



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

Hlavu vzhůru. Výtvarný projekt pro mladší školní věk

Head up. Creative project for primary
school age

Vypracovala: Bc. Kristýna Havlíková
Vedoucí práce: PhDr. Aleš Pospíšil, Ph.D.

České Budějovice 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala 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 jejich 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

Tímto bych chtěla poděkovat PhDr. Aleši Pospíšilovi, Ph.D., za cenné připomínky, přínosné rady a odborné vedení při realizaci této diplomové práce. Zároveň bych ráda poděkovala pracovníkům ZŠ Ledenice za umožnění realizace projektu. A v neposlední řadě bych chtěla poděkovat své rodině, za pomoc a velikou podporu v průběhu celého studia.

Abstrakt

Předkládaná teoreticko-projektová diplomová práce se zabývá zpracováním výtvarného projektu s názvem Hlavu vzhůru, realizovaného v rámci lekcí výtvarné výchovy na prvním stupni základní školy. Na teoretickou část, jež přináší obecný vhled do problematiky oblohy a oblak ve výtvarném umění a projektového vyučování, navazuje projektová část složená z osmi navržených výtvarných lekcí. Projektová část dále zahrnuje popsané realizace a didaktickou analýzu jednotlivých lekcí. Diplomová práce je také doplněna o obrazové přílohy vztahující se k teoretické části, fotodokumentaci lekcí a navržené strukturované přípravy.

Klíčová slova: výtvarná výchova, výtvarný projekt, projektové vyučování, hlavu vzhůru, obloha, oblaka

HAVLÍKOVÁ, Kristýna. *Hlavu vzhůru. Výtvarný projekt pro mladší školní věk*. České Budějovice, 2019. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra výtvarné výchovy. Vedoucí práce: PhDr. Aleš Pospíšil, Ph.D.

Abstract

The presented theoretical and project diploma thesis was aimed at developing an art project named Head up, during the Art Education lessons in the first level of elementary school. It is structured in two parts, a theoretical and a practical one. The theoretical part provides a general insight into the problems of the sky and the cloud in visual arts and is followed by the project part which consists in eight proposed art lessons, description of the compositions and the didactic analysis of individual lessons. The diploma thesis is followed with pictorial annexes related to the theoretical part, photo documentation of lessons and proposed structured preparation.

Key words: art education, art project, project teaching, head up, sky, clouds

OBSAH

Úvod.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Nástin kulturně historického významu fenoménu oblohy a oblak.....	11
1.1 Zrcadlení oblohy v mytologii.....	12
1.2 Výklad oblaků v mýtických příbězích.....	14
2 Obloha a „nazírání nahoru“ ve výtvarném umění	16
2.1 Vývoj zobrazování oblohy a oblak ve středověkém malířství.....	16
2.2 Motiv oblohy a oblak v malířství novověku.....	18
2.2.1 Obloha jako součást architektury.....	21
2.2.2 Fenomén oblohy a oblak v malířství od konce 18. století.....	22
2.3 Vývoj zobrazování oblohy a oblak v moderním umění.....	25
2.3.1 Fenomén oblohy v českém umění 20. století.....	30
2.4 Motiv oblohy a oblak v dílech současných autorů.....	32
3 Vývoj a původ projektového vyučování.....	36
3.1 Projektové vyučování v české pedagogice.....	37
3.2 Vymezení pojmu projektové vyučování.....	38
3.3 Hlavní kroky projektu.....	39
3.4 Historie projektového vyučování ve výtvarné výchově	41
3.4.1 Rozdělení – výtvarné řady a výtvarné projekty.....	42
3.5 Příprava výtvarného projektu.....	45

II. PROJEKTOVÁ ČÁST	46
4 Výtvarný projekt – Hlavu vzhůru	47
4.1 Cíle a organizace	47
4.2 Analýza a realizace lekcí výtvarného projektu Hlavu vzhůru	48
ZÁVĚR.....	61
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	63
Tištěné zdroje.....	63
Elektronické informační zdroje.....	65
SEZNAM PŘÍLOH	68
Obrazové přílohy k teoretické části	69
Fotodokumentace výtvarného projektu Hlavu vzhůru.....	86
Strukturované přípravy výtvarného projektu Hlavu vzhůru	101
Zdroje obrazových příloh	119

Úvod

Kdo z nás kdy neslyšel slovní spojení „*Hlavu vzhůru*“? Mnoho z nás to spíše vnímá jako frázi, nesoustředíme se na pravou podstatu této „výzvy“. Co to vůbec znamená? Dle frazeologie je přesné znění následující: podporovat morálně, neztrácet naději. Většinou tedy toto spojení slyšíme ve chvíli, kdy se nám něco nedaří a potřebujeme povzbudit, být pozitivní a překonat překážky.

Nicméně tohle není jediný pohled, jak na „*hlavu vzhůru*“ nahlížet. Když se podíváme nahoru, co vidíme? Je to obloha, jsou to mraky, hvězdy, různé nebeské úkazy, řada lidí zvedá hlavu k Bohu. Vidíme letadla, ptáky, koruny stromů, strop, osvětlení. Tak bychom mohli pokračovat, ale co z toho tedy vyplývá? Že „*hlavu vzhůru*“ může mít nespočet významů, v každém evokuje něco jiného, každý nahlíží na věci odlišným způsobem. Pro mě osobně to jako první asociuje oblohu. Oblohu tvořenou rozmanitými tvary oblaků, pestrou barevností a nepřeborným množstvím inspirace, která se tam nahoře nabízí. Proto je tedy hned v úvodu dobré zmínit, že se tato práce bude zabývat především oblohou a s ní spojenými oblaky.

Obloha, nebe, oblaka, to všechno pro člověka odnepaměti představuje něco záhadného, tajuplný prostor, který si starověké civilizace spojovaly s nepřeborným množstvím příběhů a legend. Tento původní až strach z neznáma vystřídala pozdější touha po objevování. Člověk si chtěl oblohu podmanit, přiblížit se k ní co nejvíce, což nám potvrzují návrhy na létající stroje od renesančního umělce Leonarda da Vinciho. I přestože tyto návrhy nebyly nikdy realizovány, jejich nadčasovost je až neuvěřitelná. Nakonec až v 18. století se člověku podařilo dostat se blíže k obloze pomocí horkovzdušných balónů a pomalými krůčky si oblohu takřka kolonizovat. Žijeme v 21. století, kdy je technika na vysoké úrovni a člověk možná nabyl pocitu, že oblohu má prozkoumanou, přesto ho však stále dokáže překvapit a polapit.

To kouzlo a emoce, které v nás vyvolává, když se večer díváme na oblohu plnou hvězd, když sledujeme krvavě rudý západ slunce nebo když čekáme, až se přeženou temné mraky a vystřídá je zářivě modrá obloha. Možná právě pro tento neuvěřitelný potenciál k výtvarnému vyjádření, který v sobě obloha a oblaka skýtají, bylo toto téma často využíváno a pojímáno různými autory v průběhu dekád. Vždyť už v křesťanském období bylo nebe ztvárňováno mnohými umělci. Fresky zdobící kostely překypují oblačnými seskupeními a umocňují nadpřirozenost náboženských výjevů. Z pozdější etapy vývoje výtvarného

umění nám může být příkladem dramatická obloha v dílech Jacoba van Ruisdala či propracované studie mraků Johna Constabla. Ani s nástupem moderního umění námět oblohy a oblak neupadá v zapomnění, naopak je stále využíván a obohacen o nové přístupy a možnosti.

Tato diplomová práce se skládá ze dvou částí: teoretické a projektové. Teoretická část je rozdělena do tří hlavních kapitol.

První kapitola nastiňuje kulturně historický význam oblohy a oblak a dále podává čtenáři vhled do myšlení starověkých civilizací, jakým způsobem tyto kultury vnímaly oblohu a oblaka a jak si jejich přítomnost vysvětlovaly.

Druhá kapitola je rozdělena na čtyři části, které jsou zaměřeny na období od středověku do současnosti a jejímž cílem je představit jednotlivé umělce, jejich díla a výtvarné přístupy, v nichž se zabývají přímo, či nepřímo zvolenou tématikou.

Poslední kapitola je věnována projektovému vyučování. Zabývá se jeho stručnou historií a vývojem nejen v zahraničí, ale také na českém území. Dále uvádí hlavní kroky projektové výuky a postupně přechází k nastínění konkrétních projektových metod využívaných ve výtvarné výchově, jejich historii, rozdělení a v neposlední řadě k přípravě projektového vyučování.

Projektová část navazuje na teoretická východiska a věnuje se realizaci a reflexi navržených lekcí, které probíhaly ve dvou vybraných třídách na 1. stupni Základní školy v Ledenicích a v soukromém výtvarném ateliéru Mgr. Karly Hoffmanové v pražských Modřanech. V této části nalezneme podrobný rozbor odučených lekcí, jejichž výsledkem je soubor nejrůznějších prací, které reprezentují plošnou, prostorovou a intermediální tvorbu a odkazují k tématu oblohy a oblak. Lekce obsahují rozmanitý výběr výtvarných technik a materiálu, které jsou vybrány tak, aby ještě více umocnily zážitek z jednotlivých hodin.

Je důležité zmínit, že si kvalifikační práce neklade za cíl zpracovat podrobnou studii o obloze a oblacích ani vytvořit projekt, který bude do hloubky tuto tematiku rozebírat. Naopak chce využít poznatky z teoretické části k představení všestrannosti, rozmanitosti a využitelnosti tohoto tématu jak na základních školách, tak na základních školách uměleckých či ve výtvarných ateliérech. Jedná se tedy o inspirační zdroj k tomu, jak dané téma využít, ukázat, jaké možnosti se v přístupech nabízejí, a předvést, že je téma vhodné pro různé věkové kategorie.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Nástin kulturně historického významu fenoménu oblohy a oblak

Obloha neboli také nebe symbolizuje v mytologii a náboženství (ať už hovoříme o křesťanství, islámu, buddhismu či egyptské a řecké mytologii) místo, kde sídlí božstvo, popřípadě místo posmrtného pobytu těch, kteří se jak morálně, tak názorově podřídili vládnoucím silám společnosti. Pokorné přijetí životní role na zemi bylo příslibem takzvaného ráje. Zde si člověk dopřeje vše, čeho za smrtelného života nedosáhl, tedy sytosti, spravedlnosti, souladu a jiných požitků. Nebe mohlo být jen jedno, jako je tomu v křesťanství, anebo jich mohlo být několik, nejčastěji sedm. Ve výtvarném umění může být obloha znázorněna kupolí, klenbou nebo také plochou střechem kultovní stavby. Dále bývá znázorněna jako rajská zahrada, ale i jako hrad nebo město. V křesťanském umění je zobrazení nebeského ráje součástí výjevu Posledního soudu a je symbolizováno také kruhem, z něhož vyhlíží anděl.¹

Ve většině starověkých mytologií symbolizuje oblak plodnost, život či oplodňující síly. Stíní žhnoucímu slunci a tak dodává rostlinám vláhu. Pro jeho tvarovou proměnnost a měnící se umístění na obloze byl považován za úkaz blízký božstvům. Mnozí v něm spatřovali božská spřežení, příbytky bohů od paláců až po stany. Jiní v něm viděli stáda beránek, posly, hrozivé obry a jiné děsivé bytosti, které za soumraku a úsvitu přinášely představu jiného světa. Oblaka představovala viditelné nebe, za nimi se v nedosažitelné výšce otevíraly jiné světy. Zprostředkovávají symbol mezi duchovním, neuchopitelným či proměnným a hmotným světem. Za pomoci kouřových obětí byla v orfickém kultu oblaka vyzývána k oplodnění matky Země. V antice jsou oblaka spojována s horními vodami Neptunovy říše. Jak píše Baleka ve svém slovníku, ve výtvarném umění znamenají oblaka nebe, majestát božstev nebo zbožněných. Zastupují i představu kosmického přírodního dění.² Staří Číňané věnovali oblakům také značnou pozornost. Zvláště těm „pětibarevným“, která považovali za oblaka štěstí, symbolizovala pro ně mír. Tato pětibarevná oblaka vznikala daleko na západě, ze spojení jinu a jangu, tedy ze dvou opačných, ale i přesto se doplňujících sil. Ve výtvarném umění jsou zobrazována buď v podobě spirály,

¹ [Srov] BALEKA, Jan. *Výtvarné umění: výkladový slovník: (malířství, sochařství, grafika)*. Praha: Academia, 1997. s. 238.

² [Srov] Tamtéž, s. 245.

nebo spíše realisticky jako kumuly. Jedná se o označení osamocené, zářivě bílého oblaku.³

1.1 Zrcadlení oblohy v mytologii

Jak již bylo zmíněno, už od pradávna lidé přisuzovali obloze a oblakům magickou moc. Každý národ si vykládal přítomnost těchto elementů jiným způsobem. Legendy, které vznikaly, jsou sice rozdílné, ale přesto zde najdeme prvky, které je spojují. Je to především pokora a až nedotknutelná úcta, se kterou lidé vzhlíželi vzhůru. V následujících řádcích si představíme alespoň několik mytologických příběhů, které nám pomohou přiblížit myšlení dávných civilizací. Koneckonců mýty obecně odrážejí smýšlení dané země o sobě samé.⁴

Většina kultur si představovala, že obloha je kulatá. I přesto bychom ale našli i kultury, které hovořily o nebesích jako o rovině. Byli to například Mezopotámci a Židé. Každá z těchto kultur si vykládala utvoření nebes různým způsobem. Některé z nich věřily, že obloha je jako ohromná klenba utvořená z pevné látky. Jiné si představovaly nebeskou klenbu jako stanovou plachtu, na které jsou z vnitřní strany připevněny hvězdy. Pro některé byla obloha jako mořská hladina, po které plují hvězdy jako koráby. Tato představa je jedinečná a zajímavá, jelikož připomíná doby, kdy naši praotcové vyprávěli legendy o cestách ptáků horním oceánem. Vzdáleně tuto představu můžeme řadit k některým muslimským pověstem, japonským a malajsijským mýtům, ale také k biblické pověsti o nebeském vodstvu, jež Jahve seslal na hříšný svět. Tím způsobil potopu, ze které se zachránil jen Noe a jeho rodina. Pro Íránce byla nebeská kopule tvořena křišťálovou skořápkou, která obklopovala Zemi ze všech možných stran. Číňané naopak tvrdili, že se nebesa klenou nad zemí jako baldachýn s 9999 záhyby. Rozvíjelo se mnoho teorií a výkladů o obloze. Patří sem například i teorie o kopuli z kovu či obloha tvořená slunečníkem, deštníkem, želvou, zvonem nebo také obrácených pohárem.⁵

³ [Srov] BIEDERMANN, Hans. *Lexikon symbolů*. Ilustroval Sybille BIEDERMANN. Praha: Beta, 2008. s. 230.

⁴ [Srov] CHAPMAN, Allan. *Bohové na nebesích: astronomie, náboženství a kultura od starověku až po renesanci*. Překlad Radmila Damová. 1. vyd. v českém jazyce. Praha: BB art, 2003. s. 39.

⁵ [Srov] VERDET, Jean-Pierre. *Nebe, řád a chaos*. Praha: Sloart, 1997. s. 27.

Dle Egyptanů tvořilo oblohu prohnuté ženské tělo bohyně nebes Nut. Do výše ji vyzvedl bůh vzduchu Šov, tím ji oddělil od jejího manžela a zároveň také Boha země Geba a mohl tak stvořit svět. Tento výjev symbolizuje dualitu, protiklad mezi tmavým a světlým, nahoře a dole a v neposlední řadě dobrým a zlým. Její nohy spočívají na východním horizontu a špičky rukou se dotýkají západu. V některých vyobrazeních se objevují ještě další čtyři bohové, které bohyni Nut podpírají. Zpočátku představovala bohyně Nut pouze noční nebe, postupně ale byla chápána jako bohyně oblohy ve všech denních cyklech. Bývá zobrazována jako nádherná žena, jejíž tělo je poseto hvězdami. Našli bychom ale i zobrazení bohyně Nut jako nebeské krávy. Jelikož Egyptané věřili, že Nut každý večer polyká slunce a každé další ráno ho opět rodí.⁶ V hieroglyfech symbolizovala jméno Nut oblá váza. Dále byla bohyně Nut považována za ochránkyni duší mrtvých, z nichž se po dotyku s jejich tělem, tedy nebeskou klenbou, stávaly hvězdy. Z tohoto důvodu bychom její vyobrazení našli také na hrobkách a rakvích.⁷

V řecké mytologii tvoří nebesa bůh Úranos, který byl zrozen bez otce samotnou bohyní země Gaiou. Měl s ní několik dětí. Úranos Gaiu oplodňoval deštěm a ona rodila květiny, stromy, trávu, ptáky, zvířata, ale i jezera a moře. Gaia tím velmi trpěla, a tak přemluvila svého syna Krona, aby svého otce zbavil plodivé síly. Tento akt symbolizuje oddělení nebe a země. Oblohu drží na svých bedrech Atlas, jeden z Titánů. Původně byl pouze strážcem, ale za vzpouru proti bohům, kterou on sám vedl, byl k tomuto věčnému úkolu odsouzen za trest. Pozdější mytografové chápali Atlanta jako zosobnění pohoří Atlas, jenž se nachází v severozápadní Africe a jehož vrcholky nebeskou klenbu podpírají.⁸

Ve vikingských legendách o stvoření světa vytvořili oblohu bohové z lebky svého předchůdce, prvního boha Ymriho. Jeho tělo posloužilo k vytvoření našeho světa, z krve bylo stvořeno moře a jezera, z masa země a z kostí skály. Ve výjevu podepírají nebeskou klenbu čtyři skřítci jménem Nordri (sever), Sudri (jih), Austri (východ), Vestri (západ). Žhavé uhlíky z Muspellsheimu využili bohové jako osvětlení, které zasadili do několika míst na nebeské klenbě. Všem tělesům stanovili místo a dráhu. Od tohoto dne se začal rozlišovat den a noc.

V kultuře Galů bylo nebe vnímáno pouze jako pevná střecha nad hlavou, a to převážně z důvodu, že obloha podle nich nebyla příbytkem bohů, ale jen

⁶ [Srov] HAMILTON, Robert. *Egypt: říše faraonů*. Praha: Slovart, 2007. s. 245.

⁷ [Srov] OWUSU, Heike. *Egyptské symboly*. Olomouc: Fontána, 2003. s. 97.

⁸ [Srov] NEŠKUDLA, Bořek. *Encyklopedie řeckých bohů a mýtů*. Praha: Libri, 2003. s. 47.

kolébka atmosférických jevů. „Ani se nijak nebáli, že jim spadne na hlavu. Kdyby přece jen padala, byli by ji zachytili svými oštěpy.”⁹

1.2 Výklad oblaků v mýtických příbězích

Stejně jako existuje mnoho výkladů o utvoření nebes, našli bychom i nespočet mýtů a interpretací o vzniku oblaků. Opět závisí na kultuře dané civilizace, na její víře a vyspělosti.

V řecké mytologii se božská moc projevovala schopností ovládat oblaka. Hrozivé bouřkové mraky a blesky používal často k zastrašení lidí bůh Zeus zvaný také Dios (Dia), který byl původně bohem nebe a úkazů na něm. Lidé se k němu obraceli s prosbami a modlitbami o déšť a o ochranu před blesky. Poseidon byl také schopen vládnout oblakům. Práví se, že když trestal Odyssea za oslepení svého syna, shromáždil bouřkové mraky a rozpoutal na moři peklo. Staří Řekové také věřili, že nakupené oblaky okolo hory Olymp(-us) znamenají, že se zde shromažďují bohové.¹⁰

Indická mytologie vypráví legendu o bozích a obrech, kteří tloukli horou Mandar moře mléka tak dlouho, dokud z něj nevystoupil Amrita, nektar nesmrtelnosti. Mléko se mezitím proměnilo v máslo. Během této činnosti se hinduistický bůh Brahma tolik zapotil, že jeho pot stoupl vzhůru ve formě oblaků a jiskrou se z jeho těla oddělil měsíc. Tímto způsobem byl stvořen měsíc a oblaka.

Jak už bylo zmíněno výše, dle vikingské mytologie byla země stvořena z gigantického obra Ymriho, jenž byl zabit a svržen do propasti severskými bohy Odinem, Willim a Wemem. Jeho mozek byl vyhozen vzhůru do vzduchu a začal produkovat oblaka.

Číňané naopak věřili, že nadpřirozené bytosti neumírají, ale prochází metamorfózou neboli proměnou. Tou prošel také obr Pan Bu, jehož části těla se změnily v odlišné kosmické elementy. Jeho oči se staly sluncem a měsícem, jeho maso zemí, tělesné tekutiny deštěm a řekami a jeho dech se stal větrem a oblaky.¹¹

⁹ VERDET, Jean-Pierre. *Nebe, řád a chaos*. Praha: Slovart, 1997. s. 27.

¹⁰ [Srov] NEŠKUDLA, Bořek. *Encyklopedie řeckých bohů a mýtů*. Praha: Libri, 2003. s. 226.

¹¹ [Srov] ECKER, Berthold; KAREL, Johannes a Timm STARL. *Stark bewölkt: flüchtige Erscheinungen des Himmels*. New York: Springer, c2009. s. 45–47.

Praví se, že před Kelty obývala Irsko božská dynastie, jejichž králem byl Nandu. Nandu znamená v překladu „tvůrce *oblaků*“. V japonské mytologii se vypráví o bohu Raijinovi, který v roce 1274 zachránil tuto zemi před mongolským útokem. Údajně seděl na trůnu z oblaků a metal blesky na nepřátelská vojska.¹²

¹² [Srov] ECKER, Berthold; KAREL, Johannes a Timm STARL. Stark bewölkt: flüchtige Erscheinungen des Himmels. New York: Springer, c2009. s. 57.

2 Obloha a „nazírání nahoru“ ve výtvarném umění

Následující kapitoly se budou zabývat převážně motivem oblohy a oblak v plošné tvorbě. Nicméně jedna z podkapitol je věnována také motivu oblohy v architektuře, v období baroka a rokoka. Cílem této práce není obsáhnout všechny autory a díla, ve kterých se objevuje motiv oblohy a oblaků, nýbrž vytvořit stručný a systematický přehled s vybranými autory, reprezentujícími různá období. To nám pomůže téma lépe uchopit a udělat si jasnou představu, jak na tento motiv nahlíželi umělci z různých dob. I přestože jsme si vědomi zájmu o oblohu v umění starověku, věnovali jsme se tomuto období částečně v kapitolách o mytologických příbězích. Z tohoto důvodu začíná následující text obdobím středověku, následně přechází do novověku a graduje uměním moderním s přesahem do současnosti.

2.1 Vývoj zobrazování oblohy a oblak ve středověkém malířství

Zobrazení oblohy bychom mohli pozorovat od počátku výtvarné tvorby. Lidé a především umělci se snažili od pradávna zachytit tu neprobádanou plochu nad svými hlavami, ať už v podobě denní či noční oblohy s hvězdami či oblaky, které nám oblohu většinou dotváří. S kulturním rozvojem se však celkový náhled nahoru postupně měnil. Zpočátku bylo nebe bráno převážně symbolicky jako místo, kde sídlí božstvo. To se postupně měnilo s objevem astronomie, posléze meteorologie, rozvojem fyziky a chemie. Tak se obloha stala místem, kterému se lidé chtěli přiblížit, rozumět mu, odhalit všechny jevy a dát jim význam. Přesně tyto momenty můžeme také pozorovat ve výtvarném umění. Ať se podíváme do kteréhokoliv období, vždy byl tento námět ztvárněn a brán odlišnými způsoby.

V křesťanském období nás bude zajímat především zobrazení oblaku, který byl symbolem něčeho nadpřirozeného, božského, z křesťanského pohledu je to vždy znak nebe. Na obrazech starých mistrů či mozaikách můžeme oblak pozorovat u většiny božských výjevů. Můžou to být andělé vykukující skrze oblaka, Panna Marie obklopená oblaky či Ježíš, který na oblaku sestupuje dolů.

Mozaiky, na kterých oblak hraje důležitou roli, pocházejí již z raně křesťanského období. Můžeme je nalézt v bazilice Santa Maria Maggiore v Římě. Jedná se o mozaiky *Kamenování Mojžíše* a *Vidění Abrahámo*, které ilustrují

příběhy Abrahama a Jáкова. Nejenže v těchto dílech oblak Boha doprovází, ale zároveň ho také chrání a zaštituje před zraky lidí a nebezpečnými úderů od jeho protivníků.¹³

V Římě můžeme nalézt nespočet děl, kde oblaka dotváří prostor a doprovázejí Boha či Krista na jeho cestě. Jako další příklad můžeme uvést mozaiku, která zdobí apsidu v římské bazilice sv. Kosmy a Damiána. Kristus je zde izolován od tmavě modrého pozadí jakousi mřížkou utvořenou z menších, avšak pravidelných modro červených mraků.¹⁴ Tato síť oblaků na nás může působit jako dlážděná cesta, po které Kristus sestupuje dolů, aby se zde setkal se svými přívrženci.

V **gotickém malířství** stále převládají náboženské výjevy. Důvodem je především to, že křesťanská víra zasahovala více méně do všech oblastí života a hlavně smrti těch společenských vrstev, které si umění mohly dovolit.¹⁵ V gotických náboženských dílech můžeme zřetelně vidět, že část pozemská byla striktně oddělena od části nebeské. Umělci si zde vystačili se zobrazením země, oblak, skály a například mandorly. Pokud něco nadpřirozeného vstoupilo do oblasti pozemské, bylo to nápadně rozeznatelné. Objevuje se zde nespočet děl zobrazujících anděly, Pannu Marii, Krista či Boha vystupujících z kruhu více či méně na sebe připojených oblaků symbolizujících vše božské a svaté. Na obrazech můžeme zpravidla vidět světce, kteří danému výjevu přihlížejí.¹⁶

„Jiný, jménem Giotto, byl tak vznešeného ducha, že mezi všemi věcmi, které matka příroda pod nebeskou klenbou vytváří, nebylo nižádné, kterou by tužkou nebo štětcem tak věrně nevyobrazil, že jeho dílo se jeví býti ne zobrazením předmětů, leč předmětem samým, takže se u jeho děl často přichází, že vyobrazení obličejů člověka máte a za skutečnost je pokládáno to, co bylo jen namalováno.“¹⁷ Giovanni Boccaccio

Názorným příkladem nám může být dílo od italského malíře a architekta Giotta di Bondone (cca 1267–1337), který se významně podílel na rozvoji

¹³ [Srov] DAMISCH, Hubert. *A theory of /cloud/: toward a history of painting*. Stanford: Stanford University Press, 2002. s. 107.

¹⁴ [Srov] Tamtéž, s. 107.

¹⁵ [Srov] SUKALE, Robert et al. *Gotika*. Praha: Slovart, c2007. s. 23.

¹⁶ [Srov] DAMISCH, Hubert. *A theory of /cloud/: toward a history of painting*. Stanford: Stanford University Press, 2002. s. 151.

¹⁷ SUKALE, Robert et al. *Gotika*. Praha: Slovart, c2007. s. 7.

gotického umění.¹⁸ Jedná se o fresku *Extáze sv. Františka*. Ten levituje na zářícím oblaku, který jako by se ho snažil vznést vzhůru. V horní části pak můžeme vidět vykukujícího Krista, kterému se svatý snaží přiblížit.

Přesuňme se teď o pár let dál, kde nás zaujme pozdně gotický italský malíř Masolino da Panicale (1383–1440), který byl ve své době jedním z nejslavnějších malířů fresek. Začátkem 15. století namaloval menší deskovou malbu s názvem *Zázrak Panny Marie Sněžné*. Tato malba nám dává zajímavé porovnání nejen historické, ale také z hlediska systematického rozboru v oblasti vývoje křesťanské ikonologie a oblaku jako nadpřirozeného symbolu. Masolino zde ilustruje legendu, podle níž se Panna Marie zjevila papežovi a přikázala mu postavit kostel na jednom ze „*Sedmi pahorků*“, na nichž stál starověký Řím. Ve spodní části kompozice, přesněji mezi dvěma řadami budov je papež kreslící budoucí plány kostela do sněhu. Horní scéna je oddělena pravidelně rozptýlenými oblaky od té spodní, oblaka se v dále zmenšují. Postavy Krista a Panny Marie jsou znázorněny uvnitř medailonu nahoře. Mraky ve výjevech, jako je tento, nemají většinou úlohu realistickou, nýbrž iluzionistickou a posvátnou. Oddělují část nebeskou od části pozemské, v této malbě může jeden velký mrak působit dokonce i jako střecha či clona.¹⁹

2.2 Motiv oblohy a oblak v malířství novověku

Renesance jako slovo znamená v přeneseném významu jakékoli obrození či obnovení. To se jeví jako příznačné, a to díky renesanční snaze o vzkříšení antiky. Renesanční člověk se snažil pochopit zákonitosti tohoto světa, nespoutané zaběhlými pravidly a zvyklostmi. Tento fakt přiváděl mnohé ke studiu. Studovala se nejen matematika a anatomie, ale mnozí se věnovali také astrologii, filozofii či humanismu. Utvářel se naprosto nový pohled na svět, člověk jako takový se stává objektem zájmu. Posmrtný život a spása ustupují do pozadí, vystřídá ho především smysl pro život pozemský.

V umění se projevuje snaha o znovuzrození antiky nejvíce. V malířství tak vstupují do popředí kromě náboženské tematiky také mytologické příběhy.

¹⁸ [Srov] PROKOPP, Mária. *Giotto: 21 farebných a 31 čiernobielych reprodukcí*. 1. vyd. Bratislava: Tatran, 1989. s. 15.

¹⁹ [Srov] DAMISCH, Hubert. *A theory of /cloud/: toward a history of painting*. Stanford: Stanford University Press, 2002. s. 111.

Portrét začíná být chápán jako podobizna jednotlivce a objevují se počátky krajinomalby.²⁰ Nebe je stále symbolizováno oblakem, který je využíván jako spojení mezi nadpřirozeným a pozemským. Nicméně v průběhu doby nabývá nového rozměru a dostává se do děl s vyobrazením antických bohů a motivem řeckých bájí.

V renesančním období bylo nespočet umělců, které bychom zde mohli jmenovat. Níže si zmíníme alespoň několik, kteří nám trochu přiblíží, jak oblohu a oblaka ztvárňovali v nové etapě.

Italský malíř Andrea Mantegna (1431–1506), který ovlivnil například tvorbu Albrechta Dürera, vytvořil dvě díla, která jsou pro naši práci podstatná. Jedná se o obraz *Svatý Šebestián a Agónie v zahradě*. V prvním díle můžeme vidět oblaka, v jejichž záhybech jsou zobrazeny postavy. Na první pohled by si tohoto úkazu člověk nemusel všimnout, avšak po bližším prozkoumání jsou zde figury patrné. Představovaly určitou odchylku od klasické tvorby. Nicméně v průběhu období nebyly určité „bizarnosti“ ničím neobvyklým.²¹

V druhém díle *Agónie plují v zahradě* nadýchaná oblaka po modré obloze. Naopak spodní část je oddělena sítí arabesek, které byly pro renesanční umění typické. V levé části obrazu můžeme vidět několik andělíčků, kteří „připlouvají“ na větším oblaku dolů. Zde se nám opět potvrzuje symbolika oblaku jako zprostředkovatele spojení mezi nebem a zemí. Způsob, kterým Mantegna obraz ztvárnil, odpovídá většině jeho krajinomaleb. Může se zdát, že Mantegna se snažil o osvobození sebe sama od přímočarosti prostřednictvím svých linií. Zároveň se pokoušel o otevření kompozice k nebi.²²

V italských Benátkách se díky své práci se světlem a stínem proslavil malíř Correggio (1489–1534), pravým jménem Antonio Allegri. Snažil se využít Tizianův objev, že světlo a barva můžou podobně jako lidská postava vyvážit obraz. Correggio byl ne nadarmo považován za předchůdce barokní malby. Jeho malbou kopulí a stropů v kostelech se proslavil nejvíce. Díky správnému využití světla vypadaly jeho klenby a stropy, jako by se otevíraly do nebe.²³ Světelné efekty mu umožňovaly zaplnit strop sluncem osvětlenými oblaky, mezi nimiž se

²⁰ [Srov] WUNDRAM, Manfred a Ingo F. WALTHER, ed. *Renesance*. [Praha]: Slovart, ©2007. s. 6.

²¹ [Srov] DAMISCH, Hubert. *A theory of /cloud/: toward a history of painting*. Stanford: Stanford University Press, 2002. s. 132.

²² [Srov] Tamtéž, s. 133.

²³ [Srov] WUNDRAM, Manfred a Ingo F. WALTHER, ed. *Renesance*. [Praha]: Slovart, ©2007. s. 76.

vznášejí andělé.²⁴ Iluzivní malba otevírající se do nebes a vytvářející tak dojem prostoru se odborně nazývá *trompe-l'oeil*. Tento postup se však nejvíce začal využívat v barokním malířství.

Příkladem Correggiovy nadčasovosti nám mohou být jeho kupole v Parmě, kde se objevuje velké množství pokrokových prvků. Freska *Nanebevzetí Panny Marie a Vize sv. Jana na Patmosu* uchvacuje svou živostí postav, které se proplétají s oblaky a popírají tak zákony gravitace. Uprostřed obou výjevů je vždy postava obklopena zlatou září, která ještě více podtrhuje iluzivnost prostoru. Nacházíme zde také výjevy Madonny podpírané vrstvou oblaků či korunovanou na pozadí utvořeného anděly, lemovanými oblaky. Můžeme tvrdit, že oblak je jeden z velmi oblíbených prvků, které Correggio používal. Odmítal jednoduché tvary a rovné obrysy, naopak upřednostňoval rozbití těchto forem. Oblaka často kombinoval s jinými motivy, které společně, jak již bylo zmíněno výše, popírají nejen zákony gravitace, ale také lineární perspektivy.²⁵

Pokud se přesuneme na území Německa, vystane nám jméno Albrechta Dürera (1471–1528). Byl to jeden z nejvýznamnějších grafiků, malířů a teoretiků umění. Jeho velkolepá tvorba obsahuje více než 1100 kreseb, 108 mědirytů a leptů, 34 akvarelů, 118 maleb a samozřejmě velké množství dřevorytů. Jako první začal zacházet s autoportrétem jako se samostatným žánrem a tisk byl schopen dovést k technické a umělecké dokonalosti.²⁶ Dürer se také velice zajímal o přírodu a její detaily. V některých jeho dílech můžeme pozorovat kontrasty mezi velmi naturalistickým vykreslováním figurálních objektů a naopak velmi nepřirozeným způsobem prezentace. Příkladem nám mohou být mraky v Dürerově *Vizi sedmi svícňů*. Oblaka zde poskytují nejen pevnou podpěru zobrazeným svícňům, ale zároveň jsou rozvinuté tak, aby působily jako svislé sloupy dýmu.²⁷

Barokní umělci byli zpočátku hodnoceni poměrně negativně. V porovnání s renesancí působilo jejich dílo extravagantně, nepřirozeně a okázale. I přes tyto neslavné začátky však nakonec barokní umění dosáhlo své obliby. V malířství, které vynikalo nad ostatní obory, se uplatňovaly náboženské, mytologické,

²⁴ [Srov] GOMBRICH, Ernst Hans. *Příběh umění*. Překlad Miroslava Tůmová. 1. vyd. Praha: Odeon, 1992. s. 271.

²⁵ [Srov] DAMISCH, Hubert. *A theory of /cloud/: toward a history of painting*. Stanford: Stanford University Press, 2002. s. 15.

²⁶ [Srov] WOLF, Norbert. *Albrecht Dürer: 1471-1528: génius německé renesance*. 1. vyd. [Praha]: Slovart, 2007. s. 7.

²⁷ [Srov] DAMISCH, Hubert. *A theory of /cloud/: toward a history of painting*. Stanford: Stanford University Press, 2002. s. 107.

žánrové a historické výjevy. Spolu s iluzionismem vstupují do popředí také scénické a divadelní prvky.²⁸

Holandští umělci byli v dějinách umění první, kdo objevili krásy oblohy. Mohlo to být dáno tehdejší situací, která nutila umělce zaměřit se pouze na jeden žánr a v něm se zdokonalovat.²⁹ Za zmínku z tohoto období stojí malíř Jacob Van Ruisdael (1628–1682). Byl to velmi významný krajinář, patřil k takzvané druhé generaci holandských mistrů. Jeho studium účinku světla a stínu na krajinu mu umožnilo vytvářet velmi věrné reprodukce. Příkladem může být jeho malba s názvem *Větrný mlýn na Wijku*, kde velkou roli hraje právě obloha s mraky. Oblaka ve výjevu na diváka působí místy až dramaticky. Je to dáno především díky vhodnému použití světla a stínu. Skoro bychom mohli tvrdit, že se schyluje k bouři, což je kontrast k velmi klidně působícímu mlýnu a krajině u moře. Gombrich ve své knize *Příběh umění* zmiňuje: „*Ruisdael se stal mistrem znázorňování tmavých a chmurných mraků, večerního světla, kdy se stíny prodlužují... snad žádný umělec nedokázal tak silně vyjádřit city a nálady, které měly svůj odraz v přírodě.*“³⁰

2.2.1 Obloha jako součást architektury

Jak bylo zmíněno výše, iluzivní malba zvaná *trompe-l'oeil*, která pomáhá překročit hranice reálné architektury a transcendovat ji do nebeských sfér. Sice měla nějaké základy v rané renesanci, ale nejvyšší dokonalosti dosáhla až v období baroka.³¹ Bylo to dáno především potřebou ohromit člověka bohatou a přenádhernou výzdobou plnou zlata, nádherných štuků a drahokamů. Snaha o vykouzlení vidiny boží slávy byla více než zřejmá. Avšak nešlo pouze o detaily, nýbrž o celkový účinek na diváka, proto se na celkovém vzhledu interiéru podíleli nejen architekti, ale také sochaři či malíři.³²

Jedním z malířů, který se zhostil úkolu vyzdobit strop římského jezuitského kostela Il Gesú, byl Giovanni Battista Gaulli (1639–1709). Klenba

²⁸ [Srov] BAUER, Hermann; PRATER, Andreas a Ingo F. WALTHER, ed. *Baroko*. Praha: Sloart, ©2007. s. 7.

²⁹ [Srov] GOMBRICH, Ernst Hans. *Příběh umění*. Překlad Miroslava Tůmová. 1. vyd. Praha: Odeon, 1992. s. 341.

³⁰ Tamtéž, s. 350.

³¹ [Srov] BAUER, Hermann; PRATER, Andreas a Ingo F. WALTHER, ed. *Baroko*. Praha: Sloart, ©2007. s. 7.

³² [Srov] GOMBRICH, Ernst Hans. *Příběh umění*. Překlad Miroslava Tůmová. 1. vyd. Praha: Odeon, 1992. s. 357.

kostela vyvolává iluzi rozevírání a divák tak nabývá pocitu, že se dívá přímo na nebeskou slávu. Námětem se stalo uctívání Krista, který je obklopen velkým množstvím cherubínů, andělů a světců, zrak všech zmíněných je pohlcen zářícím světlem. Naopak démoni a padlí andělé jsou z nebeské sféry vyháněni. Světci a hříšníci se snášejí dolů na oblacích, kterými je rámeč stropu zaplněn. Gaulli chce oko diváka zmást a zároveň ohromit, proto obraz prolamuje rámeč a není už pak zcela jasné, co je skutečnost a co je iluze.³³

Nejvýznamnějším benátským malířem pozdního baroka a představitelem italského rokoka byl Giovanni Battista Tiepolo (1696–1770). Jeho malby a rozsáhlé fresky se doslova vznášejí na obloze, kde mezi oblaky poletují okřídlené postavy, symboly, božstva a koně bijící kopyty do prázdna.³⁴ Barevné tóny a vynalézavé kompozice si získaly obdiv u jeho zákazníků z církevních i světských kruhů. Tiepolo tedy zdobí jak církevní budovy, tak vily italských šlechticů. Mnoho z jeho maleb a fresek zůstalo zachováno.

Freska s názvem *Síla výmluvnosti*, která zdobí palác Sandi v Benátkách, nám může posloužit jako dobrý příklad. Centrální pole stropu zaujímá Minerva s Merkurem, v obklopení oblaků to skoro působí, jako když se ztrácí ve výšinách. Po stranách jsou umístěny postavy se svými příběhy: Orfeus odvádí Euridiku z podsvětí, Amfión zvukem lyry buduje thébské hradby, Bellerofontés zabíjí Chiméru, Herkules znovu poutá řetězy Kerkopa. Iluzivní perspektiva je tu ztvárněna více než přesvědčivě. Světlo, jímž Tiepolo efektivně nasvěcuje scénu, působí měkce a tvary odlehčuje. Tímto ještě více umocňuje dojem celého výjevu, odehrávajícího se v nebeských sférách.³⁵

2.2.2 Fenomén oblohy a oblak v malířství od konce 18. století

Důležitým mezníkem ve vývoji zobrazování oblohy v malířství byl romantismus. Umělci nacházeli inspiraci a hluboké pocity v přírodě. Umělecká díla se stávala výrazem citových prožitků a intuice. Krajinomalba tedy nabývá koncem 18. století nových hodnot. Bylo to dáno také nově získanou svobodou

³³ [Srov] GOMBRICH, Ernst Hans. *Příběh umění*. Překlad Miroslava Tůmová. 1. vyd. Praha: Odeon, 1992. s. 361.

³⁴ [Srov] PIOVENE, Guido a Anna PALLUCCHINI. *Giambattista Tiepolo: souborné malířské dílo*. Překlad Libuše Macková. 1. vyd. Praha: Odeon, 1987. s. 5.

³⁵ [Srov] Tamtéž, s. 89.

umělců a jejich možností zvolit si námět. Krajinářství tak postupně získává důstojné místo vedle ostatních námětů, které mu malíři té doby vybudovali. Proměnlivost oblohy a seskupení mraků lákalo mnohé umělce, patří sem především Caspar David Friedrich, J. W. Turner či John Constable.³⁶

Na německém území to byly tedy krajiny Caspara Davida Friedricha (1774–1840), které zaujaly svou mysticitou a romantickou poezií, jež se v nich odráží.³⁷ Můžeme tvrdit, že malíř si zakládal na kontrastech. V některých dílech působí jeho tmavé stromy či hory protikladem ke světlu vycházejícího z oblohy. Právě tato zmíněná záře vyvolává v obrazech pocit nekonečna a dodává jim na tajemnosti.

Anglický malíř a básník J. W. Turner (1775–1851) byl fascinován pohybem, efekty a impozantními výjevy. Jeho krajiny a především ztvárnění oblohy rozhodně nepůsobí harmonickým dojmem, nýbrž dramaticky a jímavě. Majestátnost romantické a vznešené přírody, to je dojem, který díla Williama Turnera v divákovi zanechají. Dle Gombricha jeho příroda vždy odráží a vyjadřuje lidské emoce. S tímto výrokem se zajisté ztotožníme, obraz *Parník ve sněhové vánici* je toho tvrzení příkladem. Turner se zde nezaměřuje na detaily, ale na celkový dojem, který obraz vyvolává. Jeho mračna působí až děsivě a ohromují oko diváka.³⁸

Protikladem Turnera byl také Angličan, John Constable (1776–1837), který je díky svým skicám považován za předchůdce impresionismu. Constable nedodržoval stanovené normy a takzvané recepty, jak se mají výjevy kreslit, ale naopak se snažil přírodu zachytit co nejvěrněji a přirozeně. Na rozdíl do většiny malířů vytvářel skici ke svým obrazům v plenéru. Jeho vášeň pro oblohu a mraky byla více než zřejmá, důkazem nám je *Studie mraků* z roku 1822. Jedná se o obrazy různých formátů, které se vyznačují pozoruhodně realistickým ztvárněním struktury mraků a jejich pohybu.³⁹

V roce 1848 se během revoluce ve francouzské vesnici Barbizon poblíž Fontainebleau začala scházet skupina umělců. Ovlivnění holandským krajinářstvím 17. století, především tvorbou Jacoba van Ruisdaela a anglickým krajinářem Johnem Constablem, usilovali o ztvárnění přírody co nejvěrnějším způsobem. Dali tak vzniknout dnes již známé tvorbě v plenéru. Snaha

³⁶ [Srov] GOMBRICH, Ernst Hans. *Příběh umění*. Překlad Miroslava Tůmová. 1. vyd. Praha: Odeon, 1992. s. 400.

³⁷ [Srov] Tamtéž, s. 405.

³⁸ [Srov] Tamtéž, s. 404.

³⁹ [Srov] Cloud Study, John Constable. *TATE* [online]. London, 2004 [cit. 2018-10-02]. Dostupné z: <https://www.tate.org.uk/art/artworks/constable-cloud-study-n06065>

zaznamenat konkrétní náladu, proměnlivost oblohy a atmosféru místa inspirovala nově vznikající styl zvaný impresionismus. Hlavními představiteli barbizonské školy byli například Camille Corot a Jean-Francois Millet.

Camille Corot (1796–1875) vynikal svými krajinami a především postupy, které se rozhodně neshodovaly s doporučením teoretiků a akademických malířů. Ať už maloval v plenéru nebo doma, začínal vždy stromy, naopak oblohu maloval jako poslední. On sám tvrdil, že opačný postup je nelogický, protože začínat se má vždy tmavými tóny.⁴⁰

Další umělec, kterého bychom mohli pokládat za předchůdce impresionismu, byl francouzský krajinář a portrétista Eugène Louis Boudin (1824–1898). Důvodem může být jeho častá malba v plenéru, která ovlivnila také malíře Claude Moneta. Ne nadarmo označil Camille Corot Boudina pro jeho naturalistickou péči a mistrné ovládnutí světla a barevných odlesků na obloze za „krále nebes“.⁴¹

Boudinovy malby a studie oblohy jsou obdivuhodné, jeho tvorba obsahuje nespočet skic a obrazů zaměřených na nebe a mraky. Provedené jsou povětšinou tužkou, pastelem, akvarelem či olejomalbou. Jeho schopnost zachytit měnící se účinky světla na obloze je charakteristickým znakem jeho práce.⁴²

S novým přístupem v malbě přichází francouzský malíř Claude Monet (1840–1926). Ten zastával názor, že každý obraz má být namalován přímo pod širým nebem, a tento nezvyklý přístup vyžadoval odpovídající technické metody. Jelikož je příroda velice proměnlivá a řekněme, že každý mrak, který se přežene přes slunce, ovlivní celkovou atmosféru a světlo malovaného pohledu, je třeba postupovat spěšně. Z tohoto důvodu se začaly používat velice rychlé tahy štětcem, barva byla kladena přímo z tuby a na detaily nezbýval čas. Od akademických přístupů se tento lišil natolik, že uváděl mnohé kritiky a umělce v zuřivost.⁴³

⁴⁰ [Srov] HERRING, Sarah. *Six Paintings by Corot: Methods, Materials and Sources*. National Gallery Technical Bulletin. 2009. s. 87.

⁴¹ 014 | ENVIRONS DE BREST, EMBOUC: BOUDIN Eugène-Louis (1824 Honfleur - 1898, Deauville) [online]. Praha: European Arts Investments, c2018 [cit. 2018-09-29]. Dostupné z: https://www.europeanarts.cz/boudin-eugene-louis_environs-de-brest,-embouc.html?aa=6-2013&poldet=014&hledat=Boudin%20Eug%C3%A9ne&hledat_mode=multi

⁴² [Srov] WEISS, David. *The Enduring Legacy of Eugène Boudin* [online]. Freemans's, c2018 [cit. 2018-11-25]. Dostupné z: <https://www.freemansauction.com/news/enduringlegacy-eug%C3%A8ne-boudin>

⁴³ [Srov] GOMBRICH, Ernst Hans. *Příběh umění*. Překlad Miroslava Tůmová. 1. vyd. Praha: Odeon, 1992. s. 422.

2.3 Vývoj zobrazování oblohy a oblak v moderním umění

Stejně jako ostatní umělci malující přímo v plenéru byl i Monet okouzlen oblohou, mraky a jejich proměnami. Christoph Heinrich se ve své knize *Monet* trefně vyjádřil: „*Claude Monet byl malířem jasného denního jasů, malířem nebe, sněhu, mraků zrcadlících se ve vodě*“.⁴⁴ Nejprve dodržoval ve svých obrazech klasickou kompozici, tedy obloha v horní části plátna a zbytek výjevu ve spodní. To se v průběhu času změnilo natolik, že se nebe s mraky přesunuly ze své pozice dolů a staly se součástí odrazu vodní hladiny. V obraze z roku 1903 zvaném *Lekníny, vodní krajina, oblaka* můžeme zmíněnou kompozici pozorovat. V malém prostoru se zrcadlí obloha s oblaky. Díla tohoto typu se dají nazvat krajinami zbavenými obzoru. Zde vyvstává otázka, zda se takovéto obrazy dají ještě označit za krajinomalby.⁴⁵

Umělec, který sice začínal s impresionisty, ale překročil tento styl takovým způsobem, až ho někteří začali považovat za otce moderního umění, byl Paul Cézanne (1839–1906). Jeho cílem bylo využít objevy impresionistů, ale zároveň dostat do obrazů smysl pro řád, harmonii a nutnost. Na rozdíl od impresionistů chtěl Cézanne zapojovat výraznější a intenzivnější barvy, vyjádřit bohatost a nelomenost tónů, kterými příroda překypuje. Způsob, kterým využíval tahy štětců, je inovátorský, se vždy shoduje s hlavními liniemi obrazu a zesiluje tak pocit harmonie celého výjevu.⁴⁶ Jeho prvotním obrazům dominují tmavé ponuré barvy a výrazné kontrasty. Obloha, kterou umělec maloval spíše zataženou, zde sice nehraje tak velkou roli jako u jiných umělců, nicméně i přesto zaujme svou živostí. Cézannovým velmi oblíbeným motivem se stala hora Sainte-Victoire nacházející se v jižní Francii. Obrazů se zmíněnou horou vytvořil malíř nespočet, ale nikdy se nejedná o stejné malby, vždy jsou něčím odlišné a nové. Kontrastem k vysoké a masivní hoře je většinou zářivě modrá obloha.

Podobným a přesto rozdílným směrem se ubíral nizozemský malíř a kreslíř Vincent van Gogh (1853–1890). Stejně jako Cézanne se ani Vincent nesnažil o napodobování přírody, ale naopak chtěl do obrazů dostat, co on sám cítí. Když se díváme na umělcovy obrazy, cítíme vypětí a vzrušení jeho mysli. To vše je způsobeno technickým zpracováním jeho děl. Van Gogh si vzal něco z impresionismu a něco málo z pointilismu a proměnil to v něco nového.

⁴⁴ [Srov] HEINRICH, Christoph. *Claude Monet: 1840-1926*. Překlad Liselotte Teltscherová. 1. vyd. [Praha]: Slovart, 2004. s. 7.

⁴⁵ [Srov] Tamtéž, s. 83.

⁴⁶ [Srov] GOMBRICH, Ernst Hans. *Příběh umění*. Překlad Miroslava Tůmová. 1. vyd. Praha: Odeon, 1992. s. 442.

Jednotlivé tahy štětců využívá nejen k rozkladu barvy, ale především k vyjádření svého rozrušení. Veškeré barvy a tvary, které do svých obrazů zapojuje, mají být odrazem jeho duševního rozpoložení a působit podobným způsobem na druhé. Jak bylo zmíněno výše, van Gogh se rozhodně nesnažil o kopírování reality, nýbrž měnil a upravoval vzhled věcí, aby odpovídaly jeho záměrům.⁴⁷

Námětem pro van Goghovy obrazy se stávaly ploty, slunečnice, obilná pole, olivové větve či tmavé cypřiše, kde mohl nejvíce uplatnit svou malířskou techniku. Opomenout bychom neměli ani oblohu, která je pro určitá díla stěžejní. Příkladem může být olejomalba s názvem *Hvězdná noc* z roku 1889. Na tomto obraze dominuje noční obloha s měsícem a velkým množstvím hvězd. Obloha je vytvořena vířícími tahy, které působí, že se valí po povrchu jako vlny. Hvězdy jsou obklopeny soustředěnými kruhy zářícího bílého a žlutého světla. Pod expresivní oblohou stojí vesnička, která je zahalená tmou. V popředí celé scény dominuje velký cypřiš, který zde slouží jako vizuální vazba mezi zemí a oblohou. Z pohledu symboliky může být cypřiš považován za můstek mezi životem a smrtí.⁴⁸

Obraz *Hvězdná noc* je založen nejen na přímých pozorováních van Gogha, ale také na jeho představivosti, vzpomínkách a emocích. Umělec zde objevil krásu noční oblohy a – jak on sám napsal v jednom ze svých dopisů – noc pro něj byla mnohem živější a barevnější než den.⁴⁹

Dalším malířem, jehož dílo ovlivnilo na přelomu století náhle a silně evropskou výtvarnou kulturu, byl norský umělec Edvard Munch (1863–1944).⁵⁰ V Munchově díle se objevují prvky expresionismu, symbolismu či naturalismu, bylo by tedy obtížné zařadit ho pouze do jednoho stylu. Jeho obraz *Výkřik* se stal jedinečným symbolem úzkosti v moderním umění. Popředí výjevu dominuje křičící postava, jejíž tělo je zkroucené a ruce objímají sinalý obličej. Barvy užívané v pozadí obrazu jsou zvoleny tak, aby ještě více podtrhly psychický stav postavy. Kontrast mezi zuřivě rudou oblohou a tmavě modrou vodní hladinou spojený s dynamicky vedenými tahy linií vyvolává děs a hrůzu. Koncem ledna 1892 si Munch poznamenal: „Šel jsem po cestě se dvěma přáteli – slunce zapadalo za

⁴⁷ [Srov] GOMBRICH, Ernst Hans. *Příběh umění*. Překlad Miroslava Tůmová. 1. vyd. Praha: Odeon, 1992. s. 450.

⁴⁸ [Srov] Vincent van Gogh. *The Starry Night. 1889* [online]. MoMA Learning, 2006 [cit. 2018-10-05]. Dostupné z: https://www.moma.org/learn/moma_learning/vincent-van-gogh-the-starry-night-1889/

⁴⁹ [Srov] 676 (679, 533): *To Theo van Gogh. Arles, Saturday, 8 September 1888. - Vincent van Gogh Letters* [online]. Van Gogh Museum, 2009 [cit. 2018-10-05]. Dostupné z: <http://vangoghletters.org/vg/letters/let676/letter.html>

⁵⁰ [Srov] GOMBRICH, E. H. *Příběh umění*. Praha: Odeon, 1992. s. 460.

*horu nad městem a fjordem – pocítil jsem nápor smutku – nebe se náhle změnilo v krvavou červeň... já tam stál a třásl se strachy – a cítil jsem jakoby velký, nekonečný výkřik šel tou nekonečnou přírodou.*⁵¹ Z Munchových zápisků je patrné, že inspirací k namalování tohoto obrazu mu byl jeden večer s přáteli, během kterého spatřil impozantní meteorologický jev severské přírody. Tento krvavý soumrak ho ovlivnil natolik, že namaloval ještě několik variací této scény. Na všech se však objevuje stejně rudý západ slunce s vyděšenou postavou na silnici. Kontrastem k *Výkřiku* je obraz ze stejné doby zvaný *Hvězdná noc*, kde je napětí vyjádřeno mnohem diskrétněji, a to spíše lyrickými formami a značnou stylizací.⁵²

Jedním z nejvýznamnějších švýcarských malířů a představitelů symbolismu a secese byl Ferdinand Hodler (1853–1918), narozený ve stejném roce jako Vincent van Gogh. Podobně jako ostatní umělci té doby byl i on dohnán touhou zjednodušovat tvary a formy v obrazech. Tento rys používal ve svých krajinomalbách, které tím dosahují až plakátové jasnosti.⁵³ Námětem mu byly především horské masivy, vyčnívající nad vodní hladinou. Jako příklad můžeme uvést obraz *Thunské jezero* z roku 1905. V porovnání se starší verzí tohoto obrazu je zde příroda mnohem více stylizovaná. Břeh se nachází přímo ve středu, což působí mnohem vyváženěji. Horní část scenérie je pohlcena zářivou oblohou se symetricky ztvárněnými a opakujícími se mraky.⁵⁴

Okolo roku 1908 vytvořil Hodler asi tucet obrazů s názvem *Rhythmic Landscape on Lake Geneva*, volně přeloženo jako Rytmičká krajina na Ženevském jezeře. Obloha je zde upozaděna, naopak oko diváka zaujmou oblaka tvořená nápadně různorodými vzory působícími až ornamentálně.⁵⁵

Další dílo z roku 1908 s názvem *Eiger, Monch, and Jungfrau in the Moonlight* je oprávněně považováno za jednu z nejpodstatnějších prací v tvorbě Hodlera. Jedná se o časný příklad abstrakce, kdy velice uměle vypadající oblaka tvoří část měsíce a vznášejí se nad hladinou jako mandorla. Optický trik, který

⁵¹ WITTLICH, Petr. *Edvard Munch*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1985. s. 20.

⁵² [Srov] Tamtéž, s. 24.

⁵³ [Srov] GOMBRICH, Ernst Hans. *Příběh umění*. Překlad Miroslava Tůmová. 1. vyd. Praha: Odeon, 1992. s. 466.

⁵⁴ [Srov] BEZZOLA, Tobia; LANG, Paul a Paul E. MÜLLER, *Ferdinand Hodler, landscapes*. 1st Scalo ed. Zürich: Scalo, 2004. s. 172.

⁵⁵ [Srov] Tamtéž, s. 176.

Hodler využíval ve svých dílech velmi často, vytváří dojem sugestivní, zdánlivě nekonečné rozlohy.⁵⁶

Na začátku 20. století zapůsobilo na mnoho umělců dílo rakouského psychoanalytika Sigmunda Freuda. Ten poukázal na fakt, že když naše myšlenky přecházejí z bdění do útlumu, blížíme se vnitřně dítěti nebo divochovi. To se velmi zalíbilo surrealistům. Surrealismus je umělecký směr, který usiloval o osvobození mysli. Umělci dychtili po duševních stavech, v nichž se to, co je uloženo někde v hloubi naší mysli, může dostat na povrch. A tak se námětem staly sny, halucinace či potlačené pudy.⁵⁷

Svémi tajemnými surrealistickými díly vstupuje na scénu belgický malíř René Magritte (1898–1967), který posunul zobrazování oblohy a mraků do nových měřítek a zakomponoval je do naprosto neočekávaných situací a výjevů. Magritte byl především malíř myšlenek a viditelných představ, než malíř předmětů.⁵⁸ V následujícím textu si uvedeme několik jeho děl, která jsou pro naši práci relevantní.

Jako první to bude obraz s názvem *The Palace of Curtains, III*, který vznikl na přelomu 1928–1929. V tomto díle Magritte prezentuje ekvivalent vizuálního a verbálního znaku pro slovo „ciel“, z francouzského překladu nebe či obloha. Na obraze se nacházejí dva identické rámy. V levém z nich je olejomalbou vyobrazená obloha tak, jak ji známe. Naopak v pravém rámu se nachází slovo *ciel*, které je namalováno černě. Písmo je ploché a přesné. Rámy jsou usazeny v neosvětleném interiéru s dřevěným obložením a podlahou, skoro to vypadá, jako by se divák díval na stěny muzea. Nicméně rámy nevisí na zdi, jak je tomu zvykem, ale stojí na zemi. Pokud se podíváme blíže, stín, který se za nimi nachází, naznačuje, že nejsou opřeny o zeď, nýbrž stojí samovolně na podlaze. Tyto dva rámy zobrazují vztah mezi slovy a obrazem, kdy text může nahradit funkci vizuálního znaku.⁵⁹

Dílo s názvem *The False Mirror* z roku 1929 představuje obrovské oko, které je odstraněno z obvyklého kontextu a je prezentováno bez obličeje. Dalším

⁵⁶ [Srov] BEZZOLA, Tobia; LANG, Paul a Paul E. MÜLLER, *Ferdinand Hodler, landscapes*. 1st Scalo ed. Zürich: Scalo, 2004. s. 162.

⁵⁷ [Srov] GOMBRICH, Ernst Hans. *Příběh umění*. Překlad Miroslava Tůmová. 1. vyd. Praha: Odeon, 1992. s. 483.

⁵⁸ [Srov] PAQUET, Marcel a René MAGRITTE. *René Magritte, 1898-1967: thoughts rendered visible*. Köln: Taschen, c2000. s. 19.

⁵⁹ [Srov] René Magritte. *The Palace of Curtains, III. Paris 1928-29* [online]. MoMA, c2018 [cit. 2018-11-19]. Dostupné z: <https://www.moma.org/collection/works/80137?fbclid=IwAR3q658KTtS3II0a1AjZIWsfwxcZvv8L9vR81so-flv5DKVbH2bDwwKCrk>

netypickým znakem je obloha s mraky, která vyplňuje celou duhovku. Magrittovo oko funguje na několika úrovních a vyzývá k otázce: Je nebe odrazem toho, co oko vidí? Je oko ve skutečnosti otvorem do jiné reality? Díváme se na vnitřní vize, nebo na něco jiného? Na tyto otázky si každý musí odpovědět sám, jedno je však jisté. Tento obraz je pozvánkou k tomu, aby se člověk podíval na svět trochu jinak.⁶⁰ Surrealistický fotograf Man Ray popsál obraz následovně: „Le Faux Miroir je jako obraz, který vidí tolik, jak je vidět sám.“⁶¹

Pokud na okamžik opustíme plošnou tvorbu a podíváme se na oblohu a oblaka z pohledu tvorby prostorové, vybaví se nám zde dílo od amerického malíře, grafika a filmového tvůrce Andyho Warhola (1928–1987). Ten se v roce 1966 rozhodl na chvíli opustit médium malby a věnovat se něčemu novému. Jeho dílo nesoucí název *Silver Clouds*, v překladu Stříbrné mraky, je stále jedním z jeho nejvíce fascinujících projektů. Plovoucí kovové polštáře vznášející se v prostoru hypnotizují diváky a nutí je se zastavit a pozorovat tu pozoruhodnou podívanou. Stříbrné oblaky jsou nafouknuty přesně vyměřenou směsí vzduchu a čistého hélia. Tato směs dává balónovým mrakům možnost zvednout se do výšky, ale zároveň se nedržet pouze u stropu.

Úplně první instalace byla uspořádána právě ve výše zmíněném roce v new yorské galerii. Stříbrná oblaka byla vytvořena za spolupráce Andyho Warhola s inženýrem Billym Klüverem. V této instalaci se Warholovi povedlo zbořit veškeré konvence a předsudky, co se umění týče, a tedy to, že na umělecká díla má být nahlíženo z větší vzdálenosti a divák by se jich neměl fyzicky dotýkat.

Kovový lesk Stříbrných mraků představuje hustotu, která odpradáвна utvrzuje lidi, že co může jít nahoru, musí zákonitě spadnout dolů. Pro tuto instalaci však tohle pravidlo neplatí. Místo aby mraky klesaly k podlaze, poletují po místnosti, což je pro mnohé příjemné překvapení. Rozdíl mezi očekáváním diváků a skutečností je to, co dodává instalaci na hodnotě. Zároveň možnost interakce mezi diváky a oblaky vyvolává nejrůznější pocity a odlišuje tak instalaci od jiných. V průběhu návštěvy instalace dochází až k jistým pocitům

⁶⁰ [Srov] PAQUET, Marcel a René MAGRITTE. *René Magritte, 1898-1967: thoughts rendered visible*. Köln: Taschen, c2000. s. 11.

⁶¹ *René Magritte The False Mirror Paris 1929* [online]. MoMA, c2018 [cit. 2018-11-19]. Dostupné z: https://www.moma.org/collection/works/78938?fbclid=IwAR2DTx6mASWSYp-6HIV-72ZxKT8qeQd-7aS1zfcwmMWql_FhY7PwSb_Hbl

svobody, kdy se člověk může bez omezení dotknout jednotlivých mraků a změnit cestu jejich pohybu.⁶²

Stříbrné mraky byly ještě mnohokrát instalovány a objevovaly se v různých galeriích na světě. Prostory, kde se balónky vznášejí, byly pokaždé trochu jiné a to dělá z každé instalace neopakovatelný zážitek. Například v jedné z galerií umění v Coloradu mraky poletovaly v místnosti vymalované na modro. Divák se tak mohl cítit, jako když se pohybuje na obloze spolu s oblaky.⁶³

2.3.1 Fenomén oblohy v českém umění 20. století

V následujících řádcích bychom rádi zmínili české autory, kteří se sice nezabývali oblohou jako takovou, ale přispěli k nahlížení nahoru poněkud jiným způsobem. Jejich díla proto považujeme za dobrý inspirační zdroj, z něhož bychom mohli v druhé části diplomové práce vycházet. Bylo by tedy více než vhodné si je alespoň okrajově přiblížit a seznámit se s jejich tvorbou.

Jako první to bude autor, jehož svérázná a nezaměnitelná díla tvoří součást českého malířství, a to Kamil Lhoták (1912–1990). Byl to malíř, grafik, ilustrátor, autor knih, ale také průkopník animovaného filmu. Jeho náměty tvořily převážně opuštěné krajiny se symboly techniky. Nalézáme zde vznášející se balóny a vzducholodě, průhledné kostry vznášedel či bytelné konstrukce letadel. Kamil Lhoták měl neuvěřitelnou schopnost vciťovat se do atmosféry času a tu následně přenést na plátno.⁶⁴

Jeho obrazy jsou často označovány jako sen, ve kterém se opakuje doba, kdy veškeré technické vymoženosti byly pouhým zjevením a zázrakem, podněcovaným touhou po pokroku. Půvabně malované krajiny, které kontrastují se stroji moderní doby, uchvacují oko diváka.⁶⁵

Olejomalba s názvem *Rok 1913 (Aeroplán na předměstí)* je ukázkou autorova imaginativního zření reality. Mraky se vznášejí nad rozlehlou písčnou

⁶² [Srov] THIS WAS INTENDED TO BE WARHOL'S RETIREMENT FROM PAINTING [online]. Seoul: Publicdelivery, 2018 [cit. 2018-11-25]. Dostupné z: <https://publicdelivery.org/andy-warhol-silver-clouds/>

⁶³ [Srov] DAVIS, Courtney. DANCE IN ANDY WARHOL'S SILVER CLOUDS. [online]. Denver: Denver Art Museum, 2016 [cit. 2018-12-10]. Dostupné z: <https://denverartmuseum.org/article/dance-andy-warhols-silver-clouds>

⁶⁴ [Srov] LHOTÁK, Kamil a Luboš HLAVÁČEK. Kamil Lhoták. 1. vyd. Praha: Academia, 2000. s. 75.

⁶⁵ [Srov] DVOŘÁK, František. Kamil Lhoták: [monografie s ukázkami z výtvarného díla]. 1. vyd. Praha: Odeon, 1985. s. 7.

krajinou. Nezvyklé předměty jako zelený míček, stan s vlaječkou či plachta jsou rozmístěny po okrové ploše země. Skoro to vypadá, jako by zrovna někdo musel scénu opustit a předměty tak zanechal na místě bez rozmyšlení. Čas se zastavil. Jediným pohybem v obraze je letoucí žlutý jednoplošník a v dále dva kouřící komíny.⁶⁶

V roce 1964 namaloval Lhoták obraz *Hommage a Henri Rousseau*, tedy Pocta H. Rousseauovi, jenž byl jedním z hlavních patronů autorova uměleckého mládí. V horní polovině obrazu se na obloze vznáší balón, vzducholod a dvojplošňikový aeroplán. Zelenou zemi s tmavými skalisky ozvláštňuje barel s modro-bílo-červenou vlaječkou a malý bílošedý stan v dále. V dolní části nás zaujme malý červený míček. Motiv míče nacházíme často v dílech Lhotáka a dle některých zdrojů má vypovídat o autorově osobnosti.⁶⁷

„...Jindy je všechno jak letící ptáci nebo jak obláček, jak oblaka na obloze. Co s tím? Jak se k tomu oblaku a ptáku dostat? Nejde to vůlí“⁶⁸

Druhou autorkou, o které bychom se rádi zmínili, je česká malířka, kreslířka a textilní výtvarnice Olga Karlíková (1923–2004). Ta udělala ve výtvarném umění velký zlom, když se odvážila zaznamenat něco, o co se doposud nikdo nepokusil. Využila výtvarných prostředků, aby věrohodně tlumočila zážitek ze zvuku. Byla první umělkyní, která kresebně zaznamenala zvuk ptačího zpěvu. Tomuto jevu se Karlíková věnovala po celý svůj život a neustále se k němu vracela. Ona sama věděla, že se vydala značně obtížnou cestou a zpočátku pro ni nebylo snadné zaznamenat hlas ptáků, který nemá žádné vizuální zázemí. V prvních pokusech vetkala ptačí zpěv provázkem doprostřed oblohy plné mraků. Od tkaniny posléze upustila, sjednotila svůj výtvarný styl a opřela se pouze o dva podstavce – prostor a znak.⁶⁹

Obloha byla pro Karlíkovou dějištěm mnoha objevů. Pozorovala různá hejna ptáků, jak se svobodně pohybují, vypadajíc tak nesourodě, a přesto dodržující řád, bez kterého by nedosáhli cíle. V tento moment obohatila malířka svou tvorbu o další prvek a tím byl pohyb. Tahy ptáků, kroužící a vznášející, pak tvořily významný prvek v jejím díle. Příkladem může být olejomalba s názvem *Kroužení (Čápi)*, v níž působí dvě složky, čistý neutrální prostor nebe, narušený pouze krátkými čarami vytvářejícími kruhový tvar. Jasná obloha stojící vedle

⁶⁶ [Srov] LHOTÁK, Kamil a Luboš HLAVÁČEK. *Kamil Lhoták*. 1. vyd. Praha: Academia, 2000. s. 222.

⁶⁷ [Srov] Tamtéž, s. 186.

⁶⁸ [Srov] HLAVÁČKOVÁ, Miroslava. *Olga Karlíková*. Louny: Galerie Benedikta Rejta, 2011. s. 41.

⁶⁹ [Srov] Tamtéž, s. 36–40.

prchavé stopy nehmotného života. Obrazy skrývající pokoru a údiv ve vztahu k přírodě. To je dílo Olgy Karlíkové.⁷⁰

2.4 Motiv oblohy a oblak v dílech současných autorů

Pokud někdo vysloví spojení „největší žijící malíř“ či nejvýznamnější umělec posledního čtvrtstoletí, mělo by se všem vybavit jméno Gerharda Richtera (1932). Tento německý malíř se pohybuje v oborech, jako je hyperrealismus a abstrakce, často také kombinuje fotografie s malbou. Neustále se snaží svou tvorbu rozšířit o nové výrazové prostředky. Richterovy obrazy pokrývají rozsáhlou škálu uměleckých žánrů od figurace k pop-artu, přes konceptualismus až po post-abstraktní expresionismus.

Po roce 1963 se Richter začal věnovat panoramatům, horám a krajinám, záměrně tyto obrazy vystavoval spolu s abstrakcí, protože jak on sám tvrdí: „Mezi krajinomalbou a abstraktním obrazem pro mě neexistuje rozdíl“.⁷¹ Nyní se také dostáváme k obrazům, které nás pro tuto práci zajímají nejvíce, což jsou fotorealistické malby a ofsetové tisky, na nichž jsou zachycena oblaka.

Jako první si zmíníme malbu z roku 1970 s názvem *WOLKEN (Clouds)*. Tato olejomalba je často označována jako mistrovské dílo, evokující romantické a vznešené krajiny od Caspara Davida Friedricha či slavné studie oblačnosti Johna Constablea. Obraz představuje dramaticky zataženou oblohu, která je však místy prosvětlena, což dodává scéně na jisté měkkosti. Oblačná seskupení jsou ztvárněna s hyperrealistickou přesností a v divákovi tak vyvolávají dojem fotografie.⁷²

„Protože fotografie, kterou my všichni tak hromadně používáme každý den, mne překvapila. Viděl jsem ji najednou nově, jako obraz, který mi nabízí jiný způsob pohledu, zbaveného všech konvenčních kritérií, jež jsem si vždy spojoval

⁷⁰ [Srov] KLIMEŠOVÁ, Marie, ed. *Ohniska znovuzrození: České umění 1956–1963: Kat. výstavy, Praha 28. 7. - 23. 10. 1994*. Praha: Galerie hlavního města Prahy, 1994. s. 52.

⁷¹ RICHTER, Gerhard; FAJT, Jiří, ed. a Milena KALINOVSKÁ, ed. *Gerhard Richter*. V Praze: Národní galerie, 2017. s. 12.

⁷² [Srov] *Gerhard Richter: Wolken (Clouds)*. [online]. Sotheby's, c2018 [cit. 2018-10-24]. Dostupné z: <http://www.sothebys.com/en/auctions/ecatalogue/2015/contemporary-art-evening-auction-115020/lot.43.html?fbclid=IwAR1hXQET40A7Ojpangffuy7lvjQWvTRlqAEYWaSRuwwqUOKbhd xmmM4-lbg>

s uměním... Právě proto jsem ji chtěl mít, ukázat ji – neužívat ji jako nástroj malby, nýbrž použít malbu jako nástroj fotografie.“⁷³

Za zmínku také stojí tisk s názvem *Cloud (Wolke)* z roku 1971. Celé dílo vzniklo jako montáž z dvou samostatných fotografií, které Richter sám pořídil a následně je připravil pro ofsetový tisk. V horní části se nachází mohutný bílý mrak na jinak bezoblačné obloze. Spodní část je tvořena mořskou hladinou s nízko položeným obzorem. Oblak vypadá, jako když pluje přímo nad hladinou, což je z meteorologického hlediska nemožné. V této výšce se může vyskytnout pouze mlha, rozhodně bychom zde nenarazili na samotný mrak, jako je tomu v tomto tisku. I přes tento fakt je však divák ochoten věřit, že je dílo složeno pouze z jedné fotografie.⁷⁴ Tímto způsobem zmátl Richter vědomé vnímání diváků ještě mnohokrát.

Poslední dílo, které nám uzavře tvorbu Gerharda Richtera a ukáže nám oblaka ještě z jiného pohledu, abstraktního, je olejomalba *Clouds* z roku 1982. Tato malba je tvořena ze dvou desek a je ukázkovým příkladem toho, jak Richter často střídá styl realistický až hyperrealistický s abstraktním. V tomto případě dokonce titul nese dvojznačný vztah k celé kompozici. Například z dolní části plátna má divák pocit, jako kdyby se díval z okna, nicméně tučné stopy, zbytky, šmouhy a vrstvy barvy tuto optickou iluzi ruší. Tímto se dostáváme k faktu, že Richter je často fascinován tím, jak se divák snaží přiřadit význam k danému uměleckému dílu, ale jeho snaha se v tomto případě jeví spíše jako marná. On sám doporučuje, že místo toho, abychom se snažili najít význam v obrazech, měli bychom si vychutnat zkušenost z vizuálního potěšení prostřednictvím studia abstraktních forem.⁷⁵ Richterovy abstraktní obrazy objevují, jak může malba vyjádřit to, na co již žádná slova nestačí, i přestože se nejedná o figurativní umění.⁷⁶

Abychom se nesoustředili pouze na malbu a kresbu, bylo by vhodné zmínit také autora, který se věnuje převážně fotografování. Jedná se o poněkud

⁷³ RICHTER, Gerhard; FAJT, Jiří, ed. a Milena KALINOVSKÁ, ed. *Gerhard Richter*. V Praze: Národní galerie, 2017. s. 12.

⁷⁴ [Srov] BUTIN, Hubertus; GRONERT, Stefan a Thomas OLBRICHT. *Gerhard Richter: editions 1965-2013*. Ostfildern: Hatje Cantz Verlag, 2014. s. 98.

⁷⁵ [Srov] RICHTER, Gerhard. *Clouds*. [online]. WikiArt, 2012 [cit. 2018-10-25]. Dostupné z: https://www.wikiart.org/en/gerhard-richter/clouds-1982?fbclid=IwAR3WAE1IW-FTwUCMEI7f63PCtxHaeXq7E6_Q1WteebPbgkpZhVosRn9p2k

⁷⁶ [Srov] RICHTER, Gerhard; FAJT, Jiří, ed. a Milena KALINOVSKÁ, ed. *Gerhard Richter*. V Praze: Národní galerie, 2017. s. 13.

kontroverzního fotografa pocházejícího z Japonska Nobuyoshi Arakiho (1940). Fascinovaný věcmi z jeho bezprostřední blízkosti upoutává pozornost okolí svými fotografiemi. Mezi jeho náměty bychom našli také oblohu a oblačná seskupení. Arakiho fotografie oblohy dokazují, že umělec s naprostým mistrovstvím zvládá nuance mezi světlem a stínem. Většina jeho fotografií je černobílá, to podtrhuje ještě více dramatičnost, kterou jeho práce vyzařují.

Série snímku s názvem *Skyscapes* z roku 1992 zachycuje černobílá oblaka. Oblačná seskupení na obloze nad Tokiem vypadají, jako když jsou vytržena ze současné doby a oslavují pouze přírodu. Přesto však elektrické vedení, které je na většině snímků přítomno, odkazuje zpátky k civilizaci.⁷⁷

Současný nizozemský umělec, který vzal oblak z oblohy a umístil ho do interiéru, je známý jako Berndnaut Smilde (1978). Jeho práce obsahuje především instalace, sochy a fotografie. Smilde zkoumá fyzickou rekonstrukci a dekonstrukci materiálů, světla, prostoru a atmosféry ve vztahu k architektonickému prostředí. Jeho výtvarný pohled se často soustředí na dualitu. Ve svých dílech se zabývá faktory, jako jsou dočasnost, velikost, funkce materiálu a architektonické prvky.⁷⁸

V roce 2010 představil Smilde své první dílo nazvané *Nimbus*. Mrak uvnitř místnosti je vytvořen pomocí kouřového stroje za přísně kontrolované vlhkosti a tlaku, následně je zachycen fotoaparátem. Oblak je nasvícen tak, aby vypadal co nejreálněji. „*Chtěl jsem získat obraz typického nizozemského dešťového mraku uvnitř prostoru. Zajímám se o prchavý aspekt práce. Je to jen krátký moment a pak se mrak rozpadne. Dílo pak existuje jen jako fotografie.*“⁷⁹ Smilde se celý dojem snaží umocnit také výběrem prostředí. Tak například v díle *Nimbus* se oblak vznáší v prázdném studiu s modrými zdmi a výrazně červenou oblohou. Autor dodává, že celý prostor vytváří surrealistický dojem zadržných mraků na uzavřené obloze.

V roce 2012 představil Berndnaut Smilde další dílo s obdobným názvem *Nimbus II*. Mrak se opět nachází v prázdném prostoru, ale tentokrát zářivé barvy

⁷⁷ [Srov] Yi, Hyewon. Crossing Boundaries: An Interview with Nobuyoshi Araki. *Trans-Asia Photography Review* [online]. 2011, 1 (2) [cit. 2018-10-11]. ISSN 2158-2025. Dostupné z: <https://quod.lib.umich.edu/t/tap/7977573.0001.205?view=text;rgn=main>

⁷⁸ [Srov] BERNDNAUT SMILDE b. 1978 [online]. London: Ronchini Gallery [cit. 2018-11-19]. Dostupné z: <http://www.ronchinigallery.com/artists/berndnaut-smilde/>

⁷⁹ ČTK. Umělec Smilde vytváří elegantní mraky uvnitř místností [online]. Archiweb, 2012 [cit. 2018-11-19]. Dostupné z: <https://www.archiweb.cz/n/foreign/umelec-smilde-vytvari-elegantni-mraky-uvnitri-mistnosti>

vystřídaly bílé zdi skladu. Po stranách se nachází okna, která připomínají okna v katedrále. V celém prostoru je šero, naopak oblak je ozářený světlem a vyvolává v divákovi až nadpřirozený dojem, což – jak autor sám podotýká – bylo záměrem.⁸⁰

Dalším současným umělcem, který využívá oblaka ve své práci, je Shang Chengxiang (1985) pocházející z Číny. Ovlivněn dílem Reného Magritta a Salvadora Dalího vytváří malíř surrealistické malby, které vychází z jeho snového světa a odhalují úzkost, strach a fantazii.⁸¹ Barevná, rozlévající se oblaka zasazuje do reálného prostředí, čímž nechává diváka interpretovat hranici mezi vědomím a nevědomím. Mezi jeho nejúspěšnější díla patří série obrazů s názvem *Journey in the Clouds*, která obsahuje několik maleb znázorňujících barevná mračna v různých prostorech. Jako příklad si můžeme uvést třetí malbu z této série, na které jsou zobrazeny dvě postavy stojící na silnici lemovaná zeleným polem. Nad horizontem se valí obrovská různobarevná mračna, která mohou na diváka působit až dramaticky. Chengxiang nepožaduje, aby diváci dělali nějaké logické závěry při pozorování tohoto obrazu, ale aby se vžili do podivnosti nevědomé a tvůrčí mysli.⁸²

⁸⁰ [Srov] ČTK. *Umělec Smilde vytváří elegantní mraky uvnitř místností* [online]. Archiweb, 2012 [cit. 2018-11-19]. Dostupné z: <https://www.archiweb.cz/n/foreign/umelec-smilde-vytvari-elegantni-mraky-uvnitř-mistnosti>

⁸¹ [Srov] *CHENGXIANG SHANG ART PRINTS AND POSTERS* [online]. Artrepublic, c2018 [cit. 2018-11-19]. Dostupné z: <https://www.artrepublic.com/artists/chengxiang-shang.html>

⁸² [Srov] *CHENGXIANG SHANG ART PRINTS AND POSTERS* [online]. Artrepublic, c2018 [cit. 2018-11-19]. Dostupné z: <https://www.artrepublic.com/artists/chengxiang-shang.html>

3 Vývoj a původ projektového vyučování

I přestože se termín projektová výuka může zdát nový, jeho hlavní myšlenky a názory jsou starší více než sto let. Kořeny bychom mohli hledat na přelomu 19. a 20. století v Americe, kde celá tato metoda vznikla jako reakce na tzv. herbartovskou nebo chceme-li tradiční starou školu. Té byla vytýkána řada věcí. Jako první můžeme zmínit celkový způsob, jakým byl žák vyučován. Dětem byly předkládány převážně teoretické poznatky bez propojení s osobní zkušeností, opomíjeno bylo i učení sociálním dovednostem a nedostatečná byla reakce na žákovy individuální potřeby.⁸³ Upřednostňoval se učící styl takzvaného memorování, tedy žáci se naučili všechny informace nazpaměť a mnohdy látku ani nechápali. Dalším negativem byla touha potlačit aktivitu dítěte a jeho přirozenou zvědavost, jelikož by to mohlo dítěti bránit v pozornosti. K tomuto účelu využívali mnohé prostředky – žáci seděli s rukama za zády v lavicích, nesměli mluvit, na některých školách dokonce přemalovali okna barvou, která měla zabránit případnému rozptylování.⁸⁴

Na konci 19. století se začínají objevovat odpůrci „tradiční školy“, kteří poukazují především na nerespektování potřeb, předpokladů a zájmů žáka. Mezi ty největší patřila švédská lékařka a pedagožka Ellen Keyová, která je známá především pro svůj výrok o 20. století, jež nazvala stoletím dítěte. Již ze samotného názvu je jisté, o co šlo. Dítě vstupuje do popředí, rozvíjí se jeho myšlení, samostatnost a aktivita dítěte je využívána jako zdroj učení a poznání. Hnutí nové výchovy nebo také reformní pedagogika je směr, který přinesl do pedagogického myšlení výše zmíněný zvrat. Základní metodou reformní pedagogiky byla vlastní práce dětí, řešení problémů a samostatné hledání.⁸⁵

Za předchůdkyni projektového vyučování považujeme metodu pragmatickou. Jedním z jejích nejvýznamnějších představitelů byl americký pedagog a filosof John Dewey. Ten se snažil dítě chápat především jako celistvou bytost. Jako dalšího bychom mohli jmenovat Wiliama Hearda Kilpatricka, který úzce spolupracoval právě s Dewey, jeho myšlenky se pak snažil uvést do praxe a následně je popsal ve svém článku: „*The Project Method*“.⁸⁶ Kritika

⁸³ [Srov] VALENTA, Josef et al. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. 1. vyd. Praha: IPOS-ARTAMA, 1993. s. 2.

⁸⁴ [Srov] TOMKOVÁ, Anna; KAŠOVÁ, Jitka a Markéta DVORÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. s. 10.

⁸⁵ [Srov] Tamtéž, s. 11.

⁸⁶ [Srov] VALENTA, Josef et al. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. 1. vyd. Praha: IPOS-ARTAMA, 1993. s. 4.

„herbartovských metod“ vedla k hledání nových přístupů, které by kooperovaly s myšlenkou, že žák se má více ponořit do učiva, bádát, řešit problémy a posilovat vlastní zodpovědnost. Zde přichází na řadu učební projekty, které začaly postupně nahrazovat systém izolovaných předmětů. Tento postup se nejvíce uplatnil v amerických školách, v Evropě se hledal určitý kompromis, kdy byly projekty vytvářeny v rámci jednotlivých předmětů nebo skupin předmětů.⁸⁷

3.1 Projektové vyučování v české pedagogice

Projektové vyučování se samozřejmě postupně dostávalo i k nám a jeho první známky můžeme zaznamenat ve dvacátých a třicátých letech 20. století, kdy se jeho prvky zkoušely na obecných a měšťanských školách. Hlavními propagátory byli například V. Příhoda či J. Uher. Principem byla žákova vlastní činnost a jeho vlastní objevování, využívány byly například výlety do okolí, pozorování řeky, ptáků či hovor o rostlinách, které žáci na svých toulkách viděli. Učitelé se snažili žáky motivovat tak, aby úkoly v projektech brali za své a řádně se v nich angažovali.⁸⁸

Bohužel jak to tak bývá, s nástupem nových režimů se některé přístupy neshledají vždy s pochopením, a tak u nás nastala poměrně dlouhá pauza, kdy jsme o projektovém vyučování neslyšeli. Nicméně v devadesátých letech 20. století zažilo projektové vyučování znovuzkříšení, možná za to mohl i fakt, že ve společnosti nastaly změny, na které se školství snažilo reagovat (možnost svobodného cestování, nové technologie, působení reklam).⁸⁹ Zpočátku učitelé nenavázali na reformní pedagogiku, nýbrž se snažili o změnu školy a zlepšení motivace žáků. V první polovině devadesátých let se učitelé potýkali ještě s dalším problémem, tím bylo zařazení projektů do učebního plánu a rozvrhu hodin. Po vydání vzdělávacích programů *Obecná škola* a *Národní škola* se situace poměrně zlepšila.⁹⁰ Příznivá situace však nastala až po uzákonění rámcových vzdělávacích programů a tvorby školních vzdělávacích programů, které

⁸⁷ [Srov] TOMKOVÁ, Anna; KAŠOVÁ, Jitka a Markéta DVOŘÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. s. 12.

⁸⁸ [Srov] Tamtéž, s. 12–13.

⁸⁹ [Srov] 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. s. 9.

⁹⁰ [Srov] TOMKOVÁ, Anna; KAŠOVÁ, Jitka a Markéta DVOŘÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. s. 13.

vycházejí z těchto tří principů: demokratičnost, kooperativní učení a interaktivita.⁹¹ Výše zmíněné školské dokumenty přímo vybízejí k použití projektových metod. Kladou především důraz na činnostní pojetí vyučování, aktivní podíl žáka na vlastním vzdělávání a řešení úkoly vycházejí z přirozených životních situací.⁹²

3.2 Vymezení pojmu projektové vyučování

Pojem projektové vyučování je chápán různými způsoby a ani současní pedagogové či teoretici se neshodnou na jednotné definici. Pojďme si tedy zmínit některé z hlavních definic, které nám pomohou lépe pochopit podstatu projektového vyučování. William Heard Kilpatrick chápe projekt takto: *„Projekt jest určitě a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitý tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě.“*⁹³ Američan J. F. Hosić naopak zobecňuje obsah pojmu a zdůrazňuje prvek vlastní aktivity žáka: *„Výrazu projektová metoda lze užití o učení tehdy, když individuum či skupina pojme záměr, jehož uskutečnění navozuje změny v jeho (jejich) vědění, zvycích či vztazích.“*⁹⁴ Valenta pojímá projektové vyučování jako jednu z variant koncentrace učiva. Ideu koncentrace najdeme také v definici Václava Příhody: *„Projektová metoda umožňuje takovou organizaci učiva, při které žák prochází činnostmi, uspořádanými tak účelně, aby daly vyniknout nějaké jednotící myšlence anebo aby umožnily provedení plánu, hospodářsky nebo kulturně významného a pro žáky životního.“*⁹⁵ Jako poslední definici si můžeme zmínit tu od ředitele pokusných škol ve Zlíně Stanislava Vrány: *„1. Je to podnik, 2. Je to podnik žákův, 3. Je to podnik, za jehož výsledky převzal žák odpovědnost, 4. Je to podnik, který jde za určitým cílem.“*⁹⁶

⁹¹ [Srov] 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. s. 9.

⁹² [Srov] COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 2006. s. 9.

⁹³ VALENTA, Josef et al. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. 1. vyd. Praha: IPOS-ARTAMA, 1993. s. 4.

⁹⁴ COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 2006. s. 10.

⁹⁵ Tamtéž, s. 10.

⁹⁶ LOJDOVÁ, Kateřina. *Projektové vyučování: skripta ke kurzu 13.12. 2012* [online]. 2012 [cit. 2018-09-24]. Dostupné z:

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

V odborné literatuře se můžeme setkat s tendencí rozlišovat termíny projekt, projektové vyučování a projektová metoda. Všechny tyto pojmy se však překrývají, jelikož projektové vyučování je založeno právě na projektové metodě. Závěrem si tedy shrňme základní znaky projektového vyučování:

- odpovědnost za vlastní učení
- samostatné objevování poznatků
- žákovo úsilí o dosažení cíle (produktu).⁹⁷

3.3 Hlavní kroky projektu

U projektů můžeme rozlišovat několik kroků neboli také fází, ve kterých řešení projektů probíhá. W. H. Kilpatrick rozlišil právě čtyři:

- A. Záměr
- B. Plán
- C. Provedení
- D. Hodnocení

Pojďme si následně rozebrat, co každý z těchto kroků označuje.

Záměr

V prvním kroku se snažíme především o stanovení cíle projektu, formulujeme problém k řešení a východiska. Projekty mohou vznikat spontánně (náhoda, nálada, žákův zájem) nebo naopak mohou vycházet od učitele.⁹⁸ Samozřejmě je vždy účinnější, pokud si téma projektu navrhnou žáci sami, zde může učitel situaci korigovat, aby téma bylo nosné a odpovídalo věku a zkušenosti žáků.

⁹⁷ [Srov] TOMKOVÁ, Anna; KAŠOVÁ, Jitka a Markéta DVOŘÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. s. 14.

⁹⁸ [Srov] VALENTA, Josef et al. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. 1. vyd. Praha: IPOS-ARTAMA, 1993. s. 6.

Plán

Během plánování obsahu a organizace práce dochází k formulování hlavních otázek a finalizace témat. Snažíme se rozdělit úkoly skupinám či jednotlivcům tak, aby odpovídaly předem stanovenému časovému plánu. Určujeme také místo, kde projekt bude probíhat, materiál a pomůcky, které budou využívány, a v neposlední řadě formy výstupů.⁹⁹ Zde se někteří autoři zmiňují o vhodnosti využití brainstormingu, během něhož se veškeré nápady, asociace a myšlenky související s tématem zapisují. Dalším krokem může být vytvoření myšlenkové mapy, kde se prvotní nápady lépe roztřídí a posoudí se jejich využitelnost. Učitel by měl brát neustále v potaz, že plánovat by měli především žáci. Nicméně vyučující vše sleduje a popřípadě se snaží žáky nasměrovat k vytyčenému cíli.¹⁰⁰

Provedení

Při realizaci se vždy postupuje podle předem stanoveného plánu, ale i přesto by měl být vyučující schopen reagovat na různé situace ve třídě, popřípadě organizaci projektu přizpůsobit aktuálnímu stavu. Projekt tak může být obohacen o nové prvky, které se v průběhu realizace naskytou. Jak už bylo několikrát zmíněno, opět se veškerá aktivita přenechává žákům samotným.¹⁰¹ Učitel se v tomto případě stáhne do ústraní a funguje zde spíše jako rádce, spolupracovník, moderátor či pozorovatel. Vyučující tedy sleduje, jak žáci pracují a postupují. Velice podstatnou součástí projektu je jeho prezentace, která může probíhat rozličnými formami. Skupiny či jednotlivci prezentují výsledky své práce, obhajují své závěry a seznamují ostatní (*spolužáky, jiné třídy či rodiče*) se svým projektem.¹⁰²

Hodnocení

Řekneme-li, že už máme výsledný produkt a vytyčené cíle byly v rámci možností splněny, dostáváme se k závěrečné fázi projektu, a tou je hodnocení.

⁹⁹ [Srov] GRECMANOVÁ Helena a Eva URBANOVSKÁ. Projektové vyučování a jeho význam v současné škole. *Pedagogika*. 1997. s. 39.

¹⁰⁰ [Srov] 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. s. 39.

¹⁰¹ [Srov] GRECMANOVÁ Helena a Eva URBANOVSKÁ. Projektové vyučování a jeho význam v současné škole. *Pedagogika*. 1997. s. 40.

¹⁰² [Srov] 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. s. 39.

Zde se opět maximálně zapojují žáci, kteří se snaží zhodnotit nejen výsledky, ale také průběh projektu. Učitel se může na tuto část připravit například vhodně položenými otázkami v dotazníku, další možností je hodnoticí arch.¹⁰³ V reflexi je důležité se zaměřit především na nově osvojené vědomosti, dovednosti či pocity, které nejen žáky, ale také učitele v průběhu provázely. I přestože projekt můžeme hodnotit známkou, vhodnější metodou se zde jeví hodnocení slovní.¹⁰⁴

3.4 Historie projektového vyučování ve výtvarné výchově

První snahy o zapojení projektového vyučování do výtvarné výchovy se objevily již ve třicátých letech dvacátého století, nicméně jak už bylo zmíněno výše, tehdejší režim nedovolil učitelům tuto metodu řádně využít. Po skoro čtyřicetileté pauze se však tyto snahy začaly znovu objevovat. Byla to reakce učitelů na danou situaci ve školách, kdy více než jindy vzrůstala potřeba zprostředkovat dětem cestu, která by jim umožnila lépe pochopit okolní svět a získat k němu hlubší vztah. Z tohoto důvodu se začala hledat nosná témata, která by vedla k zamyšlení a rozvíjela žáky v mnoha směrech. Přesně v tomto okamžiku začala vznikat výtvarně projektová metoda.¹⁰⁵ Ta měla za cíl žáky učit tvořivě myslet, svobodně se projevovat, probouzet svou odpovědnost a utvářet si vlastní postoje.

V 70. letech se objevuje mnoho autorů, kteří se podíleli na utváření výtvarných řad a projektů. Pojďme si zmínit ty nejdůležitější. Na brněnské katedře výtvarné výchovy to byli Hana Dvořáková a Leonid Ochrymčuk, kteří se svými studenty dali vzniknout právě výtvarným řadám. Dalším neméně známým autorem, který se k projektům ve stejné době propracoval, je Igor Zhoř, navazující na postupy výtvarného umění dvacátého století. Konkrétně využíval vyjadřovací prostředky současného výtvarného jazyka, které následně realizoval v praxi. O těchto zkušenostech hovoří ve svých *publikacích Škola výtvarného myšlení I, II* a *Výtvarná výchova v projektech I, II*.¹⁰⁶ Na základních školách to

¹⁰³ [Srov] TOMKOVÁ, Anna; KAŠOVÁ, Jitka a Markéta DVOŘÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. s. 19.

¹⁰⁴ [Srov] COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 2006. s. 28.

¹⁰⁵ [Srov] ROESELLOVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997. s. 28–29.

¹⁰⁶ [Srov] EXLER, Petr. *Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefietickými postupy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. s. 20.

byla právě Karla Cikánová, která každý školní rok přišla s novými nosnými tématy, jež nabývala na šíři a počtu podnětů.

Za zmínku také stojí autoři Jiří David a Marta Pohnerová z katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty v Hradci Králové, kteří v devadesátých letech představili duchovní a smyslové koncepce výtvarné výchovy. Zde hraje velkou roli osobitý přístup k dětskému výtvarnému projevu. K rozvoji výtvarné projektové metody v roce 1983 také přispělo založení celostátních přehlídek výtvarných oborů ZUŠ. Ty se jednou za tři roky opakují a pomáhají rozvíjet nové a inovativní myšlenky.¹⁰⁷ Tyto přehlídky jsou většinou doprovázeny odbornými semináři napomáhajícími k rozvoji, hledání a přijímání nových tvůrčích impulsů.¹⁰⁸

3.4.1 Rozdělení – výtvarné řady a výtvarné projekty

Dle Věry Roeselové vychází výtvarně projektová výuka z promyšlené skladby úloh, které na sebe navazují. Některé řetězce výtvarných prací utvářejí jednoduché celky neboli výtvarné řady. Naopak ty se složitou stavbou nazýváme výtvarné projekty.¹⁰⁹ I přestože se tato práce zabývá právě výtvarnými projekty, které si ještě podrobněji níže představíme. Shledávám za podstatné přiblížit alespoň okrajově i výtvarné řady, které nám pomohou tematiku lépe pochopit.

Výtvarné řady

Jedná se o poměrně krátké a srozumitelné jednotky, které mohou rozvinout jakýkoliv námět, úsek učební látky či výchovný problém. Logicky na sebe navazují a utváří tak promyšlenou linii. Nejvíce se využívají na základních školách, kde umožňují překlenout problém s nedostatečnou časovou dotací výtvarné výchovy. Výtvarné řady můžeme rozdělit do několika podskupin:

Výtvarný cyklus – je utvářen z jednoho společného námětu, ve kterém se každý žák pokouší najít svůj osobitý výtvarný nápad, který následně realizuje. Koncepce výtvarného cyklu se může zdát jednoduchá, přesto ale stimuluje

¹⁰⁷ [Srov] ROESELOVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997. s. 28–29.

¹⁰⁸ [Srov] EXLER, Petr. *Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefietickými postupy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. s. 21.

¹⁰⁹ [Srov] ROESELOVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997. s. 30.

výtvarné myšlení žáků. V průběhu porovnávání prací a námětů s ostatními dochází k rozvoji koncepčního myšlení, žák tedy objevuje nové motivy či techniky, které by ho samotného nenapadli.

Metodická řada – ta vychází především ze způsobu technického provedení úkolů. Stupňuje se zde například dovednost zacházení s výtvarnými technikami, materiály a schopnost pozorovat a znázorňovat skutečnost.¹¹⁰ Žák si zde také uvědomí, jak je důležitá logická návaznost a vazba mezi jednotlivými kroky.

Tematická řada – zde můžeme vidět určitou podobnost s metodickou řadou, nicméně u tematické řady se hlouběji prozkoumává samotný námět či téma. Podrobně analyzuje nějakou skutečnost nebo jev – sleduje podoby, příběhy, vlastnosti a otázky. Věra Roeselová se zmiňuje o různých způsobech a možnostech, jak s náměty pracovat s tím, že námětem se může stát v podstatě cokoliv.¹¹¹ Helena Hazuková ještě dodává, že námětem či tématem se může stát i výtvarný vyjadřovací prostředek, dále by neměly chybět ani vnímatelské aktivity zaměřené na objekty.¹¹²

Srovnávací řady – jedná se o jeden z nejnáročnějších přístupů. Učitel pozoruje zvolený výtvarně výchovný problém z několika různých pohledů (psychologický, didaktický, typologický apod.) a následně své předpoklady buďto vyvrátí, nebo potvrdí. Tento postup mu umožní sledovat a srovnávat nejrůznější rozdíly, přístupy nebo jednotlivé kroky, ať už jednotlivých žáků, či skupin. Vhodné je jejich využití do výtvarně výchovných experimentů nebo výzkumů, a to především díky jejich možnosti rozpoznávání souvislostí.¹¹³

Výtvarné projekty

Rozsáhlejší celky s promyšlenou stavbou úloh a náročnějším myšlenkovým obsahem se nazývají výtvarné projekty. Snaží se na téma nahlížet ze všech možných pohledů. Právě tato „*změna myšlení*“ umožňuje účastníkům výtvarného procesu mnohostranné chápání světa. Igor Zhoř poukázal na to, že

¹¹⁰ [Srov] HAZUKOVÁ, Helena. *Nová pojetí výtvarné výchovy, plan a výtvarné projekty* [online]. RVP, 2006 [cit. 2018-09-24]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/629/NOVA-POJETI-%20VYTVARNE-VYCHOVYPLAN-A-VYTVARNE-PROJEKTY.html/>

¹¹¹ [Srov] ROESELOVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997. s. 31.

¹¹² [Srov] HAZUKOVÁ, Helena. *Nová pojetí výtvarné výchovy, plan a výtvarné projekty* [online]. RVP, 2006 [cit. 2018-09-24]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/629/NOVA-POJETI-%20VYTVARNE-VYCHOVYPLAN-A-VYTVARNE-PROJEKTY.html/>

¹¹³ [Srov] ROESELOVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997. s. 31.

díky projektům se „naučíš lépe dívat, seznámíš se se základy výtvarného myšlení a výtvarné řeči. Získáš prostředek, jak se vyslovit o okolním světě a jak vyjádřit své vlastní pocity a představy. Nabídne ti ukázky uměleckých forem, s nimiž se můžeš setkat nejen na výstavách a v galeriích...“¹¹⁴

Helena Hazuková ve svém článku dodává, že podstatou projektů je vytváření řad činností, propojených společnou myšlenkou, problémem či úkolem, který je zkoumán z různých hledisek.¹¹⁵ Je důležité si uvědomit, že v průběhu řešení projektů nelze vycházet pouze z jediného přístupu, každé téma je specifické, a proto také vždy vyžaduje jiné pojetí. Podstatné se zdá být i využití odlišných výtvarných prostředků a zapojování prožitkových aktivit, díky kterým žák obohatí své výtvarné cítění a myšlení.¹¹⁶

Může se zdát, že stavba výtvarného projektu bude složitá, pojďme si tedy vyjmenovat některé přístupy, s jejichž dodržením se nám práce ulehčí. Z počátku se žáci seznamují se zkoumanou skutečností, s jevem nebo výtvarným problémem. Účinnou formou je využití smyslových kontaktů, studijní kresby, malby, fotodokumentace či ztvárnění odborných informací výtvarnou cestou.¹¹⁷

U racionálního přístupu se využívá analytický rozbor skutečností, prožitků, podnětů a jevů. Jedním z příkladů může být symetrie a asymetrie či vlastnosti barev. Jinému způsobu myšlení se říká intuitivně prožitkový. Patří sem například smyslové kontakty se strukturou, teplotou, tvarem, barevností nebo smyslové prožitky při kontaktu s živočichy a životním prostředím. Učitelé by měli využívat všechny dostupné přístupy – výtvarnou analýzu, emotivně zabarvenou motivaci nebo asociační myšlení.¹¹⁸

¹¹⁴ [Srov] EXLER, Petr. *Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefietickými postupy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. s. 17.

¹¹⁵ [Srov] HAZUKOVÁ, Helena. *Nová pojetí výtvarné výchovy, plan a výtvarné projekty* [online]. RVP, 2006 [cit. 2018-09-24]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/629/NOVA-POJETI-%20VYTVARNE-VYCHOVYPLAN-A-VYTVARNE-PROJEKTY.html/>

¹¹⁶ [Srov] ROESELLOVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997. s. 33.

¹¹⁷ [Srov] Tamtéž, s. 33.

¹¹⁸ [Srov] EXLER, Petr. *Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefietickými postupy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. s. 18.

3.5 Příprava výtvarného projektu

Výtvarně výchovný proces, který je úzce spojen s realizací výtvarného projektu, by měl dodržovat řadu didaktických aspektů. Ty se uplatňují ve fázi jeho přípravy, v jejím průběhu, ale také v závěrečném vyznění. V první neboli přípravné fázi je jedním z nejdůležitějších faktorů sestavení jednotlivých námětů tak, aby obsahovaly jasnou myšlenkovou linii, která udrží celý projekt kompaktní. Dále by měly odpovídat věku žáků, jejich zájmům, výtvarným schopnostem a rozumovým možnostem.

Učitel by měl žáky od začátku seznamovat se svými záměry, jedině tak se žáci mohou aktivně na projektu podílet, přicházet se svými myšlenkami a iniciovat další tvůrčí kroky. Hodnotu projektu neovlivňuje jeho délka či množství dílčích částí, nýbrž jeho celková myšlenka a přínos nejen žákům, ale i učitelům. Proto se tedy může stát, že projekt je jen záležitostí několikaměsíční, nebo naopak víceletou prací. Velmi žádoucí je důsledně uvažovat nad správnou skladbou výtvarných technik, postupů a užitím vhodných materiálů. Při adekvátním a tvořivém použití můžeme zamezit jednostrannosti či případnému nezájmu ze strany žáků.

Jak se tedy v závěru může zdát, projektové metody ovlivňují celý výchovně-vzdělávací proces. Pedagog využívající výše zmíněné metody působí svými životními postoji pravdivěji, přitažlivěji a celé jeho vzdělávací úsilí nabývá na srozumitelnosti. Všechny tyto aspekty směřují k lepší komunikaci a prohlubování vztahů a vazeb mezi učitelem a žákem, což se jeví v dnešní době jako zásadní.¹¹⁹

¹¹⁹ [Srov] ROESELVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997. s. 34–35.

II. PROJEKTOVÁ ČÁST

4 Výtvarný projekt – Hlavu vzhůru

Na předchozí teoretickou část, jež se stala inspiračním zdrojem pro náš projekt, navazuje část projektová, v níž bude představen výtvarný projekt s názvem Hlavu vzhůru. Následující kapitoly obsahují cíle, organizaci a podrobněji rozvádí průběh jednotlivých lekcí, které jsou doplněny o didaktickou reflexi.

4.1 Cíle a organizace

Výtvarný projekt se uskutečnil na Základní škole v Ledenicích a v soukromém ateliéru Mgr. Karly Hofmannové v Praze. Téma Hlavu vzhůru bylo sice koncipováno pro mladší školní věk, nicméně většina připravených lekcí byla odučena ve 4. a 5. ročníku s dvouhodinovou dotací. To bylo dáno především z časových a technických důvodů, jelikož vedení Základní školy v Ledenicích mi umožnilo projekt aplikovat pouze v těchto dvou zmíněných třídách. Abychom ale splnili zadání, tedy použít alespoň některé lekce pro mladší školní věk, byly první dvě lekce projektu odučeny v soukromém ateliéru, kde je věková adresnost žáků 6 až 8 let. Zde se potvrdilo, že projekt je navržen tak, aby mohl být využit na celém prvním stupni, samozřejmě s uzpůsobením věku a schopnostem žáků daných ročníků.

Cílem výtvarného projektu na téma Hlavu vzhůru bylo seznámit žáky s různými možnostmi nazírání na toto téma a prohloubit poznatky vztahující se k jednotlivým lekcím. Podstatou projektového vyučování je také podpora mezioborových vztahů. Proto byly lekce navrženy tak, aby se nepohybovaly pouze v rovině výtvarné výchovy, ale přesahovaly také do českého jazyka, částečně dějepisu, environmentální výchovy a výchovy k prosociálnímu chování.

Výtvarný projekt Hlavu vzhůru představuje soubor osmi výtvarných lekcí, z toho čtyři lekce byly odučeny v pátém ročníku a tři ve čtvrtém. Zároveň byly první dvě lekce projektu paralelně odučeny v soukromém výtvarném ateliéru s žáky mladšího školního věku. Lekce se zaměřují nejen na plošnou, ale také na prostorovou a intermediální tvorbu. Jednotlivé výtvarné aktivity na sebe navazují a pomáhají žákům k lepšímu pochopení výtvarného problému. Výtvarné techniky byly voleny tak, aby podpořily rozmanitost jednotlivých lekcí

a pro žáky se tak nestaly jednotvárné a nudné. Použity byly například: kresba, malba, koláž, prostorová tvorba a v neposlední řadě video-animace či sound art.

Aby byl námět ve výtvarné výchově pro žáky dostatečně motivující, měl by samozřejmě zaujmout jak obsahem, tak názvem. Proto byly voleny názvy, které se žákům mohou zdát neobvyklé či záhadné, vzbudí tak jejich zájem a zvědavost. Jako příklad můžeme uvést: *Kolonizace oblohy*, *Obloha jako paleta barev* nebo již samotný název celého projektu a první lekce *Hlavu vzhůru*.

Důležitou součástí projektového vyučování je také závěrečná prezentace, která byla v tomto případě pojata poněkud netradičně, formou promítání vzniklých artefaktů a finálních video-animací.

4.2 Analýza a realizace lekcí výtvarného projektu Hlavu vzhůru

V následujícím textu je podán detailnější popis osmi odučených výukových lekcí, doplněných o didaktickou reflexi. Jednotlivé strukturované přípravy, fotodokumentaci a obrazový materiál související s lekcemi pak nalezneme v přílohách.

Hlavu vzhůru

V první fázi projektu bylo zapotřebí uvést žáky 5. A do tématu. Prvnímu výtvarnému úkolu tedy předcházela diskuze na téma Hlavu vzhůru. Žáci uvažovali nad tím, co pro ně název projektu představuje a co si pod daným spojením vybaví. Padaly skutečně zajímavé nápady, které byly následně zapisovány na tabuli. Jako příklad můžeme uvést: *oblohu*, *nebe*, *mraky*, *noční oblohu*, *hvězdy*, *letadla*, *ptáky*, *koruny stromů apod.* Někteří žáci se nad tématem zamysleli hlouběji a shodli se, že spojení hlavu vzhůru se může použít také na podporu člověka, který je z nějakého důvodu nešťastný a smutný. Tímto krátkým úvodem jsme se v podstatě dostali k námětům, které budou následující lekce obsahovat.

Po úvodním vstupu jsme tak mohli plynule přejít k první lekci, která nese obdobný název jako celý náš projekt, tedy *Hlavu vzhůru*. Cílem této lekce bylo prohloubení vlastní představivosti na základě vzniklých asociací vycházejících

z pozorovaných mraků. Motivační část představovala powerpointovou prezentaci, která obsahovala fotografie mraků. Prvotní snímky byly zaměřeny na jejich jednoduché tvary. Na následujících fotografiích se již objevovala složitější oblačná seskupení. Žáci měli v ukázkách mraků hledat své vlastní představy a navzájem si sdělovat, co jim daný mrak připomíná. Většina z nich k projekci přistupovala a názorně ukazovala, kde danou věc, zvíře či osobu vidí. V průběhu prezentace jsme narazili na pojem asociace. Někteří žáci se již s tímto slovem setkali, nicméně nebyli schopni vysvětlit jeho správný význam. Proto jsme si význam tohoto slova vysvětlili.

Po skončení prezentace následoval úkol, kdy každý z žáků dostal papír A4, ze kterého měl vystříhat tvary jakékoliv velikosti. Tyto výstřižky se shromáždily na přední lavici a žáci si je postupně rozebrali. Limit byl 5 vystřižených tvarů na jednoho žáka. Poté, co si žáci výstřižky rozebrali, utvořili z nich na čtvrtce formátu A3 vhodnou kompozici a tu následně nalepili za pomoci lepidla a dotvořili fixami a pastelkami. Závěrečné hodnocení proběhlo několik minut před koncem hodiny. S žáky jsme se pokoušeli najít nejzajímavěji řešenou kompozici a hodnotili jsme originalitu a kresebné dokončení.

Závěrem nutno dodat, že žáky práce bavila a sklidila i přes prvotní obavy úspěch. Připravená prezentace pro ně byla něčím netradičním a ani já sama jsem nečekala, že budou takto aktivně přistupovat k fotkám a sdělovat své vlastní představy. Důležité bylo žáky vyvolávat jednotlivě a přimět je naslouchat ostatním, aby nedošlo k překřikování, což se v počtu 21 žáků může snadno stát.

Pokud bych tuto lekci prakticovala znovu, rozhodně bych se zamýšlela nad možnostmi připravit žákům nastříhané tvary předem a rozdat je. V průběhu stříhání a následného vybírání tvarů se totiž stávalo, že někteří žáci měli problém s výběrem a často měli tendenci vybrané tvary vyměňovat, protože se jim „nehodily či nelíbily“. Zde bylo třeba je upozornit, že to, co si již na začátku vybrali, nelze vyměnit. Také bych předešla tomu, co během stříhání nastalo, a sice že žáci často papír rozstříhali či roztrhali na opravdu malé kousky, které potom nebyly k použití. Jelikož toto byla má první hodina s žáky, a zároveň tedy mé první seznámení s tím, jak pracují, nevěděla jsem, na jaké formáty jsou zvyklí. Po této lekci bych tedy zvolila menší formát, než je A3, jelikož se u některých prací stalo, že žáci nebyli schopni čtvrtku zaplnit. V některých případech přišla na řadu menší improvizace, která ale občas není na škodu, a žáci mohli přebývající kusy prázdné čtvrtky odstříhnout. Některá výtvarná díla tak dosáhla nových rozměrů a stala se o to pozoruhodnějšími. Další výtvarnou by

mohl být výběr výtvarného materiálu, tedy především fixy. Jejich použití bych se ve výtvarné práci raději vyvarovala. Přesto však věřím, že pokud by se výše zmíněným krokům předcházelo, vznikla by výtvarně daleko nosnější díla.

Nebeská klenba

Nebeská klenba je označení výtvarné lekce zaměřené na mytologické příběhy a legendy starých národů, týkající se způsobu, jak byla nebeská klenba tvořena. Záměrem této lekce tedy bylo nejen seznámení žáků s vybranými příběhy a snaha o pochopení rozdílů mezi národy, ale také vlastní výtvarná interpretace dané legendy. Tato v pořadí druhá výuková lekce projektu Hlavu vzhůru byla odučena v soukromém výtvarném ateliéru v Praze s žáky ve věkovém rozpětí 6 až 8 let, protože toto téma je velmi imaginativní a jeho pohádkový rys se jeví jako vhodný právě pro zmíněnou věkovou kategorii. Jelikož se jednalo o výuku ateliérového charakteru, kde je menší množství žáků oproti tradiční základní škole a větší časová dotace, mohli jsme si dovolit lekci upravit právě dle těchto možností.

Před zahájením motivačního úvodu se žáci posadili do kruhu, což umožnilo lepší a osobnější průběh diskuze. Nejprve byla žákům položena otázka, zda vědí, co je to mytologický příběh či legenda. Zpočátku to žáci nevěděli, nicméně v průběhu se jim tyto pojmy osvětlily. Jednotlivé mytologické příběhy jim byly představeny a následovala debata o tom, který z nich je nejzajímavější, čím se liší a jak by žáci sami danou legendu ztvárnili. Poté jim byly předvedeny vybrané názorné ukázky, na kterých jsme si velmi zjednodušeně vysvětlili užití symbolu ve výtvarném umění. Vše bylo upraveno adekvátně věku dětí navštěvujících výtvarný ateliér. Před zahájením samotné práce byli žáci seznámeni s technikou kolorované kresby. Postupně jsme prodiskutovali, jaký příběh bude každý z žáků ztvárňovat. Tímto jsem se snažila předejít tomu, aby všichni žáci interpretovali stejný příběh, což se snadno může stát.

Následovala výtvarná činnost, kdy si žáci nejprve nakreslili vybraný příběh tuší a ten posléze kolorovali vodovými barvami. U mladších žáků je důležité předem upozornit na práci s tuší a na potřebnou opatrnost před vylitím. I přes mou počáteční instruktáž jedna z žákyň tuš vylila. Naštěstí byl zasažen jen okraj práce, a tak jsme se rozhodli kaňku zakomponovat do obrázku. Tento moment

byl pozitivní ukázkou toho, že i když se nám něco nepodaří, můžeme toho využít a posunout výtvarné dílo jiným směrem a dostat do něj něco nového.

Před koncem hodiny jsme si opět sedli do kroužku jako na začátku a povídali si o jednotlivých artefaktech. Soudě dle zpětných reakcí, sklidilo toto téma u žáků úspěch a i zvolená technika kolorování se osvědčila. V průběhu hodnocení žáci přišli s myšlenkou, že by si rádi sami vytvořili vlastní legendu o nebeské klenbě a dali tak vzniknout nápadu na další hodinu, která by na lekci s názvem Nebeská klenba navazovala. Bohužel z časových možností nemohla být tato hodina uskutečněna, nicméně i přesto si myslím, že se jedná o velmi dobrý nápad a byla by škoda se o něm nezmínit.

V závěru bych ráda upozornila na rozdíly mezi tradiční třídou na základní škole a výtvarném kroužku v soukromém ateliéru. Množství žáků v ateliéru dovoluje přistupovat k práci velmi individuálně, zároveň se předpokládá, že ho navštěvují především žáci, kteří mají kladný přístup k výtvarné práci, což bylo na finálních dílech poměrně znát. Větší časová dotace dále umožňuje delší motivaci či hodnocení, které bývá často na základních školách zkráceno. Jelikož žáky v ateliéru učím delší dobu, znám jejich tempo práce, a tak jsem namísto čtvrtky A3, která je doporučena ve strukturované přípravě, zvolila čtvrtku formátu A4. Bylo to především z toho důvodu, abychom stihli práci dokončit ve zvoleném časovém úseku.

Vincentova noční obloha

V pořadí třetí výuková lekce projektu Hlavu vzhůru nese název *Vincentova noční obloha*. Inspirací pro název i námět hodiny byl malíř Vincent van Gogh a jeho tři obrazy, konkrétně *Hvězdná noc*, *Hvězdná noc nad Rhônou* a *Silnice s cypřiši a hvězdou*. Cílem této lekce bylo představit žákům nejen tvorbu umělce, ale zároveň se pokusit interpretovat výše zmíněná díla technikou koláže.

V motivačním úvodu byli žáci 5. A rozděleni do tří skupin. Každá z nich obdržela rozstříhaný van Goghův obraz. Úkolem žáků ve skupině bylo tyto dílky seskládat zpět dohromady. Každá skupina měla jiné dílo. Následně byla žákům položena otázka, zda ví, o jaký obraz se jedná a kdo ho namaloval. Většina třídy odpověděla špatně. Pouze dva chlapci ve třídě věděli, že jde o obraz malíře Vincenta van Gogha. Tato forma úvodu se v praxi velmi osvědčila především

proto, že se žáci více zamysleli nad tématem a v podstatě se připravili na další činnost, která od nich vyžadovala větší soustředění. Poté byli žáci prostřednictvím prezentace seznámeni s tvorbou Vincenta van Gogha a byl jim představen umělecký směr, jehož byl představitelem. Prezentace obsahovala také zajímavosti typu – kolik kreseb a maleb namaloval v průběhu deseti let či kolik obrazů za život prodal. Tyto informace se žákům zdály velmi zajímavé a vyvolávaly nejen další dotazy směřující k autorovi, ale také pomáhaly udržet jejich zájem o téma. Dále jsme se snažili na názorných ukázkách dohledat, jak autor při malování obrazů postupoval a jaké barvy používal. Tímto způsobem jsme došli k barvám kontrastním a osvěžili si základy teorie barev.

Po motivačním úvodu následoval samotný úkol, a sice vybrat si jeden vystřižený díl z připravených obrazů a ten zpracovat. Žáci postupovali tak, že si nejdříve vybrali vhodné barvy z barevných papírů, aby barevností odpovídaly ústřížku obrazu. Z těchto barevných papírů nastříhali menší proužky, které měli následně rozložit na černou čtvrtku formátu A3 a nalepit tak, jako kdyby následovali malířovy tahy štětce. Někteří žáci zvolili na nastříhání menší čtverečky a skládali tak obraz jako mozaiku. Již z první hodiny jsem věděla, že žáci jsou poněkud méně zběhlí ve výtvarné činnosti, a proto bylo třeba se ujistit, že zadanému úkolu plně rozumí a vědí, co se od nich očekává.

Původně bylo zamýšleno, že by se lekce *Vincentova noční obloha* odučila během dvou vyučovacích hodiny, nicméně po zvážení jsme této lekci věnovali hodiny tři. Bylo to tak dáno především z důvodu, že většina žáků nestihla práci dokončit. Hodnocení probíhalo několik minut před koncem, každá skupina se postupně shromáždila v přední části třídy a poskládala jednotlivé kusy tak, aby vytvořili celistvý obraz. I přestože byl každý kus obrázku tvořený poněkud odlišnou technikou lepení a i barevnost byla poměrně různorodá, vypadal finální výsledek velice zajímavě. Žáci byli na počátku hodnocení lehce nespokojeni s výsledným artefaktem, protože – a teď cituji: „nevypadal stejně jako obraz od Vincenta van Gogha“. Proto jim bylo vysvětleno, že to ani nebylo záměrem lekce. Tím bylo především se zaměřit na detaily tahů a použitou barevnost. S odstupem tak žáci nejvíce ocenili výsledek skupin, které zpracovávaly obraz *Hvězdná noc a Hvězdná noc nad Rhônou*.

V závěru bych ještě ráda zmínila menší nedostatky, které tato lekce ukázala. Každý z žáků měl mít na lekci připravené lepidlo, nůžky a barevné papíry. Nutnost těchto pomůcek jim byla oznámena vždy s předstihem. I přesto se stalo, že někteří žáci lepidlo ani nůžky neměli, a proto často docházelo

k menším roztržkám mezi spolužáky při půjčování pomůcek. Zároveň se tím postup práce značně zpomalil. Na překážku byl nedostatek barevných papírů, které měli mít žáci opět vlastní. Jelikož jsem nenechávala nic náhodě, sama jsem několik barevných papírů na hodinu přinesla, ale stále to pro množství žáků ve třídě nestačilo. Pro příště bych tedy obstarala větší množství pomůcek právě pro tyto případy. Jako klad bych ráda uvedla nadšení pro tvorbu Vincenta van Gogha, které se v žácích v průběhu lekce probudilo. Vyvozují tak z jejich prosby zopakovat si tuto lekci znovu, pouze s použitím odlišných materiálů, tedy voskovek či temperových barev. Opět zde vyvstává nápad k rozšíření projektu o další lekci.

Co vidím na obloze

V pořadí čtvrtá výuková lekce nese název *Co vidím na obloze*. Inspiračním zdrojem k této hodině byla tvorba Olgy Karlíkové a její snaha zachytit zvuky přírodnin, zpěvy ptáků a pohyb. Motivační vstup do této lekce představovala otázka: Může být pohyb zachycen výtvarným prostředkem? Záměrem bylo ukázat žákům, že to možné je, a s pomocí tuše jim to nechat vyzkoušet.

V úvodu hodiny jsme si s žáky připomněli první lekci s názvem *Hlavu vzhůru*. Tentokrát jsme se více zaměřili na to, co mohou na obloze vidět. Padaly různé tipy jako například: letadla, mraky, ptáci, blesky, hvězdy apod. Následně byli žáci seznámeni s tvorbou české kreslířky a malířky Olgy Karlíkové. Samozřejmě nesměla chybět ukázka její tvorby. S žáky jsme o vybraných dílech hovořili. Z počátku byla třída skeptická a žáci nedokázali pochopit, jak autorka mohla zvuky či pohyb zachytit. Časté byly otázky, zda se opravdu ještě jedná o umění.

Před začátkem samotné práce, tedy zachycováním pohybu, si žáci připravili papíry na techniku vymývání, která byla pro ně nová. Použít mohli veškeré barvy, které na obloze mohou spatřit. Následně jim byly rozdány také pauzovací papíry velikosti A5. U žáků vzbudily údiv, jelikož nikdy podobný papír ještě neviděli. Osobně bych řekla, že v tomto okamžiku se ještě více těšili na následující činnost. Papíry byly nachystány a my jsme tak mohli přejít k připraveným videoukázkám. Žákům byly pouštěny videozáznamy s pohyby na obloze. Jednalo se o letadla, ptáky, hejna ptáků, mraky, blesky apod. Již v první

lekcí se mi osvědčilo, že čím zajímavější byl obrázek, v tomto případě videozáznam, tím více byli žáci do práce ponořeni. Nicméně překážka se vyskytla ve chvíli, když žáci nevěděli, jak pohyb vyjádřit, a nedokázali úkol uchopit. Proto jsem sama žákům ukázala, jak můžeme pohyb znázornit, že nám nejde o přesný přepis reality, nýbrž o pocit z pohybu a jednotlivé tahy a gesta. Po této prvotní nejistotě se žáci do práce pustili a nebáli se ruku uvolnit.

Před samotným hodnocením jsme s žáky vzali všechny pokreslené papíry a zkoušeli jsme je přes sebe pokládat a různě prosvětlovat, což je velká výhoda pauzovacích papírů. Tímto způsobem jsme vytvořili pomyslný prostor na obloze. I přestože žáci byli zpočátku nejistí a měli problém s takto abstraktním cvičením, v průběhu lekce se postupně uvolnili a v závěru sami činnost ocenili a výsledné artefakty zhodnotili jako povedené. Během hodnocení jsme hádali, co se na papírech odehrává za pohyb, a sama musím říci, že to bylo velmi dobře rozpoznatelné a zachycené.

Co slyším na obloze

Výukovou lekcí s názvem *Co slyším na obloze* jsme paralelně navázali na lekci předchozí s názvem *Co vidím na obloze*. Nejenže jsme si znovu zopakovali tvorbu Olgy Karlíkové a rozšířili ji o některá její díla, ale také jsme si představili dílo českého autora Milana Grygara a amerického skladatele Johna Cage. Jejich tvorba nám pomohla lépe uchopit celý proces zaznamenávání zvuku. Jelikož se jedná o pokračování, bylo (by) více než příhodné, aby se lekce odučily za sebou.

Motivační vstup byl započat otázkou směřující k žákům, zda si myslí, že mohou zachytit zvuk pomocí výtvarných prostředků. Zprvu několik žáků odpovědělo, že to možné není, nicméně posléze si vzpomněli na hodinu předchozí a svou odpověď změnili. Následně jsme si ukázali obraz od Olgy Karlíkové, na kterém zachycuje zpěv ptáků. S žáky jsme diskutovali o tom, co by se na obraze mohlo nacházet a co jim dílo připomíná. Při té příležitosti jsme si představili tvorbu Milana Grygara a Johna Cage. Žáky velice zaujalo Grygarovo „kreslení“ netradičními předměty (mechanická slepička, ozubená kolečka, hřeben, ...). Poté jsme se zaměřili na oblohu a přemýšleli, jaké zvuky můžeme zaslechnout. Opět zazněly nápady jako: zvuk letadel, stíhaček, vrtulníků, deště, bouřky, ptáků apod. Také jsme se pokusili ke každému z těchto zvuků přiřadit

barvu. Například modrá by byla pro déšť, naopak červená pro bouřku, zelenou barvu dostal zvuk letadla a žlutá byla přiřazena k ptákům.

Po tomto úvodu bylo zcela jasné, jaký úkol bude třídu čekat. Na přehrávacím zařízení byly žákům puštěny nejrůznější zvuky, které mohou na obloze zaslechnout. Žáci mohli mít po dobu poslechu a kreslení zavřené oči, což jim pomohlo lépe zvuky procítit a ponořit se hlouběji do činnosti. Každý zvuk byl přehráván dvakrát až třikrát. Zde bylo vidět, jak každý žák pracuje odlišným způsobem. Někteří začali zaznamenávat zvuk okamžitě v průběhu první nahrávky. Jiní si naopak celou stopu se soustředěním poslechli a tvořili až při druhém přehrávání. Také je zapotřebí zmínit, že byl vidět velký rozdíl mezi činnostmi v této lekci a v té předchozí při záznamu pohybu. Jelikož už byli žáci z minulé hodiny obeznámeni s tvorbou tohoto typu, nedělal jim záznam zvuku žádný problém, a naopak z nich bylo cítit mnohem větší uvolnění. To se potvrdilo také během hodnocení, kdy žáci měli porovnat, co jim připadalo snadnější, jestli záznam pohybu, či zvuku. Záznam zvuku byl pro žáky méně obtížný, což mohlo být také dáno již získanou zkušeností z lekce předchozí. Celkově lekci hodnotím velice kladně, přestože došlo k menším změnám v průběhu hodiny. Původním záměrem bylo, aby žáci kreslili barevnými tušemi, ale nepodařilo se jich sehnat dostatek pro celou třídu, takže většina žáků tvořila převážně tuší černou. Několik žáků se rozhodlo pro tvoření barevnými fixy. Dle mého názoru tuš s dřívkem umožňuje lépe uvolnit ruku, a tak výsledné práce s fixem působily poněkud strnule.

Závěrem bych ráda zmínila pokrok, který žáci 5. ročníku udělali. Zpočátku jim dělala abstraktnější činnost problém, což se v průběhu lekcí změnilo.

Obloha jako paleta barev

Samotný název lekce, tedy *Obloha jako paleta barev*, odkazuje na to, co žáky ve 4. A čekalo. Lekce byla zahájena motivačním úvodem, během něhož byly žákům kladeny otázky vztahující se k barvám na obloze. Následovala prezentace fotografií, jež obsahovaly východ slunce, odpolední oblohu, západ slunce, noční oblohu a úkazy, které se mohou na obloze vyskytnout (duha, blesk, polární záře apod.). Za pomoci připravených snímků si měli žáci uvědomit, že obloha překypuje barvami, že například noční obloha není pouze černá. Diskuzí, která

probíhala v průběhu promítání, jsme se postupně dostávali k tématu míchání barev. Poslední snímek prezentace obsahoval model s primárními, sekundárními a terciálními barvami. Nejprve byla položena otázka, zda žáci tuší, o co se na obrázku jedná. Pouze jeden chlapec věděl, že jde o základní barvy a zbylé vznikají jejich smícháním. Velmi zjednodušeně byly ostatním ve třídě vysvětleny základy z teorie barev.

Poté následoval první menší úkol, ve kterém si žáci měli míchání barev vyzkoušet, aby lépe pochopili předchozí výklad. Na čtvrtku velikosti A4 si každý z nich vytvořil vlastní paletku, použít mohli pouze základní barvy, tedy červenou, modrou a žlutou. Žáci měli volnost v kompozici a musím podotknout, že některé paletky byly velmi netradičně pojaté a originální.

Na tento úkol bylo vyhrazeno necelých dvacet minut a po dokončení se přešlo k hlavnímu bodu dnešní hodiny, tedy skupinové práci. Žáci byli rozděleni na čtyři skupiny po čtyřech a jednu po pěti. Každá skupina si vylosovala lísteček s připravenou paletkou znázorňující výše uvedené proměny oblohy. Tímto postupem jsme se pokusili zamezit zbytečné hádky, které by mohly nastat při vybírání oblohy, již bude daná skupina ztvárňovat. Aby to žáci neměli úplně jednoduché, dostali k paletě barev také vytisknuté fotky oblohy. K vylosované paletce, měli přiřadit fotku, odpovídající daným barvám. Po tomto úkolu se žáci pustili do společné práce, tedy výtvarného zachycení vybrané oblohy na formát A1.

V této lekci byly patrné rozdíly mezi skupinkami chlapců a dívek. Práce dívek byla pečlivá až uhlazená a barvy se snažily propojovat a míchat dle zadání. Opakem byla práce chlapců, která byla tvořena velmi expresivně, tahy štětců jsou viditelné a finální dílo působí až ledabyle, avšak v pozitivním slova smyslu. Tato lekce byla zamýšlena na 90 minut, nicméně žáci pracovali pomaleji, a proto jsme tvorbu protáhli o dalších 45 minut. Na konci jsme hodnotili především snahu o zachycení barev, propojenost a celkový dojem z artefaktu. Většina žáků označila za nejzdařilejší ranní oblohu, kterou zpracovávala skupina dívek.

Dle zpětných reakcí soudím, že lekce měla úspěch. Asi nejvíce žáky bavilo samotné míchání barev a zkouška barevné paletky. V budoucnu bych zvažila ponechání více času pro plnění tohoto úkolu. Dalším kladem, který žáci hned v úvodu zmínili, bylo promítání fotografií na projektoru. Tato forma motivace pro ně byla naprosto nová. Do prezentace jsem se snažila vybírat takové snímky, které byly barevně zajímavé, aby žáky zaujaly a udržely jejich pozornost po celou dobu promítání. Faktor, na který bylo potřeba se zaměřit, je hluk, který může

vzniknout při skupinové činnosti. Proto bylo neustále zapotřebí žáky usměrňovat a tišit. Muselo se také počítat s vyhrazeným časem na úklid. Jako negativní bod shledávám vybavení třídy pouze s jedním umyvadlem na mytí. Proto se i čas úklidu v této hodině prodloužil, než by tomu bylo ve třídě opatřené více umyvadly a lepším vybavením pro hodiny výtvarné výchovy.

Lekce *Obloha jako paleta barev* navazuje na další výtvarné hodiny s názvem *Kolonizace oblohy a Co se stalo na obloze*. Inspiračním zdrojem k těmto lekcím byl český vědeckofantastický film *Ukradená vzducholod'* natočený režisérem Karlem Zemanem. Vzniklá díla tak budou sloužit jako kulisa k nadcházející tvorbě video-animovaného filmu. Žákům zatím nebylo řečeno, k čemu budou vytvořené pozadí potřebovat, nicméně tušili, že s ním budou ještě v následujících lekcích pracovat.

Kolonizace oblohy

V pořadí sedmá výuková lekce navazuje na hodinu předchozí s názvem *Obloha jako paleta barev*. Tentokrát jsme však upustili od barevných kombinací, které nám obloha nabízí, a přešli jsme k létajícím strojům. Cílem této lekce bylo zamýšlení se nad tím, proč lidé měli a mají potřebu kolonizovat oblohu. Seznámili jsme se s historií jednotlivých létajících strojů (od létajících balónů až po nejmodernější letadla). V neposlední řadě pomohlo vymýšlení a konstruování vlastního stroje s rozvíjením imaginativního myšlení.

Lekce byla zahájena krátkým motivačním úkolem. Žáci se rozdělili do tří skupin a každá z nich obdržela několik vytisknutých obrázků s různými létajícími stroji. Úkolem každé skupiny bylo seřadit je v návaznosti tak, jak byly vynalezeny. Toto zahřívací cvičení mělo za úkol žáky zaktivizovat a vtáhnout je lépe do tématu. Následně jsme si uvedli správnost pořadí jednotlivých obrázků a krátce diskutovali o tom, co se na nich objevuje, z jaké to může být doby a kdo byl autorem obsažených skic. Žákům byl představen například Leonardo da Vinci či Kamil Lhoták, který sice nebyl konstruktérem, ale v jeho obrazech se objevují stroje, jako jsou létající balóny, vzducholodě nebo větroně. Dále jsme se zaměřili na pojem kolonizace a vysvětlili si ho v kontextu s oblohou. Žáci sami uváděli důvody kolonizování oblohy. Můžeme například zmínit: „touhu po objevování,

snahu přiblížit se nebi či hvězdám, podívat se na zemi z výšky, objevit co se skrývá ve výšinách, apod.“

Následujícím úkolem žáků bylo naskicovat svůj vlastní létající stroj, který poté vyrobí z dostupného materiálu. Inspirovat se mohli snímky a skicami, které na počátku rozřazovali. I přestože byla práce před zahájením směřována na jednotlivce, někteří žáci se rozhodli pro práci ve dvojicích. To se nakonec ukázalo jako dobrý nápad, a to především pro rozvoj komunikačních dovedností a spolupráce. Před zahájením výroby jsme jednotlivé skici konzultovali. Žáci měli na výběr z poměrně pestrého a částečně recyklovaného materiálu, který obsahoval: dřívka, kartony, nafukovací balónky, hadičky, bavlnky, látky, provázky apod.

Soudě dle reakcí žáků, u závěrečného hodnocení měla tato lekce úspěch. Hodnocena byla především podobnost s počáteční skicou, originalita a vhodné užití dostupných materiálů. Za nejoriginálnější zvolili žáci maketu vytvořenou dvěma dívkami a nazvanou „*létající unicorn*“. Ta byla inspirována legendou o dracích v Číně. Dále jsme diskutovali o tom, zda by některé vytvořené makety mohly být použity v reálném světě, a shodli jsme se, že práce konstruktérů není rozhodně snadná.

Příjemným překvapením pro mě bylo, že žáci znali skici Leonarda da Vinciho. Proto pro ně představená ukázka sloužila jako znovuoživení již získaných znalostí. Celkově si myslím, že se tato lekce povedla a všechny části hodiny od motivace až po hodnocení dopadly dobře. Nicméně s odstupem času se musím zamyslet nad materiálem, který byl žákům poskytnut. Rozhodně bych pro příště volila vhodnější, nebo bych se zamýšlela nad možností, že každý z žáků bude pracovat pouze s jedním vybraným materiálem. Výsledné artefakty by pak mohly působit ucelenějším dojmem.

Co se stalo na obloze

Lekce s názvem *Co se stalo na obloze* tvořila závěrečnou hodinu výtvarného projektu *Hlavu vzhůru* ve třídě 4. A. Tato lekce byla zaměřena na video-animaci. Cílem bylo přiblížit žákům zmíněnou problematiku a prostřednictvím společné práce si ji vyzkoušet. Lekce byla rozložena do několika dílčích částí. První obsahovala motivační úvod, po kterém následovala samostatná práce žáků ve

skupině. Druhá část byla zaměřena na samotné focení a třetí, tedy poslední, obsahovala finální prezentaci jednotlivých animací a hodnocení. V následujících řádcích si pokusíme dílčí části podrobněji analyzovat.

Motivační vstup byl zaměřen na pojem video-animace. Žákům byly kladeny otázky vztahující se k tématu natáčení a vytváření videí. Jelikož popularita „youtuberingu“ a tvoření videí každým dnem stoupá, jsou i žáci na prvním stupni s tímto fenoménem obeznámeni. Proto pro ně bylo toto téma velice aktuální a zajímavé. Nicméně většina z nich neznala při vytváření animace postup, který je čekal. Z tohoto důvodu jim byla promítnuta tři videa obsahující video-animaci, kterou vytvořili žáci na jiných základních školách. Na těchto ukázkách jsme si vysvětlili postup tvoření animací a shrnuli jsme si v bodech, co je pro takovou animaci typické: kratší čas, výstižnost, absence mluvených dialogů. Po tomto úvodu mohli žáci přejít k úkolu.

Žáci se rozdělili do stejných skupin jako v lekci první (*Obloha jako paleta barev*). Za úkol dostali vymyslet krátký příběh, kde by hlavními aktéry byly létající stroje vyrobené v lekci *Kolonizace oblohy*. Celá scéna by se pak odehrávala na vytvořeném pozadí z lekce *Obloha jako paleta barev*. Skupiny žáků měly možnost využít také barevné papíry či jiné předměty, které by jejich příběh obohatily. Téma bylo v podstatě volné, což pro žáky vůbec nebyl problém, naopak padaly velmi originální návrhy. Veškeré nápady a příběh si skupinky zapisovaly na papír, který sloužil jako scénář, podle něhož jsme se při focení řídili. Před začátkem focení jsme si všechny vymyšlené příběhy prošli a zkonzultovali, aby nedošlo k případnému nedorozumění, a focení tak mohlo probíhat bez problému.

Druhá část lekce byla zaměřena na samotné focení. Připraven byl stativ s fotoaparát, u kterého se skupiny žáků postupně vystřídaly. Jelikož se jednalo o poměrně drahou techniku, fotila jsem jen já. Nicméně žáci tohle neshledali jako problém, ale naopak si velmi dobře rozdělili činnost. Část žáků posouvala nachystané předměty a část žáků se dívala ze strany do fotoaparátu. Zde bych ráda zmínila, že se jednalo o třídu s 23 žáky. Bylo tedy velmi důležité si práci dobře rozvrhnout a zbylé žáky zaměstnat, aby se nestalo, že v průběhu focení jedné skupinky zbytek třídy „zdivočí“. Tomuto problému jsem se snažila předejít úkolem navíc. Pokud žáci měli vše připravené k focení, nebo byli už po focení, tvořili plakáty ke svým příběhům.

Třetí část byla zaměřena na hodnocení a prezentaci finálních animací. Ta ale proběhla až další týden, jelikož je zapotřebí snímky v adekvátním programu

chronologicky seřadit a vytvořit tak dojem plynulého pohybu. Zároveň pro podporu celkového dojmu je dobré zakomponovat do animace hudbu či případné zvuky, které mohou nahradit mluvené slovo a divákovi tak lépe vyzní.

Podle reakcí žáků při hodnocení se i tato lekce setkala s úspěchem a kladnými ohlasy. Žáci zde vyzdvihovali především to, že si vyzkoušeli něco nového, netradičního a stali se tak na okamžik součástí „filmového štábu“. Dále proběhla vlna nadšení při představě, že by se vytvořená videa mohla vložit na internet.

Další týden byla jedna hodina věnovaná prezentaci vzniklých animací, a protože se jednalo o naši poslední hodinu s třídou 4. A, bylo třeba shrnout všechny doposud odučené lekce a udělat závěr. Žáci byli jednotlivě vyvoláváni, aby sami zhodnotili výuku. Závěrečné hodnocení samo předčilo má očekávání a nutno dodat, že mě velmi potěšilo. Zároveň prezentace animací, která obsahovala doposud vytvořená díla, byla krásným závěrem nejen pro mě, ale také pro žáky. Ti si tím potvrdili, že jejich práce měla smysl a vzniklý artefakt jim bude připomínkou jejich společného úsilí.

ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo vytvořit projekt, který by ukázal, co se může skrývat za spojením Hlavu vzhůru, a představit vybrané téma, kterým se stala převážně obloha a oblaka z co nejvíce možných úhlů pohledu. Práce si nekladla za cíl vytvořit soubor lekcí, které by obsáhly všechny možnosti, jak s tímto tématem zacházet, nýbrž může sloužit jako inspirační zdroj, ze kterého mohou vycházet učitelé nejen na základních školách, ale také na základních školách uměleckých či ve výtvarných ateliérech.

Jako inspirační zdroj tedy sloužila teoretická práce, která se pokusila představit různé principy toho, jak na téma nahlížet. Bohatou inspirací byl poměrně široký výčet umělců, kteří se ve svých dílech zabývali obdobnou tematikou, ať už přímo, či nepřímo. Vybraní umělci reprezentují různá období, a to od středověku až do současnosti. I přestože jsme si vědomi, že se touto tematikou zabývalo mnohem více autorů, tato práce nemá prostředky k tomu, aby podala rozsáhlejší obsah. Proto bylo pro tyto účely vybráno jen několik autorů, kteří ale mohou nabídnout to nejpodstatnější a poskytnout tak ucelený a stručný přehled námětů, jak k tématu přistoupit a využít ho nejen v hodinách výtvarné výchovy. Jedním z důležitých faktorů projektového vyučování jsou mezipředmětové vztahy, a proto se i náš výtvarný projekt snaží o propojenost výtvarné výchovy s českým jazykem, dějepisem, dějinami umění či environmentální výchovou.

Žáci se v průběhu celého projektu měli možnost seznámit s rozmanitostí, pramenící z tématu oblohy a oblak, a to prostřednictvím osmi výukových lekcí. Každá z nich měla za úkol prohloubit již získané znalosti, obohatit o nové dovednosti a rozvíjet estetické vnímání. Napomohlo k tomu nepřeborné množství výtvarných technik, materiálů a postupů. Využity byly nejen dobře známé techniky, jako je například kolorovaná kresba či koláž, ale lekce byly rozšířeny i o ty méně známé, jako je video-animace či záznam zvuku. Žáci v průběhu výtvarných lekcí prohlubovali nejen sociální vztahy, ať už z hlediska kooperace či tolerance, ale také komunikační vazby. Prostřednictvím diskuzí jak na začátku, tak v závěru lekcí se mohli inspirovat navzájem a sdělovat si své nápady a osobité přístupy k jednotlivým úkolům.

Jak bylo na začátku nastíněno, na Hlavu vzhůru se dá nahlížet mnoha způsoby, každý si pod tímto spojením představí něco jiného. Pro autorku představuje Hlavu vzhůru především oblohu a s ní spojená oblačná seskupení.

Již samotné téma oblohy je velmi inspirativní a jeho rozmanitost a bohatost přímo vybízí k dalšímu využití.

V závěru bych ráda zmínila, že by stálo za to rozšířit projekt o další lekce, které by se mohly odehrávat v jiném prostředí, než je učebna třídy, například přímo pod širým nebem. To by projekt obohatilo o novou formu a dozajisté by to přineslo nové zajímavé poznatky. I přes veškeré komplikace, které se v průběhu realizace vyskytly, ať už to byl nedostatek materiálu ve třídách, či menší časová dotace, hodnotím projekt kladně. Jelikož obohatil nejen mne a žáky, z čehož usuzuji dle jejich zpětných reakcí, ale věřím, že i pedagogy ZŠ Ledenice, kteří se inspirovali a pochopili, že i ve třídě s větším množstvím žáků se může výtvarná výchova proměnit v něco podnětného s hlubší myšlenkou.

Tato práce se pokusila ukázat alespoň některé přístupy, metody a formy, jak k tématu přistupovat, může tedy sloužit jako inspirační zdroj pro další pedagogy, kteří by si rádi vyzkoušeli jinou, pro někoho novou formu vyučování, která může žákům pomoci pochopit souvislosti a jež využívá mezioborových vztahů.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Tištěné zdroje

BALEKA, Jan. *Výtvarné umění: výkladový slovník: (malířství, sochařství, grafika)*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0609-5.

BAUER, Hermann; PRATER, Andreas a Ingo F. WALTHER, ed. *Baroko*. Praha: Slovart, ©2007. ISBN 978-80-7209-907-8.

BEZZOLA, Tobia; LANG, Paul a Paul E. MÜLLER, *Ferdinand Hodler, landscapes*. 1st Scalo ed. Zürich: Scalo, 2004. ISBN 3-908247-78-0.

BIEDERMANN, Hans. *Lexikon symbolů*. Ilustroval Sybille BIEDERMANN. Praha: Beta, 2008. ISBN 978-80-7306-362-7.

BUTIN, Hubertus; GRONERT, Stefan a Thomas OLBRICHT. *Gerhard Richter: editions 1965-2013*. Ostfildern: Hatje Cantz Verlag, 2014. ISBN 978-3-7757-3519-3.

CHAPMAN, Allan. *Bohové na nebesích: astronomie, náboženství a kultura od starověku až po renesanci*. Překlad Radmila Damová. 1. vyd. v českém jazyce. Praha: BB art, 2003. ISBN 80-7341-044-3.

COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0.

DAMISCH, Hubert. *A theory of /cloud/: toward a history of painting*. Stanford: Stanford University Press, 2002. ISBN 0-8047-3439-9.

DVOŘÁK, František. *Kamil Lhoták: [monografie s ukázkami z výtvarného díla]*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1985. Umělecké profily; sv. 24.

ECKER, Berthold; KAREL, Johannes a Timm STARL. *Stark bewölkt: flüchtige Erscheinungen des Himmels*. New York: Springer, c2009. ISBN 978-3-211-8913-1.

EXLER, Petr. *Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefietickými postupy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. Monografie. ISBN 978-80-244-4620-2.

GOMBRICH, Ernst Hans. *Příběh umění*. Překlad Miroslava Tůmová. 1 vyd. Praha: Odeon, 1992. Klub čtenářů; sv. 671. ISBN 80-207-0416-7.

GRECMANOVÁ Helena a Eva URBANOVSKÁ. Projektové vyučování a jeho význam v současné škole. *Pedagogika*. 1997, 47(1), 37-45. ISSN 0031-3815.

HAMILTON, Robert. *Egypt: říše faraonů*. Praha: Slovart, 2007. ISBN 978-80-7209-779-1.

HEINRICH, Christoph. *Claude Monet: 1840-1926*. Překlad Liselotte Teltscherová. 1. vyd. [Praha]: Slovart, 2004. Mistři světového umění. ISBN 80-7209-528-5.

HERRING, Sarah. Six Paintings by Corot: Methods, Materials and Sources. National Gallery Technical Bulletin. 2009, 30, 86-111. ISSN 0140-7430.

HLAVÁČKOVÁ, Miroslava. *Olga Karlíková*. Louny: Galerie Benedikta Rejta, 2011. GBR; sv. 10. ISBN 978-80-85051-17-9.

KLIMEŠOVÁ, Marie, ed. *Ohniska znovuzrození: České umění 1956 - 1963: Kat. výstavy, Praha 28. 7. - 23. 10. 1994*. Praha: Galerie hlavního města Prahy, 1994. ISBN 80-7010-029-X.

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.

LHOTÁK, Kamil a Luboš HLAVÁČEK. *Kamil Lhoták*. 1. vyd. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0818-7.

NEŠKUDLA, Bořek. *Encyklopedie řeckých bohů a mýtů*. Praha: Libri, 2003. Mytologie. ISBN 80-7277-125-6.

OWUSU, Heike. *Egyptské symboly*. Olomouc: Fontána, 2003. Magická síla symbolů. ISBN 80-7336-036-5.

PAQUET, Marcel a René MAGRITTE. *René Magritte, 1898-1967: thoughts rendered visible*. Köln: Taschen, c2000. ISBN 978-3-8365-0357-0.

PIOVENE, Guido a Anna PALLUCCHINI. *Giambattista Tiepolo: souborné malířské dílo*. Překlad Libuše Macková. 1. vyd. Praha: Odeon, 1987. Světové umění; 101.

PROKOPP, Mária. *Giotto: 21 farebných a 31 čiernobielych reprodukcii*. 1. vyd. Bratislava: Tatran, 1989. Svet umenia.

RICHTER, Gerhard; FAJT, Jiří, ed. a Milena KALINOVSKÁ, ed. *Gerhard Richter*. V Praze: Národní galerie, 2017. ISBN 978-80-7035-645-6.

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

SUCKALE, Robert et al. *Gotika*. Praha: Slovart, c2007. ISBN 978-80-7209-908-5.

TOMKOVÁ, Anna; KAŠOVÁ, Jitka a Markéta DVOŘÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.

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

VERDET, Jean-Pierre. *Nebe, řád a chaos*. Praha: Slovart, 1997. Horizonty (Slovart). ISBN 80-85871-34-3.

WITTLICH, Petr. *Edvard Munch*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1985. Malá galerie; sv. 34. Klub čtenářů

WOLF, Norbert. *Albrecht Dürer: 1471-1528: génius německé renesance*. 1. vyd. [Praha]: Slovart, 2007. ISBN 978-80-7209-889-7.

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

Elektronické informační zdroje

014 | *ENVIRONS DE BREST, EMBOUC: BOUDIN Eugène-Louis (1824 Honfleur - 1898, Deauville)* [online]. Praha: European Arts Investments, c2018 [cit. 2018-09-29]. Dostupné z: https://www.europeanarts.cz/boudin-eugene-louis_environs-de-brest,-embouc.html?aa=6-2013&poldet=014&hledat=Boudin%20Eug%C3%A9ne&hledat_mode=multi

676 (679, 533): *To Theo van Gogh. Arles, Saturday, 8 September 1888*. - Vincent van Gogh Letters [online]. Van Gogh Museum, 2009 [cit. 2018-10-05]. Dostupné z: <http://vangoghletters.org/vg/letters/let676/letter.html>

BERNDNAUT SMILDE b. 1978 [online]. London: Ronchini Gallery [cit. 2018-11-19]. Dostupné z: <http://www.ronchinigallery.com/artists/berndnaut-smilde/>

CHENGXIANG SHANG ART PRINTS AND POSTERS [online]. Artrepublic, c2018 [cit. 2018-11-19]. Dostupné z: <https://www.artrepublic.com/artists/chengxiang-shang.html>

ČTK. *Umělec Smilde vytváří elegantní mraky uvnitř místností* [online]. Archiweb, 2012 [cit. 2018-11-19]. Dostupné z: <https://www.archiweb.cz/n/foreign/umelec-smilde-vytvari-elegantni-mraky-uvnitr-mistnosti>

DAVIS, Courtney. *DANCE IN ANDY WARHOL'S SILVER CLOUDS*. [online]. Denver: Denver Art Museum, 2016 [cit. 2018-11-25]. Dostupné z: <https://denverartmuseum.org/article/dance-andy-warhols-silver-clouds>

Gerhard Richter: Wolken (Clouds). [online]. Sotheby's, c2018 [cit. 2018-10-24]. Dostupné z: <http://www.sothebys.com/en/auctions/ecatalogue/2015/contemporary-art-evening-auction-115020/lot.43.html?fbclid=IwAR1hXQET40A7Ojpangffuy7lvJQWvTRlqAEYWaSRuwwqU0KbhdxmmM4-Jbg>

HAZUKOVÁ, Helena. *Nová pojetí výtvarné výchovy, plan a výtvarné projekty* [online]. RVP, 2006 [cit. 2018-09-24]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/629/NOVA-POJETI-%20VYTVARNE-VYCHOVYPLAN-A-VYTVARNE-PROJEKTY.html/>

LOJDOVÁ, Kateřina. *Projektové vyučování: skripta ke kurzu 13.12. 2012* [online]. 2012 [cit. 2018-09-24]. Dostupné z: http://katkalojdova.weebly.com/uploads/2/4/3/0/24306750/projektove_vyucovani.pdf

René Magritte The False Mirror Paris 1929 [online]. MoMA, c2018 [cit. 2018-11-19]. Dostupné z: https://www.moma.org/collection/works/78938?fbclid=IwAR2DTx6mASWSYp-6HIV-72ZxKT8qeQd-7aS1zfcwmMWql_FhY7PwSb_HbI

René Magritte. The Palace of Curtains, III. Paris 1928-29 [online]. MoMA, c2018 [cit. 2018-11-19]. Dostupné z: https://www.moma.org/collection/works/80137?fbclid=IwAR3q658KTtS3ll0a1A_jZIWsFwcxZvv8L9vR81so-flv5DKVbH2bDwwKCrk

RICHTER, Gerhard. *Clouds*. [online]. WikiArt, 2012 [cit. 2018-10-25]. Dostupné z: https://www.wikiart.org/en/gerhard-richter/clouds-1982?fbclid=IwAR3WAE1IW-FTwUCMEI7f63PCtxHaeXq7E6_Q1WteebPbgkpZhVosRn9p2k

THIS WAS INTENDED TO BE WARHOL'S RETIREMENT FROM PAINTING [online]. Seoul: Publicdelivery, 2018 [cit. 2018-11-25]. Dostupné z: <https://publicdelivery.org/andy-warhol-silver-clouds/>

Vincent van Gogh. *The Starry Night. 1889* [online]. MoMA Learning, 2006 [cit. 2018-10-05]. Dostupné z: https://www.moma.org/learn/moma_learning/vincent-van-gogh-the-starry-night-1889/

WEISS, David. *The Enduring Legacy of Eugène Boudin* [online]. Freemans's, c2018 [cit. 2018-11-25]. Dostupné z: <https://www.freemansauction.com/news/enduringlegacy-eug%C3%A8ne-boudin>

YI, Hyewon. Crossing Boundaries: An Interview with Nobuyoshi Araki. *Trans-Asia Photography Review* [online]. 2011, 1 (2) [cit. 2018-10-11]. ISSN 2158-2025. Dostupné z: <https://quod.lib.umich.edu/t/tap/7977573.0001.205?view=text;rgn=main>

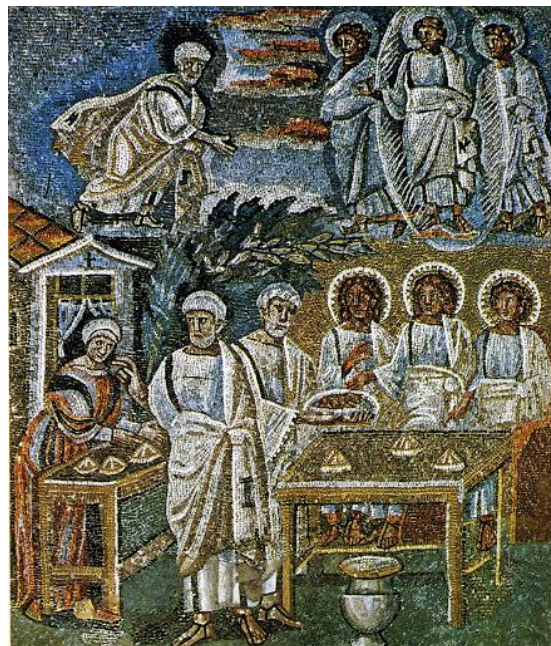
SEZNAM PŘÍLOH

Přílohy I. Obrazové přílohy k teoretické části.....	69
Přílohy II. Fotodokumentace výtvarného projektu Hlavu vzhůru	86
Přílohy III. Strukturované přípravy výtvarného projektu Hlavu vzhůru.....	102

Obrazové přílohy k teoretické části



Obr. 1: Kamenování Mojžíše –
Santa Maria Maggiore



Obr. 2: Vidění Abrahámovo – Santa Maria Maggiore



Obr. 3: Mozaika – Bazilika sv. Kosmy a Damiána v Římě



Obr. 4: Extáze sv. Františka – Giotto



Obr. 5: Zázrak Panny Marie Sněžné – Masolino



Obr. 6: Svatý Šebestián – Andrea Mantegna



Obr. 7: Agónie v zahradě – A. Mantegna



Obr. 8: Freska – Nanebevzetí Panny Marie – Correggio



Obr. 9: Freska – Vize sv. Jana na Patmosu – Correggio



Obr. 10: Vize sedmi svícňů – Albrecht Dürer



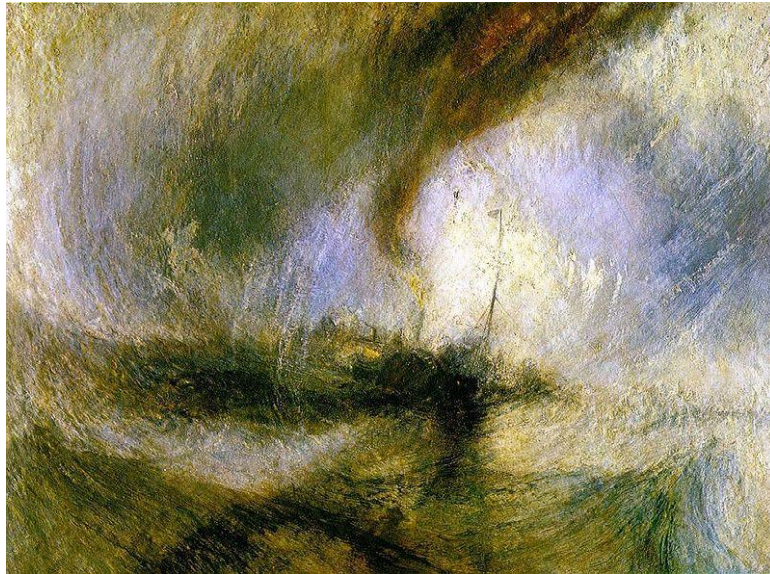
Obr. 11: Větrný mlýn na Wijku – Jacob van Ruisdael



Obr. 12: Kostel Il Gesú – Giovanni Battista Gaulli



Obr. 13: Síla výmluvnosti – Tiepolo



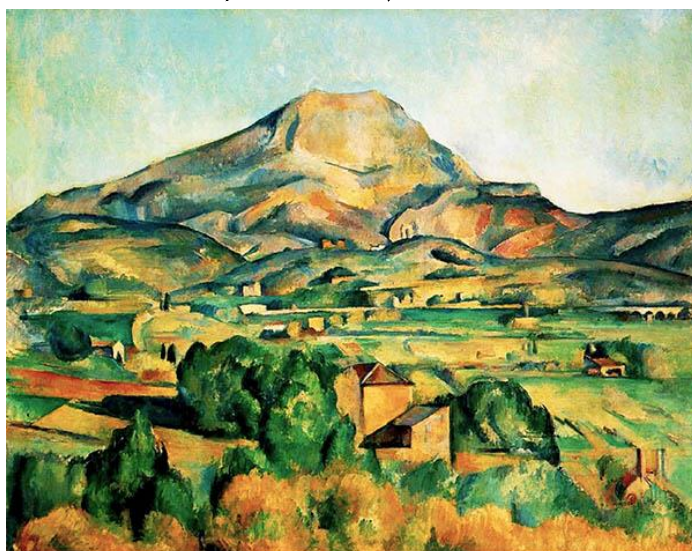
Obr. 14: Parník ve sněhové vánici – William Turner



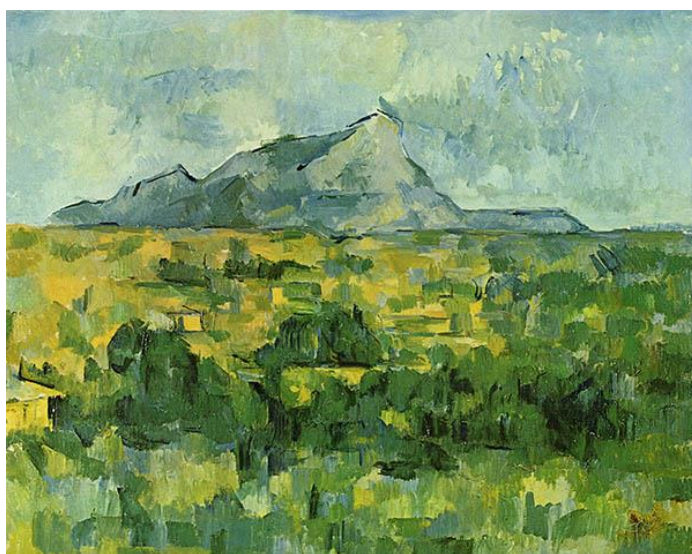
Obr. 15: Studie mraků – John Constable



Obr. 16: Lekniny, vodní krajina, oblaka – Claude Monet



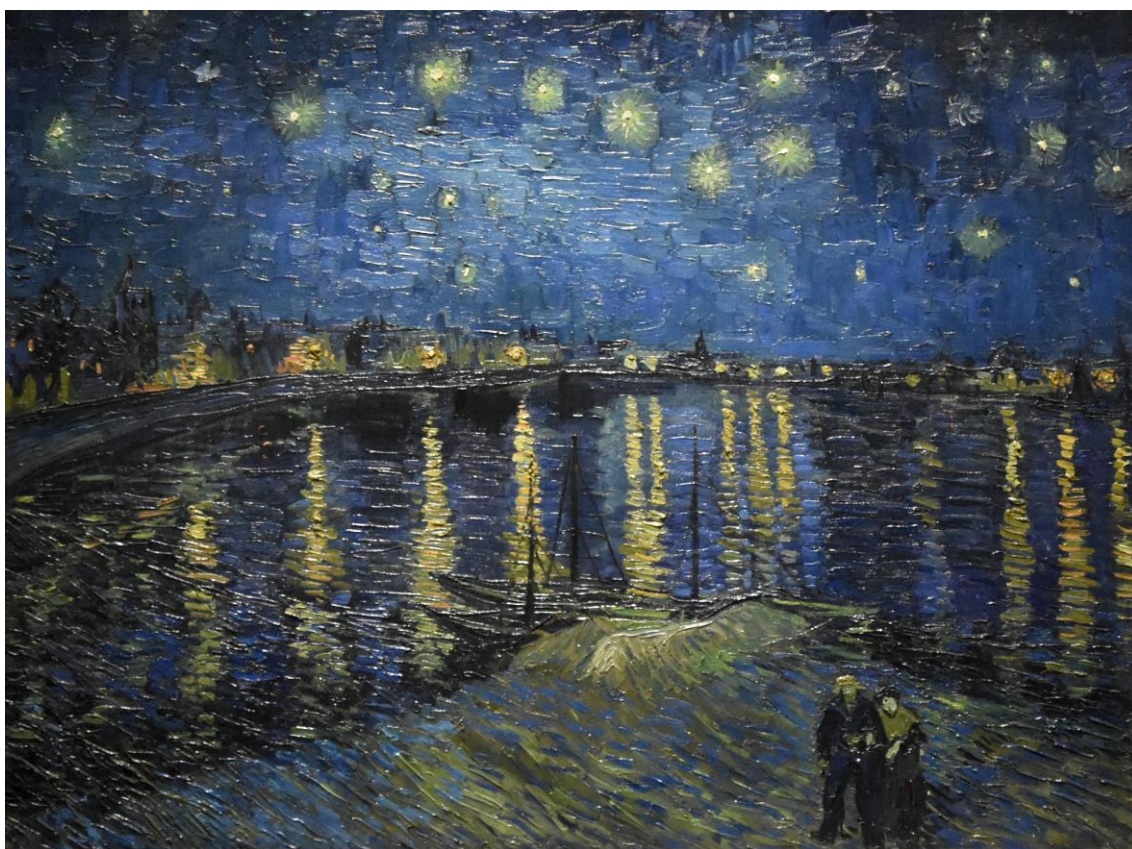
Obr. 17: Hora Sainte Victorie – Cézanne



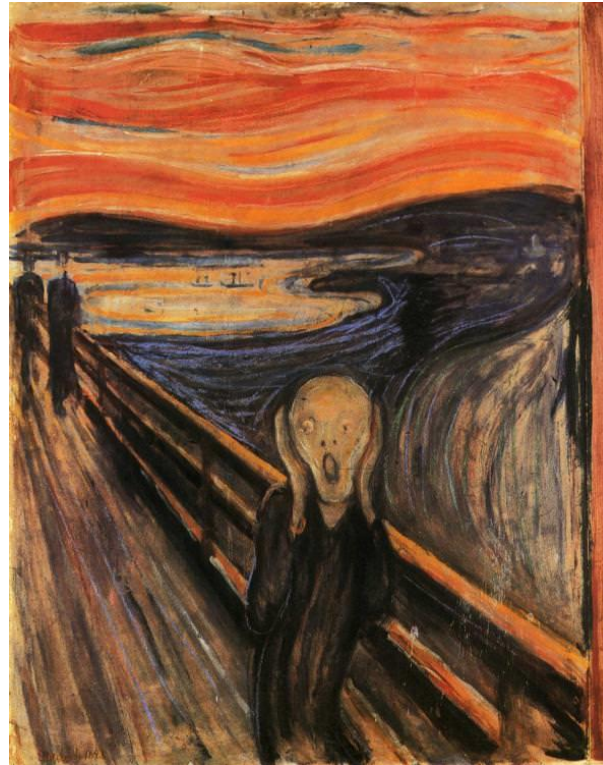
Obr. 18: Hora Sainte Victorie – Cézanne



Obr. 19: Hvězdná noc – Vincent van Gogh



Obr. 20: Hvězdná noc nad Rhônou – Vincent van Gogh



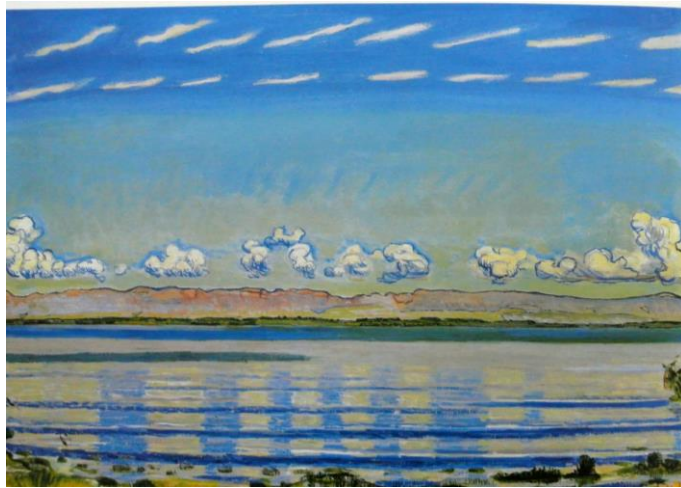
Obr. 21: Výkřik – Edvard Munch



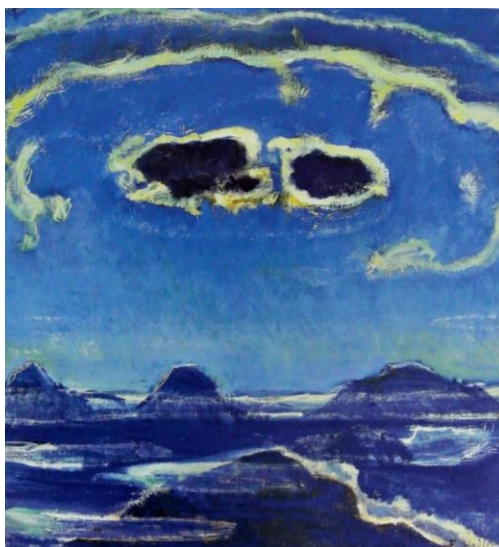
Obr. 22: Hvězdná noc – Edvard Munch



Obr. 23: Thunské jezero – Ferdinand Hodler



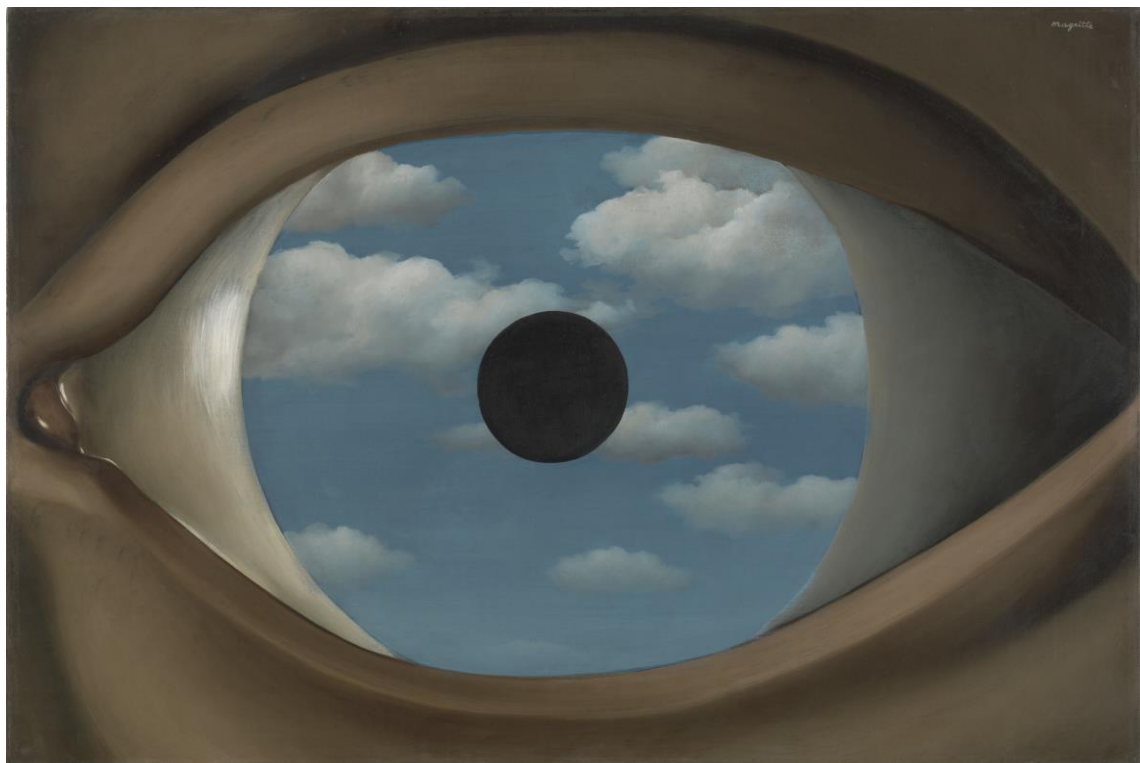
Obr. 24: Rhythmic Landscape on Lake Geneva – Ferdinand Hodler



Obr. 25: Eiger, Monch, and Jungfrau in the Moonlight – Ferdinand Hodler



Obr. 26: The Palace of Curtains II – René Magritte



Obr. 27: The false Mirror – René Magritte



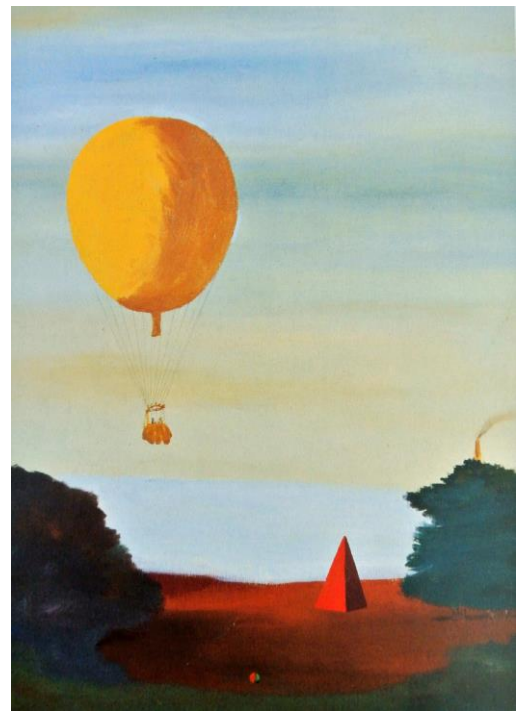
Obr. 28: Silver Clouds v New Yorku – Andy Warhol



Obr. 29: Silver Clouds: Denver muzeum – Andy Warhol



Obr. 30: Rok 1913 – Kamil Lhoták



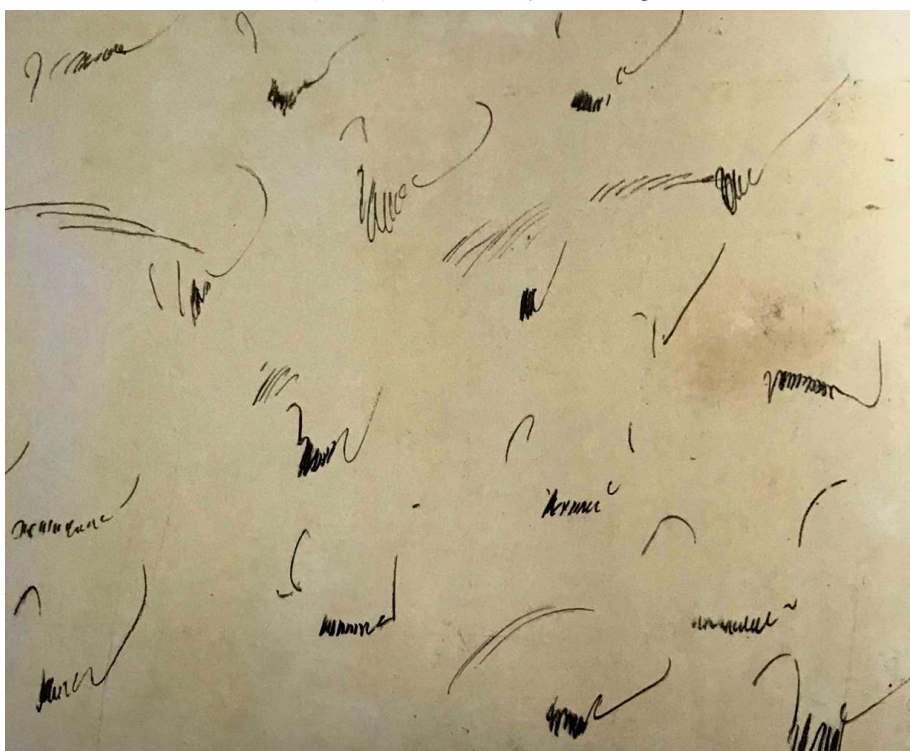
Obr. 31, 32: Hommage à Henri Rousseau, Balon – Kamil Lhoták



Obr. 33: Detail Hommage – Kamil Lhoták



Obr. 34, 35: Kroužení (Čápi), Letící hejno – Olga Karlíková



Obr. 36: Slavík – Olga Karlíková



Obr. 37, 38: Noční zpěv, Ptačí zpěv – Olga Karlíková



Obr. 39, 40: Wolken, Cloud – Gerhard Richter



Obr. 41: Clouds – Gerhard Richter



Obr. 42: Skyscapes – Nobuyoshi Araki



Obr. 43: Nimbus – Berndnaut Smilde



Obr. 44: Nimbus II – Berndnaut Smilde



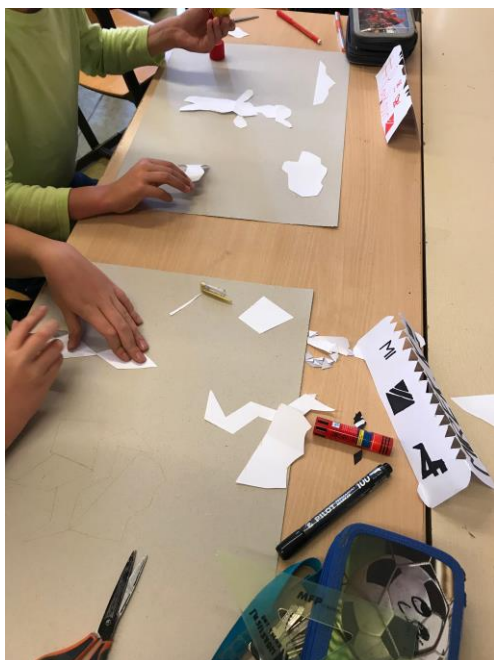
Obr. 45: Journey into the Clouds – Shang Chengxiang



Obr. 46: Journey into the Clouds n. 7 – Shang Chengxiang

Fotodokumentace výtvarného projektu Hlavu vzhůru

Fotodokumentace výtvarné lekce Hlavu vzhůru



Obr. 1: Lepení vystřížených tvarů



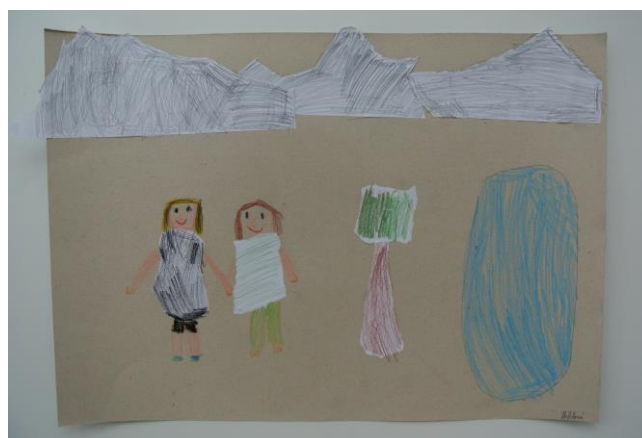
Obr. 2: Ukázka výsledných artefaktů



Obr. 3a, 3b: Výsledné práce – Ptáček, Hruška



Obr. 4a, 4b: Výsledné práce – Veverka, Veverka

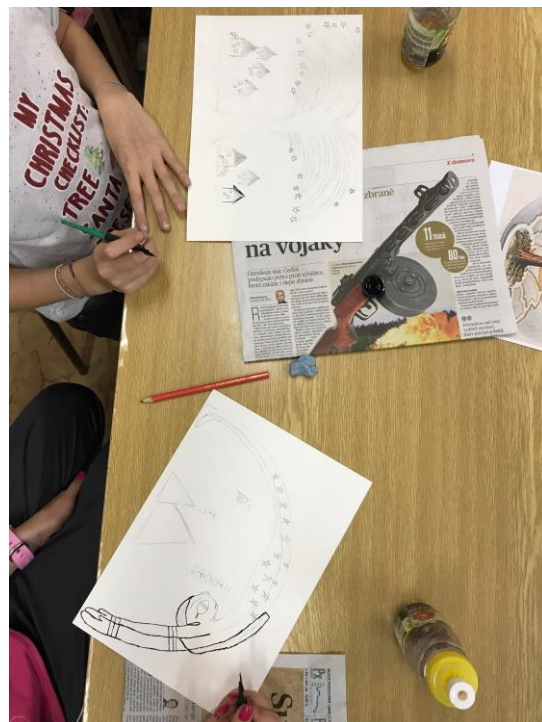
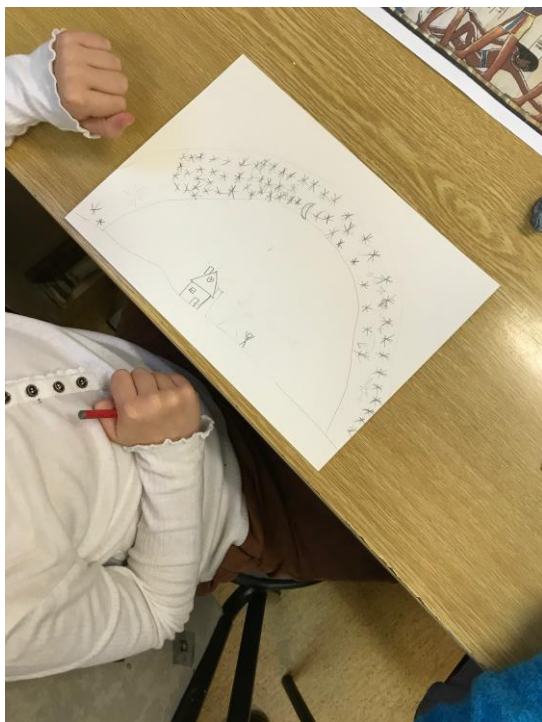


Obr. 5: Výsledná práce – Dva v horách



Obr. 6: Výsledná práce – Papoušek

Fotodokumentace výtvarné lekce Nebeská klenba



Obr. 7, 8: Kresebná interpretace mytologických příběhů o nebeské klenbě



Obr. 9, 10: Záznam procesu kolorování



Obr. 11, 12: Nebeská klenba – výsledné práce



Obr. 13, 14: Nebeská klenba – výsledné práce



Obr. 15: Nebeská klenba – výsledné práce

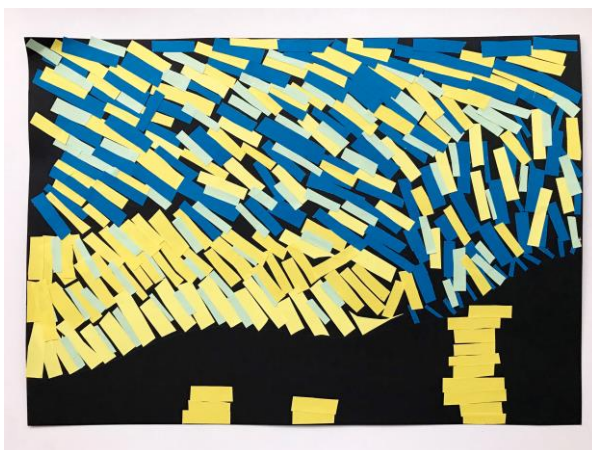
Fotodokumentace výtvarné lekce Vincentova noční obloha



Obr. 16, 17: Stříhání a následné lepení



Obr. 18: Ukázka detailu z obrazu Hvězdná noc



Obr. 19: Ukázka detailu z obrazu Hvězdná noc nad Rhônou



Obr. 20: Detail interpretace obrazu Hvězdná noc



Obr. 21: Společné dílo – Hvězdná noc



Obr. 22, 23: Detail interpretace obrazu Hvězdná noc nad Rhônou



Obr. 24: Společné dílo – Hvězdná noc nad Rhônou

Fotodokumentace výtvarné lekce Co vidím na obloze



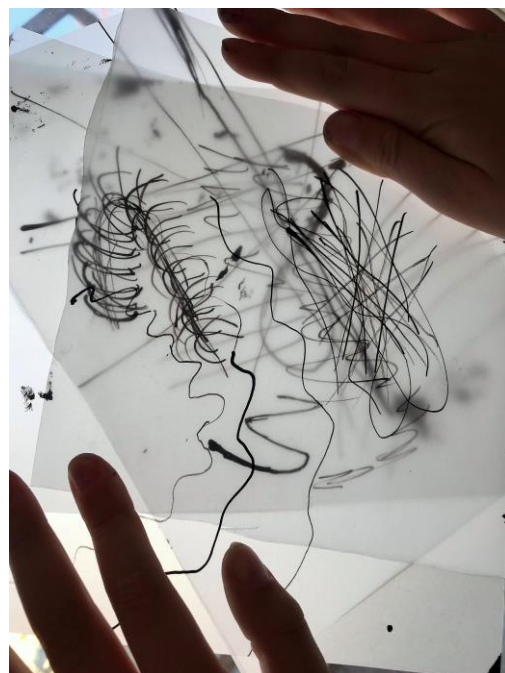
Obr. 25, 26: Připravený podklad technikou vymývání, záznam pohybu



Obr. 27, 28: Záznam pohybu, připravený podklad technikou vymývání



Obr. 29, 30: Co vidím na obloze – výsledné práce



Obr. 31, 32: Prosvětlování finálních záznamů a vytváření prostoru

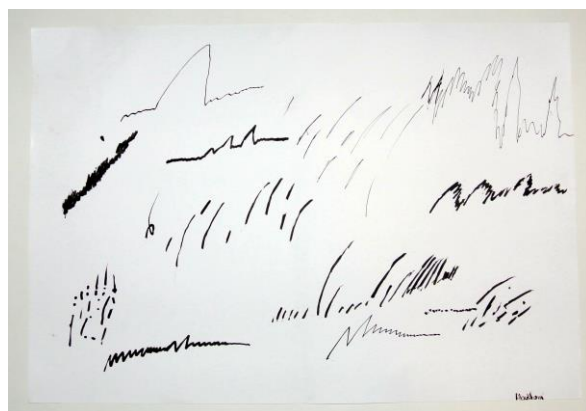


Obr. 33: Prosvětlování finálních záznamů a vytváření prostoru

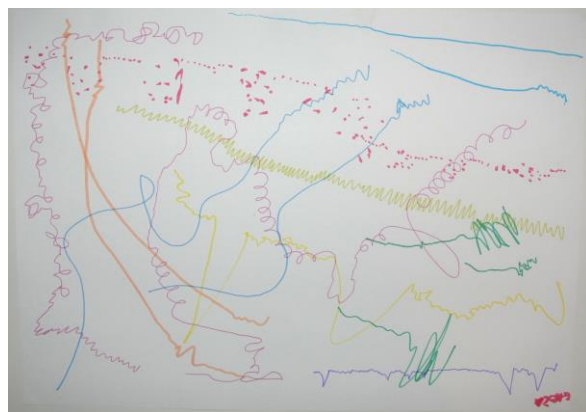
Fotodokumentace výtvarné lekce Co slyším na obloze



Obr. 34, 35: Proces záznamu zvuku



Obr. 36: Co slyším na obloze – výsledná práce



Obr. 37: Co slyším na obloze – výsledná práce
(barevné provedení)

Fotodokumentace výtvarné lekce Obloha jako paleta barev



Obr. 38, 39: Proces míchání barev



Obr. 40: Ukázka barevných palet



Obr. 41: Ukázka barevných palet



Obr. 42, 43: Průběh práce – Obloha jako paleta barev



Obr. 44: Záznam činnosti



Obr. 45: Výsledná práce – Obloha při západu slunce



Obr. 46: Výsledná práce – Noční obloha



Obr. 47: Výsledná práce – Obloha před východem slunce

Fotodokumentace výtvarné lekce Kolonizace oblohy



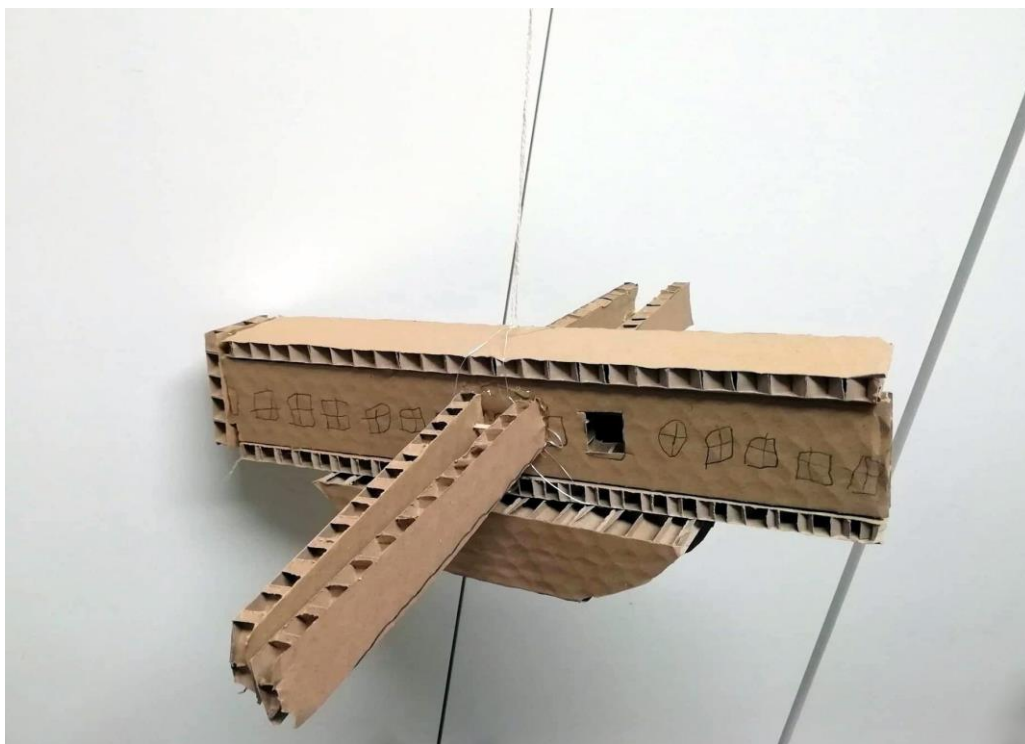
Obr. 48, 49: Proces navrhování a konstruování leteckých strojů



Obr. 50: Průběh činnosti – Kolonizace oblohy



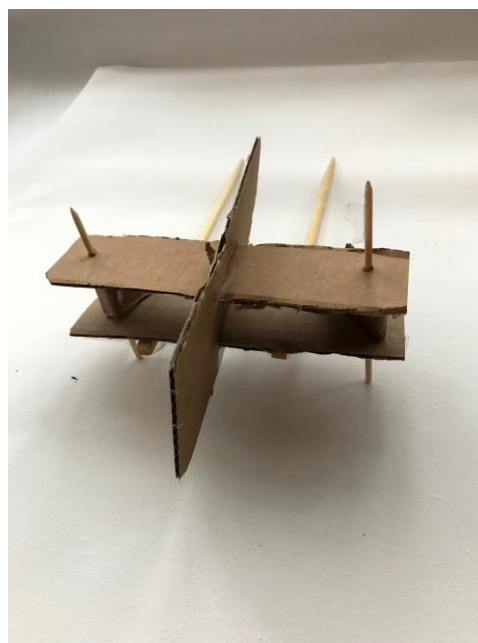
Obr. 51: Průběh činnosti – Kolonizace oblohy



Obr. 52: Výsledný létající stroj



Obr. 53: „Létající unicorn“
(inspirace čínskou mytologií)



Obr. 54: Výsledný dvouplošník

Fotodokumentace výtvarné lekce Co se stalo na obloze

Pozn.: Vytvořené video-animace s názvem: *Výbuch, Osídlení, Výbuch letadel* a *Bitva*, se nacházejí na přiloženém CD-rom nosiči.



Obr. 55: Průběh činnosti – Co se stalo na obloze



Obr. 56: Průběh činnosti (vymýšlení scénáře, výroba kulis)

Strukturované přípravy výtvarného projektu Hlavu vzhůru

Hlavu vzhůru

Typ výtvarné činnosti: imaginace

Časový úsek: 2 vyučovací hodiny

Doporučený ročník: 4. a 5. třída

Výtvarné prostředky:

Výtvarná technika: kombinovaná – koláž, kresba

Výtvarný materiál: pastelky, fixy, nůžky, bílý papír A4, čtvrtka A3, lepidlo

Vzdělávací a výchovný cíl: Cílem lekce je prohloubení vlastní představivosti na základě vzniklých asociací vycházejících z pozorovaných mraků z daných ukázek. Dále si lekce klade za cíl zlepšit vyjadřovací a komunikační schopnosti žáků jednak s učitelem, jednak se svými vrstevníky. V neposlední řadě seznámení s výtvarnou technikou koláže a pojmem asociace.

Motivace: Motivační vstup tvoří celkový úvod do projektu s názvem Hlavu vzhůru. Žákům budou kladeny otázky: Co si vybavíte pod slovním spojením Hlavu vzhůru? (patrně mohou padnout pojmy jako *obloha, mraky, ptáci, letadla, koruny stromů, se kterými můžeme v následujících lekcích pracovat. Vysvětlíme si také význam slovního spojení Hlavu vzhůru: neztrácet naději, podporovat morálně.*) Následně budou promítnuty ukázky různých mraků, které žáci budou vypodobňovat s hmotným či nehmotným objektem z jejich okolí (*Například mrak může připomínat určité zvíře, věc či být spojený s příběhem*). Žáci mohou k projekci přistupovat jednotlivě, nebo po dvou a navzájem sdělovat své vlastní představy a diskutovat o nich.

Výtvarný úkol: Úkolem žáků bude natrhat různě velké útržky z papíru, které následně nalepí na větší čtvrtku. Fixami či pastelkami nalepenou kompozici dotvoří dle své vlastní představy.

Didaktická analýza úkolu: Výtvarně technické informace:

- Hodinu začínáme diskuzí na téma Hlavu vzhůru.

- Promítáme mraky různých tvarů a velikostí, diskutujeme s žáky nad jejich představami a asociacemi spojenými s mraky.
- Vysvětlíme pojem asociace.
- S žáky natrháme a nastříháme bílé papíry na jednotlivé kousky, které si následně rozeberou.
- Každý žák dostane tři až čtyři kusy natrhaného papíru, které dle vlastního uvážení nalepí na čtvrtku a připravenou kompozici dotvoří do finální podoby.

Hodnocení:

- **Forma hodnocení:** Učitel společně s žáky na konci hodiny.
- **Kritéria hodnocení:** Hodnotit budeme rozvržení kompozice, kresebné dokončení a celkový dojem z artefaktu. Vhodné otázky: Jaké dílo Vám přijde nejzajímavější a proč? Co jiného byste z tvarů vytvořili?

Pojmy:

- *Asociace:* mentální spojení či vztah mezi myšlenkami, pocity, pojmy, vzpomínkami, vjemy apod. Pamětní či fantazijní pocit, myšlenka, představa, která se pojí s určitou osobou, objektem či ideou. Představa na základě předchozí zkušenosti, sdružování představ.
- *Koláž:* výtvarná technika založená na postupu vlepování nejrůznějšího druhu materiálu do plochy obrazu.

Klíčová slova: obloha, mraky, koláž, asociace, hlavu vzhůru

Ukázka obrazových příloh:



Nebeská klenba

Typ výtvarné činnosti: imaginace

Časový úsek: 2 vyučovací hodiny

Doporučený ročník: 1. až 3. třída

Výtvarné prostředky:

Výtvarná technika: kolorovaná kresba

Výtvarný materiál: tuš, vodové nebo anilinové barvy, čtvrtka A3, pero, dřívko

Vzdělávací a výchovný cíl: V této lekci se pokusíme přiblížit žákům mytologické příběhy a legendy starých národů. Klademe si za cíl ozřejmit, že každý národ vnímal a vnímá realitu zcela odlišně. Vysvětlení symboliky a jejího užití ve výtvarném umění. Žáci budou seznámeni s technikou kolorované kresby.

Motivace: Motivační vstup představuje povídání o mytologii: *„Od pradávna lidé přisuzují realitě a situacím různé významy. Před mnoha a mnoha lety, v dobách, kdy si ještě mnozí mysleli, že země je placatá, hledali lidé vysvětlení, jakým způsobem se nad námi klene obloha. Kdo ji drží, že na nás nespadne. Čím je nebeská klenba utvořena?“* Následně zmíníme, že každý národ měl svou vlastní legendu či příběh; uvedeme si např. legendy egyptské, řecké, čínské, vikingské. Žáci reagují, zda slyšeli příběhy poprvé, který je nejvíce zaujal, jestli sami znají nějaký zajímavý příběh vztahující se k obloze. Následuje diskuze na téma: *„Jak by se daná legenda dala ztvárnit?“* Představíme žákům pojem symbolika a symbol. Vysvětlíme jeho užití v umění na názorných ukázkách. Pokud už byl někdy příběh ztvárněn, můžeme žákům pro inspiraci některé práce ukázat.

Výtvarný úkol: Úkolem je výtvarně ztvárnit legendu či mytologický příběh, který žáky nejvíce zaujal. Při následující činnosti užívají tuše a techniku kolorované kresby.

Didaktická analýza úkolu: Výtvarně technické informace:

- Přednesení několika vybraných mytologických příběhů s názornou ukázkou již výtvarně ztvárněných legend.

- Vysvětlení symboliky ve výtvarném umění.
- Každý žák si vybere legendu, která ho nejvíce oslovila a tu se pokusí realizovat.
- Samostatná práce žáků.

Hodnocení:

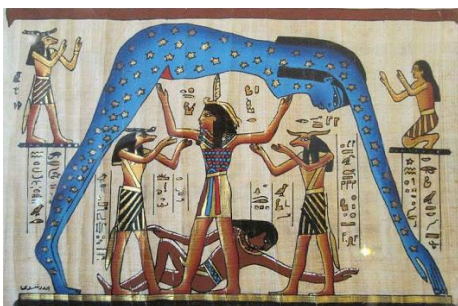
- **Forma hodnocení:** Učitel společně se žáky na konci hodiny.
- **Kritéria hodnocení:** Výtvarné zpracování jednotlivých příběhů. Vhodné užití symbolů. Otázky: *Komu se povedlo nejlépe vystihnout danou legendu? Co vás na dnešní práci nejvíce zaujalo a proč?*

Pojmy:

- *Mytologie, legendy:* pověst, příběh, do nějž dávní lidé vložili své představy o vzniku světa, člověka, přírodních jevech, životě pozemském i posmrtném.
- *Symbol:* značka, znak, znamení nesoucí hlubší význam. Symbol odkazuje k pojmu a myšlence.

Klíčová slova: mytologie, legendy, nebeská klenba, symboly

Ukázka obrazových příloh:



Co vidím na obloze

Typ výtvarné činnosti: experimentace

Časový úsek: 1 vyučovací hodina

Doporučený ročník: 4. a 5. třída

Výtvarné prostředky:

Výtvarná technika: kombinovaná – kresba, tuš, vodové barvy

Výtvarný materiál: tuš, dřívka, pauzovací papír A5, čtvrtka A5, fix, pero, vodové barvy, hadřík

Vzdělávací a výchovný cíl: Seznámení s tvorbou české kreslíčky a malíčky Olgy Karlíkové, jež zachycovala zpěvy ptáků a zvuky přírodnin, následně je převáděla do obrazové podoby. Vyzkoušení si nové a nezvyklé techniky, jejímž cílem je snaha o zachycení pohybu. Rozvoj jemné a hrubé motoriky.

Motivace: Východiskem pro tuto lekci bude především práce české výtvarnice Olgy Karlíkové. Klíčovým bodem bude představení její tvorby: její pokus o zachycení zvuku a pohybu ptáků. Celá motivační část bude doplněna o názornou ukázkou jejích děl. S žáky si budeme povídat o tom, co vše se může na obloze pohybovat, co vše na ní lze spatřit a zda si myslí, že je možné pohyb zachytit kresbou.

Výtvarný úkol: Nejprve rozdáme žákům čtvrtku, kterou si společně předpřipravíme k následující činnosti. Žáci budou zaplňovat plochu čtvrtky vodovými barvami, které mohou spatřit na obloze, a hadříkem budou místy barvu stírat. Tímto způsobem nám vznikne jemně tónovaný papír, který po uschnutí lze dále využít. Následně se společně podíváme na videa se záznamem letu ptáků, letadel apod. Žáci se budou tyto pohyby snažit zachytit tuší či fixem nejen na čtvrtku, ale také na pauzovací papíry. Na konci hodiny dáme všechny pokreslené a pomalované čtvrtky dohromady vedle sebe a vytvoříme jednu velkou oblohu, na které budou zaznamenány veškeré pohyby. Pauzovací papíry mohou žáci naskládat na sebe, prosvětlit a vytvořit tak pomyslný prostor na obloze.

Didaktická analýza úkolu: Výtvarně technické informace:

- Diskuze o tvorbě Olgy Karlíkové a její snaze zachytit zvuky.

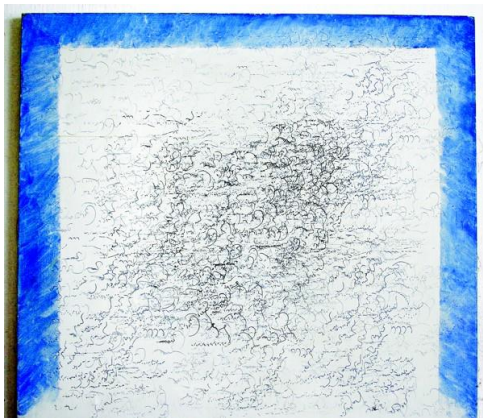
- Příprava čtvrtky technikou vymývání.
- Následná práce s tuší či fixou.

Hodnocení:

- **Forma hodnocení:** Učitel společně s žáky na konci hodiny.
- **Kritéria hodnocení:** Snaha o zachycení pohybu. Vhodné otázky: *Bylo těžké zachytit něco tak neuchopitelného, jako je pohyb?*

Klíčová slova: experiment, kresba, pohyb, Olga Karlíková

Ukázka obrazových příloh:



Co slyším na obloze

Typ výtvarné činnosti: experimentace

Časový úsek: 2 vyučovací hodiny

Doporučený ročník: 4. a 5. třída

Výtvarné prostředky:

Výtvarná technika: kombinovaná – kresba, tuš

Výtvarný materiál: barevné tuše, dřívka, čtvrtka A3, pero

Vzdělávací a výchovný cíl: Seznámení se s novými předními českými umělci (Olga Karlíková, Milan Grygar apod.) a novým přístupem v kresebné technice. Rozvoj komunikačních dovedností a schopnosti obhájit svou práci během hodnotící části.

Motivace: Tato lekce navazuje na lekci předchozí s názvem: „*Co vidím na obloze*“. V úvodu začneme re-motivací, znovu si připomeneme tvorbu Olgy Karlíkové, ale tentokrát se více zaměříme na zvuky. Diskutujeme převážně o tom, kolik zvuků a jaké můžeme na obloze slyšet. Zamýšlíme se a snažíme se k určitému zvuku přiřadit například barvu nebo pohyb. Představíme žákům další autory, kteří se pokoušeli o zachycení zvuku: tuzemský umělec Milan Grygar nebo americký umělec John Cage.

Výtvarný úkol: Na přehrávacím zařízení pustíme žákům různé záznamy zvuků (bouřka, let letadla, let ptáků, déšť apod.). Žáci se následně pokoušejí černou tuší (mají ovšem možnost využít i barevné tuše) slyšené zvuky zachytit. Veškeré zvuky zaznamenávají pouze na jeden papír.

Didaktická analýza úkolu: Výtvarně technické informace:

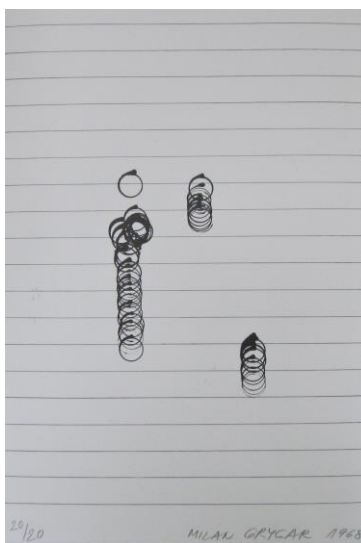
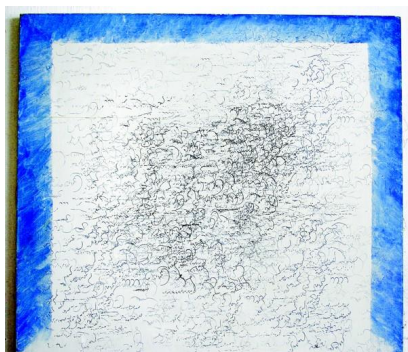
- Motivace probíhá formou diskuze a ukázkou prací nejen Olgy Karlíkové, ale také Milana Grygara či Johna Cage.
- Následné přehrávání zvuků – zde je důležité nechat žákům dostatek času a zvuky pouštět delší dobu.
- Samostatná práce žáků.

Hodnocení:

- **Forma hodnocení:** Učitel společně s žáky na konci hodiny.
- **Kritéria hodnocení:** Snaha o zachycení zvuku. Otázky: *Bylo pro vás těžké zachytit zvuk?* Práce seřadíme a diskutujeme o tom, kdo užil adekvátní barvu a dle čeho tak usuzujeme.

Klíčová slova: experiment, kresba, zvuk, Olga Karlíková, Milan Grygar

Ukázka obrazových příloh:



Vincentova noční obloha

Typ výtvarné činnosti: experimentace

Časový úsek: 2 vyučovací hodiny

Doporučený ročník: 4. a 5. třída

Výtvarné prostředky:

Výtvarná technika: koláž

Výtvarný materiál: černá čtvrtka A3, barevné papíry, nůžky, lepidlo

Vzdělávací a výchovný cíl: Cílem lekce je seznámení s dílem a životem Vincenta van Gogha. Žáci si vyzkouší poněkud jinou formu technického zpracování obrazu, která jim pomůže lépe pochopit práci impresionistů a postimpresionistů. Rozšíří své znalosti z teorie barev o barvy komplementární. Radost ze společné práce.

Motivace: Východiskem pro tuto lekci je tvorba malíře Vincenta van Gogha a diskuze o jeho díle. Celý motivační vstup bude doplněn o obrazovou dokumentaci. Zaměříme se především na jeho noční a hvězdnou oblohu, pozorujeme, jakým způsobem malíř pracoval a jaké barvy používal.

Výtvarný úkol: Žáci se prostřednictvím vystřižených barevných proužků pokusí zachytit linii, kterou van Gogh používal ve svých obrazech. Každý žák obdrží ústřížek z vybraného obrazu noční oblohy, který následně bude interpretovat. Na konci vznikne jeden velký obraz.

Didaktická analýza úkolu: Výtvarně technické informace:

- Motivace žáků k danému tématu doplněná o názornou ukázkou děl Vincenta van Gogha
- Zaměříme se především na obrazy s noční oblohou a hvězdnou oblohou (Hvězdná noc, Hvězdná noc nad Rhônou a Silnice s cypřiši a hvězdou).
- Každý z žáků dostane vystřižený kus z výše zmíněných obrazů, dohromady by pak ústřížky měly vytvořit celistvý obraz.

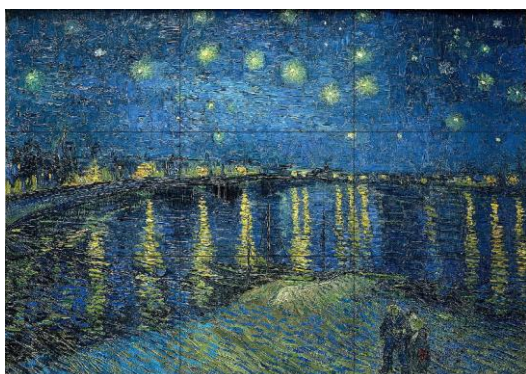
- Následně si žáci rozeberou barevné papíry a vyřadí barvy, které nejsou pro Vincenta typické, či barvy, které nebudou pro práci potřebovat. Zbytek nastříhají na krátké proužky.
- Jednotlivé pruhy barevného papíru budou lepit tak, aby tvořily vybranou část noční oblohy.
- Žáci se tímto jednoduchým postupem pokusí pochopit principy impresionistů a postimpresionistů, tedy myšlenku, že z blízka vidíme jen čáry, tečky apod., ale z dálky se tyto linie v oku spojí a vytvoří jednotný obraz.

Hodnocení:

- **Forma hodnocení:** Učitel společně s žáky na konci hodiny.
- **Kritéria hodnocení:** Hodnotíme především barevné zpracování, které by mělo odpovídat vybranému ústřížku z obrazu Vincenta van Gogha. Dále se zaměříme na celkový dojem z výsledného artefaktu.

Klíčová slova: Vincent van Gogh, noční obloha, hvězdná obloha, koláž

Ukázka obrazových příloh:



Obloha jako paleta barev

Typ výtvarné činnosti: studium skutečnosti

Časový úsek: 2 vyučovací hodiny

Doporučený ročník: 4. a 5. třída

Výtvarné prostředky:

Výtvarná technika: kombinovaná – malba, kresba

Výtvarný materiál: balicí papír velikosti A1, tužka, temperové barvy, štětce, houbičky, papíry A4

Vzdělávací a výchovný cíl: Primárním cílem celé lekce je zamyšlení se nad tím, kolik barev a barevných kombinací můžeme na obloze spatřit. Žáci si dále osvojí či zopakují principy míchání barev a následně tyto postupy využijí ve skupinové práci. Pokusí se pojmenovat jednotlivé barvy a pozorovanou skutečnost přenést do výtvarné činnosti. V lekci je zapojen kooperativní přístup.

Motivace: Jako motivační otázky lze využít: *„Zkoušeli jste se někdy jen zastavit a pozorovat oblohu? Jakou barvu má v průběhu dne? Je to jen jedna barva, nebo jich najdeme víc? Jakou barvu má obloha, když vychází slunce a když zapadá? Jakou barvu má v noci?“* Pokud je k dispozici projektor, promítneme žákům fotky oblohy v různých denních či nočních dobách – hledáme barvy, pojmenováváme je. Ptáme se žáků, jaká barva nám vznikne, když smícháme například žlutou a modrou – nenásilně se dotýkáme oblasti teorie barev a principů míchání.

Výtvarný úkol: Na základě získaných znalostí z teorie barev a studia reálných fotografií žáci vytvoří oblohu v proměnách dne či noci. Získané pozadí využijeme v následujících hodinách.

Didaktická analýza úkolu: Výtvarně technické informace:

- Diskuze na zadané téma, rozšíření znalostí z oblasti míchání barev a teorie barev.
- Prezentace fotografií oblohy v různých denních či nočních podobách. Zapotřebí budou vytisknuté fotky či projektor. Nesmíme opomenout dostatečné množství názorných ukázek.

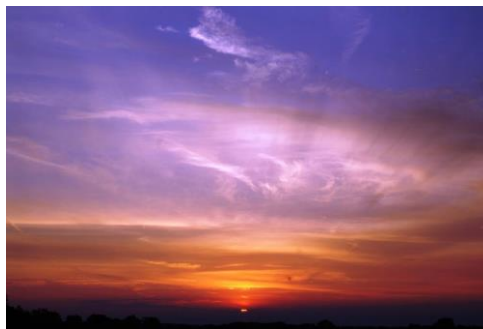
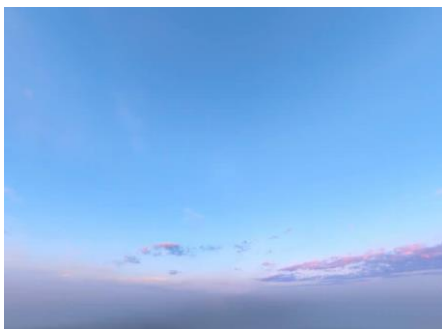
- Před zahájením samotné práce si žáci vyzkouší na papír velikosti A4 různé odstíny a míchání jednotlivých barev.
- Rozdělení žáků do menších skupin. Každá skupina si vylosuje jednotlivou denní či noční dobu, kterou následně výtvarně zpracuje. Žáci si mezi sebou rozdělí práci.
- Samotná práce skupin žáků

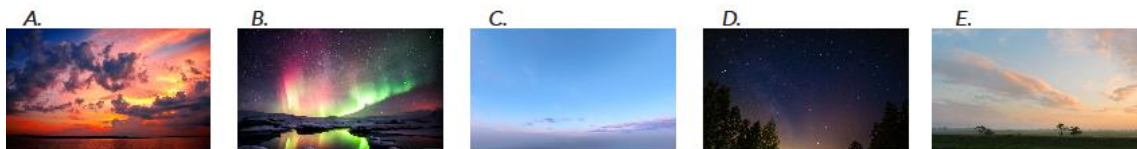
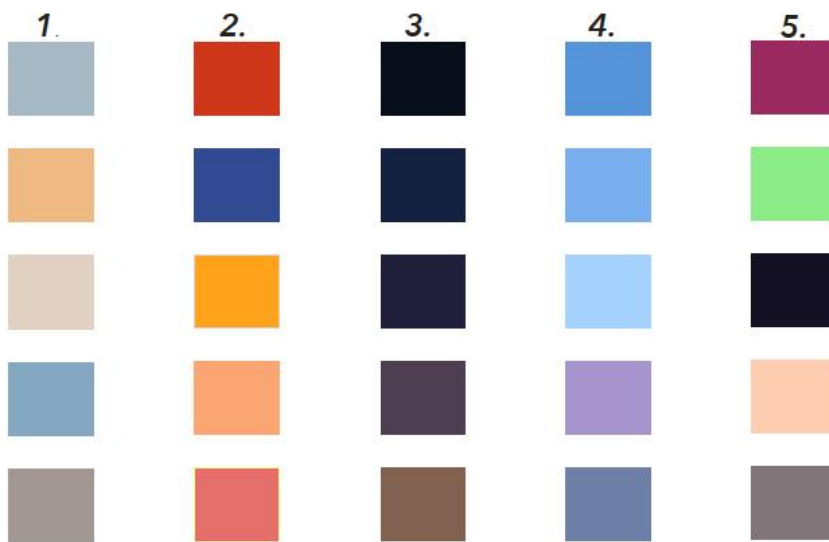
Hodnocení:

- **Forma hodnocení:** Učitel společně s žáky na konci hodiny.
- **Kritéria hodnocení:** Hodnotíme zvládnutí výtvarného zachycení skutečnosti a adekvátní použití barev. Vhodné otázky: *Kdo nejlépe vystihl barevnou kombinaci? Jak se vám pracovalo ve skupině, byl pro vás problém rozdělit si práci?*

Klíčová slova: obloha, barva, skupinová práce

Ukázka obrazových příloh:





Kolonizace oblohy

Typ výtvarné činnosti: imaginace

Časový úsek: 2 vyučovací hodiny

Doporučený ročník: 4. a 5. třída

Výtvarné prostředky:

Výtvarná technika: kombinovaná – kresba, prostorová tvorba

Výtvarný materiál: špejle, dřívka, kartony, lepidla, papíry A4, tužka, nit, bavlnky, nůžky, nafukovací balónky

Vzdělávací a výchovný cíl: Lekce si klade za cíl rozvinout imaginaci. Zapojit kreativní myšlení při sestrojování vlastního létajícího stroje. Náhled do problematiky kolonizace a snaha lidí o neustálé objevování.

Motivace: Motivační vstup představuje diskuze na téma: „*Kolonizace oblohy*“. Lidé vymýšleli a sestrojovali nejrůznější stroje, které jim umožňovaly dostat se blíže k obloze, prozkoumat něco tak velkého a nekonečného. Jako příklad můžeme užít Leonarda da Vinci a jeho vynálezy či Kamila Lhotáka a jeho fascinace létajícími stroji. Se žáky ve zkratce probereme vývoj nejrůznějších strojů od jednoduchých vznášedel až po nejmodernější letadla či rakety. Zahrajeme si s nimi na konstruktéry a vyrobíme si svůj vlastní stroj.

Výtvarný úkol: Stěžejním úkolem následující lekce je vymyslet svůj vlastní „létající stroj“. Nejprve si žáci vytvoří jednoduché náčrty, dle kterých budou následně svůj stroj sestrojovat. Použít mohou nejrůznější dostupné materiály: bavlnky, kartony, dřívka, špejle apod.

Didaktická analýza úkolu: Výtvarně technické informace:

- Lekci zahájíme vhodnou motivací k vybranému tématu – diskuze, ukázky jednotlivých strojů, ukázky návrhů a výtvarná díla obsahující tematiku strojů.
- Žáci si nejprve velice zjednodušeně naskicují stroj, který by chtěli posléze vyrobit.
- Vyrábění trojrozměrných objektů.

Hodnocení:

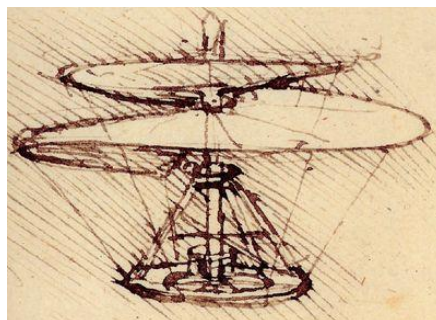
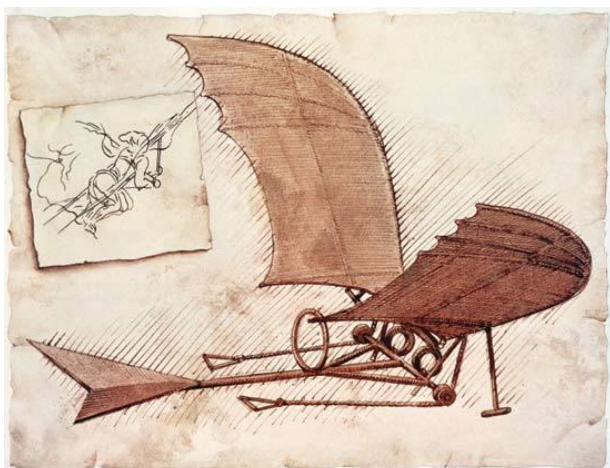
- **Forma hodnocení:** Učitel společně se žáky na konci hodiny.
- **Kritéria hodnocení:** Hodnotíme provedení a volbu materiálu. Vhodné otázky: *Jaký stroj vám přijde nejzajímavější a proč? Myslíte si, že by dokázal vzlétnout? Odpovídá vznášedlo prvotnímu náčrtu? Myslíte si, že práce konstruktéra je náročná?*

Pojmy:

- *Kolonizace:* proces osídlování

Klíčová slova: vznášedla, létající stroje, kolonizace, obloha

Ukázka obrazových příloh:



Co se stalo na obloze?

Typ výtvarné činnosti: experimentace

Časový úsek: 4 vyučovací hodiny

Doporučený ročník: 4. a 5. třída

Výtvarné prostředky:

Výtvarná technika: videoart, kombinovaná – koláž, kresba

Výtvarný materiál: fotoaparát, stativ, barevné papíry, nůžky, tužky, fixy

Vzdělávací a výchovný cíl: Cílem následující lekce, jež navazuje na předchozí lekce, s názvem *Obloha jako paleta barev* a *Kolonizace oblohy*, je rozvoj komunikačních dovedností, zážitek ze společné tvorby a zapojení nových technik výtvarného vyjadřování.

Motivace: Lekci s názvem *Co se stalo na obloze* zahájíme společným vyprávěním o filmech, jejich možným ztvárněním a zmíníme náročnost při jejich realizaci. Velkou motivací pro děti bude skutečnost, že se stanou samy tvůrci animovaného filmu: *„Dnes si zahrajeme na štáb, který se podílí na přípravě krátkého „filmu“. Budete tak nejen režiséři, ale také scénáristé.* Pustíme žákům ukázky výtvarných animací a vysvětlíme jim postup při jejich ztvárnění.

Výtvarný úkol: Úkolem žáků bude ve skupině vymyslet krátký příběh, který následně za pomoci adekvátní techniky společně s učitelem nafotí a vyvolají tak pohyb postupným oživením po sobě jdoucích fotek. Jako scéna jim poslouží připravené pozadí z lekce *Obloha jako paleta barev* a hlavními aktéry budou již připravené modely létajících strojů z lekce *Kolonizace oblohy*.

Didaktická analýza úkolu: Výtvarně technické informace:

- Lekci zahájíme diskuzí o filmech, jejich tvorbě a animacích.
- Připravenými ukázkami již realizovaných výtvarných animací uvedeme žáky do této problematiky.
- Rozdělíme žáky do stejných skupin jako v lekci *Obloha jako paleta barev* a necháme je vymyslet krátký a jednoduchý příběh, ve kterém použijí své sestrojené létající stroje z lekce předchozí.

- Příběh se bude odehrávat na pozadí jejich ztvárněné oblohy.
- Zapojit můžeme i nejrůznější výstřižky z papírů, které mohou animaci obohatit.
- Učitel společně se skupinami žáků jednotlivé příběhy nafotí a posléze je spojí do jedné delší animace, která bude prezentována jako finální dílo jejich společné práce.

Hodnocení:

- **Forma hodnocení:** Učitel společně se žáky na konci hodiny.
- **Kritéria hodnocení:** Ohlédnutí se za celým procesem tvorby.

Pojmy:

- *Animace:* způsob vytváření zdánlivě se pohybujících věcí. Princip animace představuje záznam na sebe navazující sekvence snímků, z nichž každý o sobě je statický a drobně se od sebe liší. Při rychlém zobrazování těchto snímků postupně za sebou vzniká díky setrvačnosti lidského oka dojem plynulého pohybu. Snímky se však musí přehrávat takovou rychlostí, kterou už oko nepostřehne.

Klíčová slova: video-animace, obloha

Zdroje obrazových příloh

Obr. 1: Kamenování Mojžíše – Santa Maria Maggiore

Dostupné z: <http://gohistoric.com/images/9605-santa-maria-maggiore-rome-nave-mosaic-c-435-moses-spies>

Obr. 2: Vidění Abrahámovo – Santa Maria Maggiore

Dostupné z: <https://www.pinterest.com/pin/289285976041462972/>

Obr. 3: Mozaika – Bazilika sv. Kosmy a Damiána v Římě

Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Romulův_chrám

Obr. 4: Extáze sv. Františka – Giotto di Bondone

Dostupné z : http://www.4-construction.com/cz/clanek/fresky-zobrazujici-zivot-svateho-frantiska-giotto_5813/

Obr. 5: Zázrak Panny Marie Sněžné – Masolino di Panicale

Dostupné z: <https://www.art-prints-on-demand.com/a/masolino-da-panicale-tomm/pope-liberius-r352-66-fou.html>

Obr. 6: Svatý Šebastián – Andrea Mantegna

Dostupné z:

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/4d/Andrea_Mantegna_089.jpg

Obr. 7: Agónie v zahradě – Andrea Mantegna

Dostupné z: <https://www.artbible.info/art/large/281.html>

Obr. 8: Nanebevzetí Panny Marie – Correggio

Dostupné z: <http://www.poute.eu/lobendava/view.php?cisloclanku=2011080006>

Obr. 9: Vize sv. Jana na Patmosu – Correggio

Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/Vision_of_St._John_on_Patmos_1520-1522

Obr. 10: Vize sedmi svícňů – Albrecht Dürer

Dostupné z: https://www.1000museums.com/art_works/albrecht-durer-the-vision-of-the-seven-candlesticks-from-the-apocalypse-or-the-revelations-of-st-john-the-divine?app_id=728&from=exhibits

Obr. 11: Větrný mlýn na Wijku – Jacob van Ruisdael

Dostupné z:

https://cs.m.wikipedia.org/wiki/Soubor:The_Windmill_at_Wijk_bij_Duurstede_1670_Ruisdael.jpg

Obr. 12: Il Gesù – Gaulli

Dostupné z: <http://rome-honours-groningen.co.nf/2013/ilGesu.php>

Obr. 13: Síla výmluvnosti – Tiepolo

Dostupné z: <https://www.venetoinside.com/hidden-treasures/post/triumph-of-eloquence-in-sandi-palazzo-in-venice/>

Obr. 14: Parník ve sněhové vánici – William Turner

Dostupné z: <https://vltava.rozhlas.cz/william-turner-u-labe-5121684>

Obr. 15: Studie mraků – John Constable

Dostupné z: <https://www.tate.org.uk/art/artworks/constable-cloud-study-n06065>

Obr. 16: Lekniny, vodní krajina, oblaka – Claude Monet

Dostupné z: http://www.4-construction.com/cz/magazin/obrazky/vodni-zahrady-claude-monet_5714/9356/

Obr. 17: Hora Sainte – Victorie – Cézanne

Dostupné z: http://www.artmuseum.cz/reprodukce2_pohled.php?dilo_id=4242

Obr. 18: Hora Sainte - Victorie – Cézanne

Dostupné z: <http://www.museumsyndicate.com/item.php?item=3333>

Obr. 19: Hvězdná noc – Vincent van Gogh

Dostupné z: <https://www.moma.org/collection/works/79802>

Obr. 20: Hvězdná noc nad Rhônou – Vincent van Gogh

Dostupné z: [https://nl.wikipedia.org/wiki/Bestand:Vincent Van Gogh \(1853-1890\) Sterrennacht boven de Rh%C3%B4ne - Mus%C3%A9 d'Orsay Parijs 22-8-2017 16-38-31.JPG](https://nl.wikipedia.org/wiki/Bestand:Vincent_Van_Gogh_(1853-1890)_Sterrennacht_boven_de_Rh%C3%B4ne_-_Mus%C3%A9_d'Orsay_Parijs_22-8-2017_16-38-31.JPG)

Obr. 21: Výkřik – Edvard Munch

Dostupné z: <https://www.edvardmunch.org/the-scream.jsp>

Obr. 22: Hvězdná noc – Edvard Munch

Dostupné z: [https://fr.wikipedia.org/wiki/Nuit_%C3%A9toile%C3%A9_\(Munch\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Nuit_%C3%A9toile%C3%A9_(Munch))

Obr. 23: Thunské jezero – Ferdinand Hodler

Dostupné z: BEZZOLA, Tobia; LANG, Paul a Paul E. MÜLLER, *Ferdinand Hodler, landscapes*. 1st Scalo ed. Zürich: Scalo, 2004. s. 172.

Obr. 24: Rhythmic landscape on lake Geneva – Ferdinand Hodler

Dostupné z: BEZZOLA, Tobia; LANG, Paul a Paul E. MÜLLER, *Ferdinand Hodler, landscapes*. 1st Scalo ed. Zürich: Scalo, 2004. s. 176.

Obr. 25: Eiger, Monch, and Jungfrau in the Moonlight – Ferdinand Hodler

Dostupné z: BEZZOLA, Tobia; LANG, Paul a Paul E. MÜLLER, *Ferdinand Hodler, landscapes*. 1st Scalo ed. Zürich: Scalo, 2004. s. 162.

Obr. 26: The Palace of Curtains III – René Magritte

Dostupné z: <https://www.moma.org/collection/works/80137>

Obr. 27: The False Mirror – René Magritte

Dostupné z: <https://www.moma.org/collection/works/78938>

Obr. 28: Silver Clouds v New Yorku – Andy Warhol

Dostupné z: <https://denverartmuseum.org/article/dance-andy-warhols-silver-clouds>

Obr. 29: Silver Clouds v Denver Muzeu – Andy Warhol

Dostupné z: <https://cz.pinterest.com/pin/419960733974509896/?lp=true>

Obr. 30: Rok 1913 – Kamil Lhoták

Dostupné z: LHOTÁK, Kamil a Luboš HLAVÁČEK. *Kamil Lhoták*. 1. vyd. Praha: Academia, 2000. s. 79.

Obr. 31: Hommage à Henri Rousseau – Kamil Lhoták

Dostupné z: LHOTÁK, Kamil a Luboš HLAVÁČEK. *Kamil Lhoták*. 1. vyd. Praha: Academia, 2000. s. 185.

Obr. 32: Balon – Kamil Lhoták

Dostupné z: LHOTÁK, Kamil a Luboš HLAVÁČEK. *Kamil Lhoták*. 1. vyd. Praha: Academia, 2000. s. 323.

Obr. 33: Detail Hommage – Kamil Lhoták

Dostupné z: LHOTÁK, Kamil a Luboš HLAVÁČEK. *Kamil Lhoták*. 1. vyd. Praha: Academia, 2000. s. 326.

Obr. 34: Kroužení (Čápi) – Olga Karlíková

Dostupné z: HLAVÁČKOVÁ, Miroslava. *Olga Karlíková*. Louny: Galerie Benedikta Rejta, 2011. s. 125.

Obr. 35: Letící hejno – Olga Karlíková

Dostupné z: HLAVÁČKOVÁ, Miroslava. *Olga Karlíková*. Louny: Galerie Benedikta Rejta, 2011. s. 109.

Obr. 36: Slavík – Olga Karlíková

Dostupné z: HLAVÁČKOVÁ, Miroslava. *Olga Karlíková*. Louny: Galerie Benedikta Rejta, 2011. s. 116.

Obr. 37: Noční zpěv – Olga Karlíková

Dostupné z: HLAVÁČKOVÁ, Miroslava. *Olga Karlíková*. Louny: Galerie Benedikta Rejta, 2011. s. 84.

Obr. 38: Ptačí zpěv – Olga Karlíková

Dostupné z: HLAVÁČKOVÁ, Miroslava. *Olga Karlíková*. Louny: Galerie Benedikta Rejta, 2011. s. 92.

Obr. 39: Wolken – Gerhard Richter

Dostupné z:

<http://www.sothebys.com/en/auctions/ecatalogue/2015/contemporary-art-evening-auction-115020/lot.43.html>

Obr. 40: Cloud – Gerhard Richter

Dostupné z: <https://www.moma.org/collection/works/69306>

Obr. 41: Clouds – Gerhard Richter

Dostupné z: <https://www.moma.org/collection/works/79517>

Obr. 42: Skyscapes – Nobuyoshi Araki

Dostupné z: <https://quod.lib.umich.edu/t/tapic/x-7977573.0001.205-00000006/7977573.0001.205-00000006>

Obr. 43: Nimbus – Berndnaut Smilde

Dostupné z: <https://azurebumble.wordpress.com/2012/03/09/berndnaut-smilde-nimbus-series-probe-exhibition/>

Obr. 44: Nimbus II – Berndnaut Smilde

Dostupné z:

https://www.saatchigallery.com/artists/artpages/berndnaut_smilde_nimbusii.htm

Obr. 45: Journey into the Clouds – Shang Chengxiang

Dostupné z: <https://www.artrepublic.com/journey-into-the-clouds-3-by-chenxiang-shang.html>

Obr. 46: Journey into the Clouds n.7 – Shang Chengxiang

Dostupné z: <https://resartgallery.com/products/journey-in-the-clouds-no-8?variant=10037550940275>