňuje v díle mistra německé romantické opery Richarda Wagnera. Zlato Rýna, první část monumentální tetralogie Prsten Nibelungův, měla premiéru roku 1869 v Mnichově a Wagner čerpal ze své oblíbené starogermánské mytologie. Ve čtyřech dějstvích se setkáváme s bohy, rusalkami, skřety apod., stěžejní zápletkou je zde zlatý poklad ležící na dně Rýna. U českých skladatelů nemůžeme opomenout notoricky známou Smetanovu Vltavu. Dále se námět vody vyskytuje s Bouří Vítězslava Nováka, která vznikla na podkladě básně Svatopluka Čecha. Moře a bouře jsou pro Nováka základem celé kompozice, dále také vlny, které všechno zabíjejí a zatopí.⁶⁴ V tomto odstavci jsme si představili vodu v hudbě z hlediska námětu. V hudbě se však neobjevuje pouze jako námět, ale také jako inspirační zvukový zdroj či přímý zdroj zvuku. O těchto variantách využití vody bude řeč v odstavci níže.

V okruhu francouzské hudby hrála zvukomalba významnou roli již v baroku. Na přelomu 19. a 20. stol. se zvukový svět přírody stává jedním ze základních inspiračních zdrojů hudebního impresionismu a symbolismu. Nejvýznamnějšími představiteli jsou Claude Debussy a Maurice Ravel. Symfonická freska Moře prvního jmenovaného skladatele je jakási ozvěna jeho prvních dojmů ze zvuku vln při pobytu v Cannes. V první a druhé řadě cyklu Obrazy najdeme skladby s názvy Odrazy ve vodě či Potopená katedrála. Ravel zpodobnil svět vody v klavírních Vodotryscích.⁶⁵ John Cage ve svých Inlets rezignuje na tradiční instrumentář a za zdroj zvuku zvolí šplouchání vody v lasturách. Skladba je

⁶² [Srov] BRATRYCH, V., ed. Živel voda: člověk, příroda, technika, životní prostředí. Praha: Koniklec, 2005, s. 19

⁶³ [Srov] Tamtéž, s. 19

⁶⁴ [Srov] Tamtéž, s. 55

⁶⁵ [Srov] Tamtéž, s. 55

příkladem konceptuální hudby, kdy se autor záměrně vzdává přísně determinovaného průběhu kompozice.⁶⁶

Na vodu v oblasti hudby můžeme nazírat z několika úhlů – jako na námět, inspirační či přímý zdroj zvuku. Vodní tematika se dále nachází i v lidových písních, které nás provázejí již v útlém věku, v němž se učíme jednoduché popěvky. Připomeňme si alespoň dvě z nich – Holka modrooká; Teče, voda teče.

Voda jako symbol

Symbols, které děti využívají při svém výtvarném vyjadřování, jsou analogií ke slepým uličkám, které protínají životní cestu každého z nás. Jsou jakýmsi znamením na této cestě. Motivy to mohou být na první pohled velmi jednoduché a všední, například právě voda. V dějinách byl vodní živel nesčetněkrát symbolizován, dále nelze opomenout holý fakt – voda je jedním ze základních médií technologie výtvarných prací.⁶⁷ Voda často slouží jako námět, ale i médium k výtvarným činnostem.

V dětském výtvarném projevu často pozorujeme čtvercové kompoziční uspořádání obrazu. Příčinou pro komponování objektů pomocí čtverce může být vnitřní touha dítěte po stabilitě, vyrovnanosti a výrazu hmotné vyváženosti. Jeden z pravděpodobných významů je, že čtverec je symbolem čtvernosti živelů (voda, vzduch, oheň a země).⁶⁸

Vodu jako symbol ovšem nespatřujeme pouze v dětském výtvarném projevu. Symbolika tohoto živlu je přítomna všude kolem nás, v přírodě se s ním setkáváme hned v několika podobách. Jeví se například jako pramen, symbol čistoty, obnovy duchovních sil člověka. Další podoby jsou studánky, studny, v nichž dešifrujeme symbol osvěžení či očištění; potoky a řeky odkazují k symbolice očištění od nečistoty a hříchů; jezero, moře a oceán jako symbol nevyčerpatelné životní síly; déšť značí úrodnost, rosa požehnání, mraky odkazují k životním změnám a pomíjivosti, kroupy a sníh jsou ikonou čistoty a panenské nedotčenosti, vlny potom odkazují k nebezpečným lidským vášním.⁶⁹ Jednotlivé podoby vody odkazují k různým symbolům.

⁶⁶ [Srov] Tamtéž, s. 56

⁶⁷ [Srov] BABYRÁDOVÁ, H. Symbol v dětském výtvarném projevu. 2. vyd. v Brně: Masarykova univerzita, 2004, s. 94

⁶⁸ [Srov] Tamtéž, s. 62

⁶⁹ [Srov] BRATRYCH, V., ed. *Živel voda: člověk, příroda, technika, životní prostředí*. Praha: Koniklec, 2005, s. 62

Voda patří nejen mezi čtyři živly západní tradice spolu s ohněm, vzduchem a zemí, ale náleží také k pěti živlům taoistickým, kam vedle ohně a země řadíme ještě dřevo a kov. V astrologii představuje vodní živel planeta Neptun a znamení Ryb, Raka a Štíra.⁷⁰

Symbolika vody hraje klíčovou roli také v Jungových teoriích. Podle něj je voda nejběžnější symbol pro nevědomí. Jezero v údolí je nevědomí, které leží pod vědomím, a proto se také často označuje jako „podvědomí“, nezřídka s nepříjemnou příchutí méněcenného vědomí. Voda je „duch údolí“, taoistický vodní drak, jehož povaha je podobná vodě, v jin pojatý jang. Voda proto psychologicky znamená: duch, který se stal nevědomý.⁷¹ C. G. Jung tvrdí, že člověk musí jít cestou vody, jež vede vždy dolů, chce-li opět vykopat poklad, vzácné dědictví otců.⁷² Ve smyslu hlubinné psychologie C. G. Junga jsou archetypy (pravzory) zděděné podoby duševních pochodů a k archetypům patří všechny živly, včetně vody. Jsou předmětem jak psychologie, tak filozofie, o níž byla řeč v předchozí podkapitole. Vodní živel je s filozofií, lidským myšlením i vědomím spjat archetypálně. Vždyť právě vodní hladina byla prvním zrcadlem, v němž kdysi člověk spatřil svou tvář a zde začíná vědomí vlastního „já“.⁷³ Fenomén vody je všudypřítomný.

Nyní uvedme několik příkladů lidového mudrosloví a průpovědí, v nichž se symbol vody objevuje. Přítomnost vody v těchto průpovědích dokládá, že představuje symbol a pralátku již po celá staletí. Samozřejmě i ostatní živly jsou v mudrosloví častá, my se ale budeme zaměřovat pouze na námi analyzovaný element. Vybrané příklady popisují jejich všeobecně známé interpretace a výklady, z čehož vyplývá vystavění tohoto odstavce bez nutnosti citace.

Například *Tichá voda břehy mele* či *Nemusí pršet, stačí když kape* ve smyslu vytrvalosti a skryté síly, *Být jako ryba ve vodě* znamená cítit se dobře, být svůj. Symbolika a charakter vody se vyskytuje rovněž v kratších průpovědích, uvádíme pro příklad *Jít proti proudu*, neboli být individualistou, *Voda na něčí mlýn* ve významu, že něco podporuje naši myšlenku či názor, *Vařit z vody* znamená čerpání z nepodložených zdrojů, časté je užití fráze *Roste jako z vody* pro vyjádření rychlého výškového vzrůstu zejména u dětí staršího školního věku. Při nevolnosti používáme frázi *Mít žaludek na vodě*, pasivní jednání a chování shrnujeme frází *Nechat něco protéci mezi prsty*.

⁷⁰ [Srov] Tamtéž, s. 62

⁷¹ BRATRYCH, V., ed. *Živel voda: člověk, příroda, technika, životní prostředí*. Praha: Koniklec, 2005, s. 62

⁷² [Srov] BABYRÁDOVÁ, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. 2. vyd. v Brně: Masarykova univerzita, 2004, s. 94

⁷³ BRATRYCH, V., ed. *Živel voda: člověk, příroda, technika, životní prostředí*. Praha: Koniklec, 2005, s. 22

Na závěr kapitoly ještě nahlédněme na filozofickou komparaci lidského myšlení a cirkulace vody v přírodě. Za každým námi vyřčeným slovem totiž stojí metafora a za souborem těchto metafor nacházíme pojmy. Průběh vnímání, myšlení a obrazotvornosti můžeme připodobnit k cyklu vody v přírodě kolem nás. Myšlení v podstatě začíná vypařováním vody z řek, moří, a končí její přeměnou v odhmotněný vzduch. Zde však její cesta nekončí, mění se v déšť, jenž padá zpátky na zem, v tuto chvíli však není toutéž vodou, nyní nese zcela novou podobu – něčím je obohacena a něčeho jiného byla naopak zbavena. I proces našeho myšlení je složitou proměnnou, myšlenky vysíláme neustále, jejich podoba se ale mění stejně jako podoba vody, a to v závislosti na okolí.⁷⁴

Z celé první kapitoly je patrné, jak nezastupitelnou úlohu fenomén vody v našich životech zaujímá.

⁷⁴ [Srov] STIBRAL, K. a DADEJÍK, O., ed. *Krásy, krajina, příroda I.: kapitoly o roli estetických hodnot ve vztahu k přírodě, krajině a životnímu prostředí*. Praha: Dokořán, 2009, s. 142

2 Voda jako námět a médium ve výtvarné výchově

Druhá kapitola diplomové práce si klade za cíl popsat, jak lze využít vodu jako námět a médium ve výtvarné výchově pro střední školní věk (4. – 6. ročník základní školy). Součástí je také stručný vhled do charakteristiky výtvarné výchovy podle kurikulárních dokumentů – RVP a ŠVP ZŠ Český Krumlov, Plešivec 249.

2.1 Výtvarná výchova a kurikulární dokumenty

Základní kurikulární dokument, který definuje vzdělávací obsah a učivo výtvarné výchovy, je Rámcový vzdělávací program, z něhož následně vychází Školní vzdělávací program konkrétní základní školy.

RVP

Předmět výtvarná výchova spadá pod oblast Umění a kultura a učivo výtvarné výchovy je členěno do tří oblastí:

1. rozvíjení smyslové citlivosti,
2. uplatňování subjektivity,
3. ověřování komunikačních účinků.

Obsah i učivo je v RVP odděleno zvláště pro 1. a 2. stupeň ZŠ. Náš projekt se týká dětí středního školního věku, proto v krátkosti nahlédneme do obou stupňů.

Obsah vzdělávacího oboru výtvarné výchovy je definovaný očekávanými výstupy, přičemž v rámci 1. stupně jsou výstupy rozděleny na první a druhé období. Na prvním stupni v prvním období žák podle RVP např.: „rozpoznává prvky vizuálně obrazného vyjádření (linie, tvary, objemy, barvy, objekty); porovnává je a třídí na základě odlišností. V tvorbě projevuje své vlastní zkušenosti, interpretuje podle svých schopností různá vizuálně obrazná vyjádření atd. V období druhém žák při vlastních tvůrčích činnostech pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření; osobitost svého vnímání uplatňuje v přístupu k realitě, k tvorbě a interpretaci vizuálně obrazného vyjádření. Nalézá a do

komunikace v sociálních vztazích zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil.“⁷⁵

Na druhém stupni už očekávané výstupy nejsou děleny na období. RVP stanovuje, že žák např.: „vybírání, vytváření a pojmenovává co nejširší škálu prvků obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé vlastnosti prvků a jejich vztahů pro získání osobitých výsledků. Interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti a minulosti; vychází při tom ze svých znalostí historických souvislostí i z osobních zkušeností a prožitků. Ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření v sociálních vztazích; nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci.“⁷⁶

Náplň učiva, jak již bylo zmíněno, je strukturována do 3 oblastí. V každé oblasti vždy najdeme souhrn schopností a dovedností, kterých by žáci v průběhu výuky měli nabývat. Pro 1. stupeň RVP uvádí např.: „vysvětlování výsledků tvorby podle svých schopností a zaměření; utváření osobního postoje v komunikaci a jeho zdůvodnění; rozlišení vizuálně obrazných vyjádření; uspořádání objektů do celků na základě jejich výraznosti, velikosti a vzájemného postavení ve statickém a dynamickém vyjádření.“⁷⁷

Na druhém stupni by žáci měli dosáhnout např.: „vědomého vnímání a uplatnění mimovizuálních podnětů při vlastní tvorbě; reflexe ostatních uměleckých druhů (hudebních, dramatických); vyjádření vztahů, pohybu a proměn uvnitř a mezi objekty; utváření osobního postoje v komunikaci – zdůvodňování, důvody vzniku odlišných interpretací vizuálně obrazných vyjádření.“⁷⁸ V RVP jsou jednotlivé dovednosti a schopnosti tříděny pod dílčí oblasti, pro účely diplomové práce jsme zmínili několik vybraných a rozdělili je pouze pod 1. a 2. stupeň ZŠ.

ŠVP

Ve školním vzdělávacím programu ZŠ Český Krumlov, Plešivec 249 je obsah předmětu výtvarná výchova charakterizován následovně: „Výtvarná výchova učí především přemýšlet a tvořivě vytvářet nové hodnoty. Požaduje po žákovi málo faktografických údajů, ale zato vyžaduje vyjádření vlastního názoru, učí budovat logické

⁷⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2016 [cit. 2019-04-09].

Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf, s. 88

⁷⁶ Tamtéž, s. 89

⁷⁷ Tamtéž, s. 88

⁷⁸ Tamtéž, s. 89-90

celky. Vede žáka k citlivému vnímání životního prostředí. Hodiny probíhají na prvním stupni v kmenových třídách nebo ve specializované učebně výtvarné výchovy, keramické dílně, v přírodě apod. Jsou využívány různé formy výuky (frontální, skupinová, práce ve dvojicích apod.). Výtvarná výchova se od 1. do 7. ročníku vyučuje 2 hodiny týdně.⁷⁹ V 5. ročníku výuku výtvarné výchovy situujeme především do kmenové třídy, ale v rámci diplomové výtvarné řady budeme pracovat zejména venku.

Výchovné a vzdělávací strategie učitele ve výtvarné výchově směřují k utváření klíčových kompetencí, mezi které patří kompetence kučení, řešení problémů, komunikativní kompetence, kompetence sociální a personální, občanské a pracovní kompetence. ŠVP blíže definuje učitelovy strategie, patří mezi ně např.: „vést žáka k aktivnímu vnímání a interpretaci uměleckých děl jako prostředku komunikace mezi lidmi; umožnit žákům setkávání se s uměním; ukazovat žákovi, že vyslechnout názor druhých lidí na společně prožitý estetický zážitek a vhodné reagování na něj může být pro žáka přínosem; vysvětlit žákovi správné používání uměleckých potřeb a péči o ně; budovat pozitivní žákův postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost.“⁸⁰ Pro jednotlivé ročníky ŠVP uvádí očekávané výstupy a také učivo se zřetelem k mezipředmětovým vztahům.

2.2 Voda ve výtvarné výchově

Před uvedením konkrétních způsobů, jakými můžeme využít vodu coby médium ve výtvarné výchově či ji jako námět ve výtvarné výchově ztvárňovat, se nejdříve seznámíme s typy výtvarných činností. Jejich znalost nám poslouží jako východisko pro další členění této kapitoly.

Podle pojetí výtvarné lekce můžeme rozlišovat tyto typy výtvarných aktivit: **plošné výtvarné činnosti, trojrozměrná tvorba a intermediální akce.** V rámci těchto

⁷⁹ RVP ZV - Školní vzdělávací program 2018/19 ZŠ Český Krumlov, Plešivec 249 Výtvarná výchova [online]. Český Krumlov, 2018 [cit. 2019-04-09]. Dostupné z: <http://www.zsplesivec.cz/data/files/777/1500vytvarna-vychova.pdf>

⁸⁰ Tamtéž

aktivit můžeme s žáky pracovat formou **výtvarné experimentace, výtvarného studia skutečnosti a výtvarného vyjadřování imaginace**.⁸¹

Výtvarné experimentace dodnes nemají své pevné místo ve výuce výtvarné výchovy i přesto, že se jedná o jednu z cest k rozvoji vizuální gramotnosti žáka. Nové hmoty vzbuzují zájem o experimentaci s nimi a skrze experiment můžeme zkoumat jejich strukturu, texturu či zkoušet možnosti materiálů. Výtvarné experimentace je vhodné zařadit na úvod vyučovací jednotky, např. pokud pracujeme s novými nástroji. Pomáhají k sebeidentifikaci žáka a jeho sebevyjádření, dále také k rozvinutí hlubiny nevědomých zdrojů tvorby.⁸² Pro žáky zařazení výtvarné experimentace znamená také vybočení ze stereotypního stylu výuky, nabízí dětem možnost zkoumat a zkoušet práci s dosud neznámými nástroji.

Výtvarné studium skutečnosti může probíhat pomocí plošných výtvarných činností či trojrozměrné tvorby. Pokud s dětmi pravidelně zařazujeme tyto činnosti, do jisté míry předcházíme krizi dětské výtvarné tvorby. Důležité je mít k dispozici sbírky přírodnin, věcí, fotografií, knih a dalších kuriozit, které následně žáci výtvarně ztvárňují.⁸³ Studium skutečnosti může být pro žáky obohacující, trénují díky ní také trpělivost a schopnost soustředěného sledování, nerušeného sledování modelu.

Ve výtvarných činnostech plošných i trojrozměrných podněcujeme žákův zájem nejen o skutečnost, ale také o **imaginaci**. Pro aktivity tohoto druhu užíváme označení: práce z představy, výtvarné vyjadřování představ atd. Základy vyjadřování imaginace ve výtvarné výchově byly položeny v reformních snahách o novou podobu předmětu ve 20. letech 20. století. V současné době výtvarné práce z představy v žákovských činnostech dominují.⁸⁴ Výtvarné vyjádření z představy rozvíjí kreativitu a mělo by být nedílnou součástí výtvarné výchovy, proto i tato forma má své místo v projektové části práce.

„Voda“ – tematická řada ve výtvarné výchově pro střední školní věk je největší měrou zastoupena výtvarnými experimentacemi, dostatečný prostor byl ale ponechán i výtvarnému studiu skutečnosti a výtvarnému vyjadřování imaginace. Z tohoto důvodu se nyní podíváme, jak lze fenomén vody uchopit ve všech třech formách výtvarné činnosti.

⁸¹ [Srov] HOSMAN, Z. *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007, s. 18

⁸² [Srov] Tamtéž, s. 18

⁸³ [Srov] Tamtéž, s. 22

⁸⁴ [Srov] Tamtéž, s. 37

2.2.1 Voda v rámci výtvarného studia skutečnosti

První technikou, jakou lze vodu ztvárnit, je kresba. Využít můžeme kresbu suchou nebo mokrou stopou. Nejprve se podíváme na kresbu suchou stoupou, přičemž využijeme např. tužku, rudku nebo uhel. Výborným námětem jsou *Příběhy na hladině*. Žáci se snaží o lineární záznam pohybu a proudění vody, využívají různě intenzivní šedé tóny. Kreslit mohou na velkou plochu papíru.⁸⁵ Pro zaznamenání pohybu vody je ideální tužka, díky níž se děti pokusí o detailní propracování, na hladině se můžou objevit bublinky, dále lze hladinu vodu kreslit při dešti, v bezvětří, vodu tekoucí mezi kameny, vodu rozčeřenou parníkem či hladinu vody ve chvíli, kdy se do ní hodí kamínek. Předpokladem pro takovou výtvarnou lekci je možnost jít s žáky ven k potoku, řece či rybníku.

Výtvarnou studii skutečnosti můžeme zkombinovat s výtvarnou akcí v přírodě. S žáky se vydáme k vybrané, klidné vodní hladině – jezírku, rybníku apod. Do vodní hladiny vhodíme nějaký objekt, např. peříčko, suchý list, květ apod. Žáci následně kreslí uhlem nebo tužkou rozvlněnou hladinu, její chvění.⁸⁶ Tuto činnost můžeme samozřejmě modifikovat, nabízí se kupříkladu grafické techniky.

Pro kresbu mokrou stopou používáme perokresbu, kresbu dřívkem, štětcem nebo fixy. Perokresba je pro žáky složitá a vyžaduje trpělivost, uvolněnost, žák se musí naučit držet nástroj ve správné poloze. Perokresbou na mokrý podklad můžeme nechat žáky dynamicky ztvárnit např. *Průtrž mračen*.⁸⁷ Vhodný námět představují *Pohyby vody*, které vzniknou při plavání nebo skocích do vody a můžeme je pozorovat v bazénu. Při plavání pozorujeme houpání vlnek, mnoho námětů nám poskytne i, již výše zmíněné, házení kamínků do vody, při němž sledujeme křížení kruhů na vodě.⁸⁸ Pohyby ztvárňujeme černou temperovou barvou a štětcem, opakujeme linie.

Perem a tuší v kombinaci s rudkou či tužkou můžeme s dětmi studovat námět *Krůpěje z hadice*. Tato činnost je složitější, ale považujeme za vhodné, aby se s ní žáci středního školního věku začali seznamovat. Nejdůležitější je vyjádřit dynamiku dění – pramenů vody tryskajících z hadice, vody rozprašované pod tlakem apod. V rámci této

⁸⁵ [Srov] ROESELLOVÁ, V. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, c1996, s. 31

⁸⁶ [Srov] ROESELLOVÁ, V. *Námět ve výtvarné výchově*. Upr. vyd. Praha: Sarah, 1995, s. 75

⁸⁷ [Srov] ROESELLOVÁ, V. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, c1996, s. 41

⁸⁸ [Srov] CIKÁNOVÁ, K. *Kreslete si s námi*. Praha: Aventinum, 1992, s. 25

lekce využijeme většího formátu – ideálně A2 nebo A1 pro práci ve dvojicích.⁸⁹ Zvýšenou pozornost klademe na pohyby zápěstí při této činnosti, je potřeba, aby bylo uvolněné a tahy působily živelně.

Malba motivovaná pozorováním skutečnosti není jejím věrným přepisem, ale volnou parafrází viděného, které se v pojetí různých žáků liší. Pro děti středního školního věku nabízí V. Roeselová vyučovací jednotku *Potoky tečou z hor*, při níž se kombinuje technika malby akvarelem a kresby suchým pastelem. Děti malují vodovými barvami členitý horský terén, soustředí se na modelaci krajiny z většího odstupu. Příběhy horského pramene a barevné proměny přírody, které každoroční putování potůčku za jarem provázejí, doplnily na podmalbu suchými pastely. Cílem této hodiny je výtvarné vyjádření jarní nálady – volba jarních barev, trénování výtvarného vyjádření krajiny. Námět vyznívá ekologicky.⁹⁰ Pramenící voda se navíc dotýká přírodních mýtů a jejich tajemství, čímž můžeme námět obohatit, modifikovat.

Široký výběr grafických technik také nabízí možnost, jak motiv vody pojmout. *Dešťové kapky* pomocí linorytových otisků jsou vhodnou volbou. Dále žáci mohou pracovat suchou jehlou – v grafickém listu vyjádří rytmus dešťových kapek propracovanou plochou matrice, uvážlivě kreslí a vrství šrafury.⁹¹

V prostorové tvorbě lze zpracovat například papírovou plastiku kaluže. Fixujeme ji lepením, ovazováním motouzu, lepicí páskou nebo sešitím.⁹² S žáky také můžeme vyrazit k řece či potoku a sledovat, jak proud vody padá ze splavu. Ze stríhaného a trhaného papíru se poté děti pokoušejí na jednu polovinu čtvrtky A2 vymodelovat reliéfní přepis skutečnosti. Na druhou polovinu čtvrtky nakreslí či namalují papírový reliéf, jenž si připravily vedle.⁹³

Vedle výše zmíněných námětů nám širokou škálu témat předkládá Věra Roeselová v publikaci *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Inspiraci čerpáme z výtvarné řady „*Voda*“ od Zdislavy Holomíčkové (ZUŠ Trutnov) a z projektu „*Oceány, moře, řeky*“ Dagmar Pucharové (ZUŠ Kyjov). Z. Holomíčková blíže nespecifikuje, jaké techniky máme pro jednotlivé náměty použít, doporučuje však zvolit takové, jež jsou v těsném sepjatí

⁸⁹ [Srov] ROESELOVÁ, V. *Námět ve výtvarné výchově*. Upr. vyd. Praha: Sarah, 1995, s. 75

⁹⁰ [Srov] ROESELOVÁ, V. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, c1996, s. 88

⁹¹ [Srov] Tamtéž, s. 141

⁹² [Srov] Tamtéž, s. 167

⁹³ [Srov] ROESELOVÁ, V. *Námět ve výtvarné výchově*. Upr. vyd. Praha: Sarah, 1995, s. 75

s obsahem. Záměrem výtvarné řady je rozvoj živlového cítění a myšlení žáků, hledání citlivého ztvárnění vodního elementu. Jednotlivé lekce ideálně rozložíme do poloviny školního roku. Tematické celky se nazývají např. *Voda v přírodě, Svět vody v rukou člověka, Člověk a voda, Voda z pohledu vesmíru, Znaky a mýty*.⁹⁴ V rámci každého celku máme k dispozici spektrum konkrétních nápadů, které s žáky můžeme výtvarně zpracovávat.

D. Pucharová představuje projekt na dva měsíce, která je vhodný pro sedmičlenné skupinky žáků. Při výtvarných činnostech využila techniku kresby, koláže, frotáže, monotypu, plastického otisku, linorytu, sítotisku, suché jehly a slepotisku. Hlavními cíli jejího projektu bylo seznámení žáků se základními grafickými technikami a pochopení kvality papíru jako výtvarného prostředku. Námětové celky se jmenují *Hladina vody, Počátky života, Ryby v moři, Fosilie a Kámen ve vodě*.⁹⁵ Opět u všech námětů najdeme rozpracovaná odpovídající témata k výtvarné činnosti.

Na závěr si ještě představme projekt Heleny Šimíčkové: *Výprava k prameni – částí vodního toku*. Cílem projektu bylo, aby se žáci sžili s řekou a prožívali její příběh, sdělovali své prožitky s ostatními spolužáky, naučili se naslouchat a spolupracovat při výrobě makety nebo posteru vodního toku. Projekt trval 5 dní, 3. den byl zaměřen na výtvarnou činnost. Žáci na základě poznatků z předchozích dní zpracovávají buď plošně nebo trojrozměrně vodní tok, přírodniny kolem něj, další řeky, jež se do toku vlévají apod. Důraz je přitom kladen na mezipředmětové vztahy (s ČJ, PČ), rozvíjí se kompetence k řešení problémů a k učení.⁹⁶

2.2.2 Výtvarné vyjadřování imaginace s využitím fenoménu vody

Pomocí linie můžeme zaznamenat i „neviditelné“. Pro znázornění pohybu a chování dvou odlišných živlů (*Vítr a voda, Voda a oheň*), ale i *Bouřky s lijákem*, využíváme s dětmi kartáč a kontrastní temperové barvy, z nichž každá znázorňuje jeden živl. Rozhraní tvaru vykrýváme pomocným papírem, vyjádření pohybu vyžaduje vzhledem k představě prchavosti velmi rychlý záznam. Nástroje jako kartáč, hřeben nebo natáčky do

⁹⁴ [Srov] ROESELLOVÁ, V. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997, s. 75

⁹⁵ [Srov] Tamtéž, s. 76

⁹⁶ ŠIMÍČKOVÁ, H. *Výprava k prameni - částí vodního toku*. *Metodický portál RVP.cz* [online]. 2004 [cit. 2019-04-18]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/127/vyprava-k-prameni-casti-vodniho-toku.html/>

vlasů právě svižný záznam umožňují.⁹⁷ Pomocným papírem po čtvrtce různě otáčíme, od hrany papíru táhneme barvu nezvyklým nástrojem směrem k okrajům čtvrtky.

Zajímavým námětem pro imaginativní tvorbu je projekt *Kalendář*. Probíhat by měl každý měsíc. Ačkoliv se zdá, že kalendář musí být inspirován skutečnými objekty či krajinou, není tomu tak. Návrhy jednotlivých listů kalendáře děti mohou pojmout naprosto abstraktně, vyjadřovat náladu a atmosféru jednotlivých měsíců především barevností. Voda se jako námět jistě objeví u měsíce dubna, který je rozmarný, jednou zniče honic prší a hned zase svítí slunce. Voda v kalužích je zdrojem pro růst rostlin, odpařuje se, aby mohlo zapršet znovu.⁹⁸ Zřejmě žáci využijí pro vyjádření vodního živlu modré barvy, do podkladu mohou pouze jednoduchými tahy štětce ztvárnit tekoucí proud vody.

Připomeňme si s dětmi také pohádkový motiv o studánkách s „živou“ a „mrtvou“ vodou. Námět *Co se děje v kapce živé vody* děti kreslí tuší na čtvrtku. Uprostřed je pramínek, který se rozšiřuje v další kruhy. Kresbu žáci mohou tónovat barvami a dotvářet prvních živočichy či mikroorganismy, které ve vodě žijí.⁹⁹ Tvar studánky děti vystříhnou a můžeme se vydat do přírody. Pokusíme se najít vhodné místo, kam studánky umístit (v lese, na louce...), pořídíme fotografii vystřižené studánky komponované do přírodní scenerie.

Živočichy a organismy lze z námětu „živé“ a „mrtvé“ vody vynechat a dětem zadat úkol, aby pouze namalovaly vlastní barevnou představu studánek, které z pohádek znají. K dispozici budou mít dvě čtvrtky, přičemž na jednu malují vodu „živou“, na druhou „mrtvou“. Jedná se v zásadě o odlišení studánky na jaře a v zimě.¹⁰⁰ Předpokládáme, že „živou“ vodu děti namalují pestřejšími, teplejšími barvami, naopak „mrtvá“ voda bude spíše v bledějších, pastózně vrstvených barvách. V závěrečné části hodiny můžeme dvě varianty studánek komparovat a nechat děti zdůvodňovat výběr barev.

Představu vlnivého pohybu vodních vln můžeme převést do podoby písmen slova „voda“. Písmena píšeme tuší, mohou se nezávisle v ploše opakovat. Iluzi přírodního děje

⁹⁷ [Srov] CIKÁNOVÁ, K.. *Kreslete si s námi*. Praha: Aventinum, 1992, s. 23

⁹⁸ [Srov] CIKÁNOVÁ, K. *Malujte si s námi*. Vyd. 2. Praha: Aventinum, 1992, s. 45

⁹⁹ [Srov] CIKÁNOVÁ, K.. *Kreslete si s námi*. Praha: Aventinum, 1992, s. 75

¹⁰⁰ [Srov] CIKÁNOVÁ, K. *Malujte si s námi*. Vyd. 2. Praha: Aventinum, 1992, s. 40

odpovídá také barevnost, kterou v obrázku použijeme.¹⁰¹ Pokud ztvárňujeme vlny, jeví se jako vhodná barevná kombinace modrá, zelená, místy můžeme přidat i hnědou.

Tažením mokrého papíru po skle, na němž jsou nanesené temperové barvy, vzniká imaginativní zvlněná vodní hladina, tzv. monotyp. Důležité je seznámit děti s úlohou vody při této práci. Čím je vody více, tím se barvy více rozpíjejí a blednou, obrysy jsou měkčí, plochy tajemnější.¹⁰²

Na navlhčenou plochu čtvrtky také lze výtvarně ztvárnit námět *Soutok tří barevných řek*. Nejprve na vlhký podklad nanese barvy základní (červenou, žlutou, modrou), které při splnutí vytváří svou podvojnou barvu. S žáky pozorujeme vznik dalších barevných tónů – oranžové, zelené a fialové.¹⁰³ Pomocí této výtvarné činnosti můžeme žáky seznámit s teorií primárních a sekundárních barev.

Ve výtvarném vyjadřování imagince je také zajímavé využít koláže. Děti středního školního věku ještě ocení pohádkové portréty v kombinaci s koláží krajiny – např. vodník a jezero. Děti zkombinují různé výstřižky fotografií z časopisů, na nichž se objevuje vodní hladina a přiřadí k ní vodníkův obličej. Nalepí vybraný materiál na čtvrtku většího formátu, následně jej tónují řidšími vodovými barvami.¹⁰⁴ Důraz bychom měli klást na samotný výběr barev a vyzývat děti, aby vyjasňovaly, proč se rozhodly využít právě takových odstínů, co v nich ta která barva vyvolává za pocity.

2.2.3 Voda a výtvarné experimentace

Děti mají kolem sebe velmi rády barevné předměty, ideálně trvalejší hodnoty. Zázitkem pro ně může být „barevná zavařenina“ v průhledných plastových nebo skleněných lahvích. Ty umístíme mezi okna, aby byly dobře prosvětlené. Radost žákům dělá už jen nalévání tuše do čiré vody v láhvi, protože se najednou ocitají v roli alchymistů a předhánějí se, kolik krásně zbarvených „limonád“ namíchají.¹⁰⁵ Do lahví před vlíváním vody umístíme barevné předměty – korálky, kostičky, bavlnky, knoflíky, skleněny apod. Můžeme také láhev následně vložit do větší nádoby s vodou jiné barvy a děti pozorují, co se bude s předměty dít. Mohou také experimentovat s protřepáním nádoby.

¹⁰¹ [Srov] CIKÁNOVÁ, K.. *Kreslete si s námi*. Praha: Aventinum, 1992, s. 115

¹⁰² [Srov] CIKÁNOVÁ, K. *Malujte si s námi*. Vyd. 2. Praha: Aventinum, 1992, s. 18

¹⁰³ [Srov] Tamtéž, s. 49

¹⁰⁴ [Srov] Tamtéž, s. 27

¹⁰⁵ [Srov] CIKÁNOVÁ, K. *Malujte si s námi*. Vyd. 2. Praha: Aventinum, 1992, s. 13

Pohrát si lze také v zimě se sněhem. Pokud se dětem v šedivé, mrazivé zimě stýská po barvách, je možné obarvit temperami sněhuláka anebo na holé větve stromů rozvěsit barevné papírové listy.¹⁰⁶ Papíry volíme takové, aby byly syté barvy a vynikly v kontrastu s bílým sněhem, vyhýbáme se mdlým odstínům. Listy navlékáme na vlasec, vystřihujeme různé geometrické tvary, výsledek můžeme vyfotit z různých úhlů pohledu a z fotografií poté vytvořit koláž.

Využit pro výtvarnou experimentaci můžeme také deštivého počasí. Námět *Co může namalovat déšť* je ideální pro mladší děti, které na čtvrtku nanesou větší množství temperové barvy a vystaví je v mírném sklonu prudšímu dešti. Následně s žáky sledujeme, co kapky deště dokáží vytvořit na čtvrtce za obrazce.¹⁰⁷ Škála barev, jíž můžeme v rámci této lekce využít, je naprosto volná. Výsledné malby děti mohou originálně pojmenovat.

V rámci experimentace můžeme děti seznámit i s teorií barev základních a sekundárních. Využijeme užší litrové plastové lahve a pětilitrové, např. skleněné, nádoby. S žáky vytvoříme celý vzorník základních a sekundárních barev tak, že zasuneme užší lahve naplněné obarvenou vodou se základními barvami do širších pětilitrových, rovněž se základními barvami. Průsvitem vznikají sekundární barvy – fialová, oranžová, zelená. Dalším způsobem je, že do velkých plastových lahví nalijeme vodu, obarvíme ji základními barvami a do nádob zasuneme igelitový sáček. Dolijeme do něj vodu, kterou následně obarvíme barevnou tuší.¹⁰⁸ Lahve můžeme vedle sebe různě naskládat, vytvářet odlišené barevné kompozice.

Předkládaný výběr možností, jak vodu zpracovávat coby výtvarné studium skutečnosti, výtvarné vyjadřování imaginace a výtvarné experimentace, je pouze nastínění potenciálu tohoto fenoménu. Vodní živel nabízí nepřehledné množství variant, velmi však záleží na osobnosti pedagoga, jeho zkušenostech a kreativitě. Uvedený výčet nám poslouží jako inspirační zdroj pro projektovou část diplomové práce.

¹⁰⁶ [Srov] Tamtéž, s. 12

¹⁰⁷ [Srov] CIKÁNOVÁ, K. *Malujte si s námi*. Vyd. 2. Praha: Aventinum, 1992, s. 18

¹⁰⁸ [Srov] Tamtéž, s. 60

3 Projektové vyučování

Projektová metoda vyučování je pojem, se kterým se studenti pedagogické fakulty musejí během svých studií setkat, neboť se v edukačním procesu nejedná o žádné novum. Termín projektová metoda či projektové vyučování vznikl již na přelomu 19. a 20. století, a přestože jej z tohoto důvodu můžeme hodnotit jako zastaralý, opak je pravdou. Koncepce projektového vyučování totiž vychází z osobnosti jednotlivých žáků, z jejich potřeb a zájmů. Žák není pouze pasivním příjemcem a objektem vzdělávání, nýbrž jeho subjektem, rovnocenným účastníkem edukačního procesu, v němž je s učitelem na partnerské rovině.¹⁰⁹

Poprvé byl termín „home project“ užít v souvislosti s učitelem R. W. Stimsonem v roce 1908 na vyšší zemědělské škole v Massachusetts. Podle odborných publikací lze tento moment považovat za úplné počátky projektové metody, ovšem v pravém slova smyslu se o této metodě mluví až roku 1918. Klíčovou osobností byl americký profesor William Heard Kilpatrick, jenž projektovou metodu rozšířil mezi veřejnost svým článkem *The Project Method*.¹¹⁰ Rozhodujícím faktorem pro vznik tohoto stylu vyučování bylo společenské prostředí počátku 20. století v Americe. Představme si dobu, v níž dochází k prudkému rozvoji vědy, industrializace, urbanizace a demokratizace společenského života. Právě tyto události vyžadovaly nový systém výchovy žáků, aby byli schopni v těchto podmínkách obstát. V centru zájmu bylo přesvědčení, že výchova může pomoci řešit společenské problémy. Projektové vyučování Kilpatrick chápe především jako prostředek k výchově charakteru a osobnosti, nikoliv primárně za metodu rozvíjení charakteru.¹¹¹

Těžištěm projektového vyučování se tedy stává žák ve spolupráci s učitelem, přičemž dochází k přetransformování tradiční role dítěte jako nečinného posluchače. Projektové vyučování žákovi nabízí nové poslání, může se přitom setkávat s realitou, zkoušet neotřelé činnosti a uplatňovat získané poznatky všech oborů při smysluplných aktivitách. Aby ovšem bylo projektové vyučování efektivní, je nutné propojit s vyučovaným předmětem poznatky z jiných oborů. Žádoucí se jeví samozřejmě

¹⁰⁹ [Srov] LOJDOVÁ, K. *Projektové vyučování - skripta*, [online]. 2012 [cit. 28. 12. 2018], s. 3 Dostupné z: http://katkalajdova.weebly.com/uploads/2/4/3/0/24306750/projektove_vyucovani.pdf

¹¹⁰ [Srov] VALENTA, J. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993, s. 4

¹¹¹ DVOŘÁKOVÁ, M. *Projektové vyučování v české škole - vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum, 2009, s. 12-13

konzultace a porady s kolegy na základní škole. Projektové vyučování zkrátka znamená zorganizovat vyučovací jednotku zcela rozdílně a zvolit i jiný způsob hodnocení.

V dalších podkapitolách se seznámíme s projektovým vyučováním o něco šířeji. Mimo obecně platné odborné definice odbočíme také k druhům projektů. Podíváme se na vybrané fáze tohoto vyučování, přičemž v závěru navážeme na obor výtvarné výchovy. Hlavním zdrojem následujícího textu je odborné skriptum Projektové vyučování od K. Lojdové, publikace Řady a projekty V. Roeselové a článek Projektové vyučování a jeho význam v současné škole od H. Grecmanové a E. Urbanovské.

3.1 Pojem projekt a projektové vyučování

O jednotné vymezení termínů „projekt“ a „projektové vyučování“ se snažilo několik odborníků na poli pedagogiky, k jasné a ucelené definici ovšem zatím autoři nedospěli. Jednotlivá vymezení však mají společné rysy, proto se na vybraná níže podíváme. Nasnadě je začít definovat tyto pojmy přímo s profesorem, jenž u zrodu projektového vyučování stál. Americký pedagog W. H. Kilpatrick za projekt považuje jakoukoliv plánovitou a individuální činnost, kdy se řeší nějaký úkol za účelem jeho vyřešení.¹¹² Další zdroj uvádí Kilpatrickův výrok: „Projekt jest určité a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitým tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě.“¹¹³

Podívejme se, o jaké definice se lze opřít, pohybujeme-li se v českém prostředí. Z obecnějšího zdroje, jakým je Průchův Pedagogický slovník, můžeme vyčíst následující charakteristiku projektového vyučování: „Projektové vyučování je založené na projektové metodě. Tato metoda tkví v tom, že jsou žáci vedeni k řešení komplexních problémů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Projekty mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktické činnosti, vedoucí k vytvoření výrobku, výtvarného či slovesného produktu.“¹¹⁴ Helena Grecmanová a Eva Urbanovská shrnují projektové vyučování takto: „projektové vyučování je jako

¹¹² GRECMANOVÁ H., URBANOVSKÁ E., *Projektové vyučování a jeho význam v současné škole*. In Pedagogika roč. XLVII. s. 37

¹¹³ VALENTA, J. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993, s. 4

¹¹⁴ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, s. 172-173

vyučovací forma ve srovnání např. s frontálním vyučováním i jinými formami výuky významně komplexnější, protože projekty jsou složeny z četných rozmanitých fází, využívají všechny speciální formy a metody učení a zaměřují se na vysoce žádané oblasti učebních cílů.¹¹⁵ Kateřina Lojdová vymezuje pojem velmi podobně, i zde se dotýká jeho komplexnosti: „Projektové vyučování jako vyučování založené na projektech je charakteristické svou komplexností, která se projevuje hned v několika oblastech. Včleňuje do výuky učivo z různých předmětů a vzdělávacích oblastí, rozvíjí rozličné dovednosti (např. intelektové, psychomotorické, sociální), zahrnuje různé dílčí výukové metody.“¹¹⁶ Věra Roeselová je toho názoru, že výtvarný projekt znamená útvar s významným, závažným obsahem na úrovni myšlení, který mapuje několik směrů při zobrazení problému.¹¹⁷ Příhoda projekt definuje následovně: „Projekt je vlastní podnik žáků či koncentrované úkoly zahrnující organicky stmelené učivo z různých předmětů nebo jednoho předmětu.“¹¹⁸ Pro účely závěrečné komparace rozličných teorií se podívejme ještě na myšlenky českého profesora Žanty a v poslední řadě dvojice Maňáka a Švece. Profesor Žanta tvrdí, že projekt je účelně organizovaný souhrn myšlenek, seskupených kolem důležitého střediska praktického vědění, směřující k určitému cíli. Učivo je koncentrováno na základě užitečnosti.¹¹⁹ Naproti tomu Maňák a Švec vymezují projekt takto: „Projekt je komplexní úkol (problém), spjatý s životní realitou, s nímž se žák identifikuje a přebírá za něj odpovědnost, aby svou teoretickou a praktickou činností dosáhl výsledného žádoucího produktu (výstupu) projektu, pro jehož obhajobu a hodnocení má argumenty, které vycházejí z nově získané zkušenosti.“¹²⁰

Na základě předchozího výčtu rozličných vymezení můžeme usoudit, že dodnes jsou názory a definice velmi nejednoznačné, ačkoliv všechny vycházejí ze společné základní myšlenky, již je vnímání žáka, jeho osobnosti a postojů, a kladení důrazu na mezipředmětové vztahy.

¹¹⁵ GRECMANOVÁ H., URBANOVSKÁ E., *Projektové vyučování a jeho význam v současné škole*. In *Pedagogika* roč. XLVII. s. 39

¹¹⁶ LOJDOVÁ, K. *Projektové vyučování - skripta*, [online]. 2012 [cit. 28. 12. 2018], str. 4 Dostupné z http://katkalojdova.weebly.com/uploads/2/4/3/0/24306750/projektove_vyucovani.pdf

¹¹⁷ [Srov] ROESELOVÁ, V. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1999. s. 33

¹¹⁸ KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 34

¹¹⁹ VALENTA, J. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993, s. 5

¹²⁰ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 36

3.1.1 Druhy projektů

Stejně jako u problematiky samotné definice pojmů „projekt“ a „projektové vyučování“ se i u druhů projektů setkáváme s poměrně nejednotným vymezením. Při ponechání základních principů projektových metod se utvořila řada typů, jež se odlišují tím, co je pro ten který typ důležité a nosné.

Pokud svou pozornost opět nasměrujeme k jednomu ze zakladatelů projektového vyučování, můžeme se setkat se čtyřmi typy projektů. Kilpatrick je dělí podle účelu, první kategorie nese název Projekt, který se snaží transformovat myšlenky a plány do vnějších forem (to embody some idea or plan in external form), konstruuje se tzv. skutečnost. Druhým typem je Projekt cílící k estetické zkušenosti, konkrétním příkladem tohoto druhu projektu je např. pantomimizace obrazu. Další druh je Projekt usilující rozřešit problém (to solve some problem), poslední potom Projekt vedoucí k získání dovednosti.¹²¹

Dalším možným hlediskem pro členění projektů je osobnost, jež má při tvorbě projektu klíčovou roli. Odhlédneme-li tedy od profesora Kilpatricka a jeho třídění, máme zde další dělení, a to na projekty spontánní a uměle připravené. Spontánní projekty, jak už samotný název napovídá, jsou projekty žákovské, dětské, které vycházejí z opravdových potřeb žáka. Uměle vytvořené projekty mívají v centru dění stále učitele, který projekt vymyslel, realizoval a vnesl jednotlivé činnosti do hodin.¹²² V souvislosti s typem uměle připravených projektů náleží zmínit poznámku J. Kratochvílové. Ta komentuje právě tento fenomén, prvotně měl totiž projekt být především podnik žáků. Nyní však to, co jako projekt bývá prezentováno, je spíše podnik učitele, nikoliv žáka. Žákovým podnikem je poté pouze zodpovědnost za jeho výsledek.¹²³

Projekty dále můžeme členit podle místa a času konání. V tomto rámci vydělujeme projekty školní, jež vznikají v prostorách školy v čase k tomu určenému, a následně projekty domácí, které jsou pravým opakem školních projektů. Pokud se budeme orientovat na počet žáků účastnících se projektu, vydělíme projekty individuální a

¹²¹[Srov] VALENTA, J. Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou. Praha: IPOS ARTAMA, 1993, s. 5

¹²²[Srov] Tamtéž, s. 6

¹²³KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 35

kolektivní, kolektivní dále členíme na skupinové, třídní, ročníkové, víceročníkové a celoškoliní.¹²⁴

Projekty mohou být organizovány v rámci jednoho předmětu, ale i příbuzných předmětů, případně mimo výuku předmětů. Samozřejmostí je nutnost řádného promyšlení jednotlivých kroků projektu, které navazují na druhy. Podle druhů vyhodnocujeme, jak dílčí fáze rozpracujeme. O krocích každého projektu pojednává následující podkapitola.

3.1.2 Dílčí fáze projektu

Důležitým rysem projektového vyučování je aktivní přístup žáků k projektu od jeho plánování až po závěrečnou fázi hodnocení. Čtyři základní fáze projektu v projektové výuce stanovil již Kilpatrick. Vymezil následující kroky: plánování, realizaci, prezentaci a hodnocení projektu.¹²⁵ S jednotlivými fázemi se blíže seznámíme v této podkapitole.

Plánování

Etapa plánování je velmi důležitá z hlediska motivace žáků k řešení projektu a uvědomění si jeho benefitů. Žáci si ujasňují smysl projektu. Učitel na základě svých pedagogických zkušeností přemýšlí, jak projekt pojmut, aby došlo k rozvoji žákovy osobnosti ve všech rovinách, to znamená v rovině kognitivní, psychomotorické, sociální i afektivní.¹²⁶

Předtím, než učitel vybere konkrétní téma, je potřeba důkladně úkol prostudovat, využít pomoc internetu, knih, tiskovin a veřejného mínění. Vhodná se jeví i aplikace metod kritického myšlení. Následnou práci učiteli může výrazně ulehčit tvorba myšlenkové mapy nebo metoda Víím, chci vědět, dozvěděl jsem se. Po prostudování dostupných materiálů učitel s žáky téma prodiskutuje, formuluje konkrétní podobu, žáky přitom citlivě koriguje,

¹²⁴ [Srov] VALENTA, J. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993, s. 7

¹²⁵ [Srov] KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 41

¹²⁶ [Srov] Tamtéž, s. 41

aby nedošlo k odchýlení od základního promyšleného konceptu. Učitel děti vede ke stanovení smysluplného a reálného úkolu.¹²⁷

První fáze, plánování, tedy znamená promýšlení projektu, jeho délky, formy, výstupů a zdrojů informací. Jedná se o část nejdůležitější, ale také nejpracnější a nejobtížnější. Pečlivým rozplánováním projektu můžeme do jisté míry ovlivnit, jak se celý vydaří.¹²⁸ Úkol projektu by přitom měl být konkrétní, reálný, zajímavý a především splnitelný. Za samozřejmé se pokládá, aby zpracovávané téma bylo pro žáky přitažlivé a významné pro jejich život. Musí splňovat didaktickou zásadu přiměřenosti neboli vhodnosti pro věkovou skupinu a závěrem, aby téma integrovalo poznatky z různých oborů.¹²⁹

Učitel v této etapě mimo výše zmíněných bodů plánuje také časové rozvržení projektu. Zhodnotí, zda je příhodnější pracovat na projektu nepřetržitě anebo naopak s časovými prodlevami. Co se časového rozvržení týče, je zcela na vyučujícím, kterou variantu zvolí, velmi však záleží na konkrétním tématu projektu a také na charakteru třídy. Spolu s časovým rozvržením je potřeba promyslet prostředí čili kde se projekt uskuteční. Učitel má několik možností, projekt může směřovat do prostor školy, avšak pro větší atraktivitu je žádoucí místo konání projektu změnit a realizovat jej ve vzdálenějším okolí školní budovy. V etapě plánování učitel vymezí účastníky projektu (aktivní i pasivní), zajistí podmínky pro snazší a úspěšný průběh projektu (koupě materiálu) a připraví si koncept hodnocení, kdo se na něm bude podílet a jakým způsobem bude hodnocení provedeno.¹³⁰

Realizace

Ve fázi realizace se jde kupředu podle předem připraveného plánu. Učitel v tomto stádiu vystupuje pouze v roli poradce, nikoliv vůdce. Žáci v této fázi intenzivně a samostatně pracují, sbírají materiál, třídí jej, kompletují a analyzují.¹³¹ Úkolem učitele je motivovat žáky, poskytovat jim oporu, aby při tvorbě projektu vytrvali, a zasahovat pouze v případech, že mají tendence odklánět se od předem domluveného tématu. Učitel musí mít

127[Srov] LOJDOVÁ, K. Projektové vyučování - skripta, [online]. 2012 [cit. 22. 1. 2019], s. 7 Dostupné z. http://katkalojdova.weebly.com/uploads/2/4/3/0/24306750/projektove_vyucovani.pdf

128[Srov] KOTEN, T. Škola? V pohodě! (2), Hněvín: 2009, str. 39

129 KAŠOVÁ, Jitka. Škola trochu jinak: projektové vyučování v teorii i praxi. 1 vyd. Kroměříž: IUVENTA, 1995, s. 16

130 [Srov] KRATOCHVÍLOVÁ, J. Teorie a praxe projektové výuky. Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 41

131 [Srov] Tamtéž, s. 42

přehled o tom, jakým způsobem žáci pracují, které postupy volí a jakou měrou využívají své znalosti a dovednosti. Aktivita dohledu je důležitá pro následnou reflexi a hodnocení.¹³²

Prezentace

Neméně podstatnou etapou je prezentace žákovských prací v rámci projektového vyučování. Zahrnuje představení výsledku, k němuž žáci dospěli, přičemž prezentace může mít různé podoby. Prezentaci lze realizovat písemně, ústně či pomocí ukázky praktického výrobku, z čehož vyplývá rozmanitost faktických podob konečného výstupu. Tím může být např. výstavka, nástěnka, videozáznam, kniha, časopis, model, vlastní realizace výletu, jarmark, audionahrávka, koncert, přednáška, článek na webových stránkách a mnoho dalších výstupů.¹³³

Prezentace projektu bývá uskutečňována na jedné z několika možných úrovní. Úrovně jsou následující: prezentace pro rodiče, ve třídě pro spolužáky, ve škole mimo vlastní třídu, pro veřejnost a zainteresované složky na projektu (např. fotograf projektu, zřizovatel školy apod.), pro jiné instituce. Žádoucí je naplánovat prezentaci tak, aby se jí mohli účastnit rodiče dětí. Učitel díky účasti rodičů získá zpětnou vazbu o činnosti třídy a výsledcích dítěte. Nespornou výhodou je eliminace obav rodičů z projektového vyučování, neboť ti se často setkávají s větou svých dětí: „my si ve škole hrajeme“.¹³⁴

Hodnocení

Závěrečná fáze, hodnocení, je shrnujícím krokem celého projektu. Posuzujeme plánování, průběh a výsledek projektu, a to jak z pohledu žáků, tak i z pohledu učitele, přičemž klíčovou roli sehraává přímá zkušenost žáka s realitou. Sepětí s realitou by mělo prostupovat celým průběhem vyučovaného projektu. Hodnocení přináší zamyšlení nad postupy do budoucna, uvědomění si pozitiv a negativ využitých metod a vyhodnocení, co se povedlo a je záhodno použít opakovaně.¹³⁵

Při hodnocení zvažujeme především to, jakou měrou byl naplněn cíl projektu. Pokud srovnáme hodnocení klasické výuky a výuky projektové, můžeme vidět podstatné

¹³² [Srov] LOJDOVÁ, K. *Projektové vyučování - skripta*, [online]. 2012 [cit. 23. 1. 2019], s. 12 Dostupné z http://katkalojdova.weebly.com/uploads/2/4/3/0/24306750/projektove_vyucovani.pdf

¹³³ [Srov] KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 42

¹³⁴ [Srov] Tamtéž, s. 42

¹³⁵ [Srov] Tamtéž, s. 42

rozdíly. Během klasického vyučování se soustředíme hlavně na individuální výkony konkrétního žáka, zato u projektového vyučování v centru zájmu stojí i jiné jeho kvality, např. pracovitost, zručnost, aktivita, pozitivní přístup, schopnost spolupracovat a komunikovat se spolužáky a učitelem, ekonomické myšlení a tvořivost. Z uvedeného výčtu vyplývá, že je žádoucí upustit od hodnocení známkami, ale přiklonit se spíše ke slovnímu hodnocení. Důraz klademe na principy formativního hodnocení, to znamená na klady a přínos žákovy práce, vytyčení oblastí žákova možného zlepšení atd., u dlouhodobějších projektů je vhodné také průběžné hodnocení.¹³⁶

Pokud zvolíme jakýkoliv pojem, projekt, výchovně vzdělávací projekt, projektová metoda, projektová výuka, projektové vyučování, vyučovací projekt, vždy za tímto pojmem hledejme myšlenku dlouhodobé koncentrace.¹³⁷

3.2 Projektové vyučování ve výtvarné výchově

V předešlých podkapitolách jsme se zevrubně seznámili s principy a cíli projektového vyučování, nastíněny byly druhy projektů a také jeho dílčí fáze. Stěžejní část kapitoly Projektové vyučování ovšem spatřujeme právě v následující části. Zde se těžiště zájmu přesune od obecných výkladů k projektovému vyučování v našem předmětu, ve výtvarné výchově. Úvod je zahájen krátkou poznámkou k tomuto oboru, následovat bude rozdělení podkapitoly do dvou dílčích oblastí. První oblast se týká stručného vývoje projektového vyučování ve výtvarné výchově, druhá oblast potom nabídne členění uskutečňovaných lekcí na řady výtvarných prací a výtvarné projekty.

Výtvarná výchova a její vývoj se shoduje s proměnami společnosti, lidského myšlení a výtvarného umění. V současné době sledujeme dynamické zrychlení, vznikají filozofické práce o pojmání našeho předmětu a objevuje se široká škála nových výtvarných a výchovných pomůcek, jež do popředí vynesly problémové a projektové vyučování. Právě projektové vyučování se těší oblibě pro svou svázanost s realitou a také

¹³⁶ [Srov] LOJDOVÁ, K. *Projektové vyučování - skripta*, [online]. 2012 [cit. 12. 2. 2019], s. 14 Dostupné z. http://katkalojdova.weebly.com/uploads/2/4/3/0/24306750/projektove_vyucovani.pdf

¹³⁷ KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 42

pro možnost učitele stát se spíše poradcem, který žáky vede k hledání souvislostí a uvědomí řádu.¹³⁸

Stručně k historii projektové výuky ve výtvarné výchově

První pokusy o projektové vyučování můžeme sledovat již ve 30. letech 20. století, kvůli režimu ovšem k jeho rozvoji v této době zatím nedošlo. Za opravdový mezník pokládáme 70. léta, v nichž si pedagogové začínají všímat nezájmu, apatie a pasivity dětí, jejich lhostejnosti k okolnímu světu a vztahům. Z tohoto důvodu pátrají po nosnějších tématech, která nabízejí více rovin k uvažování, mnoho úhlů pohledu. Prostřednictvím projektů učitelé naváděli žáky k tvořivému myšlení a svobodným projevům, zvažování stanovisek a samostatnému vyvozování svých postojů. K tvorbě na sebe navazujících výtvarných celků dospěla celá řada významných osobností, jmenujme například Karlu Cikánovou či Igora Zhoře. Nutno dodat, že v prostředí základních škol se zmiňovaní autoři neuchylují k velkým komplexům, ale pro školní rok volí jen několik nosných výtvarných témat.¹³⁹

Podobu spojitých výtvarných celků, jež jsou do detailu promyšlené, můžeme sledovat např. u Jiřího Davida či Marty Pohnerové, kteří jsou tvůrci systému spočívajícího v osobitém přístupu k dětskému výtvarnému projevu. Smyslové zážitky a zkušenosti dětí staví do niterného vztahu ke světu a dodávají jim výchovný podtext. Odborné veřejnosti byl jejich koncept představen skrze dílo „Duchovní a smyslová výchova“.¹⁴⁰

Rozkvět projektového vyučování ve výtvarné výchově pozorujeme v roce 1983, v tomto roce byly totiž založeny celorepublikové výstavy výtvarných oborů ZUŠ. Záměrem těchto přehlídek bylo systematické sledování vývoje výtvarné výchovy a posílení nových pedagogických myšlenek. Akce se opakovala vždy jednou za tři roky a pružně na impulsy reagovala posměněním soutěžního řádu. Přínosem se stala především projektová výuka, jež se v souvislosti s výstavou rychle rozšířila. Pojetí projektového vyučování v rámci

¹³⁸ [Srov] ROESELVÁ, V. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997, s. 24

¹³⁹ [Srov] ROESELVÁ, V. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997, s. 28

¹⁴⁰ [Srov] Tamtéž, s. 28

České republiky není pouze pod naší záštitou, podobnou cestou jde například Finsko, kde si za primární cíl kladou propojení výtvarné výchovy s environmentálním myšlením.¹⁴¹

3.2.1 Řady výtvarných prací

Řady výtvarných prací jsou jednou ze dvou možností, jíž můžeme realizovat projektovou výuku ve výtvarné výchově. Mají mnoho společného s výtvarnými projekty jako takovými, ovšem výtvarné práce tvoří jednodušší, kratší a srozumitelnější celek. Postupy při práci s výtvarnou řadou jsou méně náročné, proto většinou předchází uskutečnění projektové metody. Postupně se lekce námětově rozšiřují a otevírají až do podoby náročných projektových celků.¹⁴²

V zásadě se jedná o útvary, které jsou v primitivní formě využitelné i pro nejmladší děti. Značně mohou dopomoci k rozvoji smyslových prožitků emocí, přičemž by si měly zachovat volnost a hravost. Metodicky postavené řady jsou adresovány spíše pro starší žáky a vedou k racionálnímu uvažování. Výtvarné řady jsou příhodné pro učitele a žáky základních škol, nevyžadují složité plánování, ale efektivně propojují rozdrobené úseky látky ve smysluplný celek, na němž žáci týden po týdnu pracují. Výtvarné řady bývají oproti výtvarným projektům stručnější, jasnější, poskytují dostatek času na přemýšlení o zadaném úkolu. Výhodou pro učitele je, že u výtvarných řad mohou flexibilně měnit výchovnou a výtvarnou problematiku nebo postupy.¹⁴³

Při promýšlení výtvarné řady bychom měli volit téma žákům přitažlivé a blízké, tedy takové, které podnítl jejich zájem a vede je k tomu, aby sami začali více přemýšlet, hrát si, spolupracovat, tvořit a experimentovat s výtvarnými technikami a postupy. V souvislosti s tím nutno zvážit i věkovou adresnost dětí, jejich rozumové a vyjadřovací schopnosti. Postupně zpřesňujeme výtvarnou představu, jak uspořádat komplexní stavbu úkolů, aby korespondovala s naší myšlenkovou strukturou. Podstatným rysem je využití rozdílných možností řešení výtvarného problému. Každé téma, které pro projektový

¹⁴¹ [Srov] Tamtéž, s. 28

¹⁴² [Srov] EXLER, P. *Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefietickými postupy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 19

¹⁴³ [Srov] ROESELVÁ, V. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997. s. 30

postup volíme, vyžaduje osobité autorské pojetí. S dětmi odhalujeme souvislosti v námětových okruzích, přemýšlíme o nich a přenášíme je do výtvarného umění.¹⁴⁴

Výtvarné řady členíme do čtyř skupin. První skupinou jsou **výtvarné cykly**, dále **metodické, tematické či srovnávací řady**.

Výtvarný cyklus rámuje jeden společný námět, v němž každé dítě hledá svůj autorský, originální nápad. Vymyšlenou ideu poté výtvarně zpracovává. Realizace výtvarného cyklu se na první pohled jeví jako jednoduchá, přesto však stimuluje výtvarné uvažování žáků. Skrze porovnávání své práce s pracemi spolužáků se rozvíjí koncepční myšlení, žák tím pádem objevuje motivy a techniky, jež by ho samotného pravděpodobně nenapadly.¹⁴⁵

Prostřednictvím **metodických řad** žák trénuje a zdokonaluje svou práci s výtvarným nástrojem (tužkou, rudkou, nůžkami) či materiálem, technikou. Primárním cílem je studium výtvarných vyjadřovacích prostředků z hlediska technických možností. Za důležitou etapu v průběhu realizace metodické řady Helena Hazuková pokládá vnímání objektů či uměleckých děl, díky němuž žáci nabývají zkušeností. Spolu s tím je také podstatné zapojit zkušenost z vlastní výtvarné činnosti.¹⁴⁶

Třetí skupinou výtvarných řad jsou **řady tematické**. Svazuje je totéž téma, podobně jako u řad metodických děti studují námět nebo téma v různorodých souvislostech. Navzájem své představy, nápady, zkušenosti a zážitky porovnávají, rovněž komparují pojetí řešení zadaného úkolu, každé dítě totiž bude přistupovat k výtvarnému problému trochu jinak. Spektrum témat, z něhož můžeme vybírat pro účely tematických řad, je velice široké, může jím být prakticky cokoli – lidé, živočichové, rostliny, přírodní formy a také formy vytvořené člověkem. Námětem tematických řad se mohou stát výtvarné vyjadřovací prostředky samotné – např. světlo a stín, co dokáže tužka apod., neměly by chybět aktivity vnímatelské. Takovými jsou aktivity zaměřené na přírodní i

¹⁴⁴ [Srov] EXLER, P. *Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefietickými postupy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 19

¹⁴⁵ [Srov] HAZUKOVÁ, H. *Nová pojetí výtvarné výchovy, plán a výtvarné projekty* [online]. RVP, 2006 [cit. 2019-02-20]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/629/NOVA-POJETI-%20VYTVARNE-VYCHOVYPLAN-A-VYTVARNE-PROJEKTY.html/>

¹⁴⁶ [Srov] HAZUKOVÁ, H. *Nová pojetí výtvarné výchovy, plán a výtvarné projekty* [online]. RVP, 2006 [cit. 2019-02-20]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/629/NOVA-POJETI-%20VYTVARNE-VYCHOVYPLAN-A-VYTVARNE-PROJEKTY.html/>

umělé objekty, včetně uměleckých. I zde Helena Hazuková připomíná důležitost vnímání uměleckých děl, zejména potom volného výtvarného umění.¹⁴⁷

Za jeden z nejnáročnějších přístupů pokládá Věra Roeselová **srovnávací řady**. Výtvarně výchovný problém pedagog sleduje z nejednoho pohledu (např. psychologického, didaktického, vývojového nebo typologického), načež své předpoklady buď vyvrátí, nebo potvrdí. S pomocí této metody můžeme kupříkladu pozorovat a porovnávat řešení výtvarných úkolů u chlapců a dívek. Srovnávací řady jsou ideální, pokud s dětmi realizujeme výtvarné experimenty či výzkumy, a to především díky možnosti rozpoznávání vzájemných vztahů.¹⁴⁸

3.2.2 Výtvarné projekty

Výtvarné projekty byly dříve doménou vyučujících metod. Dnes je tomu jinak, výtvarné projekty si interpretujeme jako koncepce vyučování, jež se následně zpřesňují a rozpracovávají. Projekty tedy nevnímejme jako cíl, ale prostředek. Výtvarné projekty fungují coby možnost tvorby smysluplného plánu činností, jež nabízí rozvoj žádoucích dispozic žáků. Věra Roeselová pokládá za primární cíl výtvarných projektů transformaci myšlení žáků tak, aby byli schopni svět pojímat mnohostranně.¹⁴⁹ Stručně řečeno, výtvarné projekty jsou rozsáhlejší blok úloh s náročnějším obsahem, než u výtvarných řad. I zde je téma nahlíženo z několika úhlů, což umožňuje zmiňované mnohostranné vnímání světa.¹⁵⁰ Podstatou projektů je tvorba série činností, propojených jednou společnou ideou, problémem nebo úkolem, který je zkoumán z několika hledisek.¹⁵¹

Mnohostranný přístup při volbě úkolů je velmi důležitý, protože se tímto způsobem předchází nezájmu dětí a monotónnosti výuky. Za nesporný přínos výtvarného projektu je posléze přehledné seřazení výtvarných prací do jednoho celku, ve kterém vidíme myšlenkovou provázanost. Děti si díky závěrečné prezentaci fotografií či prohlížení

¹⁴⁷ [Srov] Tamtéž

¹⁴⁸ [Srov] ROESELOVÁ, V. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997. s. 31

¹⁴⁹ [Srov] ROESELOVÁ, V. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997. s. 31

¹⁵⁰ [Srov] EXLER, P. Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefietickými postupy. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 17

¹⁵¹ [Srov] HAZUKOVÁ, H. *Nová pojetí výtvarné výchovy, plán a výtvarné projekty* [online]. RVP, 2006 [cit. 2019-02-20]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/629/NOVA-POJETI-%20VYTVARNE-VYCHOVYPLAN-A-VYTVARNE-PROJEKTY.html/>

portfolia mohou připomenout společně prožité chvíle při tvorbě.¹⁵² Kladným rysem projektového vyučování však zdaleka není pouze tento aspekt. Helena Hazuková spatřuje jako inspirativní dále toto:

- Výběr témat velkou měrou vychází od samotných žáků, z čehož plyne značná otevřenost. Před projektem není program činností přesně a pevně stanoven.
- Výtvarné projekty souvisejí s mimoškolní skutečností a primárním východiskem jsou prožitky dětí.
- Plán projektu vychází ze spolupráce pedagoga a žáků. Tato spolupráce probíhá společně ve skupině.
- Klíčovým aspektem je vnitřní motivace dětí podnětá tím, že jsou v projektu zainteresovány – už jen samotné téma vychází částečně z nich.
- Odměnou je dětem konkrétní, hmatatelný výsledek, který jim poskytne odpovídající poznatky a kvalifikaci.
- Výsledek projektu směřuje k dosažení cíle, kterým je něco vytvořit, vykonat, zkoumat, zdokonalit, něčemu se naučit.
- V průběhu projektového vyučování se rozvíjí i učení sociální, to znamená nejen poznatky, zkušenosti a dovednosti, ale také volní a mravní vlastnosti, charakter.¹⁵³

Závěrem se ještě stručně podíváme na přípravu a druhy výtvarných projektů. Oproti výtvarným řadám je chystání výtvarného projektu o něco náročnější. Zprvu je potřeba sestavit rozmanitou směsici motivů pro skupinu žáků, jež bude obsahovat jasnou ideu. Složení motivů by mělo odpovídat koncepci projektu, schopnostem a věku dětí, především by ale mělo být pro žáky atraktivní a zajímavé. Projekt by měl být uspořádán tak, aby umožnil pružné změny.

Helena Hazuková rozděluje výtvarné projekty na několik druhů, a to podle různých hledisek. Třídění může být pro učitele výtvarné výchovy zdrojem možností, z nichž si po úvaze vybírá.

¹⁵² [Srov] Tamtéž

¹⁵³ [Srov] HAZUKOVÁ, H. *Nová pojetí výtvarné výchovy, plán a výtvarné projekty* [online]. RVP, 2006 [cit. 2019-02-20]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/629/NOVA-POJETI-%20VYTVARNE-VYCHOVYPLAN-A-VYTVARNE-PROJEKTY.html/>

- Podle účelu: výtvarné projekty transformující myšlenky do vnější formy, cílí k estetické zkušenosti, usilují o řešení problému, vedoucí k získání dovednosti.
- podle navrhovatele: spontánní, uměle připravené a mezityp
- podle místa konání: školní, domácí
- podle času: krátké, dlouhé (malé, velké)
- podle počtu řešitelů: individuální, kolektivní¹⁵⁴

Na základě výše předložených definic můžeme shrnout následující fakta: výtvarné projekty se snaží pohlížet na výtvarný problém z několika úhlů, při jeho tvorbě musíme vycházet velkou měrou z osobností žáků a téma pojmut tak, aby bylo pro žáky atraktivní. Po celou dobu projektu se děti na jeho tvorbě podílejí, nesmíme zapomínat na diskuse a následné hodnocení jednotlivých lekcí. Za pomoci hodnocení od dětí můžeme pružně reagovat na jejich potřeby a při příští přípravě odstranit případné nedostatky. Opomenout nelze nutnost závěrečné prezentace prací, která žákům připomene společně strávené chvíle nad projektem.

¹⁵⁴ [Srov] Tamtéž

II. PROJEKTOVÁ ČÁST

4 „Voda“ – tematická řada ve výtvarné výchově pro střední školní věk

Na předcházející část, jež nám poskytla teoretický vhled do tematiky vody z několika různých hledisek a do projektového vyučování, nyní navazuje projektová část, díky níž si tematickou řadu na toto téma blíže představíme. Po uvedení druhé části diplomové práce bude následovat kapitola zaměřená na cíle a organizaci našeho projektu, který nese název „Voda“ – *tematická řada ve výtvarné výchově pro střední školní věk*. Detailněji zde nahlédneme do průběhu jednotlivých lekcí, přičemž jejich popis bude doplněn o didaktickou reflexi.

4. 1 Cíle a organizace

Výtvarný projekt probíhal v jedné třídě, 5. B, na 1. stupni Základní školy Plešivec 249 v Českém Krumlově od října do března 2019. Téma Voda jsme navrhovali a realizovali s ohledem na věkovou adresnost žáků, mladší školní věk, to znamená pro děti od 4. do 6. třídy základní školy. Většina výtvarných lekcí zabrala dvě vyučovací hodiny, dvě ovšem pouze jednu vyučovací jednotku. Navržené přípravy lze s drobnými modifikacemi využít i pro mladší či starší žáky. Velkým benefitem při běhu tohoto projektu spatřujeme v možnosti pružně výtvarné lekce do výuky zařazovat např. v ranních hodinách, měnit jejich pořadí, či obsah lekcí podle potřeby uzpůsobovat. Tyto nesporné výhody vycházejí z faktu, že ve zmiňované třídě působím od září 2018 jako třídní učitelka.

Cílem výtvarného projektu s názvem Voda bylo primárně seznámit žáky s nejrůznějšími výtvarnými technikami a druhy umění, dále prohlubovat jejich schopnost nazírat na výtvarné problémy z několika různých úhlů, v neposlední řadě také předání teoretických i praktických poznatků nejen z oblasti umění a kultury. Důležitou idejí projektového vyučování je podpora mezipředmětových vztahů, právě proto i naše lekce byly koncipovány tak, aby přesahovaly do zeměpisu, částečně i do environmentální výchovy. Všechny lekce kladou důraz na rozvoj komunikačních schopností a prosociálního chování dětí.

Výtvarný projekt představuje soubor sedmi navržených lekcí, odučeny byly v takřka půlročním časovém horizontu všechny. Mezi jednotlivými výtvarnými lekciemi z tohoto cyklu byly záměrně ponechány delší přestávky. Ačkoliv projektové vyučování předpokládá sled tematických lekcí v kratším období, v našem případě se osvědčilo mezi hodiny orientované na vodní živel vkládat i jiná témata, aby došlo k udržení zájmu dětí. Ze zpětných vazeb je patrné nadšení dětí projektem a těšení se na tyto lekce.

Aby bylo téma ve výtvarné výchově pro žáky poutavé, muselo se celkově pojmout jinak než klasické hodiny výtvarné výchovy. Většina lekcí tedy probíhala venku, nikoliv v prostorách školy, ovšem i v případě realizace v interiéru jsme plně využívali celou budovu školy. Zájem dětí jsme se snažili v několika lekcích vzbudit pomocí modelu E-U-R, jež je nám známý z vyučování českého jazyka a dobře posloužil i v tomto předmětu. Nedílnou součástí každé lekce se stal motivační vstup, a to zejména formou brainstormingu či volného psaní, po němž často následovala powerpointová prezentace, která konkrétní téma a námět dětem přiblížila.

Ohlášení projektu proběhlo v dostatečném předstihu, začátkem října 2018, vedení školy, které bylo informováno o organizaci a vyšlo mi vstříc. Vzhledem k faktu, že ve třídě působím 10 hodin týdně a vyučuji žáky český jazyk a výtvarnou výchovu, dostala jsem volnou ruku k realizaci výtvarného projektu v rámci libovolných hodin z úvazku 5. B. Tímto krokem jsem v mnoha případech předešla nesoustředěnosti dětí při odpoledních hodinách, raději jsem projekt vždy směřovala na hodiny ranní. Díky volnosti, jež mi bylo vedením školy umožněno, mohly lekce větší měrou probíhat jako devadesátiminutové. Žáci na začátku školního roku dostali informovaný souhlas pro rodiče, jehož stvrzením souhlasili se zveřejněním fotografií z průběhu realizace našeho projektu.

Výtvarný projekt byl navržen tak, aby postihl široké spektrum výtvarných činností. Některé lekce se soustředí na výtvarné studium skutečnosti, jiné na výtvarné experimentace, prostor byl ponechán také výtvarnému vyjadřování imaginace. Žáci pracovali především v exteriéru s plošnými výtvarnými technikami, v několika případech ale vznikly trojrozměrné objekty. Nejvíce jsme se s dětmi soustředili na intermediální akce, protože se domnívám, že se s tímto přístupem ve výtvarné výchově žáci prozatím neselekali. Nejčastěji používaným materiálem bylo potravinářské barvivo či barva na textil, tempera, tuš. Hojně jsme využívali možností, jež nabízí přírodní scenérie.

4. 2 Analýza a realizace lekcí projektu Voda

V níže uvedených podkapitolách se nyní seznámíme s detailnějším popisem dílčích odučených lekcí, které jsou doplněny didaktickou reflexí. Protože právě zde pocítujeme více subjekt autora textu, v několika pasážích se mimo 1. osobu v plurálu setkáme rovněž s ich-formou. Text odkazuje fotodokumentaci realizovaných lekcí, jež jsou uvedeny v Přílohách II. Strukturované přípravy ke všem lekcím najdeme v Přílohách III.

4. 2. 1 Zvuky vody

První výtvarná lekce s názvem Zvuky vody proběhla dne 24. 10. 2019. Před samotným zahájením bylo však žádoucí kompletní výtvarnou řadu „Voda“ uvést, aby došlo k motivaci dětí na lekce nadcházející a zároveň chápaly, oč v řadě půjde. Vstup představovalo krátké ústní vysvětlení, jež dětem objasnilo, že společně budeme v několika po sobě jdoucích hodinách výtvarné výchovy ztvárňovat téma vody, a to různorodými výtvarnými technikami. Zároveň se žáci dozvěděli, že výtvarné činnosti nebudou probíhat pouze v prostorách školy, ale budeme pracovat zejména venku, což se ukázalo jako motivační faktor dostačující.

Lekce začínala powerpointovou prezentací, která sloužila jako opora lekce a byly v ní nastíněny jednotlivé etapy výtvarné práce. V úvodu si žáci sedli na koberec uprostřed třídy a položila jsem jim otázku, co všechno se jim vybaví a vyvstane na mysl, když se řekne slovo „voda“. Na přemýšlení dostali prostor pár desítek vteřin, načež své myšlenky po vyvolání sdělovali. Všechny nápady jsme zapisovali na tabuli, a tato motivační část formou brainstormingu nám zabrala zhruba 10 minut, protože myšlenky přicházely v hojném množství (viz Přílohy II., obr. 1). Při promýšlení struktury lekce jsme předpokládali, že se mezi vyřčenými pojmy objeví také „řeka“, což se skutečně stalo. Toto slovo jsem proto podtrhla a navázala na další část lekce. Druhý úsek byl zaměřen na mezipředmětové vztahy, konkrétně s předmětem Člověk a jeho svět (Vlastivěda). Povíдали jsme si o řekách, jež protékají Českou republikou, s výrazným zřetelem k řece Vltavě, protože právě ta protéká naším městem, Českým Krumlovem. Děti zkoušely odhadovat délku řeky v km, dále do kterých řek se Vltava vlévá a ve kterém místě pramení. Zmínili jsme rovněž význam názvu řeky a další zajímavosti.

Po teoretickém úvodu následovalo vysvětlení dílčích fází výtvarné lekce. Jednotlivé kroky měli žáci stručně uvedené v prezentaci. Nejprve se museli rozdělit do dvojic, tentokrát jsme výběr přenechali zcela na žácích a do utváření skupinek jsme nikterak nezasahovali. Děti se bez větších obtíží rozčlenily, nyní si mohly vybrat, zda budou pracovat v lavici, anebo se posadí na podlahu, která byla předem zakryta igelitem, aby nedošlo k jejímu znečištění temperovou barvou. Vysvětlili jsme si etapy tvorby. Prvně si musejí určit, který z dvojice bude „malíř“ a který „vodič“ v prvním kole, po skončení prvního kola si role vymění. „Vodič“ zaváže „malíři“ oči šátkem a bude zastávat úlohu pomocníka, to znamená, že svému nevidomému spolužákovi povede ruku k paletě s barvou, k vodě, a rovněž jej nasměruje ke čtvrtce (viz Přílohy II., obr. 2) . Dále do jeho tvorby ale zasahovat nesmí, tahy štětce jsou kompletně v ruce „malíře“, jenž maluje na základě slyšeného zvuku tekoucí řeky Vltavy.

V prvním kole žáci malovali řeku Vltavu ve dne, v kole druhém přišla na řadu Vltava v noci. Za pomoci interaktivní tabule, kterou máme ve třídě k dispozici, jsem žákům pustila nahrávky tekoucí řeky. Nahrávky jsem pořizovala několik dní před zahájením výtvarné řady na svůj mobilní telefon Huawei P9 Lite. Překvapivě byla kvalita zvuku dobrá a pro naše potřeby vyhovující.

Před spuštěním nahrávky si děti na paletu připravily barvy, jež chtěly při své výtvarné tvorbě využít. Na Vltavu ve dne volily odstíny světlejší modré barvy, zelenou, bílou a šedou. Naopak druhá skupinka dětí, tvořících noční Vltavu, sáhla po tlumenějších, temnějších barvách, tmavě modré, černé, ale i hnědé. Ve chvíli, kdy měli žáci temperové barvy a kelímky s vodou nachystané, mohli „vodiči“ zakrýt oči „malířům“, jenž se nyní za zvuku nahrávky pokoušeli ztvárnit obraz toku vody ve dne. Úkol to nebyl jednoduchý, protože neviděli, jak jejich dílo v průběhu práce vypadá, malovali pouze podle svých pocitů. Díky této činnosti museli více zapojit svůj sluch a spoléhat na něj, zrak šel do pozadí. Samotná doba malby činila kolem 9 minut. Takto krátký časový úsek byl zvolen záměrně, aby činnost děti nezačala nudit a byly stále přítomni. Proces malování první skupinky jsem ukončila nenásilně postupným ztlumováním nahrávky.

Mohly jsme plynule přejít ke druhé skupince, té, která se snažila o zachycení řeky Vltavy v noci. Malba probíhala stejným způsobem, žáci si ve dvojicích pouze vyměnili role. Spustila jsem druhou nahrávku, kterou jsem natáčela u Vltavy ve večerních hodinách. Jemné nuance mezi zvukem ranní a večerní tekoucí řeky byly patrné, děti zkoušely podle svých pocitů z nahrávky malovat obraz noční Vltavy (viz Přílohy II., obr. 3-8). Stejně jako

u skupinky první, i u druhé probíhala tvorba do 9 minut čistého času a práci jsem ukončila postupným ztlumováním zvuku.

Lekce probíhala velice živelně, protože žáci nikdy s podobnou metodou nepracovali. Výsledky prací byly pro všechny překvapivé a vyvolaly bouřlivé diskuse. Při hodnocení jsme si povídali o průběhu lekce, o pocitech, které v dětech vyvolával fakt, že nevidí. Malby se dětem líbily a zaujala je pestrost a jejich barevnost. Oceňovaly, že nebyly ničím svazovány a pracovaly pouze podle svých pocitů. V této lekci bylo navíc eliminováno riziko strachu z nepovedeného díla či obav z neúspěchu. I děti, které většinou při výtvarné výchově prožívají pocit frustrace z nedostatku talentu, nyní zažily úspěch, protože všechna díla měla svůj příběh a náboj (viz Přílohy II., obr. 9-13). Za nejvyšší splněný výchovný cíl této lekce pokládám posílení vzájemné důvěry a schopnosti komunikace mezi žáky, protože se tentokrát opravdu museli spolehnout na druhého, že jim ruku povede k tepeře, čtvrtce atd., což notnou dávku důvěry vyžaduje.

Na základě zpětných vazeb od dětí si troufám tvrdit, že se lekce vydařila. Tíhnutí dvouhodinové lekce k experimentálním technikám výtvarné tvorby si děti užívaly, protože se nemusely obávat neúspěchu a byly nuceny spolupracovat, což zhodnotily také kladně. Když se zpětně zamýšlím nad průběhem lekce, nic bych na ní neměnila.

4. 2. 2 Voda na sněhu

V pořadí druhá lekce výtvarné řady se uskutečnila dne 6. 2. 2019. Žáci byli s dostatečným předstihem v týdenním plánu informováni, že si mají do školy přinést prázdné pet lahve, ideálně o objemu 1,5 l. Cílem této dvouhodinové lekce bylo především seznámit děti se všemi druhy výtvarného umění a s formou experimentace realizovanou skrze intermediální akci.

Průběh lekce lze rozdělit na tři třetiny, přičemž první třetina se odehrávala v počítačové učebně, druhá v naší kmenové třídě a na třetí část jsme se přesunuli do venkovních prostor školy. Největší časová dotace byla potřeba na poslední etapu.

První vyučovací hodinu jsme s žáky strávili z velké části v počítačové učebně, evokace totiž probíhala s powerpointovou prezentací a ve třídě nám touto dobou nefungovala interaktivní tabule. Prezentace obsahovala na prvních slidech připomenutí minulé lekce s fotodokumentací. Následovalo uvedení cíle hodiny a nastínění jejího

obsahu. Po seznámení s idejemi lekce jsme si uvedli všechny druhy umění (kresba, malba, fotografie, užité umění, architektura, sochařství...) s ukázkami (viz Přílohy II., obr. 14). Vždy jsem druh výtvarného umění nejprve popisovala a žáci museli na pojem přijít sami.

V souvislosti s druhy umění jsme zmínili moderní umělecké styly, protože jsme se zastavili u land-artu. Žáky tento směr ihned nadchl, k čemuž stačilo ukázat dvě obrazové ukázky z filmu *Rivers and Tides*. Na dalších 10 minut jsem pustila zmiňovaný film, s časových důvodů jsme jej nezhlédli celý, ale podívat se na několik různých aktivit Andyho Goldsworthyho se nám přesto podařilo (viz Přílohy II., obr. 15-17). Nespornou výhodou počítačové učebny je kvalitnější zvuková technika, což bylo příhodné a film vyzněl mnohem lépe, než kdybychom jej sledovali v naší kmenové třídě. Děti na film reagovaly, nad má očekávání, velmi kladně, trpělivost hlavního protagonisty je zaujala. V průběhu sledování filmu jsme si vysvětlovali smysl land-artu a způsoby, jakými je možné umění v přírodě realizovat. Upozornila jsem na důležitý aspekt – výsledkem land-artu není něco trvalého, stálého. Důležitým momentem je spíše proces tvorby, hledání, než-li výsledný artefakt.

Další fází byl přesun zpátky do naší třídy, v níž jsme připravili nástroj k další práci. Děti naplnily pet lahve vodou (viz Přílohy II., obr. 18). Chodily si ke mně pro potravinářské barvivo (viz Přílohy II., obr. 19), které jsem do lahví z bezpečnostních důvodů sypala já, ale ony lahev zavíčkovaly a důkladně protřepaly, aby se barvivo ve vodě rozpustilo. Žáci si mohli vybrat ze tří barev – černé, tmavě modré a fialové. Přípravu nástroje jsme zakončily propíchnutím víčka nahřátou jehlou (viz Přílohy II., obr. 20).

Děti se kvůli velmi chladnému počasí šly převléknout do zimních bund a přezout do nepromokavé obuvi, načež jsme, nesouce pet lahve, vyrazily za budovu školy na velké, zasněžené prostranství. Úkolem žáků bylo najít velkou plochu bez hrbolů, ideálně na rovině, a na ní utvořit kruh tak, aby byly mezi žáky stejné rozestupy (viz Přílohy II., obr. 22). Po mém pokynu děti naráz začaly stlačovat lahve, z nichž tenkým proudem vystřikovala obarvená voda a na sněhu vytvářela zajímavé struktury (viz Přílohy II., obr. 23-26). Celá intermediální akce vyvolala v dětech vlnu pozitivních emocí. Napadlo je se po obvodu kruhu procházet a měnit tak místo svého působení. Výsledný obrazec na zasněžené ploše měl připomínat vodní hladinu. Proces stlačování lahví a tvorby vodní hladiny na sněhu trval zhruba 12 minut. Na závěr jsme se všichni u společně vytvořeného díla nechali vyfotit (viz Přílohy II., obr. 27).

Hodnocení lekce probíhalo bezprostředně po společném focení. Žáci měli sami vyjadřovat své pocity z intermediální akce, popsat, jak je skupinová tvorba bavila. Shledala jsem se s reakcemi typu: „Bylo to skvělé, jak jsme pracovali společně a vytvořili něco dohromady jako třída, myslím, že nás to spojilo a bylo to zážitek!“, „Líbilo se mi, že jsme každý svým dílem přispěli ke konečnému obrazu, každý tam měl své místo.“ Celkově z ústních zpětných vazeb usuzuji, že tato forma výtvarné činnosti byla pro žáky úplně nová a očividně je bavila. Zároveň se jistě posílil jistý pocit sounáležitosti mezi dětmi, protože vytvořili něco společného.

Pokud bych lekci realizovala znovu, zvolila bych jiné barvivo, spíše na textil. Potravinářské sice vytvořilo zajímavé struktury, ale barvy mohly být o poznání sytější. Dále bych se pokusila tuto činnost směřovat na slunečný den. Domnívám se, že by obrazce ve sněhu byly jasnější, s bílým sněhem kontrastnější.

4. 2. 3 Krumlovská věž skrze vodu

Výtvarnou lekci s názvem Krumlovská věž skrze vodu jsme realizovali dne 13. 2. 2019. Stejně jako u lekce minulé jsem žáky předem poprosila, aby si na tento den donesli do školy alespoň jednu pet lahev. Cílem 90minutové lekce bylo poučit žáky o vývoji fotografování (s historickým vzhledem), vysvětlit si pojem „filtr“ a skrze experimentální činnost si vyzkoušet reálný filtr, nikoliv pouze ten, který žáci znají z Instagramu či jiných mobilních (nebo počítačových) aplikací (Google photo, SnapSeed). Další ideou lekce bylo, stejně jako u většiny ostatních, posílit pozitivní vztahy a schopnost spolupráce mezi žáky, rozvíjet komunikační dovednosti.

Vzhledem k tomu, že výtvarná lekce probíhala ve větší vzdálenosti od budovy školy (zhruba 2,5 km), museli žáci napustit pet lahve vodou již ve škole. Igelitové pytle, drátky a tuš jsem měla pro tuto činnost u sebe já, naplněné lahve nesly děti samy. Menší vlnu nevole způsobil právě fakt, že budou muset nést 1,5 l lahve 2,5 km daleko. Nicméně jsme, i přes negativní reakce způsobené vidinou vyšší fyzické námahy, vyrazili směrem do centra Českého Krumlova (viz Přílohy II., obr. 28). Cesta nám zabrala kolem 25 minut, načež jsme se zastavili na vyhlídce, z níž je pro nás ideální výhled na krumlovskou věž. Zde proběhl krátký teoretický vstup, v němž jsem dětem vysvětlila, jak se dříve fotografovalo (viz Přílohy II., obr. 29). Z výkladu o způsobu fotografování v minulosti jsme se plynule

přesunuli k povídání o fotografii v současnosti. Aplikace na úpravu fotografií byly většinou dětem známé, což mi poskytlo základnu k další, tentokrát opět experimentální, činnosti.

Po teoretickém úvodu jsem žákům vysvětlila průběh výtvarné akce. V první řadě se museli rozdělit do tříčlenných skupin, výběr trojic jsem nechala v jejich režii. Každá skupina dostala přidělený jeden velký, pevný, igelitový pytel a drátek. Ve trojici si žáci museli rozdělit činnosti, aby dokázali vodu z pet lahví přelít do igelitového pytle a ten důkladně uzavřít drátkem (viz Přílohy II., obr. 30-33). Jeden z trojice následně držel naplněný pytel před krumlovskou věží, druhí dva na své chytré telefony pořizovali fotografie skrze vodu v igelitovém pytli (viz Přílohy II., obr. 34-37). Poté se prostrídali, aby si každý vyzkoušel fotografovat přes „přírodní, reálný filtr“. Mobilní telefony vlastní téměř všechny děti z 5.B, pokud se vyskytly výjimky, půjčila jsem jim svůj telefon. Další nadstavbou tohoto pokusu bylo obarvení vody v pytlích modrou tuší, skrz kterou jsme opět zkoušeli fotografovat (viz Přílohy II., obr. 38-39). Žáky potom napadlo zkusit přikládat vodou naplněné pytle ke svým obličejům, končetinám (viz Přílohy II., obr. 40), což mnohé velmi pobavilo. Výsledné fotografie mi děti posílaly na e-mail, vybrané ukázky najdeme v Přílohách II., obr. 41-44.

Čekala nás ještě zpáteční cesta, která byla o poznání méně náročná, protože jsme prázdné pet lahve rovnou vyhodili do separovaného odpadu. Při cestě jsme opět kolektivně hodnotili proběhlou lekci. Děti nejvíce bavilo experimentovat s přikládáním pytle na různé části těla, obličej, dále se jim líbil pohled na zdeformovanou krumlovskou věž. Kladně hodnotili práci ve skupinkách, v nichž jim aktivita, ve většině případů, dobře fungovala.

Na obsahu této vyučovací jednotky bych nic neměnila. Pro příště bych se ale pokusila zajistit dostupný zdroj vody, aby děti nemusely absolvovat dlouhou cestu s vyšší zátěží.

4. 2. 4 Soutok našich tří řek

Dne 21. 2. 2019 jsme uskutečnili další intermediální lekci. Na tuto hodinu nemuseli žáci zajišťovat žádné pomůcky ani nástroje, vše jsem přinesla do hodiny já. Jednalo se o tři různé barvy na textil, plastové kelímky, špejle, novinový papír a balicí papír nastříhaný na 4 pruhy, tři užší a jeden širší. Hlavními cíli lekce Soutok našich tří řek jsou posílení pocitu sounáležitosti žáka se svou třídou skrze společně vytvořené dílo, trénink jemné motoriky při skládání lodiček z novinového papíru a rozvoj komunikačních schopností.

První etapou devadesátiminutové lekce byl můj krátký vstup, během něhož jsem žáky seznámila s průběhem hodiny, a to krok po kroku, přiměřeným tempem a bez zbytečného protahování. Vše bylo sděleno stručně, jasně, s vysvětlením dílčích cílů (především výchovných). Vzdělávacím cílem této hodiny je připomenutí primárních a sekundárních barev, jejich míchání. Následovala první výtvarná činnost - skládání lodiček z novinového papíru v kmenové třídě 5.B (viz Přílohy II., obr. 45-48). Role moderátora se ujal jeden z žáků, jenž ostatním názorně ukazoval, jak se novinový papír musí ohýbat, aby vznikla výsledná loďka. Každý z žáků si vyrobil minimálně jednu, někteří pro jistotu poskládali dvě.

Ve třídě jsem tentokrát vylosovala pomocí dřívěk tři skupinky po šesti žácích (viz Přílohy II., obr. 48). Skupinkám jsem následně vylosovala barvu, kterou bude mít jejich řeka. Protože jsem zvolila postup, že do vody vmícháme barvu na textil, musela jsem také vybírat z omezeného repertoáru barev. Nakonec mi přišly nejpříhodnější červená, modrá a černá, jednalo se o barvy na textil DUHA. Domnívala jsem se, že všechny mnou vybrané barvy budou dostatečně syté a kontrastní k bílému papíru. Červenou barvu jsem vybrala, aby každá řeka vynikla, poslední dostupnou barvou totiž byla žlutá, u níž jsem se obávala nízké sytosti.

Děti se po rozřazení do skupin šly převléknout. Všichni jsme společně vyrazili hledat vhodný terén pro realizaci výtvarné lekce (viz Přílohy II., obr. 49). Potřebovali jsme mírný kopec, aby voda po balicím papíře stékala. Tern se sklonem se nám najít podařilo, mohli jsme začít připravovat média k výtvarné činnosti. Každý žák měl svůj vlastní kelímek s vodou, do kterého venku, v místě realizace akce, vsypal malé množství barvy na textil (viz Přílohy II., obr. 50-51). Sypání prášku do vody jsem nechala na dětech a do této aktivity jsem nevstupovala. Po namíchání barevných „vod“ jsme na kopec umístili nejprve pouze jeden zkušební pruh balicího papíru (viz Přílohy II., obr. 52-53), na němž jsem

dětem demonstrovala, jak budou pracovat ony samy. Vysvětlila jsem, že musí obarvenou vodu lít velmi pomalu a snažit se, aby stékal co nejtěsněji proud.

Nastal čas pro samotnou intermediální akci. Děti umístily na vyvýšený povrch tři tenčí pruhy balicího papíru, které se setkávaly a spojily v jeden široký pruh (viz Přílohy II., obr. 54). Balicí papír bylo nutno navlhčit (viz Přílohy II., obr. 55). Skupinky se shromáždily u své „řeky“ a na můj pokyn začaly pomalu lít obarvenou vodu (viz Přílohy II., obr. 56-66). Bylo fascinující sledovat, jak se barvy prolínají, míchají a stékají dolů. Žáci během akce s nadšením sledovali, co se s barvami děje. Zklamání bohužel dostihlo skupinku s černou barvou, která byla velmi špatně vidět v porovnání s modrou a červenou. I přesto všechny děti s nadšením komentovali tento experiment.

V závěru lekce ještě žáci umístili na balicí papíry poskládané lodičky (viz Přílohy II., 67-70). Smyslem této činnosti bylo posílit vědomí nezastupitelnosti každého dítěte v naší třídě – všichni jsme součástí, třída je voda stékající po pruzích papíru jako řeka a my jsme lodičky na ní. Společně jsme se u řek s lodkami vyfotili (viz Přílohy II., obr. 71).

Reflexe a hodnocení hodiny probíhalo po skončení intermediální akce ve třídě. Děti velmi kladně hodnotily především to, že jsme pracovali venku, nebyla to klasická výtvarná výchova, ale činnost připomínala spíše jakousi hru. Výsledný výtvarný artefakt se žákům líbil. Žáci byli také rádi, že jsem jim přenechala obarvování vody – bavilo je, jak se prášek do vody vpíjel.

V případě opětovného uskutečnění této akce bych mnohem pečlivěji vyhledávala místo pro její realizaci. Kopec byl příliš prudký a voda stékala šikmo – příště bych pruhy pokládala jinak. Místo barvy na textil bych zkusila do vody vmíchat např. temperu či jiné barviv, textilní barva se příliš neosvědčila – byla málo kontrastní, sytá. Na průběhu lekce bych jinak neměnila nic.

4. 2. 5 Věž v mlžném oparu

Pátá lekce výtvarné řady proběhla 27. 2. 2019. Z této vyučovací jednotky bohužel není fotodokumentace, k dispozici jsou pouze fotografie výsledných prací žáků (viz Přílohy II., obr. 72-75). I přes absenci dokumentace průběhu hodiny se však seznámíme s postupem výtvarné činnosti. Cílem hodiny bylo seznámit se s novou technikou plošné výtvarné činnosti – za pomoci kartáčku nanášet barvu na podklad, jenž je předpřipravený kresbou fixem; dále také zopakovat si architektonické dominanty města Český Krumlov se zřetelem k zámecké věži.

V úvodní části jsme s žáky probírali historii města Český Krumlov a povídali si o významných stavbách v centru. Nejprve žáci sami vyjmenovávali stavby, které je v souvislosti s Českým Krumlovem nepadaly – ty správně řečené jsem vypisovala na tabuli. Po krátkém brainstormingu jsme vyjasňovali a zpřesňovali informace o stavbách a doplnily budovy, které nebyly řečené. Opomenout jsme nemohli kostel sv. Víta, českokrumlovský hrad a zámek, radnici, nově zrekonstruované kláštery, kostel sv. Jošta a vyjmenovali jsme také všechna muzea. Architektonickou dominantou Českého Krumlova je však zámecká věž, která se tyčí do výšky 54,5 m. V této etapě vyučovací hodiny klademe důraz na mezipředmětové vztahy (s předmětem ČJS). Zmínili jsme technické parametry věže, některé byly pro děti zajímavé a překvapující – např. hmotnosti jednotlivých zvonů umístěných ve zvoncovém patře, kdy ten nejtěžší váží 1800 kg.

Po teoretickém vstupu následovalo vysvětlení jednotlivých kroků výtvarné činnosti. Děti dostaly do dvojic vytisknutou fotografii krumlovské věže, která jim při tvorbě bude poskytovat oporu. Úkolem je nakreslit na čtvrtku A3 nejprve tužkou a následně černým fixem krumlovskou věž, a to co možná nejpřesněji a nejdetailněji, se zřetelem k proporčním vztahům. Následující fází je namíchání barvy mlhy z temperových barev. Děti si z domova měly přinést starý kartáček na zuby. Namíchanou barvu na kartáček nanesly a prsty přejížděly po štětinách kartáčku tak, že na čtvrtce spočívaly pouze drobné kapky tempery. Citlivě barvu nanášeli kolem celé krumlovské věže, aby to vypadalo, že je v mlžném oparu. V této lekci fenomén vody působí jako námět, protože zobrazovaná mlha je skupenství vody.

Výtvarnou činnost děti stihly i s úvodní motivací během dvou vyučovacích hodin. Domnívám se, že je kreslení věže bavilo a každý ji ztvárnil trochu jinak, použil svůj rukopis. Tvorba mlhy se některým žákům dařila a některým méně. Při této činnosti byla

nutná trpělivost, protože kapky zpočátku nebyly příliš vidět. Některé děti to nevydržely a temperovou barvu nanesly štětcem, což však výsledný dojem kazilo. Hodnocení probíhalo uprostřed třídy, všechny práce jsme naskládali vedle sebe a porovnávali jsem je mezi sebou, na každé jsme něco ocenili a teprve po ocenění jsme tvůrci doporučovali, co dělat příště jinak.

Při opětovném realizování této vyučovací jednotky bych dětem více zdůraznila, že při tvorbě mlhy musí být trpělivé a postupovat podle pokynů, rozhodně dílo nezamalovat barvou nanesenou na podklad štětcem. Motivaci bych ponechala formou brainstormingu, jež děti baví a jsou na ni zvyklé. Fotografie věže bych také dala k dispozici znovu, protože žákům poskytla jistotu, a i méně nadaným výtvarníkům se povedlo věž v základu nakreslit správně. Lekci řadím k povedeným, avšak ne tolik akčním pro samotné žáky.

4. 2. 6 Bubliny všude kolem

28. 2. 2019 jsme realizovali předposlední výtvarnou lekci tematické řady, kterou jsme také situovali do kmenové třídy 5.B. Smyslem hodiny je posílení třídního kolektivu při tvorbě skupinových prací a rozvoj schopnosti komunikace při přípravě výtvarného materiálu. Samotná výtvarná činnost nebyla časově náročná, proto nám stačila pro kompletní realizaci 45minutová časová dotace. Vodu jsme v této vyučovací jednotce využívali jako médium, zároveň i jako námět, protože výsledný výtvarný artefakt představuje jakousi vodní hladinu. Název vyučovací hodiny plyne z toho, že bubliny skutečně byly „všude kolem“.

V úvodní části hodiny jsem se žáků tázala, zda už někdy foukali do bublifuku. Očekávala jsem, že drtivá většina už s bublifukem zkušenosti má a budeme tak moci navázat na další dotaz – jak vypadá taková bublina, jaké má barvy a kde se barvy v bublině vzaly. Děti správně odpovídaly, že barvy vznikají odrazem okolního prostředí. Povídali jsme si o tom, že pokud bublina dopadne na zem, nic z ní nezbyde. V této hodině jsme ale vynaložili úsilí, aby nám i po prchající mýdlové bublině zůstal alespoň otisk na papíře.

První etapou byla příprava vodního roztoku. Žáci si z domova přinesly tři sklenice, do nichž napustili dostatečné množství vody. Zvolili si vždy tři barvy, každou přidali do jiné sklenice (viz Přílohy II., obr. 76). Používali jsme temperové barvy, protože se nám osvědčili i při lekci Voda na sněhu, když už nebyl dostatek potravinářského barviva.

Temperovou barvu s vodou důkladně promíchali pomocí druhého konce štětce (bez štětín). V momentě, kdy měli všichni připravené barevné vody, každému jsem do všech sklenic kápala malé množství jaru (viz Přílohy II., obr. 77). Opětovně děti musely obarvenou vodu a jarem promíchat.

Přišla na řadu samotná výtvarná činnost, což znamená foukání brčkem do vodního roztoku (viz Přílohy II., obr. 78), přičemž jsem děti upozornila, aby v každém případě foukaly do brčka, nikoliv vtahovaly obsah sklenice do svých úst. Žáci si tuto akci velmi užívali, očekávala jsem, že obsah sklenic bude přetékat, ačkoliv byli poučeni, že by voda vytéci neměla (viz Přílohy II., obr. 79). Příliš jsem však jejich činnost nekorigovala, protože jsem viděla jejich nadšení. Pod každou lavici jsme pro jistotu před foukáním položili igelit a noviny, takže voda kapající z lavic nebyla až takový problém. Ve třídě bylo celkem pět čtyřčlenných skupin, v každé z nich 12 sklenic s nafoukanými bublinami.

Mohli jsme přejít k poslední fázi – příkládání listu papíru na „mýdlové“ bubliny (viz Přílohy II., obr. 80). Výsledné otisky se některé povedly více, jiné méně, mnoho záviselo na tom, kolik barvy děti do vody vmíchaly. Spíše než výtvarné práce (viz Přílohy II., obr. 82) však tato hodina posílila třídní kolektiv, protože skupinky foukaly do vody v těsné blízkosti a musely poté spolupracovat při příkládání papíru na bubliny (viz Přílohy II., obr. 81). Podle zpětných vazeb usuzuji, že i tato jednoduchá činnost vzbudila jejich zájem, radost a nadšení. Především se jim líbilo, jak voda zvětšovala svůj objem a v podobě bublin stoupala nad sklenici stále výš.

Hodnocení výsledných prací probíhalo v kroužku na koberci. Žáci byli vyzýváni, aby sdělili, který výtvar se jim nejvíce líbí a proč. Vyzdvihli jsme především ty práce, které byly výrazné, se sytými barvami. Kdybych lekci plánovala znovu, určitě bych v úvodních instrukcích zdůraznila, aby do vody dali žáci větší množství temperové barvy.

4. 2. 7 Realistické studování Vltavy

Pro uskutečnění poslední lekce výtvarné řady jsme museli vyčkat na teplejší počasí, protože jsme pracovali 60 minut venku a březnové teploty nebyly k sezení u vody příhodné. Z tohoto důvodu Realistické studování Vltavy proběhlo až 2. 4. 2019, měsíc po předposlední lekci. Cílem závěrečné výtvarné lekce bylo vysvětlit dětem základy perspektivy, ukázat si práci s přírodním i umělým uhlím a jejich výrazové možnosti, a

vyzkoušet si kresbu v plenéru, protože žáci dosud venku podle skutečnosti nekreslili. Plně jsme využili časovou dotaci dvou vyučovacími hodin.

Nejprve jsme s dětmi šli do malírny druhého stupně, kde jsme si vypůjčili podložky formátu A3. Vzali jsme pro každého žáka dva kusy, neboť nemáme k dispozici malířské stojany či skládací židličky – děti si alespoň sednou na tuto podložku. Dále jsme si zapůjčili uhly. Bohužel nebyl k dispozici dostatek přírodních, proto jsme přidali několik kusů umělých uhlů. Žáci se oblékli na cestu ven a vydali jsme se dolů k řece. Po předchozím obhlédnutí terénu v těsné blízkosti školy se jako vhodné místo pro studijní kresbu Vltavy jevil příjemné prostranství, zhruba 12 minut pěšky od budovy naší školy, u mostu Rechle (viz Přílohy II., obr. 83). Nachází se zde také jez, kvůli němuž byl proces kreslení tekoucí vody o něco náročnější, než kdyby žáci ztvárňovali pouze poklidnou vodní hladinu řeky.

Žáci se usadili na místo, které pro ně skýtalo zajímavý úhel pohledu. Připravili si čtvrtky, uhly (viz Přílohy II., obr. 84) a mohl začít krátký motivační vstup. Ptala jsem se dětí, zda už někdy zkoušely kreslit venku, v přírodě. Přihlásily se pouze dvě žačky, což jsem očekávala. Aby měli všichni představu, jaké obrazy mohou díky kresbě/malbě v plenéru vzniknout, měla jsem připravené ukázky předních umělců, na něž odkazuje také 1. kapitola této diplomové práce. Hovořila jsem o umělcích, jakými je např. vynikající Bernardo Bellotto, Canaletto, William Turner, John Constable či Claude Monet. Součástí byly obrazové ukázky, jež jsem vytiskla, aby si je děti mohly na místě prohlédnout. Žáci byli výtvoři fascinováni. Zdůraznila jsem, že takovéto malby jsou výsledkem mnoha let tréninku a trpělivosti, my se ovšem pokusíme alespoň o základní studijní skicu toho, co před sebou vidíme. Před samotným kreslením jsme experimentovali s uhlím, zkoušeli možnosti práce s ním, druhy šrafování, intenzitu barvy díky přitlaku na kreslicí nástroj atd. Experimentování jsme se věnovali zhruba 7 minut, načež jsme si velmi zjednodušeně vysvětlili principy perspektivy. Seznámila jsem žáky s faktem, že perspektiva je optický jev, díky němuž se vzdálené objekty zdají menší než objekty, které máme k sobě blíže. Zároveň se rovnoběžné linie zužují a musejí se jednou setkat. Vše jsem názorně ukazovala na své čtvrtce.

Úkolem dětí bylo nakreslit tekoucí vodu co možná nejvýstižněji a nejrealističtěji, pokusit se o zachycení perspektivní zkratky mostu, jež propojuje Český Krumlov se Spolím, a myslet alespoň v základu na proporční vztahy mezi objekty. Žáci i žákyně se do práce pustili s vervou (viz Přílohy II., obr. 85-88). Počasí sice vyšlo slunné, ideální na práci v plenéru, podmínky však byly ztíženy silným větrem (viz Přílohy II., obr. 89), který

znesnadňoval kresbu. Děti musely čtvrtky přidržovat rukama, nakonec se ale i tento nešvar jevil jako oživení hodiny výtvarné výchovy. Uchránit svůj výtvar před poryvy větru byla výzva 60minutové lekce. I přes nepřízeň počasí děti zdárně dokončily svou práci (viz Přílohy II., obr. 90-91).

Hodnocení prací probíhalo v budově školy, protože kdybychom práce komentovali venku, nejspíše by polovina z nich skončila v řece. Dětem se činnost velmi líbila, bavilo je vyzkoušet si studii skutečnosti, nesporným plusem byla i změna prostředí, kterou žáci po celodenním sezení ve škole přivítali. Bylo zajímavé porovnávat naprosto odlišná pojetí kresby, každý se s námětem vody v podobě řeky vypořádal jinak, osobitě (viz Přílohy II., obr. 92-95). Nejmarkantnější rozdíly jsou patrné v obr. 96 a 97 (viz Přílohy II.). Tvůrce první jmenované kresby využil ptačí (horskou) perspektivu. Vzhledem k věku dětí je jeho řešení prostoru krokem zpět. Naopak druhá kresba s přihlédnutím k věkové adrešnosti působí vyváženě, je vidět velká snaha o perspektivu a zmenšování vzdálenějších objektů. Ztvárnění proudu vody je také velmi zdařilé, pojetí a výtvarné zpracování považuji za nadprůměrné.

Tuto lekci bych velmi ráda realizovala s pátým ročníkem znovu. Sice pro ně, jedenáctileté výtvarníky, zachycování reality nebylo jednoduché, ale určitě znamenalo výzvu, kterou chtěli překonat. Poučením pro mě je klást větší zřetel na počasí, počkat si na slunečný den, bezvětří. Právě vítr průběh výtvarné lekce činil obtížnější, než by ve skutečnosti byla.

Celý projekt jsme zakončili touto lekcí. O týden později jsme s dětmi během třídnické hodiny prohlíželi všechny fotografie z výtvarné řady a povídali si o náplni jednotlivých lekcí, vzpomínali na zážitky a pocity, jež v nás dílčí činnosti vyvolaly. Ze zpětných vazeb dětí cítím, že je výtvarná řada posunula nejen po stránce výtvarné, ale i po stránce osobnostní. Ve většině hodin bylo zapotřebí, aby spolu vzájemně komunikovali, spolupracovali. Výtvarná řada se nám líbila natolik, že plánujeme uspořádat výstavu fotografií a výsledných kreseb (maleb) na chodbě školy.

Závěr

Ideou teoretické části práce bylo představit si fenomén vody z hlediska přírodních věd, shrnout základní vlastnosti vody a nahlédnout ke kulturně symbolickému pojetí tekutého vodního elementu. Neméně důležitý byl rovněž chronologický náhled na zobrazování vody a využití vody jakožto média v dějinách výtvarného umění. Začínali jsme ve starověku a napříč všemi uměleckými styly se dostali až k soudobým výtvarným směrům. Kapitola věnující se vodě ve výtvarném umění nepostihla všechny umělce, kteří s tímto motivem pracovali, ale poskytla nám komplexní přehled nejvýznamnějších či nejzajímavějších děl a autorů charakteristických pro dané historické epochy.

V teoretické části jsme se také seznámili s možnostmi, jak naše téma uchopit ve výtvarné výchově, a to skrze všechny tři formy výtvarné činnosti. Důkladný vhled do historie ztvárňování vodního živlu ve výtvarném umění a seznámení s variantami činností ve výtvarné výchově představovaly inspirační zdroj pro koncipování projektové části práce.

Práce na téma „Voda“ si kladla za cíl vytvořit ucelenou výtvarnou řadu, v níž budou nejvíce zastoupeny výtvarné experimentace, protože experimentům a intermediálním akcím se příliš prostoru v hodinách výtvarné výchovy na základních školách nedostává. Aby byla výtvarná řada vyvážená, ponechali jsme místo i pro výtvarné studium skutečnosti a výtvarné vyjádření imaginace. Dozajisté jsme nevyčerpali všechny způsoby, jakými lze s námětem vody a vodou jako médiem zacházet, přesto však může výtvarná řada posloužit jako sborník nápadů pro učitele prvního i druhého stupně ZŠ.

Žáci pátého ročníku se díky výtvarné řadě o sedmi lekcích seznámili s velkou škálou výtvarných aktivit a zjišťovali, jak pestrá může činnost ve výtvarné výchově být. Každá vyučovací jednotka byla navrhnutá tak, aby rozvíjela estetickou vnímavost a citlivost. Většina výtvarných lekcí navíc podněcovala žáky ke vzájemné spolupráci, prohlubování pozitivních vztahů mezi nimi, rozvoji komunikačních dovedností a schopnosti rozdělit si efektivně činnosti, aby bylo dosaženo co nejlepšího výsledku. V průběhu realizace výtvarné řady jsme využívali různorodé techniky, od klasické kresby podle skutečnosti, přes malbu temperou na základě imaginace až po fotografování na vlastní smartphone. Čtyři lekce ze sedmi probíhaly mimo třídu, chodili jsme ven a možnosti exteriéru plně využívali. Právě během intermediálních činností realizovaných venku museli žáci spolupracovat, komunikovat a pomáhat si. Nutno podotknout, že se jim

všechny jmenované požadavky dařilo úspěšně plnit a odměnou jim bylo podařené dílo. Přínosné bylo i zamyšlení na začátku lekce a závěrečné hodnocení, při němž měli žáci možnost se k výtvarné činnosti vyjádřit a zhodnotit ji. Skrze brainstorming v úvodu vyučovací hodiny byly děti nuceny o tématu začít přemýšlet, díky závěrečnému hodnocení rozvíjely schopnost se smysluplně, kultivovaně a věcně vyjádřit.

Projektové vyučování klade vysoké nároky na osobnost pedagoga. Je nutné, aby učitel dokázal žáky namotivovat a podněcoval je k produkci vlastních myšlenek. Do jaké míry se nám povedlo děti motivovat v naší výtvarné řadě už musí zhodnotit každý zúčastněný sám. Ze zpětných vazeb dětí však víme, že je činnosti bavily, protože se vymykaly klasickému frontálnímu vyučování ve školních lavicích. Výtvarné experimentace žáky přirozeně nadchnou, protože při nich zkoušejí něco nového, neokoukaného.

Při realizaci výtvarné řady pro účely této diplomové práce jsem měla nespornou výhodu – s žáky se znám od září roku 2018, tudíž jsem při promýšlení lekcí mohla vycházet z jejich potřeb, znalostí a dovedností. Výtvarnou řadu pokládám za zdařilou také díky tomu, že jsem mohla výtvarné výchovy přesouvat na ranní hodiny, při nichž jsou děti soustředěnější. Celkově výtvarnou řadu hodnotím velmi pozitivně, obohatila nejen mě, ale i žáky, kteří se již těší na výstavu fotografií a vybraných prací na chodbách školy.

Zdroje

Seznam použité tištěné literatury

BABYRÁDOVÁ, Hana. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. 2. vyd. v Brně: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3360-6

BACHELARD, Gaston. *Voda a sny: esej o obraznosti hmoty*. Praha: Mladá fronta, 1997. Souvislosti. ISBN 80-204-0638-7

BRATRYCH, Václav, ed. *Živel voda: člověk, příroda, technika, životní prostředí*. V Praze: Koniklec, c2005. Živly. ISBN 80-902-6066-7

BURKE, Peter. *The Italian Renaissance – Culture and Society in Italy*. Princeton, N. J. 1994. ISBN 9780691162409

CIKÁNOVÁ, Karla. *Kreslete si s námi*. Praha: Aventinum, 1992. ISBN 80-7151-015-7

CIKÁNOVÁ, Karla. *Malujte si s námi*. Vyd. 2. Praha: Aventinum, 1992. ISBN 80-7151-015-7

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole - vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 9788024616209

EXLER, Petr. *Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefietickými postupy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4620-2

GOMBRICH, Ernst Hans. *Příběh umění*. Překlad Miroslava Tůmová. 1. vyd. Praha: Odeon, 1992. ISBN 80-7203-143-0

GRECMANOVÁ Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Projektové vyučování a jeho význam v současné škole. Pedagogika*. 1997. ISSN 0031-3815.

HOSMAN, Zdeněk. *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7394-001-0

KAŠOVÁ, Jitka. *Škola trochu jinak: projektové vyučování v teorii i praxi*. 1 vyd. Kroměříž: IUVENTA, 1995. ISBN 80-7178-253-X

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4142-0

KOTEN, Tomáš. *Škola ? V pohodě! (2): projektové vyučování na základní škole: metodický návod, hry a formy práce pro projektové vyučování a praktickou realizaci průřezových témat (aktivní činnostní učení napříč předměty v kooperativních skupinách)*. 1. Vyd. Most: Hněvín, 2009. ISBN 978-80-86654-25-6.

MINAŘÍK, Květoslav. *Lao-c'ovo Tao-te-t'ing*. Praha: Canopus, 1995. Drahokamy. ISBN 80-852-0227-1.

PAČES, Tomáš. *Voda a Země*. Praha: Academia, 1982.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN: 978-80-7367-416-8

PIJOAN, José. *Dějiny umění / 12*. Praha: Odeon, 1998. ISBN 80-242-0720-6

ROESELVÁ, Věra. *Námět ve výtvarné výchově*. Upr. vyd. Praha: Sarah, 1995.

ROESELVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997. ISBN 80-902267-2-8

ROESELVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, c1996. ISBN 80-902267-1-X

STIBRAL, Karel a DADEJÍK, Ondřej. ed. *Krásy, krajina, příroda I.: kapitoly o roli estetických hodnot ve vztahu k přírodě, krajině a životnímu prostředí*. Praha: Dokořán, 2009. ISBN 978-80-7363-286-1

SYRUČEK, Milan. *Voda, jak ji neznáme*. Praha: EPOCHA, 2011. ISBN 978-80-7425-105-4

VALENTA, Josef et al. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. 1. vyd. Praha: IPOS-ARTAMA, 1993. ISBN 80-7068-066-0.

WILKENS, A., DREISEITL, H., GREENE, J., JACOBI, M., LIESS, C. a SCHWENK, W. *Voda v pohybu - úžas v nás: pozorování a pokusy*. 2. české vydání. Brno: Kazda, 2018. ISBN 978-80-907420-2-4

WUNDRAM, Manfred a Ingo F. WALTHER, ed. *Renesance*. [Praha]: Slovart, ©2007. ISBN 978-80-7209-961-0

Seznam použitých internetových zdrojů

A kinetic cascade inside the church. *FOLLOW THE WATER*. [online]. 2014 [cit. 2019-04-06].

Dostupné z: <https://followwater.wordpress.com/2014/07/10/a-kinetic-cascade-inside-the-church/>

A water rainbow over the river in Seoul. *FOLLOW THE WATER*. [online]. 2014 [cit. 2019-

04-06]. Dostupné z: <https://followwater.wordpress.com/2014/05/26/a-water-rainbow-over-the-river-in-seoul/>

Basia Irland. BASIA IRLAND. [online]. 2019 [cit. 2019-04-06]. Dostupné z:

<http://www.basiairland.com/about/index.html>

BERÁNEK, T. *Řeka Ganga: Posvátný veletok očisťuje duši i tělo milionů hinduistů. Reflex*

[online]. 2017 [cit. 2019-03-17]. Dostupné z:

<https://www.reflex.cz/clanek/lide-a-zeme/79717/reka-ganga-posvatny-veletok-ocistuje-dusi-i-telo-milionu-hinduistu.html>

CÍDLOVÁ, H., KOHOUTKOVÁ, P., ŠTĚPÁNEK, K., VALOVÁ, B. *Filozofové a jejich názory na pralátku* [online]. 2011 [cit. 2019-03-09]. Dostupné z:

<https://www.ped.muni.cz/wchem/sm/hc/hist/tov/pralacky.html>

DREJNAR, J. *Voda v náboženstvích* [online]. 2012 [cit. 2019-03-09]. Dostupné z:

http://www.iliteratura.cz/Content/Doslov/kleczek_Voda_ukazka55.pdf

Fireflies skim the surface of the water inside Yayoi Kusama's room. *FOLLOW THE WATER*.

[online]. 2014 [cit. 2019-04-06]. Dostupné z:

<https://followwater.wordpress.com/2014/06/27/fireflies-skim-the-surface-of-the-water-inside-yayoi-kusamas-room/>

LOJDOVÁ, K. *Projektové vyučování - skripta*, [online]. 2012 [cit. 28. 12. 2018], s. 3 Dostupné z:

http://katkalojdova.weebly.com/uploads/2/4/3/0/24306750/projektove_vyucovani.pdf

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2016 [cit.

2019- 04-09]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

ROSE, Josh R. *Reshaping the world*. [online]. 2019 [cit. 2019-04-05]. Dostupné z:

<https://www.khanacademy.org/humanities/art-1010/art-between-wars/surrealism1/a/surrealism-an-introduction>

RVP ZV - Školní vzdělávací program 2018/19 ZŠ Český Krumlov, Plešivec 249 Výtvarná výchova [online]. Český Krumlov, 2018 [cit. 2019-04-09]. Dostupné

z: <http://www.zsplesivec.cz/data/files/777/1500vytvarna-vychova.pdf>

SLUNEČKOVÁ, E. *Václav Cigler*. [online]. 2014 [cit. 2019-04-06]. Dostupné z:

<https://www.artlist.cz/vaclav-cigler-1200/>

SMITH, N. *Pop art Movement. David Hockney. A Bigger Splash 1967*. [online]. 2014 [cit.

2019- 04-06]. Dostupné z: <http://www.middlewaysociety.org/pop-art-movement-david-hockney-a-bigger-splash-1967/>

Susan Derges. *ARTNET*. [online]. 2018 [cit. 2019-04-06]. Dostupné z:

<http://www.artnet.com/artists/susan-derges/3>

ŠIMÍČKOVÁ, H. Výprava k prameni - části vodního toku. *Metodický portál RVP.cz* [online].

2004 [cit. 2019-04-18]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/127/vyprava-k-prameni-casti-vodniho-toku.html/>

The steady search of water in Elizabeth Ogilvie's installations. *FOLLOW THE WATER*.

[online]. 2014 [cit. 2019-04-06]. Dostupné z:

<https://followwater.wordpress.com/2014/06/22/the-steady-search-of-water-in-elizabeth-ogilvies-installations/>

Venice Biennial: Bright Ugochukwu Eke, Nigeria. *AFRICANAH.ORG*. [online]. 2015 [cit.

2019-04- 06]. Dostupné z: <https://africanah.org/venice-biennial-bright-ugochukwu-eke-nigeria/>

Walking inside a rain room. *FOLLOW THE WATER*. [online]. 2014 [cit. 2019-04-06].

Dostupné z:

<https://followwater.wordpress.com/2014/06/18/walking-inside-a-rain-room/>

Seznam použitých příspěvků v tištěných seriálových publikacích

HAZUKOVÁ, H. *Nová pojetí výtvarné výchovy, plán a výtvarné projekty* [online]. RVP, 2006 [cit. 2019-02-20]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/629/NOVA-POJETI-%20VYTVARNE-VYCHOVYPLAN-A-VYTVARNE-PROJEKTY.html/>

Seznam příloh

I. Obrazové přílohy k teoretické části



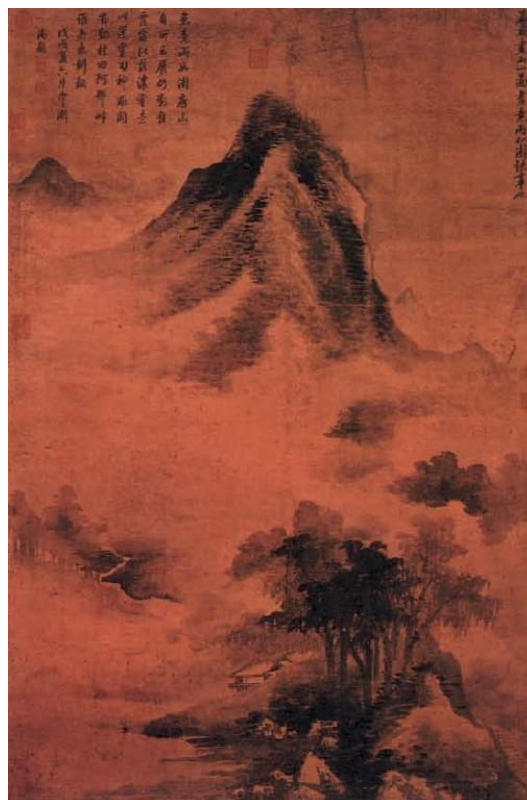
Obr. 1: Obraz rybníka z hrobky v Thébách



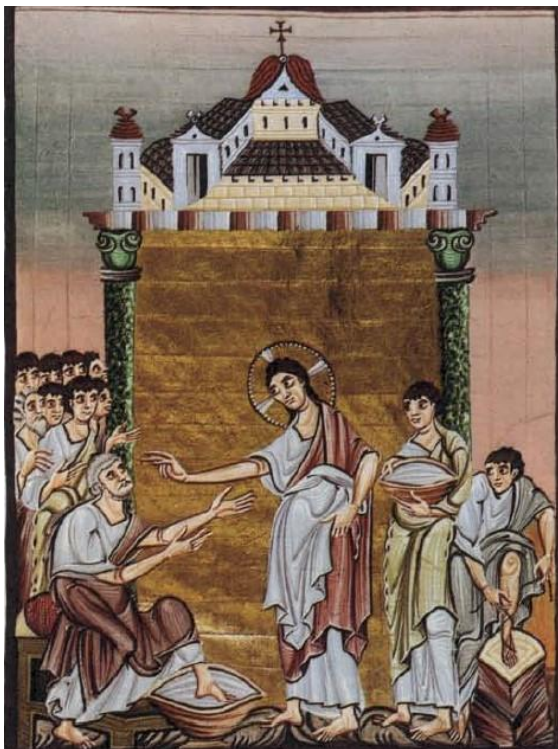
Obr. 2: Apellés - Afrodité



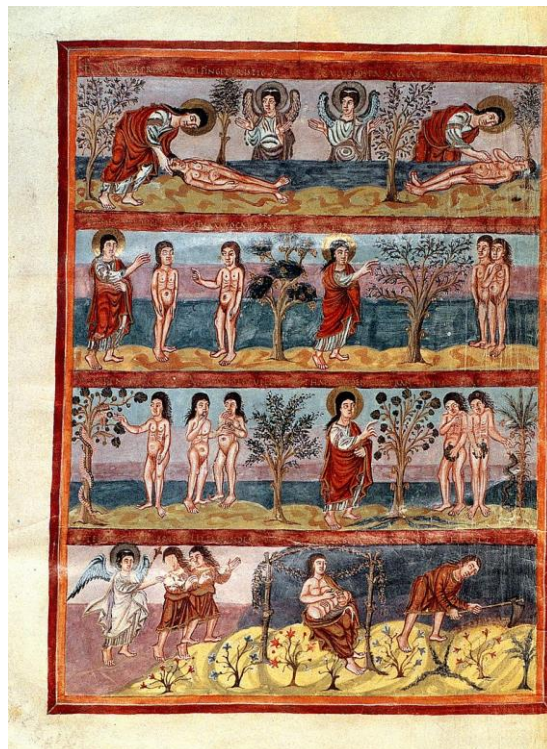
Obr. 3: Mojžíš dobývající vodu ze skály ze synagogy v Dura-Europos



Obr. 4: Kao-K'ong - Krajina po dešti



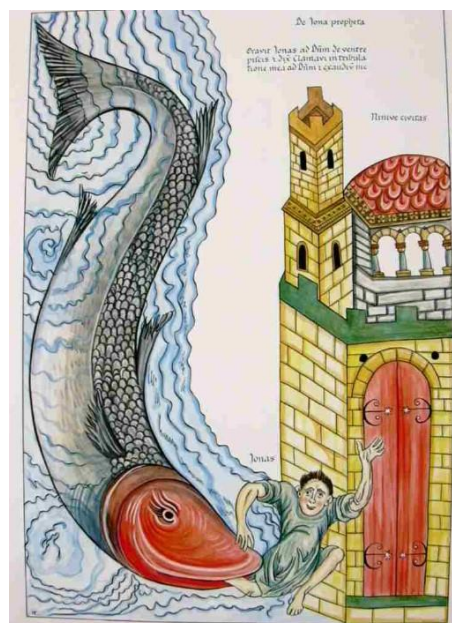
Obr. 5: Kristus myjící nohy apoštolům z evangeliáře Otty III.



Obr. 6: Příběh Adama a Evy, Bible z Grandval



Obr. 7: Holubice pijící vodu z misky, Mauzoleum Galla Placidia v Ravenně



Obr. 8: Herrad of Landsberg - Jonáš s čelistí netvora



Obr. 9: Bratři z Limburka - Sv. Jan na Patmos



Obr. 10: Konrád Witz - Zázračný rybolov



Obr. 14: Raffael - Zázračný rybolov



Obr. 11, 12: Leonardo da Vinci - Studie vody



Obr. 15: Sandro Botticelli - Zrození Venuše



Obr. 13: Il Sodoma - Život sv. Benedikta



Obr. 16: Giuseppe Arcimboldo – Voda



Obr. 17: Jan Vermeer - Pohled na Delft



Obr. 18: Pieter Brueghel - Krajina s útekem do Egypta



Obr. 19: Jan Siberechts – Krajina (pravděpodobně Derbyshire)



Obr. 20: Bernardo Bellotto - Capriccio Padovano Obr. 21: Canaletto – Grand Canal a Santa Maria della Salute v Benátkách



Obr. 22: William Turner - Virginia Water



Obr. 23: William Turner - The Fighting Temeraire



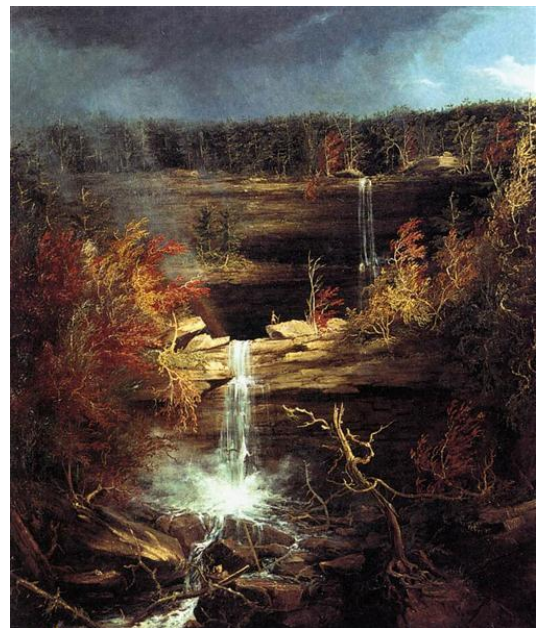
Obr. 24: William Turner - Bouře



Obr. 25: John Constable - Brighton Beach



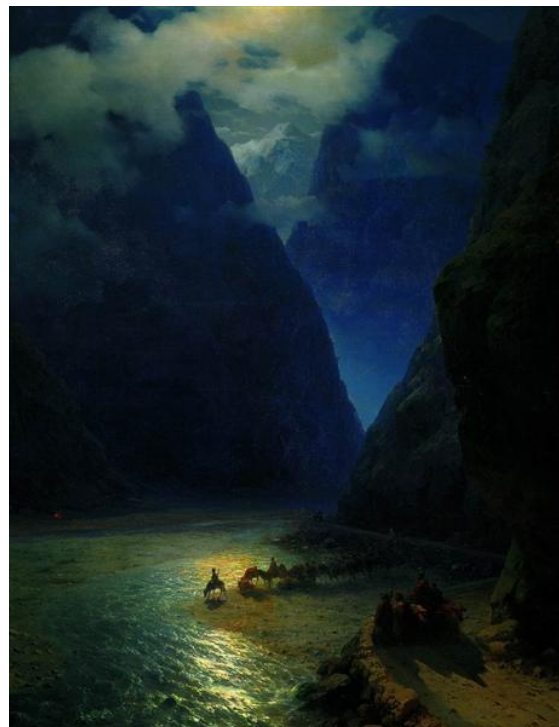
Obr. 26: John Constable - Bouře nad mořem



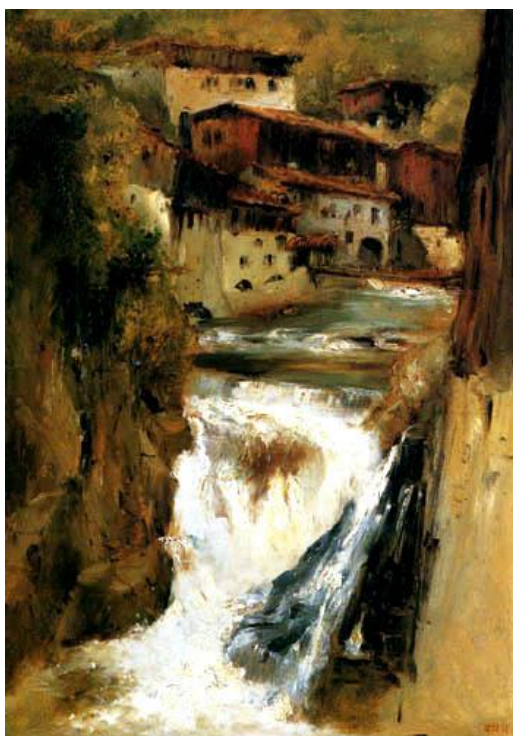
Obr. 27: Thomas Cole - Kaaterskill Falls



Obr. 28: Albert Bierstadt - Falls of Niagara from Below



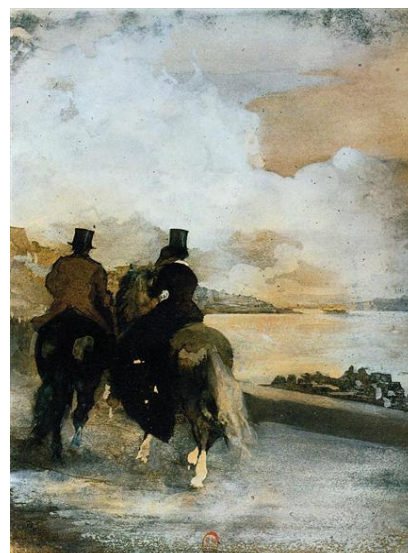
Obr. 29: Ivan Aivazovsky - Darialská soutěska



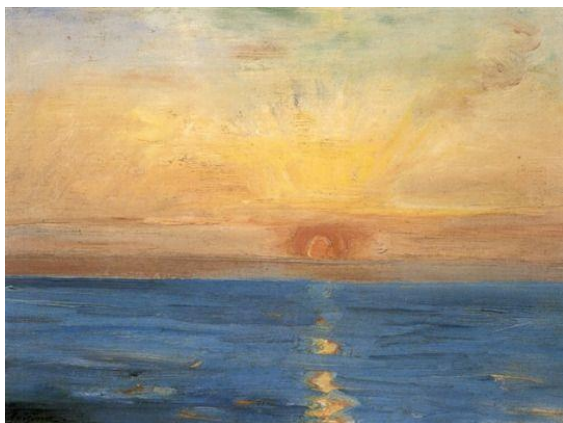
Obr. 30: Theodore Rousseau - A Waterfall in Thiers



Obr. 31: Claude Monet - Regata v Argenteuil



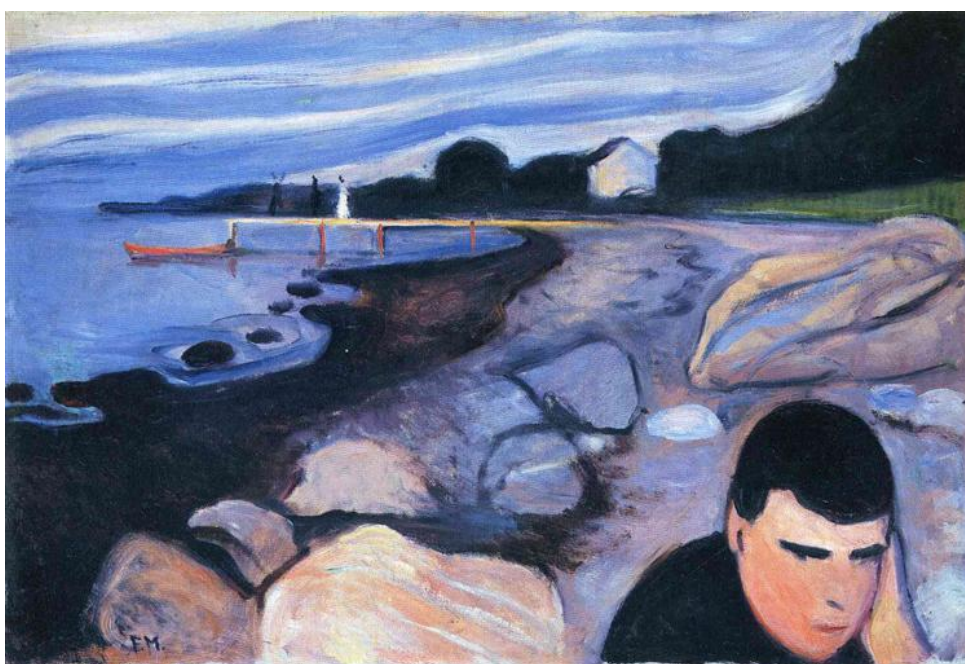
Obr. 32: Edgar Degas - Dva jezdcí u jezera



Obr. 33: Fujishima Takeji - Východ slunce



Obr. 34: Frits Thaulow - At Quimperle



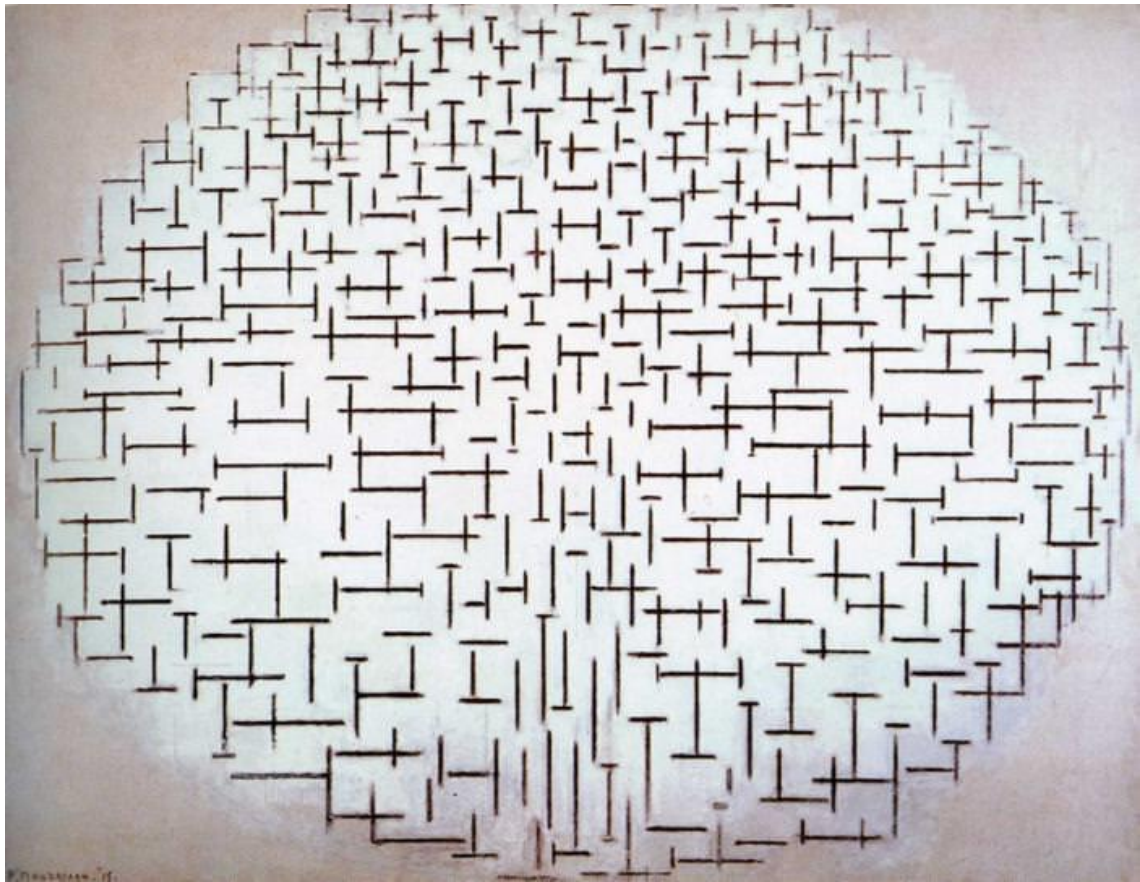
Obr. 35: Edvard Munch - Melancholie



Obr. 36: Franz Marc - Vodopád



Obr. 37: Joan Miró - Koupající se žena



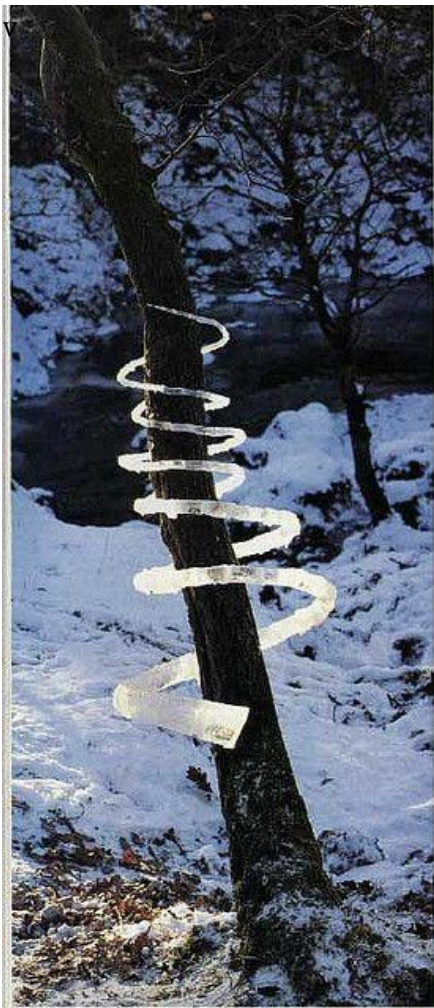
Obr. 38: Piet Mondrian - Kompozice č. 10 (Molo a oceán)



Obr. 39: David Hockney - Bigger Splash!



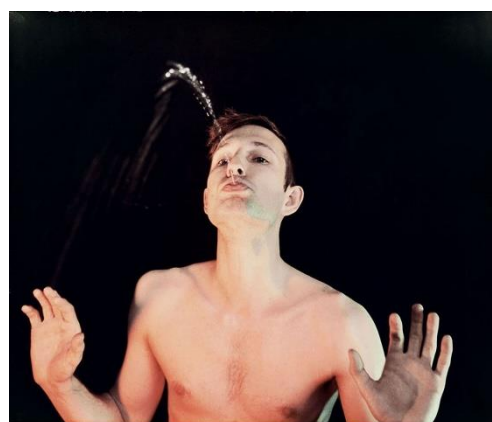
Obr. 40: Julian Schnabel - Moře



Obr. 41: Andy Goldsworthy - Ice Spiral



Obr. 42: Andy Goldsworthy - Early morning calm



Obr. 43: Bruce Nauman - Vlastní portrét jako fontány



Obr. 44: Zhang Huan - Jak zvednout hladinu vody v rybníku



Obr. 45: Antonín Hudeček - Potok



Obr. 46: František Kupka - Vlna



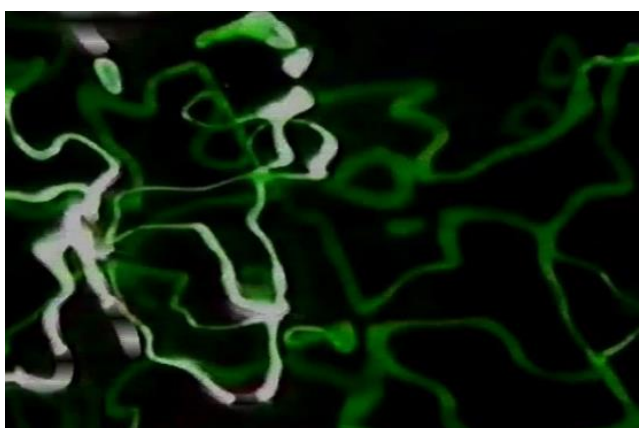
Obr. 47: František Kupka - Vanoucí modře II.



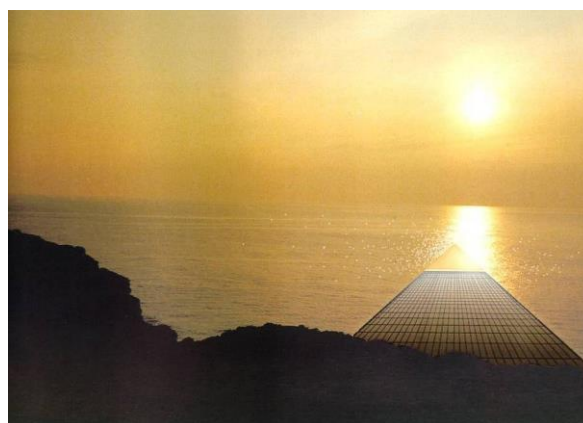
Obr. 48: Ladislav Zívř - Koloběh života



Obr. 49: Václav Cigler - Model fontány pro Louisiana World Exposition



Obr. 50: Miloš Šejn - G-Sol



Obr. 51: Václav Cigler - Vodní chrám



Obr. 52: Martin Zet - Kresby mořem



Obr. 54: Yayoi Kusama - Fireflies on the Water



Obr. 53: Stéphane Cauchy - instalace Cascade



Obr. 55: Elizabeth Ogilvie - The Liquid Room



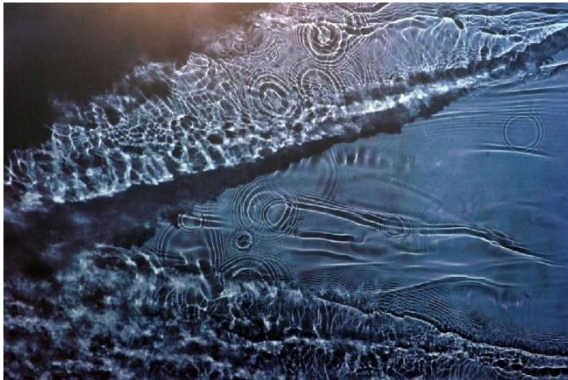
Obr. 56, 57: rAndom Internatonal - Rain Room



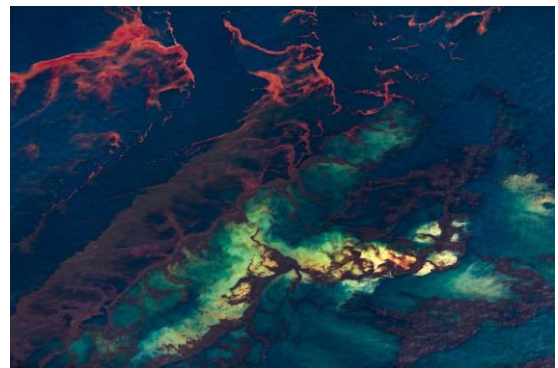
Obr. 58: Moonlight Rainbow Fountain (Soul)



Obr. 59: Roger Asay a Rebecca Davis - High Water Line



Obr. 60: Susan Derges - Water



Obr. 61: Daniel Beltrá - Oil Spill



Obr. 62: Basia Irland - Reading the River



Obr. 63: Bright Ugochukwu Eke - Acid Rain

II. Fotodokumentace výtvarné tematické řady „Voda“

Fotodokumentace výtvarné lekce Zvuky vody



Obr. 1: Úvodní brainstorming na téma „Voda“, nápady dětí zapsány na tabuli



Obr. 2: Pomoc spolužákovi při hledání temperové barvy



Obr. 3: Zahájení malby se zavázanýma očima



Obr. 6, 7: Práce dalších dětí (řeka Vltava ve dne)



Obr. 8: Osm dvojic spolupracuje při realizaci lekce Zvuky vody



Obr. 9: Výsledná práce (Vltava ve dne)



Obr. 10: Výsledná práce (Vltava v noci)



Obr. 11: Výsledná práce (Vltava ve dne)



Obr. 12: Výsledná práce (Vltava v noci)



Obr. 13: Výsledná práce (Vltava ve dne)

Fotodokumentace výtvarné lekce Voda na sněhu



Obr. 14: Evokace a seznámení žáků s druhy umění



Obr. 15: Andy Goldsworthy, vysvětlení principů land artu



Obr. 16: Zhlédnutí ukázky z filmu Rivers and Tides



Obr. 17: Ukázka z filmu Rivers and Tides, okomentování



Obr. 18: Napouštění lahví vodou



Obr. 19: Vmíchání potravinářského barviva do vody



Obr. 20, 21: Propichování víček



Obr. 22: Vymezení prostoru pro tvorbu vodní hladiny



Obr. 23: Zahájení procesu tvorby



Obr. 24: V samotném začátku tvorby vodní hladiny do sněhu



Obr. 24: Závěr práce, barvy jsou již sytější



Obr. 25: Detail na strukturu



Obr. 26: Další detail struktury



Obr. 27: Skupinová fotografie s finálním obrazem vodní hladiny

Fotodokumentace výtvarné lekce Krumlovská věž skrze vodu



Obr. 28: Cesta od školy k vyhlídce na krumlovskou věž



Obr. 29: Evokace a výklad o fotografii



Obr. 30: Plnění igelitových pytlů vodou



Obr. 31: Spolupráce skupiny hochů



Obr. 32: Spolupráce skupiny dívek



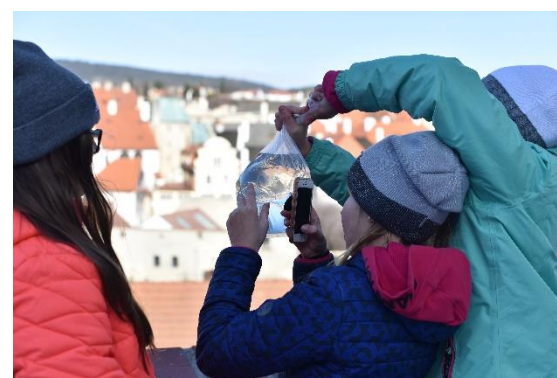
Obr. 33: Vázání pytlů drátkem



Obr. 34: První pokusy o fotografii skrze vodu



Obr. 35: Fotografování skrze vodu na chytré telefony



Obr. 36, 37: Spolupráce při fotografování



Obr. 38: Obarvení vody modrou tuší



Obr. 39: Fotografování skrze obarvenou vodu



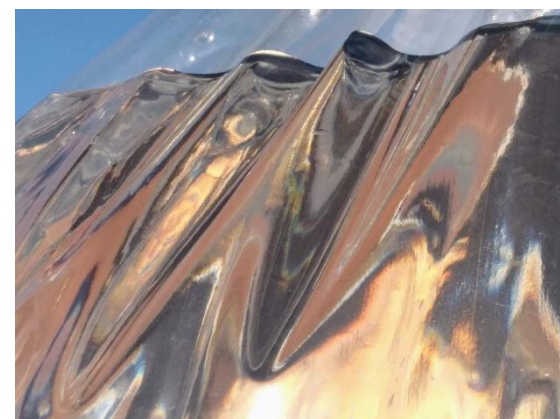
Obr. 40: Děti zjišťují, že voda deformuje i jejich prsty



Obr. 41: Jedna z žákovských fotografií



Obr. 42: Další žákovská fotografie



Obr. 43, 44: Žákovské práce, detail

Fotodokumentace výtvarné lekce Soutok našich tří řek



Obr. 45, 46: Skládání lodiček z novinového papíru



Obr. 47: Skládání lodiček



Obr. 48: Losování skupin



Obr. 49: Hledání vhodného místa pro realizaci výtvarné lekce



Obr. 50: Připravené kelímky s vodou



Obr. 51: Vmíchání barvy na textil do vody



Obr. 52: Vlhčení balicího papíru



Obr. 53: Stékání obarvené vody „nanečisto“



Obr. 54: Příprava pásů balicího papíru



Obr. 55: Připravený a navlhčený balicí papír



Obr. 56, 57: Soutok našich tří řek - průběh toku



Obr. 58: Dvě řeky se již „setkaly“



Obr. 59, 60: Průběh soutoku, modrá už se také pomalu blíží k soutoku



Obr. 61: Soutok našich tří řek



Obr. 62: Soutok našich tří řek



Obr. 63: Nabírání finální smíchané barvy do kelímku



Obr. 64, 65: Detail na soutok barevných řek



Obr. 66: Černá barva překvapivě vynikla nejméně



Obr. 67: Umisťování lodiček na řeky



Obr. 68: Naše lodičky na soutoku tří řek



Obr. 69: Detail na lodičky



Obr. 70: Lodičky shora



Obr. 71: Společná fotografie s žáky

Fotodokumentace výtvarné lekce Věž v mlžném oparu

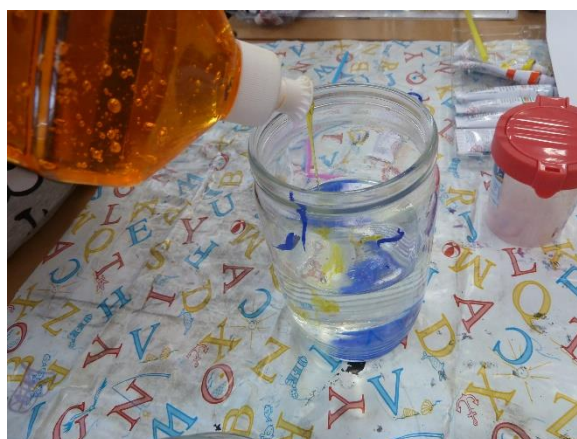


Obr. 72-75: Výsledné práce žáků

Fotodokumentace výtvarné lekce Bubliny všude kolem



Obr. 76: Obarvení vody temperovou barvou



Obr. 77: Vmíchání jaru do vody s barvou



Obr. 78: Foukání do vody



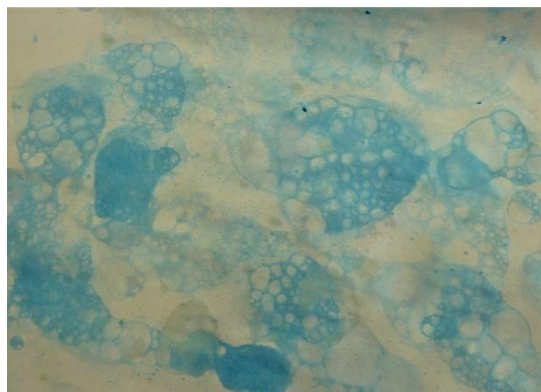
Obr. 79: Napěněná voda



Obr. 80: Přikládání papíru na „mýdlové“
bubliny



Obr. 81: Týmová spolupráce při foukání do vody



Obr. 82: Jedna z výsledných prací

Fotodokumentace výtvarné lekce Realistické studování Vltavy



Obr. 83: Plenér (most Rechle v Českém Krumlově)



Obr. 84: Žáci připevňují čtvrtky na podložky



Obr. 85: Děti začínají kreslit v plenéru



Obr. 86-88: Další žákyně 5. třídy kreslí řeku Vltavu



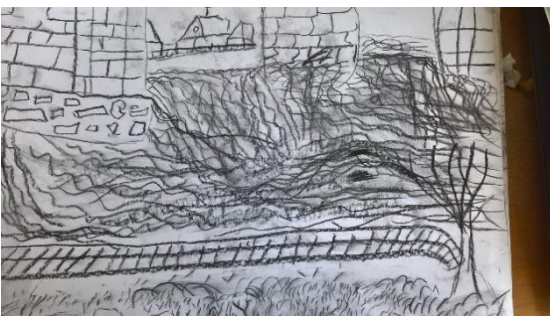
Obr. 89: Ztížené podmínky kvůli silnému větru



Obr. 90: Chlapec snaží se o správnou perspektivu



Obr. 91: Žáci dokončují kresby



Obr. 92-95 Výběr výsledných prací, mezi nimiž byly velké rozdíly



Obr. 96: Typický příklad horské perspektivy



Obr. 97: Z hlediska perspektivy nejzdařilejší kresba

III. Strukturované přípravy k výtvarné řadě „Voda“

Zvuky vody

Škola: ZŠ Český Krumlov, Plešivec 249

Ročník: 5.

Časový úsek: 90 minut

Datum: 24. 10. 2018

Výtvarný materiál: čtvrtka formátu A3, temperové barvy, štětce, kelímek s vodou, paleta, šátek

Vzdělávací a výchovný cíl:

- **Vzdělávací** - mezipředmětový vztah s ČJS – povídání o řekách v České republice (se zvláštním zřetelem k Vltavě – kde pramení, kam se vlévá, jak je dlouhá atd.). Samotné lekci předcházela nauka o primárních a sekundárních barvách, míchání barev.
- **Výchovný** - rozvoj imaginace, schopnost spolupráce dětí při práci ve dvojici a posílení vzájemné důvěry v druhého.

Námět:

- **Motivační** – Co je to voda, co se vám jako první vybaví?
- **Popisný** – Vytvoření malby se zavázanýma očima na základě synestézie.

Úkol:

Žákům bylo s dostatečným předstihem sděleno, aby si na lekci Zvuky vody donesli šátek, jenž budou při tvorbě potřebovat.

Na začátku hodiny se žáci usadí v kroužku na koberci, lekci uvede desetiminutový brainstorming – co se vám vybaví, když se řekne slovo „voda“? Pojmy, které děti říkají, budou zapisovány formou myšlenkové mapy na tabuli. Skrze úvodní motivaci dojdeme ke klíčovému pojmu dnešní výtvarné lekce, a to k řece. Nejprve budou uvedeni teoretickým vstupem, všechny informace žáci uvidí také v powerpointové prezentaci na interaktivní tabuli.

Úkolem žáků bude malovat řeku, ale se zavázanýma očima. Rozdělí se do dvojic, přičemž jeden bude tzv. „vodič“ a druhý „malíř“, následně si role otočí. „Malíř“ maluje s uvázaným šátkem, „vodič“ jej vede k paletě s barvou a poté ke čtvrtce, jiným způsobem ovšem nevypomáhá. Jediné, co žákům pomáhá při tvorbě, je slyšený zvuk tekoucí vody. První

skupina „malířů“ malovala řeku Vltavu ráno, používali barvy světlejší. Druzí ztvárňovali řeku v noci, využili tedy tmavších barev. Pohyby rukou vycházejí pouze ze slyšeného, proto se děti musejí na zvuk detailně zaměřit a tvořit na základě pocitů, které v nich tekoucí řeka vyvolává.

Motivace:

- Už jste někdy zkoušeli kreslit/malovat a mít přitom zavřené oči?
- Připravena bude kratší powerpointová prezentace s otázkami k tématu, žáci musejí přemýšlet nad faktografickými údaji o řece Vltavě (dozvídají se především zajímavosti).

Klíčová slova: řeka, Vltava, synestézie, malba, zvuky

Didaktická analýza úkolu:

- **Výtvarně technické informace:** Pracujeme se zavázanýma očima, proto je nutné důvěřovat spolužákovi a nechat se vést k barvě. Nutností je pracovní oděv, při této činnosti je více než jindy pravděpodobné zašpinění oblečení.
- **Výtvarně estetické informace:** Snažíme se, ač poslepu, využívat celé plochy papíru. Dbáme na správné namíchání odstínů barev ještě před zavázáním očí (vycházíme přitom ze znalostí získaných v 45minutové ukázce z minulého týdne)

Hodnocení:

- **Forma hodnocení (KDO):** učitel společně se žáky v závěru hodiny, učitel je v roli moderátora
- **Kritéria hodnocení (CO):** Čí malba na vás nejvíce zapůsobila? Kde je nejlépe využita celá plocha? Jaké dílo se vám zdá nejpovedenější a proč?

Ukázky obrazových příloh:



M. K. Čiurlionis - Symfonie¹⁵⁵



Melissa McCracken - Gravity¹⁵⁶

¹⁵⁵ Dostupné z: <https://sramekmichaela.wordpress.com/2014/05/13/synestezie-barevne-slyseni/>

¹⁵⁶ Dostupné z: <http://creativelife.cz/posloucham-barvy-melissa-mccracken-vytvari-synesteticke-umeni-malovanim-hudby/>

Voda na sněhu

Škola: ZŠ Český Krumlov, Plešivec 249

Ročník: 5.

Časový úsek: 90 minut

Datum: 9. 1. 2019

Výtvarný materiál: pet lahve s vodou, potravinářské barvivo (modré, černé, fialové), jehla

Vzdělávací a výchovný cíl:

- **Vzdělávací** – teoretické seznámení s výtvarným směrem land-artem, s druhy výtvarného umění.
- **Výchovný** – rozvoj komunikačních dovedností a schopnosti vzájemné spolupráce při tvorbě společného projektu venku, rozvoj představivosti, motoriky.

Námět:

- **Motivační** – Co všechno spadá pod výtvarné umění? Tvořili jste někdy umění venku?
- **Popisný** – tvorba společného projektu – obrazu vodní hladiny s využitím struktury a vlastností sněhu

Úkol:

Žáci byli s dostatečným předstihem informováni, aby si přinesli pet lahve.

V den projektu děti půjdou nejprve do počítačové učebny, kde proběhne půlhodinový výstup o všech druzích výtvarného umění, v jehož rámci se žáci podívají i na ukázkou z filmu Rivers and Tides od Andy Goldsworthyho. Po podnícení zájmu o umění v přírodě se vrátí na chvíli do třídy, v níž si pouze připraví médium pro další práci. Každý žák přinese svou pet lahev s čistou vodou, do které bude přimícháno dostatečné množství potravinářského barviva. Následně za pomoci rozžhavené jehly propíchneme do každého víčka díрку. Celá třída se přesune ven do prostor školy, zde vyhledáme vhodné místo pro „akci“. Po odstartování všichni budou stlačovat svou lahev, a tím dojde k cákání vody do vytyčeného prostoru. Výsledkem se stane odraz vodní hladiny, společné dílo celého třídního kolektivu.

Motivace:

- Tvořili jste někdy umění venku?

- Připravena bude krátká přednáška o všech druzích výtvarného umění, následovat bude ukázkou z filmu River and Tides.

Klíčová slova: land-art, druhy výtvarného umění, Andy Goldsworthy, umění venku, příroda

Didaktická analýza úkolu:

- **Výtvarně technické informace:** Při práci s obarvenou vodou dáváme pozor na naše bundy a kalhoty, abychom si je nezašpinili.
- **Výtvarně estetické informace:** Klademe důraz na celkovou působivost výsledné akce. Důležitá je měnící se intenzita barvy v různých místech vytyčeného prostoru, proto chvílemi necháme vodu dopadat na zem déle, jindy kratší dobu.

Hodnocení:

- **Forma hodnocení (KDO):** Žáci slovně hodnotí své dílo sami.
- **Kritéria hodnocení (CO):** Je výsledný efekt působivý? Střídá se intenzita barev nebo je dílo jednotvárné? Který z žáků efektivně spolupracoval?

Ukázky obrazových příloh:



Andy Goldsworthy – Rivers and Tides¹⁵⁷

¹⁵⁷ Dostupné z: <http://www.domaine-chaumont.fr/es/kunst-und-naturzentrum/andy-goldsworthy>

Krumlovská věž skrze vodu

Škola: ZŠ Český Krumlov, Plešivec 249

Ročník: 5.

Časový úsek: 90 minut

Datum: 13. 2. 2019

Výtvarný materiál: pet lahve s vodou, modrá tuš, pevné igelitové pytle, drátek

Vzdělávací a výchovný cíl:

- **Vzdělávací** – přednáška o fotografii (jak se fotilo dříve – proces fotografování a vyvolávání fotografií), nauka o filtrech, které můžeme využívat prostřednictvím aplikací (Instagram, Google photo, SnapSeed,...)
- **Výchovný** – posílení schopnosti vzájemné spolupráce a dialogu, plánování a rozvržení činností ve skupině, rozvoj komunikačních schopností

Námět:

- **Motivační** – Znáte aplikace na úpravu fotografií? Víte, jak se fotografovalo dříve a jakou dobu trvalo, než jste získali finální fotografii? Jaké kroky byly nezbytné k pořízení fotografie?
- **Popisný** – experimentální činnost – fotografování krumlovské věže na smartphony (skrze igelitové pytle naplněné vodou)

Úkol:

Žáci si do školy přinesou pet lahve (1,5 l), naplníme je vodou a vydáme se na místo, z něhož je výhled na krumlovskou věž. Po teoretickém vstupu, během kterého si povíme o vývoji fotografie a moderních aplikacích pro jejich úpravu, se přesuneme k výtvarné činnosti. Děti se rozdělí do tříčlenných skupin, každá skupina dostane 1 igelitový pytel a drátek. Do pytle přelijí vodu z pet lahví, utěsní drátkem, a přes naplněný pytel na smartphone fotografují krumlovskou věž. Musí si rozdělit činnosti – jeden žák fotografuje, dva žáci drží pytel před fotografovaným objektem. Modifikací bude obarvení vody tuší a opět fotografování. Děti se snaží o různá kompoziční řešení, fotografují zblízka, z větší dálky atd. Při zpáteční cestě do školy budeme výtvarnou činnost hodnotit.

Motivace:

- Napadlo vás někdy, že si filtr na úpravu fotografií můžeme také vyrobit?
- Povídání o vývoji fotografie

Klíčová slova: fotografie, filtr, skupinová práce

Didaktická analýza úkolu:

- **Výtvarně technické informace:** Při přelívání vody do igelitových pytlů dáváme pozor, pytel musí držet dva žáci, aby se voda nerozlila kolem.
- **Výtvarně estetické informace:** Zkoušíme fotografovat z různých úhlů pohledu, z různých dálek, experimentujeme.

Hodnocení:

- **Forma hodnocení (KDO):** Slovní hodnocení při zpáteční cestě do školy, žáci hodnotí akci společně.
- **Kritéria hodnocení (CO):** Který z žáků efektivně spolupracoval? Dařilo se vám rozdělit si práci? Co konkrétně vás na činnosti nejvíce bavilo? Jak na vás působí vzniklé fotografie?

Soutok našich tří řek

Škola: ZŠ Český Krumlov, Plešivec 249

Ročník: 5.

Časový úsek: 90 minut

Datum: 21. 2. 2019

Výtvarný materiál: balicí papír, barvy na textil DUHA (modrá, červená, černá), plastové kelímky (0,5 l), špejle, novinový papír

Vzdělávací a výchovný cíl:

- **Vzdělávací** – míchání barev – barvy primární, sekundární
- **Výchovný** – rozvoj komunikace, prosociálního chování; trénování jemné motoriky při skládání papírových lodiček, organizace práce ve skupinách

Námět:

- **Motivační** – Vzpomínáte si na teorii barev? Jaké barvy jsou primární a jaké sekundární? Baví vás experimentální činnosti venku?
- **Popisný** – experimentální činnost – umístění tří tenkých pruhů balicího papíru na svah, setkávají se u jednoho širšího. Lití obarvené vody na papír (jedna skupina = jeden pruh papíru), soutok. Umístění lodiček z novin na řeky. Společná fotografie.

Úkol:

Děti nejprve poskládají lodičky z novinového papíru, každý alespoň jednu. Rozloží je do skupinek po 6 žácích, každá skupinka dostane přidělenou barvu. Poté půjdeme ven do prostor školy vyhledat vhodné místo pro intermediální akci (mírný kopec). Do kelímků si děti nalijí vodu, kterou venku pomocí špejle promíchají s barvou na textil. Na kopec umístíme pruhy balicího papíru, každá skupina bude mít jeden pruh. Odstartují lití obarvené vody na navlhčený podklad (nejprve ukázat „nanečisto“ vedle na papír – je potřeba malý proud vody, lít pomalu). Až budou mít všechny děti prázdné kelímky, na podklad naskládáme lodičky. Společně se u vzniklého díla vyfotíme.

Motivace:

- Zkoušeli jste někdy barvit vodu barvivem na textil?
- Opakování teorie barev

Klíčová slova: intermediální akce, naše řeky, papírové lodičky, DUHA

Didaktická analýza úkolu:

- **Výtvarně technické informace:** Obarvenou vodu lijeme na podklad pomalu, jinak výsledný dojem nebude takový, jaký by být měl. Dáváme pozor na oblečení – barva na textil se obtížně odstraňuje z kůže.
- **Výtvarně estetické informace:** Spolupracujeme při tvorbě společného díla, do vody vsypeme optimální množství barvy na textil, snažíme se lít tenký proud vody, aby se tvořily úzké „cesty“ vody, meandry.

Hodnocení:

- **Forma hodnocení (KDO):** Slovní hodnocení – každý žák akci hodnotí slovně po mém vyzvání ve třídě.
- **Kritéria hodnocení (CO):** Který z žáků efektivně spolupracoval? Jak na vás vzniklé dílo působí? V čem vidíte přínos této akce, co vám přinesla?

Věž v mlžném oparu

Škola: ZŠ Český Krumlov, Plešivec 249

Ročník: 5.

Časový úsek: 90 minut

Datum: 27. 2. 2019

Výtvarný materiál: čtvrtka A3, kartáček na zuby, temperové barvy, paleta, černý fix, tužka

Vzdělávací a výchovný cíl:

- **Vzdělávací** – významné historické budovy v centru Českého Krumlova, technické parametry krumlovské věže (výška, počet zvonů a jejich hmotnost apod.), seznámení s novou technikou výtvarné činnosti
- **Výchovný** – rozvoj trpělivosti, jemné motoriky, pečlivosti, pozorovacího talentu

Námět:

- **Motivační** – Jaké významné historické budovy najdeme v Českém Krumlově? Vyjmenovat, říct si základní informace o vybraných stavbách. Kolik má krumlovská věž zvonů, pater, jak je vysoká? Kolik lidí ji ročně navštíví?
- **Popisný** – plošná výtvarná činnost – studium skutečnosti – podle fotografie žáci kreslí krumlovskou věž nejprve tužkou, potom obtáhnou černým fixem. Následně na dílo nanášejí temperovou barvu pomocí kartáčku na zuby tak, aby věž byla stále vidět, ale zakrývala ji jemná vrstva „mlhy“.

Úkol:

Formou brainstormingu vytvoříme seznam nejvýznamnějších historických budov v centru Českého Krumlova na tabuli. Řekneme si zajímavosti, které by děti mohly o stavbách zajímat. Poté každý žák dostane čtvrtku A3, na níž podle předlohy nakreslí krumlovskou věž tužkou, poté obtáhne černým fixem, důraz je kladen na přesnost a proporční vztahy. Následně na zobrazení věže děti nanášejí temperovou barvu (šedou, bílou, modrou) pomocí kartáčku na zuby – přejížděním štětin. Tempera tvoří malé kapičky, nutno použít pouze takové množství barvy, aby věž stále byla vidět, ale nacházela se v mlze.

Motivace:

- Pokoušeli jste se někdy kreslit podle skutečnosti?
- Zajímavosti o budovách v centru Českého Krumlova

Klíčová slova: krumlovská věž, Český Krumlov, výtvarné studium skutečnosti, kresba

Didaktická analýza úkolu:

- **Výtvarně technické informace:** Na podklad nanášíme pouze takové množství barvy, aby věž byla stále vidět – jsme trpěliví.
- **Výtvarně estetické informace:** Pracujeme pečlivě, dbáme na proporční vztahy a přesné zobrazení skutečnosti, snažíme se o detailní zachycení architektonických prvků věže.

Hodnocení:

- **Forma hodnocení (KDO):** Uprostřed třídy, kolektivní hodnocení, porovnávání děl, ocenění a doporučení pro příští činnosti (dle skutečnosti)
- **Kritéria hodnocení (CO):** Povedlo se ti nakreslit věž tak, aby byla proporčně správně? Snažil ses o detailní zpracování architektonických prvků věže? Byl jsi dostatečně trpělivý při nanášení temperové barvy kartáčkem?

Bubliny všude kolem

Škola: ZŠ Český Krumlov, Plešivec 249

Ročník: 5.

Časový úsek: 45 minut

Datum: 28. 2. 2019

Výtvarný materiál: papíry A4, temperové barvy, skleničky (např. od okurek), jar, brčko, špejle nebo štětec

Vzdělávací a výchovný cíl:

- **Vzdělávací** – seznámení se s výtvarnou technikou obtiskování, vysvětlení, proč jsou bubliny z bublifuku barevné, míchání barev – zopakování primárních a sekundárních barev
- **Výchovný** – rozvoj komunikačních schopností a posílení třídního kolektivu při skupinové práci

Námět:

- **Motivační** – Dnes nemusí být nikdo dobrý výtvarník, protože výsledný artefakt vznikne pouze na základě náhody.
- **Popisný** – experimentální výtvarná činnost – děti otiskují napěněnou obarvenou vodu na obyčejný papír, vzniká obraz jakési vodní hladiny, ale závisí především na fantazii dětí, jak obrazec interpretují a popíší.

Úkol:

Každé dítě si z domova donese 3 sklenice (např. od okurek). Na začátku hodiny si povídáme o tom, proč jsou bubliny z bublifuku barevné, ačkoliv je voda průhledná. Po úvodním zamyšlení se děti rozdělují do čtyřčlenných skupin, napustí do svých sklenic vodu. Zvolí si tři temperové barvy, jimiž obarví vodu – v každé sklenici jiný odstín. Do vodního roztoku kápnou jar, děti pomocí brčka „nabublají“ vodu, dají sklenice k sobě a přikládají na bubliny obyčejné papíry. Vznikají skupinová díla, obrazce, které na konci hodiny budeme interpretovat a zkoumat, co v nich můžeme vidět.

Motivace:

- Proč jsou bubliny z bublifuku barevné? Už jste někdy zkoušeli dělat bubliny pomocí bublifuku?
- Otiskování napěněné obarvené vody na papír – vznik zajímavých obrazců

Klíčová slova: bubliny, odrazy okolí, obtiskování, experiment

Didaktická analýza úkolu:

- **Výtvarně technické informace:** Při foukání do brčka nikdy nevtahujeme vodu do sebe. Dáváme pozor, aby voda nepřetékala, stačí, pokud budou bubliny mírně nad okraj sklenic.
- **Výtvarně estetické informace:** Do vody vmícháme dostatečné množství tempery, aby byla barva sytá a dařily se nám výrazné otisky na papíře.

Hodnocení:

- **Forma hodnocení (KDO):** Umístění všech výtvarných artefaktů doprostřed třídy, hodnocení v kroužku – vzájemné.
- **Kritéria hodnocení (CO):** Který obrazec je nejvýraznější? Co v konkrétních obrazcích vidíte? Dokážete interpretovat a popsat, co vidíte ve svém díle? Jak se vám dařila skupinová spolupráce?

Realistické studování Vltavy

Škola: ZŠ Český Krumlov, Plešivec 249

Ročník: 5.

Časový úsek: 90 minut

Datum: 2. 4. 2019

Výtvarný materiál: čtvrtka A3, podložka, přírodní nebo umělý uhel, lepicí páska, fixativ

Vzdělávací a výchovný cíl:

- **Vzdělávací** – předání základních informací o perspektivě, úběžnících; ukázka práce s přírodním i umělým uhlem, zkouška kresby v plenéru
- **Výchovný** – trénink trpělivosti, jemné motoriky, pečlivosti, pozorovacího talentu

Námět:

- **Motivační** – Už jste někdy zkoušeli kreslit venku podle skutečnosti (krajinu apod.)? Víte, co znamená slovo „perspektiva“?
- **Popisný** – výtvarné studium skutečnosti – kresba řeky Vltavy uhlem (přírodním/umělým), snaha o zachycení perspektivní zkratky mostu a dodržení proporčních vztahů mezi jednotlivými zobrazovanými objekty

Úkol:

S dětmi půjdeme za slunného počasí na místo, kde je vhodný výhled na řeku Vltavu. Řekneme si teoretické poznatky o perspektivě, proporcích a také si vyzkoušíme, jakým způsobem lze pracovat s přírodním i umělým uhlem. Žáci nejprve testují intenzitu stopy, pokud na nástroj tlačí a naopak, dále zkouší šrafování. Ve chvíli, kdy nástroj mají tzv. „osahaný“, začneme kreslit řeku Vltavu, využíváme celé plochy papíru, snažíme se o zachycení perspektivní zkratky mostu a hlavně o to, aby zobrazované objekty byly ve správných proporčních vztazích.

Motivace:

- Pokoušeli jste se někdy kreslit podle skutečnosti?
- Zajímavosti o budovách v centru Českého Krumlova

Klíčová slova: řeka Vltava, kresba, uhel umělý i přírodní, studium skutečnosti

Didaktická analýza úkolu:

- **Výtvarně technické informace:** Využíváme celé plochy čtvrtky, čtvrtku před kreslením nalepíme na podklad papírovou lepenkou. Při kresbě postupujeme zleva doprava (pro praváky), abychom si dílo nerozmazali.
- **Výtvarně estetické informace:** Pracujeme pečlivě, dbáme na proporční vztahy a perspektivu (především u mostu), snažíme se o zachycení dynamičnosti tekoucí vody.

Hodnocení:

- **Forma hodnocení (KDO):** Hodnotíme společně ve třídě, žáci říkají, které dílo na ně nejvíce zapůsobilo a proč.
- **Kritéria hodnocení (CO):** Jak se ti dnes pracovalo? Co konkrétně bylo nejobtížnější zobrazit? Snažil ses o dodržení proporcí a perspektivy?

Ukázky obrazových příloh:



Bernardo Bellotto - Capriccio Padovano¹⁵⁸



Claude Monet - Regata v Argenteuil¹⁵⁹



John Constable – Brighton Beach¹⁶⁰



William Turner – The Fighting Temeraire¹⁶¹

¹⁵⁸ Dostupné z: <https://www.wikiart.org/en/bernardo-bellotto/capriccio-padovano>

¹⁵⁹ Dostupné z: <https://www.wikiart.org/en/claude-monet/regatta-at-argenteuil>

¹⁶⁰ Dostupné z: <https://uploads8.wikiart.org/images/john-constable/brighton-beach.jpg!PinterestSmall.jpg>

¹⁶¹ Dostupné z: <https://www.wikiart.org/en/william-turner/the-fighting-temeraire-tugged-to-her-last-berth-to-be-broken-up-1839>

Zdroje obrazových příloh

Obr. 1: Obraz rybníka z hrobky v Thébách.

Dostupné z: GOMBRICH, Ernst Hans. *Příběh umění*. Překlad Miroslava Tůmová. 1. vyd. Praha: Odeon, 1992. s. 46

Obr. 2: Apellés – Afrodita

Dostupné z: <https://www.wikiart.org/en/apelles/aphrodite-anadyomene-from-pompeii>

Obr. 3: Mojžíš dobývající vodu ze skály ze synagogy v Dura-Europos

Dostupné z: GOMBRICH, Ernst Hans. *Příběh umění*. Překlad Miroslava Tůmová. 1. vyd. Praha: Odeon, 1992. s. 101

Obr. 4: Kao-K'ó-Kung – Krajina po dešti

Dostupné z: Dostupné z: Dostupné z: GOMBRICH, Ernst Hans. *Příběh umění*. Překlad Miroslava Tůmová. 1. vyd. Praha: Odeon, 1992. s. 122

Obr. 5: Kristus myjící nohy apoštolům z evangeliáře Otty III.

Dostupné z: GOMBRICH, Ernst Hans. *Příběh umění*. Překlad Miroslava Tůmová. 1. vyd. Praha: Odeon, 1992. s. 133

Obr. 6: Příběh Adama a Evy, Bible z Grandval

Dostupné z: https://fr.wikipedia.org/wiki/Bible_de_Moutier-Grandval#/media/File:AdamEveMoutierGrandvalBibleBritLibAddMS10546Fol5b.jpg

Obr. 7: Holubice pijící vodu z misky, Mauzoleum Galla Placidia v Ravenně

Dostupné z: <https://www.wikiart.org/en/byzantine-mosaics/detalle-del-mosaico-de-los-apostoles-425>

Obr. 8: Herrad of Landsberg - Jonáš s čelistí netvora

Dostupné z: <https://www.wikiart.org/en/herrad-of-landsberg/jonas-out-of-the-jaws-of-the-monster>

Obr. 9: Bratři z Limburka - Sv. Jan na Patmos

Dostupné z: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Saint_John_on_Patmos.jpg

Obr. 10: Konrád Witz - Zázračný rybolov

Dostupné z: <http://vygosh.cz/img/u-witz.jpg>

Obr. 11: Il Sodoma - Život sv. Benedikta

Dostupné z: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Sodoma -
_Life of St Benedict, Scene 15 - Benedict Fishes the Pieces of a Broken Ax \(detail\) -
WGA21576.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Sodoma-_Life_of_St_Benedict,_Scene_15_-_Benedict_Fishes_the_Pieces_of_a_Broken_Ax_(detail)_-_WGA21576.jpg)

Obr. 12: Raffael - Zázračný rybolov

<http://www.vam.ac.uk/content/articles/t/raphael-cartoons-animal-imagery/>

Obr. 13: Sandro Botticelli – Zrození Venuše

Dostupné z: <https://www.slavneobrazy.cz/botticelli-sandro-zrozeni-venuse-ido-2226>

Obr. 14: Arcimboldo – Water

Dostupné z: <https://www.wikiart.org/en/giuseppe-arcimboldo/water-1566>

Obr. 15: Jan Vermeer - Pohled na Delft

https://cs.wikipedia.org/wiki/Pohled_na_Delft#/media/File:Vermeer-view-of-delft.jpg

Obr. 16: Pieter Brueghel - Krajina s útekem do Egypta

Dostupné z:
[https://en.wikipedia.org/wiki/Landscape_with_the_Flight_into_Egypt_\(Bruegel\)#/media/
File:Pieter_Bruegel_der_%C3%84ltere -
_Landschaft_mit_der_Flucht_nach_%C3%84gypten.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/Landscape_with_the_Flight_into_Egypt_(Bruegel)#/media/File:Pieter_Bruegel_der_%C3%84ltere_-_Landschaft_mit_der_Flucht_nach_%C3%84gypten.jpg)

Obr. 17: Jan Siberechts – Krajina (pravděpodobně Derbyshire)

Dostupné z: [https://www.wikiart.org/en/jan-siberechts/an-extensive-river-landscape-
probably-derbyshire-with-drovers-and-their-cattle-in-the-1698](https://www.wikiart.org/en/jan-siberechts/an-extensive-river-landscape-probably-derbyshire-with-drovers-and-their-cattle-in-the-1698)

Obr. 18: Bernardo Bellotto - Capriccio Padovano

Dostupné z: <https://www.wikiart.org/en/bernardo-bellotto/capriccio-padovano>

Obr. 19: Bernardo Bellotto - Pohled na Canal Grande a Dogana

Dostupné z: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bernardo_Bellotto_\(Italian_-_View_of_the_Grand_Canal_and_the_Dogana_-_Google_Art_Project.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bernardo_Bellotto_(Italian_-_View_of_the_Grand_Canal_and_the_Dogana_-_Google_Art_Project.jpg)

Obr. 20: Leonardo da Vinci - Studie vody

Dostupné z:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Leonardo_da_vinci,_Study_of_water.jpg

Obr. 21: Leonardo da Vinci - Studie vody

Dostupné z: <https://www.leonardoda-vinci.org/Studies-Of-Water.html>

Obr. 22: William Turner - Virginia Water

Dostupné z: <https://www.wikiart.org/en/william-turner/virginia-water>

Obr. 23: William Turner - The Fighting Temeraire

Dostupné z: <https://www.wikiart.org/en/william-turner/the-fighting-temeraire-tugged-to-her-last-berth-to-be-broken-up-1839>

Obr. 24: William Turner - Bouře

Dostupné z: <https://www.tate.org.uk/art/artworks/turner-snow-storm-steam-boat-off-a-harbours-mouth-n00530>

Obr. 25: John Constable - Brighton Beach

Dostupné z: <https://uploads8.wikiart.org/images/john-constable/brighton-beach.jpg!PinterestSmall.jpg>

Obr. 26: John Constable - Bouře nad mořem

Dostupné z: <https://www.royalacademy.org.uk/art-artists/work-of-art/rainstorm-over-the-sea>

Obr. 27: Thomas Cole - Kaaterskill Falls

Dostupné z: <http://www.hudsonriverschool.org/trails/1/sites/5>

Obr. 28: Albert Bierstadt - Falls of Niagara from Below

Dostupné z:

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bierstadt Albert Falls of Niagara from Below.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bierstadt_Albert_Falls_of_Niagara_from_Below.jpg)

Obr. 29: Ivan Aivazovsky - Darialská soutěska

Dostupné z: <https://www.wikiart.org/en/ivan-aivazovsky/darial-gorge-1862>

Obr. 30: Theodore Rousseau - A Waterfall in Thiers

Dostupné z: <https://www.wikiart.org/en/theodore-rousseau/a-waterfall-in-thiers-1830>

Obr. 31: Claude Monet - Regata v Argenteuil

Dostupné z: <https://www.wikiart.org/en/claude-monet/regatta-at-argenteuil>

Obr. 32: Edgar Degas - Dva jezdci u jezera

Dostupné z: <https://www.wikiart.org/en/edgar-degas/two-riders-by-a-lake>

Obr. 33: Fujishima Takeji - Východ slunce

Dostupné z: <https://www.wikiart.org/en/fujishima-takeji/sunrise>

Obr. 34: Frits Thaulow - At Quimperle

Dostupné z: <https://www.wikiart.org/en/frits-thaulow/at-quimperle>

Obr. 35: Edvard Munch - Melancholie

Dostupné z: <https://www.wikiart.org/en/edvard-munch/melancholy-1892>

Obr. 36: Franz Marc - Vodopád

Dostupné z: <https://www.wikiart.org/en/franz-marc/the-waterfall-1912>

Obr. 37: Joan Miró - Koupající se žena

Dostupné z: <https://www.wikiart.org/en/joan-miro/bathing-woman>

Obr. 38: Piet Mondrian - Kompozice č. 10 (Molo a oceán)

Dostupné z: <https://www.piet-mondrian.org/pier-and-ocean.jsp>

Obr. 39: David Hockney - Bigger Splash!

Dostupné z: <https://www.tate.org.uk/art/artworks/hockney-a-bigger-splash-t03254>

Obr. 40: Julian Schnabel - Moře

Dostupné z: <http://www.julianschnabel.com/paintings/plate-paintings/plate-paintings-group-2/the-sea>

Obr. 41: Andy Goldsworthy - Ice Spiral

Dostupné z: <https://cz.pinterest.com/pin/516647388473493558/?lp=true>

Obr. 42: Andy Goldsworthy - Early morning calm

Dostupné z: <http://inno-particular-order.blogspot.com/2013/04/the-silence-of-unknowing.html>

Obr. 43: Bruce Nauman - Vlastní portrét jako fontány

Dostupné z: <https://www.artforum.com/print/201808/jacolby-satterwhite-76748>

Obr. 44: Zhang Huan - Jak zvednout hladinu vody v rybníku

Dostupné z: http://www.zhanghuan.com/worken/info_71.aspx?itemid=974&parent&lcid=190

Obr. 45: Antonín Hudeček - Potok

Dostupné z: https://leporelo.info/pics/pic/hudecek_antonin_obraz.jpg

Obr. 46: František Kupka - Vlna

Dostupné z: https://g.denik.cz/43/c2/vystavy-2014-symbolismus-022_galerie-980.jpg

Obr. 47: František Kupka – Vanoucí modře II.

Dostupné z: <http://www.artplus.cz/uploads/articleGallery/1034/2.jpg>

Obr. 48: Ladislav Živý - Koloběh života

Dostupné z: https://g.denik.cz/35/da/zivrdila-knihaodtyp1ta01_galerie-980.jpg

Obr. 49: Václav Cigler - Model fontány pro Louisiana World Exposition

Dostupné z:

http://www.gallery.cz/gallery/cz/Vystava/1999_08/Images/Vystava/A026_M.jpg

Obr. 50: Miloš Šejn - G-Sol

Dostupné z:

http://www.sejn.cz/FRONTEND/IMG/PICTURES/image/1993%20Sejn_Grand%20G%20Sol.jpg

Obr. 51: Václav Cigler - Vodní chrám

Dostupné z:

http://www.gallery.cz/gallery/cz/Vystava/1999_08/Images/Vystava/A025_L.jpg

Obr. 52: Martin Zet - Kresby mořem

Dostupné z: https://www.plzen.cz/wp-content/uploads/2014/05/plzen.cz_martin_zet.jpg

Obr. 53: Stephane Cauchy - instalace Cascade

Dostupné z: https://followater.files.wordpress.com/2014/07/mg_4621-940x1410-1.jpg?w=768&h=1152

Obr. 54: Yayoi Kusama - Fireflies on the Water

Dostupné z: <https://followater.files.wordpress.com/2014/06/5.jpg>

Obr. 55: Elizabeth Ogilvie - The Liquid Room

Dostupné z: <https://followater.files.wordpress.com/2014/06/21.jpg?w=768&h=521>

Obr. 56: rAndom Internatonal - Rain Room

Dostupné z:

https://followater.files.wordpress.com/2014/06/moma_rainroom_00.jpg?w=768&h=468

Obr. 57: rAndom Internatonal - Rain Room

Dostupné z:

https://followater.files.wordpress.com/2014/06/mg_0831.jpg?w=768&h=512

Obr. 58: Moonlight Rainbow Fountain (Soul)

Dostupné z: <https://followater.wordpress.com/2014/05/26/a-water-rainbow-over-the-river-in-seoul/>

Obr. 59: Roger Asay a Rebecca Davis - High Water Line

Dostupné z: <http://asaydavisstudios.com/wp-content/uploads/2018/07/high-water-line-copy-1800x1277.jpg>

Obr. 60: Susan Derges - Water

Dostupné z: <https://www.interaliomag.org/wp-content/uploads/2014/05/Susan-Derges-water-1.jpg>

Obr. 61: Daniel Beltrá - Oil Spil

Dostupné z:

https://cdn.shopify.com/s/files/1/0022/9644/7041/products/ffOTOIMAGE_Daniel-Beltra_Oil-Spill-8-2010_1050x.jpg?v=1529513182

Obr. 62: Basia Irland - Reading the River

Dostupné z: https://images.e-flux-systems.com/7611_10575ecb3e578bcc242ec9382f4a3fdb.jpg.2000x2000

Obr. 63: Bright Ugochukwu Eke - Acid Rain

Dostupné z:

https://dg19s6hp6ufoh.cloudfront.net/pictures/611955323/large/RETHINK-contemporary-art-and-climate-change-at-national-gallery-of-denmark-yatzer_1.jpeg?1365779547