FAKULTA
PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ
A PEDAGOGICKÁ TUL

Diplomová práce

Vybrané umělecké směry a koncepce 20. století ve výtvarné výchově na 1. stupni ZŠ: Návrh výtvarné řady pro žáky 5. ročníku.

Studijní program: M0113A300008 Učitelství pro 1. stupeň základních škol

Autor práce: **Michaela Rajnohová**
Vedoucí práce: PhDr. Hana Valešová, Ph.D.
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Liberec 2026

FAKULTA
PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ
A PEDAGOGICKÁ TUL

Zadání diplomové práce

Vybrané umělecké směry a koncepce 20. století ve výtvarné výchově na 1. stupni ZŠ: Návrh výtvarné řady pro žáky 5. ročníku.

Jméno a příjmení:	**Michaela Rajnohová**
Osobní číslo:	P21000598
Studijní program:	M0113A300008 Učitelství pro 1. stupeň základních škol
Zadávající katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Akademický rok:	2024/2025

Zásady pro vypracování:

Cíl:
Cílem práce je navrhnout a metodicky zpracovat výtvarnou řadu pro žáky 5. ročníku základní školy, která rozvíjí téma uměleckých směrů a koncepcí 20. století. Vybrané úkoly budou ověřeny v praxi a zhodnoceny učiteli i žáky.
Požadavky:
Studium a analýza RVP a doporučené literatury. Metodicky zpracovaná výtvarná řada, její praktické ověření a fotodokumentace.
Metody:
Metodicky zpracovaná výtvarná řada. Rešerše oborné literatury. Ověření úkolů ve školní praxi a jejich reflexe.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce: tištěná/elektronická
Jazyk práce: čeština

Seznam odborné literatury:

BRÜCKNEROVÁ, K., 2011. Skici ze současné estetické výchovy. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5616-9.
ČAPEK, R., 2015. Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnoticích metod. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3450-7.
PRŮCHA, J., 2017. Moderní pedagogika. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1228-7.
RUHRBERG, K., 2004. Umění 20. století. 1. vyd. Praha: Slovart. ISBN 80-7209-521-8.
ŠOBÁŇOVÁ, P., 2006. Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1469-4.
ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K., 2007. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

Vedoucí práce: PhDr. Hana Valešová, Ph.D.
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Datum zadání práce: 21. listopadu 2024
Předpokládaný termín odevzdání: 21. listopadu 2025

L.S.

doc. PaedDr. Aleš Suchomel, Ph.D.
děkan

doc. RNDr. Jana Příhonská, Ph.D.
garant studijního programu

V Liberci dne 21. listopadu 2024

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

13. dubna 2026 Michaela Rajnohová

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí své diplomové práce PhDr. Haně Valešové, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady, ochotu a vstřícný přístup při zpracování této práce.

Děkuji celé Technické univerzitě v Liberci za nezapomenutelných pět let studia, všem vyučujícím za předané znalosti a zkušenosti, a také mým skvělým kamarádům, které jsem díky škole poznala a kteří mi byli po celou dobu studia velkou oporou.

Poděkování patří také mým žákům, kteří mi byli inspirací a ochotně se zapojili do praktického ověřování. V neposlední řadě děkuji své nadřízené, paní ředitelce Mgr. Věře Duškové, za její velkou vstřícnost při plnění mých studijních povinností a dokončování této práce.

To největší poděkování patří mému snoubenci, rodině a přátelům. Bez Vaší trpělivosti a podpory bych nebyla tam, kde jsem. Děkuji!

Vybrané umělecké směry a koncepce 20. století ve výtvarné výchově na 1. stupni ZŠ: Návrh výtvarné řady pro žáky 5. ročníku

Anotace

Diplomová práce se zabývá možnostmi využití vybraných uměleckých směrů a koncepcí 20. století ve výtvarné výchově na 1. stupni základní školy. Teoretická část vymezuje postavení výtvarné výchovy v základním vzdělávání, věnuje se vývojovým specifikům žáků 5. ročníku a didaktickým souvislostem výuky výtvarné výchovy. Dále představuje vybrané umělecké směry a koncepce 20. století jako inspirační východisko pro pedagogickou praxi. Praktická část práce obsahuje návrh a metodické zpracování výtvarné řady určené pro žáky 5. ročníku základní školy. Součástí práce je také realizace výtvarných úkolů ve školní praxi a jejich následná reflexe. Cílem práce je ukázat, že moderní umění může být pro žáky mladšího školního věku srozumitelné, podnětné a tvořivě rozvíjející.

Klíčová slova

5. ročník, didaktika výtvarné výchovy, mladší školní věk, moderní umění, umělecké směry a koncepce 20. století, výtvarná řada, výtvarná výchova

Selected artistic movements and concepts of the 20th century in art education at primary school: Design of an art series for 5th grade students

Annotation

This thesis explores the possibilities of incorporating selected 20th century art movements and concepts into art education at the elementary school level. The theoretical section defines the role of art education in elementary education, addresses the developmental characteristics of fifth-grade students, and explores the pedagogical context of art education. It also presents selected 20th century art movements and concepts as a source of inspiration for teaching practice. The practical part of the thesis contains a proposal and methodological design for an art series intended for fifth-grade elementary school students. The thesis also includes the implementation of art assignments in school practice and their subsequent reflection. The aim of the thesis is to demonstrate that modern art can be understandable, stimulating, and creatively enriching for younger elementary school students.

Key words

20th century art movements and concepts, 5th grade, art education didactics, art education, art series, elementary school, modern art

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK **10**
SEZNAM TABULEK **11**
SEZNAM OBRÁZKŮ **12**
ÚVOD **13**
CÍLE PRÁCE A POUŽITÉ METODY **15**
1 VÝTVARNÁ VÝCHOVA NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY **17**
1.1 Charakteristika výtvarné výchovy na 1. stupni základní školy 17
1.2 Výtvarná výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a v revidovaném Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání 18
1.3 Analýza očekávaných výstupů a výsledků učení 18
1.4 Východiska pro návrh výtvarné řady 20
2 VÝVOJOVÁ SPECIFIKA ŽÁKŮ 5. ROČNÍKU VE VZTAHU K VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ **21**
2.1 Charakteristika mladšího školního věku 21
2.2 Kognitivní vývoj a jeho význam pro výtvarnou činnost 21
2.3 Vývoj výtvarného projevu dítěte 22
2.4 Sociálně-emoční specifika ve vztahu k výtvarné výchově 22
2.5 Význam vývojových specifik pro výtvarnou výchovu 22
3 DIDAKTICKÁ SPECIFIKA VÝTVARNÉ VÝCHOVY NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY **23**
3.1 Proměny pojetí výtvarné výchovy 23
3.2 Vybrané didaktické principy ve výtvarné výchově 24
3.3 Motivace a tvořivost žáků 25
3.4 Role učitele ve výtvarné výchově 26
4 VYBRANÉ UMĚLECKÉ SMĚRY A KONCEPCE 20. STOLETÍ **27**
4.1 Fauvismus 27
4.2 Kubismus 29
4.3 Konstruktivismus 31
4.4 Surrealismus 32
4.5 Abstraktní expresionismus 34

4.6 Pop art 36
4.7 Yayoi Kusama jako osobnost neoavantgardního umění 37
4.8 Shrnutí významu vybraných směrů pro výtvarnou výchovu 38
5 VÝTVARNÁ ŘADA JAKO DIDAKTICKÝ CELEK VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ 40
5.1 Výtvarná řada jako forma organizace výuky ve výtvarné výchově 40
5.2 Didaktický přínos výtvarné řady na 1. stupni základní školy 41
5.3 Vztah výtvarné řady k projektové metodě 42
5.4 Východiska pro návrh vlastní výtvarné řady 42
6 NÁVRH A REALIZACE VÝTVARNÉ ŘADY 44
6.1 Fauvistické dobrodružství – Kouzelná paleta mistra Matisse 45
6.2 Kubiston – Město plné geometrických tvarů 50
6.3 Ve stínu Merkuru – Vynálezy tehdejší doby 55
6.4 Návštěva v říši Snovozvěře 60
6.5 Tanec na plátně jako od Jacksona Pollocka 66
6.6 Pop artová hostina s panem Warholem 71
6.7 Dýně ve stylu Yayoi Kusama 77
6.8 Shrnutí a reflexe realizace výtvarné řady 82
ZÁVĚR 85
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY 87
SEZNAM OBRÁZKOVÝCH ZDROJŮ 90

SEZNAM ZKRATEK

MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP ZV	Rámcový vzdělávací plán pro základní školy
VV	Výtvarná výchova
ZŠ	Základní škola

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 - Didaktický potenciál vybraných uměleckých směrů a koncepcí 20. století 39
Tabulka 2 - Fauvistické dobrodružství – Kouzelná paleta mistra Matisse 45
Tabulka 3 - Kubiston – Město plné geometrických tvarů 50
Tabulka 4 - Ve stínu Merkuru – Vynálezy tehdejší doby 55
Tabulka 5 - Návštěva v říši Snovozvěře 60
Tabulka 6 - Tanec na plátně jako od Jacksona Pollocka 66
Tabulka 7 - Pop artová hostina s panem Warholem 71
Tabulka 8 - Dýně ve stylu Yayoi Kusama 78

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 - Fauvistické dobrodružství – Kouzelná paleta mistra Matisse 49
Obrázek 2 - Fauvistické dobrodružství – Kouzelná paleta mistra Matisse 49
Obrázek 3 - Kubiston – Město plné geometrických tvarů 54
Obrázek 4 - Kubiston – Město plné geometrických tvarů 55
Obrázek 5 - Ve stínu Merkuru – Vynálezy tehdejší doby 59
Obrázek 6 - Ve stínu Merkuru – Vynálezy tehdejší doby 59
Obrázek 7 - Návštěva v říši Snovozvěře 65
Obrázek 8 - Návštěva v říši Snovozvěře 65
Obrázek 9 - Tanec na plátně jako od Jacksona Pollocka 70
Obrázek 10 - Tanec na plátně jako od Jacksona Pollocka 70
Obrázek 11 - Pop artová hostina s panem Warholem 76
Obrázek 12 - Pop artová hostina s panem Warholem 77
Obrázek 13 - Dýně ve stylu Yayoi Kusama 82

ÚVOD

Výtvarná výchova má na 1. stupni základní školy (dále jen „ZŠ“) významné místo, protože přispívá k rozvoji tvořivosti, představivosti, citlivého vnímání i schopnosti vyjadřovat vlastní myšlenky a prožitky výtvarnými prostředky. Současně nabízí prostor pro objevování světa umění a kultury způsobem, který je dětem blízký, názorný a prožitkový. Právě v mladším školním věku je důležité vytvářet u žáků pozitivní vztah k umění a ukazovat jim, že výtvarná tvorba nemusí být založena pouze na realistickém zobrazování, ale také na fantazii, experimentu a osobitém výrazu.

Tato diplomová práce se zaměřuje na vybrané umělecké směry a koncepce 20. století ve výtvarné výchově na 1. stupni ZŠ. Moderní a současné umění bývá někdy vnímáno jako obtížně srozumitelné, a to nejen pro děti, ale i pro některé vyučující. Přesto právě umění 20. století nabízí řadu podnětů, které jsou pro žáky mladšího školního věku inspirativní svou barevností, nadsázkou, prací s tvarem, fantazií i možností svobodného výtvarného projevu. Z tohoto důvodu se jeví jako vhodný zdroj inspirace pro školní výtvarné činnosti.

Téma jsem si zvolila proto, že považuji za důležité přibližovat dětem umění tak, aby je oslovovalo, podněcovalo jejich zájem a vedlo je k aktivní tvorbě. Ve své pedagogické praxi vnímám, že žáci reagují velmi pozitivně na výtvarné úkoly, které vycházejí z neobvyklých námětů a hravého experimentování. Vybrané umělecké směry 20. století proto chápu nejen jako součást kulturního přehledu, ale také jako cenný didaktický prostředek, který může obohatit výuku výtvarné výchovy (dále jen „VV“) na 1. stupni ZŠ.

Cílem diplomové práce je navrhnout a metodicky zpracovat výtvarnou řadu pro žáky 5. ročníku ZŠ inspirovanou vybranými uměleckými směry a koncepcemi 20. století a ověřit vybrané úkoly v pedagogické praxi. Práce usiluje o to ukázat, že moderní umění může být pro žáky mladšího školního věku srozumitelné, podnětné a tvůrčím způsobem využitelné ve školní výuce.

Teoretická část práce se věnuje významu výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ, vývojovým specifikům žáků 5. ročníku a vybraným uměleckým směrům a koncepcím 20. století jako možnému inspiračnímu zdroji pro výuku. Praktická část obsahuje návrh a metodické zpracování výtvarné řady, její ověření ve školní praxi a následnou reflexi realizovaných výtvarných aktivit.

CÍLE PRÁCE A POUŽITÉ METODY

Cíle práce

Hlavním cílem této práce je navrhnout a metodicky zpracovat výtvarnou řadu pro žáky 5. ročníku ZŠ zaměřenou na vybrané umělecké směry 20. století a ověřit jednotlivé výtvarné lekce ve školní praxi.

Teoretická část práce se zaměřuje na vymezení postavení výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ, charakteristiku vývojových specifik žáků mladšího školního věku a představení vybraných uměleckých směrů 20. století.

Praktická část práce spočívá ve vytvoření metodických listů pro jednotlivé výtvarné lekce inspirované moderním uměním a v jejich ověření ve výuce. Součástí je také reflexe průběhu výuky a analýza reakcí žáků na zvolené výtvarné aktivity.

Výzkumná otázka

S ohledem na charakter práce byla formulována následující výzkumná otázka:

Jakým způsobem reagují žáci 5. ročníku základní školy na výtvarné úkoly inspirované vybranými uměleckými směry 20. století?

Výzkumná otázka sleduje především zapojení žáků do výtvarné činnosti, jejich porozumění výtvarnému zadání a způsoby, jakými pracují s výtvarnými prostředky při vlastní tvorbě.

Charakter výzkumu

Práce má charakter kvalitativně orientovaného pedagogického výzkumu. Tento přístup se zaměřuje na porozumění jevům v jejich přirozeném prostředí a využívá flexibilní metody sběru dat (Švaříček, Šeďová, 2007).

Cílem výzkumné části nebylo statistické ověřování hypotéz, ale zachycení průběhu výuky a reakcí žáků na výtvarné úkoly inspirované moderním uměním. Realizaci

výtvarných lekcí lze zároveň chápat jako formu učitelského akčního výzkumu, který propojuje plánování výuky, její realizaci a následnou reflexi (Průcha, 2002).

Metody sběru a vyhodnocení dat

V teoretické části práce byla využita metoda analýzy odborné literatury zaměřené na dějiny umění, didaktiku výtvarné výchovy a vývojovou psychologii.

V praktické části byly využity především kvalitativní metody. Jednou z hlavních metod bylo zúčastněné pozorování, které spočívá ve sledování probíhajících aktivit přímo v jejich přirozeném prostředí (Švaříček, Šeďová, 2007). Autorka práce vystupovala v roli učitelky, která výuku realizovala a zároveň reflektovala její průběh.

Další metodou byla analýza výtvarných prací žáků vzniklých během jednotlivých lekcí. Pozornost se soustředila především na to, jak žáci pracovali s výtvarnými prostředky a jak reagovali na inspiraci konkrétními uměleckými směry.

Součást vyhodnocení tvořila také pedagogická reflexe jednotlivých lekcí a zpětná vazba žáků. Zapojení žáků do procesu hodnocení podporuje jejich sebereflexi a aktivní vztah k vlastní práci (Čapek, 2015).

1 VÝTVARNÁ VÝCHOVA NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Výtvarná výchova představuje na 1. stupni základní školy důležitou součást vzdělávání, neboť se podílí nejen na rozvoji estetického vnímání žáků, ale také na utváření jejich tvořivosti, představivosti, citlivosti a schopnosti vizuálně vyjadřovat vlastní zkušenosti a prožitky. Pro potřeby této práce je vhodné stručně vymezit postavení VV v základním vzdělávání, její ukotvení v kurikulárních dokumentech a proměny, které přináší revidované RVP ZV. Pozornost bude věnována také očekávaným výstupům a výsledkům učení, jež tvoří důležité východisko pro návrh vlastní výtvarné řady.

1.1 Charakteristika výtvarné výchovy na 1. stupni základní školy

Výtvarná výchova má na 1. stupni ZŠ významné místo, protože se nepodílí pouze na rozvoji estetického vnímání žáků, ale také na utváření jejich tvořivosti, představivosti, citlivosti a schopnosti vyjadřovat se prostřednictvím obrazu. Skrze výtvarnou činnost žáci zachycují své zkušenosti, pocity, postoje i představy a současně si vytvářejí vztah k umění a kultuře jako k důležité součásti lidského života. VV tak nepřispívá jen k osvojování výtvarných dovedností, ale také k formování osobnosti dítěte a jeho způsobu vnímání světa (MŠMT, 2023).

Specifičnost VV spočívá v tom, že pracuje s vizuálně obraznými znakovými systémy, které nejsou chápány pouze jako prostředek zobrazování skutečnosti, ale jako významný nástroj poznávání, prožívání a komunikace. Žák se v tomto oboru učí tvořit, vnímat a interpretovat vizuálně obrazná vyjádření a při těchto činnostech uplatňuje vlastní zkušenosti, fantazii i osobní prožitek. Výtvarná výchova tak směřuje k tomu, aby dítě dokázalo prostřednictvím výtvarného projevu nejen něco zobrazit, ale také sdělit a reflektovat (MŠMT, 2023).

1.2 Výtvarná výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a v revidovaném Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

V systému kurikulárních dokumentů je VV zařazena do vzdělávací oblasti Umění a kultura. Tato oblast vytváří prostor pro poznávání světa prostřednictvím prožitku, cítění a estetického vnímání a zdůrazňuje, že umění představuje specifický způsob poznávání a dorozumívání. V platném Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen „RVP ZV“) je oblast Umění a kultura zastoupena především vzdělávacími obory Hudební výchova a Výtvarná výchova, přičemž ji škola může rozšířit o doplňující vzdělávací obor Dramatická výchova (MŠMT, 2023).

Revidované RVP ZV však tuto oblast pojímá v širších souvislostech. Vzdělávací oblast Umění a kultura je zde tvořena obsahy výtvarné, hudební, dramatické, taneční a pohybové i filmové výchovy, které jsou rozčleněny do dvou vzdělávacích oborů: Výtvarná a filmová výchova a Hudební, taneční a dramatická výchova. Tento posun ukazuje snahu reagovat na proměny současné kultury a výrazněji zohlednit také audiovizuální zkušenost dnešních žáků (Umění a kultura, @2026).

Zatímco platné RVP ZV vymezuje obsah VV prostřednictvím okruhů rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků, revidované RVP ZV pracuje s tematickými okruhy Vlastní tvorba a její sdílení, Recepce a reflexe uměleckého díla a Kulturní povědomí a jednání. Do popředí se tak dostává nejen samotná tvorba, ale také její sdílení, reflexe uměleckého zážitku a vztah žáka ke kulturnímu prostředí (MŠMT, 2023; Umění a kultura, @2026).

1.3 Analýza očekávaných výstupů a výsledků učení

Na konci 2. období základního vzdělávání, tedy zpravidla v 5. ročníku, vymezuje platné RVP ZV očekávané výstupy, které propojují vlastní tvůrčí činnost žáka se schopností reflexe, interpretace a komunikace. Výstupy VV-5-1-01 až VV-5-1-06 směřují k tomu, aby žák při tvorbě vědomě užíval prvky vizuálně obrazného

vyjádření, vycházel z vlastních zkušeností, hledal vhodné prostředky pro výtvarné vyjádření, rozvíjel osobitost svého projevu, porovnával různé interpretace vizuálně obrazných vyjádření a zapojoval obsah své tvorby do komunikace. Je tedy patrné, že výtvarná výchova v platném kurikulu nesměřuje pouze k osvojování technik, ale také k rozvoji individuality, tvořivosti a schopnosti sdílet význam prostřednictvím výtvarného jazyka (MŠMT, 2023).

Platné RVP ZV zároveň počítá s tím, že výuka VV nezahrnuje pouze tradiční techniky jako je kresba, malba nebo prostorová tvorba, ale také širší oblast vizuální komunikace. Obor tak může pracovat například s fotografií, komiksem, animovaným filmem nebo elektronickým obrazem. Tím reaguje na podobu současné vizuální kultury a na každodenní zkušenost žáků s obrazovými médii (MŠMT, 2023).

V revidovaném RVP ZV jsou pro 5. ročník formulovány očekávané výsledky učení odlišným způsobem, v mnoha ohledech však navazují na dosavadní pojetí VV. Žák má i nadále pracovat s linií, tvarem a barvou v ploše i prostoru, vyjadřovat prostřednictvím výtvarných prostředků své vjemy, pocity, prožitky, myšlenky, představy a zkušenosti a realizovat vlastní tvůrčí záměr. Větší důraz je kladen také na sdílení vlastní tvorby a na reakce na tvorbu vlastní i ostatních prostřednictvím slova, pohybu, zvuku či jiných neverbálních prostředků. Součástí očekávaných výsledků učení je dále vyjadřování prožitků z výtvarného a audiovizuálního díla a užívání základních oborových pojmů při komunikaci o umění. Nově je zdůrazněna také orientace v kulturním prostředí, například schopnost uvést příklad kulturní události nebo kulturní instituce v nejbližším okolí žáka (Umění a kultura, @2026).

Mezi platným a revidovaným RVP ZV existuje zřetelná kontinuita, ale zároveň i významný posun. Zatímco platné kurikulum akcentuje především práci s vizuálně obrazným vyjádřením v užším výtvarném smyslu, revidované RVP ZV posouvá obor směrem k širšímu pojetí vizuální a audiovizuální kultury. Větší důraz klade na sdílení tvorby, reflexi uměleckého zážitku, užívání základního oborového jazyka a na vztah žáka ke kulturnímu prostředí, v němž žije (MŠMT, 2023; Umění a kultura, @2026).

1.4 Východiska pro návrh výtvarné řady

Tento kurikulární posun je důležitý i pro předkládanou diplomovou práci. Navržená výtvarná řada sice vychází z platného RVP ZV, zároveň je však v souladu i se směřováním revidovaného kurikula, protože vede žáky k vlastní tvorbě, interpretaci a sdílení výtvarných prací a současně podporuje jejich vztah k umění v širších kulturních souvislostech. Propojení vlastní tvůrčí činnosti, reflexe a inspirace uměleckým dílem je proto možné považovat za důležité východisko celé praktické části práce.

Zohlednění revidovaného RVP ZV je důležité také z hlediska současné školní praxe. Přestože byl 26. února 2026 harmonogram zavádění revidovaných rámcových vzdělávacích programů posunut o jeden rok, jejich obsahové směřování zůstává pro školy nadále významné. I z tohoto důvodu je vhodné, aby tato diplomová práce vedle platného kurikula reflektovala také základní směřování jeho revidované podoby (MŠMT, 2026).

2 VÝVOJOVÁ SPECIFIKA ŽÁKŮ 5. ROČNÍKU VE VZTAHU K VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Porozumění vývojovým zvláštnostem dítěte mladšího školního věku je důležité pro plánování výuky na 1. stupni ZŠ. Kognitivní, sociální i emoční vývoj dítěte se promítá do toho, jak žák tvoří, vnímá obrazná sdělení a reaguje na výtvarné úkoly. Pro tuto práci jsou podstatní zejména žáci 5. ročníku, tedy děti kolem desátého roku života, jejichž vývojové charakteristiky vytvářejí vhodné podmínky pro práci s moderním výtvarným uměním.

2.1 Charakteristika mladšího školního věku

Mladší školní věk bývá vymezován přibližně od šesti do jedenácti let a je spojen se vstupem dítěte do školy a s přijetím role žáka. Škola se v tomto období stává významným prostorem pro rozvoj poznávacích procesů, pracovních návyků i sociálních vztahů (Langmeier a Krejčířová, 2006). Období kolem desátého roku života je relativně stabilní a dítě si postupně vytváří realističtější obraz o sobě i o svých schopnostech. Školní úspěch i neúspěch se zároveň stávají důležitou součástí sebehodnocení (Vágnerová a Lisá, 2021).

2.2 Kognitivní vývoj a jeho význam pro výtvarnou činnost

V mladším školním věku se rozvíjí logické myšlení vázané na konkrétní situace a názorné podněty. Dítě lépe chápe vztahy mezi částmi a celkem, dokáže přesněji pozorovat, porovnávat a rozlišovat podstatné znaky objektů (Langmeier a Krejčířová, 2006). Tyto schopnosti mají přímý význam pro výtvarnou činnost, protože žák již dokáže lépe analyzovat tvar, proporce i strukturu a promýšlet vlastní výtvarné řešení. Výtvarná činnost se tak může stávat nejen prostorem pro tvořivost, ale také oblastí výkonu a seberealizace (Vágnerová a Lisá, 2021).

2.3 Vývoj výtvarného projevu dítěte

Výtvarný projev dítěte mladšího školního věku se postupně zpřesňuje. Kresba již není pouze schematická, ale dítě se více soustředí na detaily, proporce a vztahy mezi jednotlivými částmi zobrazovaného objektu (Langmeier a Krejčířová, 2006). Současně však zůstává důležitá fantazie a schopnost kombinovat reálnou zkušenost s představivostí, což podporuje tvořivý potenciál dítěte. Pro období kolem desátého roku života je typická také větší citlivost na hodnocení vlastního výkonu, která může být zdrojem motivace, ale i nejistoty (Vágnerová a Lisá, 2021).

2.4 Sociálně-emoční specifika ve vztahu k výtvarné výchově

V tomto věku roste význam vrstevnické skupiny a dítě je citlivější na hodnocení ze strany spolužáků i učitele. Sociální vztahy ovlivňují jeho sebevědomí, motivaci i ochotu zapojit se do činností (Langmeier a Krejčířová, 2006). Postupně se stabilizuje sebehodnocení a dítě hledá oblasti, ve kterých může být úspěšné (Vágnerová a Lisá, 2021). Ve VV je proto důležité vytvářet bezpečné a podporující prostředí, v němž žák může experimentovat, vyjadřovat se a nebát se odlišného řešení.

2.5 Význam vývojových specifik pro výtvarnou výchovu

Vývojové charakteristiky žáků 5. ročníku ukazují, že období kolem desátého roku života je pro VV velmi podnětné. Žáci již dokážou pozorovat a analyzovat realitu přesněji než v nižších ročnících, zároveň si však uchovávají fantazii a otevřenost k tvořivému experimentu. Právě tato kombinace činí z 5. ročníku vhodné období pro zařazení činností inspirovaných moderním uměním, které rozvíjejí jak vnímání tvaru, barvy a kompozice, tak osobní výtvarný projev. Současně je nutné respektovat citlivost dětí na hodnocení a podporovat takové výukové prostředí, které posiluje sebevyjádření, aktivitu a pozitivní vztah k tvorbě.

3 DIDAKTICKÁ SPECIFIKA VÝTVARNÉ VÝCHOVY NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Kapitola se věnuje vybraným didaktickým specifikům výtvarné výchovy na 1. stupni základní školy. Vychází z toho, že VV není pouze prostorem pro osvojování výtvarných technik a dovedností, ale také oblastí, v níž se rozvíjí tvořivost, představivost, vnímání, interpretace i osobní výtvarné vyjádření žáků. Pozornost je proto věnována proměnám pojetí VV, vybraným didaktickým principům, významu motivace a tvořivosti i roli učitele, který svým pedagogickým vedením vytváří podmínky pro smysluplnou tvůrčí zkušenost žáků. Uvedená teoretická východiska zároveň tvoří důležitý základ pro praktickou část této práce.

3.1 Proměny pojetí výtvarné výchovy

Pojetí VV se v průběhu času proměňovalo podle toho, jaké cíle jí byly ve vzdělávání přisuzovány. Petra Šobáňová uvádí, že se v dějinách oboru střídal důraz na podporu kognitivních procesů, rozvoj kresebných dovedností, tvorbu jako autentický projev osobnosti, prostředek reflexe, rozvoj tvořivosti i osvojování výtvarného jazyka. Z vývoje oboru je tak patrný posun od užšího chápání VV jako nácviku dovedností k širšímu pojetí, které více zdůrazňuje osobní výraz, tvůrčí proces a porozumění vizuálně obrazným vyjádřením (Šobáňová, 2015).

Tento vývoj však nelze chápat jako úplné nahrazení starších přístupů novými. Jak ukazuje Brücknerová, i v současné školní praxi se vedle sebe objevují různá pojetí VV, která kladou odlišný důraz například na dovednost, pravidla, spontánnost nebo osobní výraz. Důležité proto není jen to, jaké pojetí učitel zastává, ale také to, zda si je tohoto pojetí vědom a dokáže je reflektovat (Brücknerová, 2011).

Proměna pojetí VV se odráží také v současném kurikulárním vymezení oboru. Vzdělávací obsah už není členěn především podle technik a námětů, ale prostřednictvím obsahových domén rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků. Do popředí se tak dostává nejen samotná tvorba, ale také vnímání, interpretace, komunikace a reflexe, stejně jako

orientace žáka ve světě obrazů a současné vizuální kultuře. Toto pojetí je důležité i pro předkládanou práci, protože vytváří teoretické východisko pro přibližování moderního umění žákům prostřednictvím vlastní tvůrčí zkušenosti (Šobáňová, 2015).

3.2 Vybrané didaktické principy ve výtvarné výchově

Současná VV vychází z didaktických principů, které zdůrazňují aktivní zapojení žáka, jeho vlastní zkušenost, tvořivost a smysluplné plánování výuky. Petra Šobáňová upozorňuje, že příprava výtvarné lekce nespočívá pouze ve volbě techniky nebo tématu, ale v promyšleném propojení cílů, obsahu, metod, organizačních forem a didaktických prostředků. Důležitou roli přitom hraje didaktická transformace obsahu, tedy převádění vzdělávacího obsahu do podoby, která je pro žáky srozumitelná a odpovídá jejich věku i možnostem (Šobáňová, 2006; Šobáňová, 2015).

Pro VV je typické učení prostřednictvím vlastní činnosti, zkušenosti a prožitku. Žák si poznatky osvojuje skrze tvorbu, experimentování, vnímání a následnou reflexi, díky níž může lépe porozumět vlastnímu postupu i smyslu výtvarné činnosti. Jak ukazuje Brücknerová, význam výtvarné aktivity nezávisí pouze na zvolené technice, ale také na způsobu zadání, vedení, hodnocení a reflexe. Ve VV proto nejde o jeden správný výsledek, ale o vytváření prostoru pro hledání vlastního řešení a osobitého výtvarného projevu (Brücknerová, 2011).

Významné místo má ve VV také projektová metoda. Exler ji chápe jako práci s rozsáhlejšími celky s promyšlenou stavbou navazujících úloh, které směřují k naplňování výchovně-vzdělávacích cílů a zároveň ponechávají prostor pro svobodné vyjádření žáka (Exler, 2015). Podobně také Šobáňová zdůrazňuje, že projektová metoda i výtvarná řada umožňují hlubší a soustředěnější práci, rozvíjejí samostatnost, tvořivost, spolupráci i schopnost vnímat souvislosti (Šobáňová, 2015).

3.3 Motivace a tvořivost žáků

Motivace a tvořivost představují ve výtvarné výchově důležité předpoklady smysluplného učení. Petra Šobáňová upozorňuje, že při plánování výuky nestačí promyslet pouze cíle a obsah, ale je třeba zohlednit také predispozice žáků, specifika věkové skupiny, způsoby jejich aktivizace a motivace i možnosti individualizace edukačního procesu. Motivace proto nepředstavuje jen úvodní část vyučovací hodiny, ale prostupuje celou výukou a ovlivňuje, jak žák zadání přijme, jak se do činnosti zapojí a jakou zkušenost si z ní odnese (Šobáňová, 2015).

S motivací úzce souvisí také podpora tvořivosti. Kateřina Štěpánková zdůrazňuje, že pro naplňování kurikula ve výtvarné výchově je nezbytné správně porozumět samotnému pojmu tvořivost, protože mýty o tvořivosti a její zúžené chápání mohou negativně ovlivňovat kvalitu výuky. Současné pojetí přitom vychází z předpokladu, že tvořivost není vyhrazena pouze výjimečně nadaným jedincům, ale může se rozvíjet u každého dítěte, byť v odlišné míře. Ve školní praxi je proto důležité nechápat tvořivost jen jako znak mimořádného výkonu, ale jako přirozenou součást hledání, objevování a řešení výtvarného problému (Štěpánková, 2020).

Rozvoj tvořivosti zároveň závisí na podmínkách, které učitel ve výuce vytváří. Štěpánková uvádí, že tvořivost podporuje prostředí, které není zatíženo tlakem na jediný správný výsledek, ale nabízí prostor pro experiment, práci s otevřeným koncem, herní aspekt a přijetí chyby jako přirozené součásti hledání. Významnou roli přitom hraje také dostatek času, prostoru a prostředků, stejně jako důvěra ve tvořivé schopnosti žáků. Význam motivace tak nespočívá pouze v tom, aby žáky činnost bavila, ale aby byli vedeni k aktivnímu zkoumání, samostatnému rozhodování a hledání vlastního řešení (Štěpánková, 2013).

V současné VV je navíc třeba počítat i s tím, že žáci vyrůstají ve světě silně ovlivněném obrazy, digitálními médii a rychlou vizuální komunikací. Šobáňová a Jiroutová upozorňují, že digitální technologie proměňují způsob tvorby, vnímání i vztah k obrazům, a proto je důležité, aby VV nevedla k produkci snadných a povrchních výstupů, ale k formování žákovy zkušenosti a nového poznání. Z tohoto důvodu by měla motivace žáků směřovat k hlubšímu zaujetí tématem,

k vlastnímu tvůrčímu procesu a k následné reflexi, nikoli pouze k rychlému efektnímu výsledku (Šobáňová a Jiroutová, 2021).

3.4 Role učitele ve výtvarné výchově

Ve VV má učitel významnou roli nejen jako organizátor výuky, ale také jako průvodce žákovským poznáváním, tvorbou a reflexí. Jeho úkolem je porozumět obsahu edukace a převést jej do podoby, která je srozumitelná konkrétní věkové skupině. Součástí pedagogické práce je proto promyšlená volba cílů, obsahu, metod, organizačních forem i didaktických prostředků tak, aby odpovídaly možnostem a potřebám žáků (Šobáňová, 2015).

Ve VV zároveň nestačí zvolit pouze vhodnou techniku nebo téma. Vzdělávací význam konkrétní činnosti je utvářen také způsobem zadání, vedením skupiny, hodnocením a reflexí. Učitel tak výrazně ovlivňuje, zda bude výtvarná aktivita směřovat pouze k mechanickému splnění úkolu, nebo zda se stane prostorem pro tvořivé hledání, osobní vyjádření a hlubší porozumění tématu. Jak upozorňuje Brücknerová, právě konkrétní vzdělávací situace a učitelovo vedení rozhodují o tom, jaký smysl bude mít daná činnost pro žáka, přičemž v pojetí VV hraje významnou roli i samotná osobnost učitele (Brücknerová, 2011).

Na toto pojetí navazuje také Exler, který vyzdvihuje význam kvalitní osobnosti učitele a jeho profesní vybavenosti. Podle něj záleží na tom, zda pedagog dokáže koncepčně uvažovat a osobitě pracovat se zvolenými tématy tak, aby výuka vedla žáky k přemýšlení, experimentování a aktivnímu vztahu k umění. Učitel ve VV tak nevystupuje pouze jako zadavatel úkolů, ale jako ten, kdo vytváří podmínky pro tvořivé a smysluplné učení (Exler, 2015).

4 VYBRANÉ UMĚLECKÉ SMĚRY A KONCEPCE 20. STOLETÍ

Marie Černá (2019) interpretuje 20. století jako éru hlubokých paradoxů, kde vedle sebe existuje převratný vědecký pokrok a totální destrukce lidských hodnot. Tato rozporuplnost se nezbytně promítla do výtvarného umění, které se pod vlivem společenských otřesů a nástupu fotografie začalo vzdalovat od popisného realismu. Umění se postupně intelektualizovalo a hledalo nové cesty v osvobození od předmětné reality, což vedlo ke vzniku dynamické mozaiky směrů bez pevně stanovených hranic (Černá, 2019).

Na proměny uměleckého myšlení v průběhu 20. století reagovala celá řada nových uměleckých směrů a koncepcí. Tyto tendence bývají v odborné literatuře často rozlišovány na historickou avantgardu a neoavantgardu**.** Pojem avantgarda označuje především radikální umělecké směry první poloviny 20. století, které usilovaly o zásadní proměnu dosavadního pojetí umění, odmítaly akademickou tradici a hledaly nové výrazové prostředky odpovídající proměnám moderní společnosti. Na tyto tendence navazují ve druhé polovině 20. století neoavantgardní přístupy, které některé principy historické avantgardy dále rozvíjejí, reinterpretují a aplikují v nových kulturních a společenských souvislostech (Novotný, @2026).

4.1 Fauvismus

Fauvismus patří mezi první avantgardní umělecké směry počátku 20. století. Vznikl ve Francii na počátku 20. století a jeho první výrazné vystoupení je spojováno s Podzimním salonem v Paříži roku 1905, kde skupina mladých malířů vystavila díla charakteristická výraznou barevností a spontánním způsobem malby (Černá, 2019).

Samotný název směru vznikl na základě reakce francouzského kritika Louise Vauxcellese, který při pohledu na vystavené obrazy označil jejich autory výrazem

les fauves, tedy „šelmy“. Toto původně ironické označení se postupně ujalo jako název celého uměleckého směru (Prokop, 2016).

Fauvistická malba se vyznačuje především používáním čistých, intenzivních barev a zjednodušených tvarů. Barva zde přestává sloužit pouze k popisu skutečnosti a stává se samostatným výrazovým prostředkem, který vyjadřuje náladu a emocionální působení obrazu (Bauer, 1998). Typické je také potlačení tradiční modelace a perspektivy a práce s výraznými barevnými plochami (Černá, 2019).

Jedním z hlavních principů fauvistické tvorby bylo vyjádření osobního prožitku prostřednictvím barvy. Henri Matisse tento přístup charakterizoval slovy: *„… stavba s barevnými plochami, hledání nejsilnějšího barevného účinku – látka je lhostejná. Světlo není potlačeno, je v souladu se zářivými barevnými plochami.“* (Ruhrberg, 2004, s. 37). Tento výrok dobře vystihuje snahu fauvistů využívat barvu jako samostatný výrazový prostředek a oprostit malbu od tradičních pravidel realistického zobrazování.

Fauvismus byl poměrně krátkodobým uměleckým směrem, jehož hlavní období spadá přibližně mezi roky 1905 a 1907. Přesto měl významný vliv na další vývoj moderního umění, protože přispěl k proměně malířského jazyka a otevřel cestu dalším avantgardním směrům 20. století (Černá, 2019).

Nejvýznamnějším představitelem fauvismu byl francouzský malíř Henri Matisse (1869–1954), kolem něhož se soustředila skupina dalších umělců. Matisse ve své tvorbě zdůrazňoval výrazovou sílu barvy a usiloval o harmonii kompozice. Jeho obrazy se vyznačují jasnou barevností, dekorativností a zjednodušením tvarů (Černá, 2019). Mezi jeho známá díla patří například obrazy Žena v klobouku, *Přepych, klid a rozkoš nebo Radost ze života*.

K dalším významným představitelům patřili André Derain a Maurice Vlaminck. Vlaminck stupňoval barevnou expresivitu až k prudkým kontrastům, například v krajinomalbě, kde používal intenzivní červené, žluté a modré tóny. Fauvistické tendence lze pozorovat také v rané tvorbě Georgese Braqua či Raoula Dufyho. Někteří fauvisté, zejména Georges Braque, se později přiklonili ke kubismu, který představoval další krok ve vývoji moderního malířství (Černá, 2019).

Tvorba jednotlivých autorů se sice lišila, společným znakem však byla snaha o osvobození malby od tradičního realistického zobrazování. Fauvisté pracovali s kontrastními barvami, zjednodušenými tvary a plošnou kompozicí, čímž výrazně narušovali dosavadní estetické konvence evropského malířství (Bauer, 1998).

Fauvistické myšlenky se postupně rozšířily i mimo Francii a ovlivnily další vývoj moderního umění. Jejich vliv lze pozorovat například v počátcích německého expresionismu nebo v tvorbě některých umělců dalších evropských zemí (Černá, 2019).

Také v českém prostředí se objevily určité fauvistické tendence. Ty se projevily například v rané tvorbě některých českých modernistů, zejména Václava Špály, Emila Filly, Josefa Čapka nebo Jindřicha Pruchy, kteří převzali především výraznou barevnost a uvolněnější práci s malířskou plochou (Prokop, 2016).

4.2 Kubismus

Kubismus patří mezi nejvýznamnější avantgardní umělecké směry počátku 20. století. Vznikl kolem roku 1907 v Paříži a je spojen především s tvorbou Pabla Picassa a Georgese Braqua, kteří usilovali o nový způsob zobrazování reality (Dempseyová, 2002). Impulsem k jeho vzniku byl zejména Picassův obraz *Avignonské slečny*, který zásadně narušil tradiční pravidla zobrazování lidské figury (Černá, 2019).

Pro kubismus je typické rozkládání předmětů na základní geometrické tvary, potlačení tradiční perspektivy a snaha zobrazit objekt z více úhlů pohledu současně. Umělci se tak nesnažili napodobovat viděnou skutečnost, ale analyzovat ji a znovu ji uspořádat do nového výtvarného řádu. Jak uvádí Gleizes: *„Analyzujeme formu z různých pohledů, rušíme perspektivu, posuzujeme předmět a točíme se kolem něho, hledajíce s úzkostným zaujetím tajemství formy.“ „Cílem nové formy není ani popis, ani abstrakce, ale konkrétní a nově stvořená skutečnost.“* (Prokop, 2016. s. 46)

Ve vývoji kubismu se obvykle rozlišují tři fáze. V rané fázi dochází k postupnému zjednodušování tvarů do geometrických forem. Následuje analytický kubismus, v němž jsou předměty rozkládány na menší části a zobrazovány z několika pohledů současně. Poslední fázi představuje syntetický kubismus, který se vyznačuje opětovným skládáním tvarů a častým využíváním koláže (Černá, 2019).

Za zakladatele kubismu jsou považováni především Pablo Picasso a Georges Braque, kteří společně rozvíjeli nové výtvarné principy založené na geometrizaci forem a vícepohledovosti (Gaffová, Oliverová, 2000). Picasso ve svých dílech postupně opouštěl tradiční realistické zobrazování a hledal nové možnosti výtvarného vyjádření. Zásadní roli v tomto vývoji sehrál obraz *Avignonské slečny* z roku 1907, který otevřel cestu k radikální proměně malířského jazyka (Černá, 2019).

Georges Braque se k tomuto novému přístupu připojil krátce poté a společně s Picassem vytvářel díla založená na rozkladu forem a jejich novém skládání. Jejich spolupráce byla natolik úzká, že někdy bylo obtížné rozlišit autorství jednotlivých obrazů (Gaffová, Oliverová, 2000).

Mezi další významné představitele kubismu patří například Juan Gris, který rozvíjel syntetický kubismus a techniku koláže, nebo Fernand Léger, jehož tvorba byla charakteristická výraznou geometrizací forem (Dempseyová, 2002).

V českém prostředí se kubismus rozvíjel zejména ve spojení se skupinou výtvarných umělců. Mezi nejvýznamnější osobnosti patří Emil Filla, Bohumil Kubišta či Antonín Procházka, kteří uplatňovali kubistické principy především v malbě. Významnou osobností českého kubistického sochařství byl Otto Gutfreund, jenž principy rozkladu formy uplatnil také v plastice (Prokop, 2016).

Kubismus se výrazně projevil také v architektuře a užitém umění, především v českém prostředí, kde dosáhl mimořádného významu. Architekti se snažili převést principy kubistické malby do prostoru staveb a pracovali s geometrickými tvary, lomenými liniemi a dynamickým členěním fasád (Dempseyová, 2002).

Kubistické tvarosloví se neprojevovalo pouze na samotných budovách, ale také v interiérech a užitých předmětech. V českém prostředí tak vznikaly interiéry s kubistickým nábytkem, svítidly či dekorativními předměty. Jak uvádí Lamač: *„Praha se stala opravdovým městem kubismu, kde se stavěly kubistické domy s byty zaplněnými kubistickým nábytkem.“* (Sedláková a Dalecká, 2020, s. 5).

Mezi nejvýznamnější představitele kubistické architektury patří Josef Gočár, Pavel Janák, Josef Chochol nebo Vlastislav Hofman. Jednou z nejznámějších staveb tohoto směru je Dům U Černé Matky Boží v Praze, navržený Josefem Gočárem v roce 1912 (Prokop, 2016).

4.3 Konstruktivismus

Konstruktivismus je avantgardní umělecký směr, který vznikl v Rusku po revoluci roku 1917 a úzce souvisel se snahou vytvořit nové umění odpovídající moderní společnosti. Umění zde nemělo být určeno jen k obdivování v galerii, ale mělo aktivně vstupovat do života lidí a podílet se na utváření nové společnosti (Dempseyová, 2002).

Konstruktivisté odmítali tradiční představu umění jako oblasti krásných obrazů a soch. Zdůrazňovali, že umění má být spojeno s technikou, výrobou a praktickým využitím. Umělec neměl být pouze malířem, ale měl se stát spíše návrhářem, konstruktérem či tvůrcem předmětů pro každodenní život (Černá, 2019).

Směr se proto uplatnil zejména v architektuře, typografii, plakátu, fotografii, designu nebo scénografii, tedy v oblastech, které přímo ovlivňují prostředí člověka (Gaffová a Oliverová, 2000).

Program konstruktivistů vystihovalo dobové heslo: *„Pryč s krásným uměním! Sem s technikou!“* (Gaffová a Oliverová, 2000, s. 60). Základní myšlenkou směru byla snaha propojit tvorbu s realitou života, tedy přenést *„Umění do života!“* (Dempseyová, 2002, s. 108).

Konstruktivismus tak představuje přechod od umění chápaného jako estetická výpověď k umění chápanému jako funkční a společensky užitečná činnost (Dempseyová, 2002).

Za jednu z klíčových osobností konstruktivismu je považován Vladimir Tatlin, jehož návrh Pomníku Třetí internacionály měl symbolizovat spojení umění, techniky a ideologie nové společnosti. Jeho tvorba zdůrazňovala práci s materiálem, konstrukcí a prostorem (Černá, 2019).

Významnou roli sehrál také Alexandr Rodčenko, který postupně opustil klasické malířství a věnoval se fotografii, grafice a designu. Usiloval o to, aby se umění stalo součástí běžného života například prostřednictvím plakátů, reklamy nebo návrhů předmětů (Gaffová a Oliverová, 2000).

K dalším důležitým představitelům patřili El Lisickij, Naum Gabo nebo Antoine Pevsner, kteří rozvíjeli geometrickou abstrakci a konstrukční principy nejen v malbě, ale i v architektuře a prostorových objektech (Dempseyová, 2002).

Pro konstruktivismus bylo typické, že umělci spolupracovali s architekty, techniky a návrháři. Směr tak výrazně přispěl k rozvoji moderní architektury a designu, které se následně rozšířily i do evropského a světového prostředí (Černá, 2019).

4.4 Surrealismus

Surrealismus je další avantgardní umělecký směr 20. století. Vznikl ve Francii ve 20. letech a jeho teoretickým zakladatelem byl André Breton, který roku 1924 vydal První manifest surrealismu. Směr reagoval na krizi moderní společnosti i na zkušenost první světové války a usiloval o nalezení nového způsobu poznání skutečnosti. Surrealisté se snažili překročit hranice racionálního myšlení a otevřít prostor imaginaci, snu a nevědomým psychickým procesům (Prokop, 2016).

Neusiloval pouze o negaci tradičního umění, ale o vytvoření nové metody poznání reality. Velký vliv na jeho formování měla psychoanalýza Sigmunda Freuda, která zdůraznila význam podvědomí, snových obrazů a potlačených tužeb. Surrealisté

věřili, že právě tyto oblasti lidské psychiky mohou vést k hlubšímu poznání člověka i světa (Černá, 2019). Breton definoval surrealismus jako *„myšlení za absence jakékoli kontroly vykonávané rozumem a bez jakýchkoli morálních či estetických zřetelů“* (Dempseyová, 2002, s.151).

Pro surrealistická díla je typická práce s imaginací, symbolikou a nečekanými kombinacemi předmětů. Často dochází k narušení logiky reality, k proměně tvarů, spojování neslučitelných prvků či vytváření snových krajin. Umění mělo odhalovat skryté vrstvy lidské psychiky a zároveň narušovat stereotypní způsoby vnímání světa (Dempseyová, 2002).

Mezi hlavní představitele surrealismu patřil především André Breton jako jeho teoretik a organizátor. Ve výtvarném umění se směr prosadil prostřednictvím výrazných osobností, jejichž tvorba se lišila stylově, ale spojoval je důraz na imaginaci a nevědomí (Černá, 2019).

Salvador Dalí vytvářel detailně malované snové krajiny plné symbolických motivů a deformovaných tvarů, čímž ukázal možnost propojení realistické techniky s fantastickým obsahem (Černá, 2019).

Max Ernst experimentoval s technikami koláže, frotáže a náhodných struktur, které měly pomoci odhalit skryté obrazy a uvolnit automatický proces tvorby (Dempseyová, 2002).

René Magritte pracoval s paradoxem obrazu a významu a ukazoval, že vizuální realita nemusí odpovídat skutečnosti. Joan Miró rozvíjel imaginativní jazyk znaků a biomorfních tvarů, zatímco Yves Tanguy vytvářel fantazijní krajiny s organickými formami (Černá, 2019).

Surrealismus měl silný ohlas také v českém prostředí, kde se začal formovat ve 30. letech 20. století. Roku 1934 byla založena surrealistická skupina v Československu, která udržovala kontakty s francouzskými surrealisty a aktivně rozvíjela vlastní teoretickou i uměleckou činnost. Český surrealismus se vyznačoval výrazným propojením výtvarného umění, literatury a teoretické reflexe (Prokop, 2016).

K nejvýznamnějším osobnostem patřil básník Vítězslav Nezval, jenž stál u založení skupiny, a teoretik Karel Teige, který se podílel na formulování jejího programu. Ve výtvarném umění hráli klíčovou roli Toyen a Jindřich Štyrský. Jejich díla pracovala s motivy snu, erotiky, tajemství a imaginace a ukazovala, že surrealismus v českém prostředí nebyl pouze převzatým směrem, ale samostatně rozvíjeným uměleckým programem (Bauer, 1998).

Český surrealismus se rozvíjel i po druhé světové válce, i když jeho činnost byla v některých obdobích omezována politickou situací. (Prokop, 2016).

4.5 Abstraktní expresionismus

Abstraktní expresionismus je umělecký směr, který se plně rozvinul ve Spojených státech amerických ve 40. a 50. letech 20. století. Ačkoli se samotné označení objevovalo již dříve, postupně začalo být spojováno především s americkými umělci působícími v New Yorku, kteří se stali jádrem tzv. newyorské školy (Dempseyová, 2002).

Tito umělci reagovali na zkušenost druhé světové války, existenciální nejistotu i ztrátu důvěry v tradiční ideologie. V jejich tvorbě se projevuje snaha zachytit hluboké, mnohdy rozporuplné vnitřní stavy člověka prostřednictvím samotného malířského aktu. Důraz je kladen na gesto, spontánnost, rytmus a energii tvůrčího procesu (Dempseyová, 2002).

Robert Motherwell charakterizoval tento postoj slovy: *„Voláme po procítěných zážitcích – silných, bezprostředních, přímých, rafinovaných, zhuštěných, vřelých, živých a rytmických.“* (Dempseyová, 2002, s. 108).

V rámci směru se vyprofilovaly dvě výrazné tendence – akční malba (Action Painting) založená na dynamickém gestu a fyzickém zapojení autora a malba barevných polí (Colour-Field Painting), která pracuje s velkými plochami barvy a jejich emocionálním působením (Dempseyová, 2002).

Významnou inspirační roli sehrála také psychologie Carla Gustava Junga. Umělci se zajímali o kolektivní nevědomí a archetypální symboliku, která podle Junga přesahuje individuální zkušenost (Gaffová a Oliverová, 2000).

K nejvýznamnějším osobnostem abstraktního expresionismu patří Jackson Pollock, Willem de Kooning, Mark Rothko, Barnett Newman, Arshile Gorky, Franz Kline či Lee Krasner. Tito umělci netvořili jednotnou skupinu s jednotným programem, ale spojoval je důraz na osobní výpověď, svobodné gesto a přesvědčení, že malba může být přímým záznamem vnitřního prožitku (Dempseyová, 2002).

Za nejznámější osobnost směru bývá považován Jackson Pollock. V roce 1947 začal experimentovat s novým způsobem práce, kdy plátno položil na zem a barvu na něj kapal, lil či rozstřikoval. Nepoužíval pouze štětec, ale také tyče či jiné nástroje a pohyboval se kolem plátna, někdy dokonce přímo po něm (Gaffová a Oliverová, 2000). Tímto způsobem zapojoval do tvorby celé tělo a samotný proces malby se stal hlavním výrazovým prostředkem. Pollock zdůrazňoval, že jeho práce není náhodná: *„Když maluji, mám obecnou představu, o co mi jde,“* a dodával: *„Ten postup si řídím, není náhodný.“* (Gaffová a Oliverová, 2000, s. 99).

Odlišnou cestu zvolil Mark Rothko, představitel malby barevných polí. Jeho obrazy tvoří velké barevné plochy, jejichž cílem je vyvolat hluboký duchovní a emocionální prožitek. Rothko neusiloval o dekorativnost, ale o intenzivní existenciální zkušenost diváka (Dempseyová, 2002).

„To, o co jim v konečném důsledku šlo, byly emocionální a osobní záležitosti. Byla to kréda: „základní lidské city“ (Rothko), „pouze já sám, ne příroda“ (Still), „vyjádřit své pocity spíš něž je ilustrovat“ (Pollock), „hledat zkrytý význam života“ (Newman), „dát sám sobě nějaký řád“ (de Kooning)…“ (Dempseyová, 2002, s. 191)

4.6 Pop art

Pop art (z anglického *„popular art“*) vznikl v polovině 50. let 20. století ve Spojených státech amerických a v Anglii jako reakce na převládající abstraktní expresionismus a jeho subjektivní, často existenciálně laděný výraz. Mladá generace umělců se vědomě obrátila k motivům každodenního života, reklamy, komiksu, médií a masové kultury (Prokop, 2016; Gaffová, Oliverová, 2000).

Jak uvádí Prokop, šlo o směr, který *„se zrodil uprostřed padesátých let ve Spojených státech amerických a v Anglii jako reakce mladé generace na v té době převládající tendence abstraktního expresionismu“* (Prokop, 2016, s. 58). Namísto individuálního gesta a malířské expresivity vstupují do umění běžné spotřební předměty, značky, filmové hvězdy či komiksové motivy (Prokop, 2016).

Richard Hamilton již roku 1957 charakterizoval pop art slovy: *„Populární, prchavý, nakažlivý, levný, masový, mladý, vtipný, sexy, nápaditý, fascinující. A dobře prodejný.“* (Dempseyová, 2002, s. 217).

Dempseyová upozorňuje, že britský pop art vyrůstal z prostředí londýnské skupiny Independent Group a zkoumal vliv masových médií, reklamy a designu na současný život (Dempseyová, 2002). Americká varianta pak byla výrazně spojena s prostředím New Yorku a Los Angeles a s fascinací masově vyráběnými předměty a celebritami (Dempseyová, 2002; Ingramová, 2014).

Pop art se vyznačuje jasnou barevností, plošností, využíváním opakování motivu (seriálnost), technikou koláže či sítotisku (serigrafie) a ironickým odstupem od zobrazované reality. Zároveň se stal jedním z prvních uměleckých směrů, který se otevřeně přihlásil k inspiraci komercí a reklamou (Prokop, 2016; Dempseyová, 2002).

Za jedno z prvních programových děl bývá označována koláž Richarda Hamiltona *Co vlastně dělá naše dnešní příbytky tak odlišnými a sympatickými* z roku 1956, která reflektuje moderní domácnost zaplněnou produkty masové kultury (Prokop, 2016; Dempseyová, 2002).

Nejvýraznější osobností amerického pop artu se stal Andy Warhol, jehož tvorba je spojena s technikou sítotisku a se sériovým opakováním motivů, například Campbellových polévek či portrétů Marilyn Monroe (Prokop, 2016). Podle Prokopa měly tyto sériové variace být „důkazem zmechanizování, jež je vlastní modernímu světu“ (Prokop, 2016). Gaffová a Oliverová upozorňují, že Warholovy obrazy působí dojmem, jako by byly „vystaveny na pultech samoobsluhy nebo složeny na výrobní lince“ (Gaffová, Oliverová, 2000).

Dalším významným představitelem byl Roy Lichtenstein, který převáděl komiksové předlohy do velkoformátových obrazů s charakteristickým rastrem a silnou konturou (Prokop, 2016). Sochařskou polohu směru reprezentoval Claes Oldenburg, jenž vytvářel zvětšené objekty inspirované běžnými předměty každodenní spotřeby (Gaffová, Oliverová, 2000).

Pop art tak prostřednictvím svých představitelů zásadně proměnil vztah mezi uměním, médii a každodenností a otevřeně přijal inspiraci komerční kulturou (Dempseyová, 2002; Prokop, 2016).

4.7 Yayoi Kusama jako osobnost neoavantgardního umění

Yayoi Kusama je pro tuto práci významná jako výrazná umělecká osobnost spojená s neoavantgardními tendencemi druhé poloviny 20. století. Není zde zařazena jako samostatný umělecký směr, ale jako autorka, jejíž tvorba svým charakterem přesahuje více výtvarných poloh a současně nabízí silný didaktický potenciál pro výuku výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ.

Yayoi Kusamu lze v kontextu této práce chápat jako výraznou osobnost poválečného umění, která se pohybovala v prostředí newyorské neoavantgardní scény přelomu 50. a 60. let a jejíž tvorba přesahuje hranice jediné stylové kategorie. Kedmey ji charakterizuje jako důležitou součást newyorské neoavantgardy a zároveň ji spojuje s abstrakcí, feministickým uměním i pop artem. Cole dále uvádí, že pracovala s malbou, sochou, performance a instalací a že její dílo zasahuje mimo jiné do oblasti pop artu a minimalismu. Právě tato mnohovrstevnatost je důvodem, proč je vhodné nezařazovat Kusamu jako

samostatný směr, ale jako výraznou autorku spojenou s poválečnými a neoavantgardními tendencemi druhé poloviny 20. století (Kedmey, 2017; Cole, 2026).

Pro tvorbu Yayoi Kusamy jsou typické především opakování, rytmus, síťové struktury, puntíky a práce s iluzí nekonečna. Oficiální Yayoi Kusama Museum uvádí, že již od dětství vytvářela obrazy založené na motivech sítí a puntíků a po odchodu do Spojených států začala rozvíjet nejen tzv. *net paintings*, ale také měkké objekty, happeningy a instalace využívající zrcadla a světla. Tyto formální prostředky přitom nelze chápat pouze jako dekorativní prvek, souvisejí s autorčinou osobní zkušeností a s její uměleckou filozofií *„self-obliteration“*, tedy s představou rozpuštění hranic mezi jedincem, obrazem a prostorem (Yayoi Kusama Museum, @2026; Cole, 2026).

4.8 Shrnutí významu vybraných směrů pro výtvarnou výchovu

Vybrané umělecké směry a osobnosti 20. století představují různé přístupy k práci s barvou, tvarem, prostorem, gestem i významem. Jejich společným znakem je hledání nových výrazových prostředků a překračování tradičního zobrazování reality. Právě tyto principy lze didakticky využít do výuky výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ.

Pro potřeby této práce byly zvoleny takové směry, jejichž formální a výrazové charakteristiky umožňují rozvíjet tvořivost, vizuální gramotnost i osobitý výtvarný projev žáků 5. ročníku. Nejde tedy o úplný přehled dějin umění, ale o výběr koncepcí, jejichž principy lze uplatnit při rozvíjení výtvarné gramotnosti žáků 5. ročníku.

Tabulka 1 - Didaktický potenciál vybraných uměleckých směrů a koncepcí 20. století shrnuje základní principy jednotlivých směrů a jejich možný didaktický přínos. Tento přehled vytváří teoretické východisko pro návrh výtvarné řady, která bude rozpracována v praktické části práce.

Tabulka 1 - Didaktický potenciál vybraných uměleckých směrů a koncepcí 20. století
(vlastní zpracování, 2026)

	UMĚLECKÝ SMĚR/OSOBNOST	CHARAKTERICKÝ PRINCIP	DIDAKTICKÝ PŘÍNOS PRO 5. ROČNÍK
AVANTGARDNÍ SMĚRY	**Fauvismus**	osvobození barvy, expresivní barevnost, plošnost	rozvoj práce s barvou jako výrazovým prostředkem; vyjádření emocí pomocí barev; uvolnění od realistického zobrazování
	Kubismus	geometrizace tvaru, vícepohledovost, konstrukce obrazu	rozvoj prostorové představivosti; analýza tvaru a struktury; propojení s matematikou (geometrie)
	Konstruktivismus	konstrukce, funkčnost, propojení umění a techniky	rozvoj konstrukčního myšlení; práce s materiálem; vnímání vztahu formy a funkce
	Surrealismus	imaginace, sen, práce s podvědomím, symbolika	podpora tvořivosti a fantazie; kombinování nesourodých prvků
NEOAVANTGARDNÍ SMĚRY	**Abstraktní expresionismus**	gesto, spontánnost, energie malby	uvolnění výtvarného projevu; práce s pohybem; vnímání procesu tvorby
	Pop art	masová kultura, seriálnost, plošnost, média	rozvoj vizuální gramotnosti; reflexe médií a reklamy; práce s opakováním motivu
	Yayoi Kusama	opakování motivu (tečky), nekonečno, prostorová instalace, práce s rytmem a vzorem	rozvoj práce s rytmem a strukturou; vnímání prostoru a instalace; uvolnění tvořivosti skrze repetici

5 VÝTVARNÁ ŘADA JAKO DIDAKTICKÝ CELEK VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

V návaznosti na předchozí kapitoly, které vymezily teoretická a didaktická východiska této práce, je nyní pozornost zaměřena na výtvarnou řadu jako na jednu z forem organizace výuky ve výtvarné výchově. Vzhledem k tomu, že praktická část diplomové práce je založena na návrhu a realizaci výtvarné řady pro žáky 5. ročníku základní školy, je vhodné nejprve stručně objasnit její podstatu, didaktický přínos a vztah k projektové metodě. Následující kapitola proto představuje výtvarnou řadu jako promyšlený didaktický celek, který umožňuje soustavněji rozvíjet zvolené téma, propojit poznávání umění s vlastní tvorbou žáků a vytvořit přirozený most mezi teoretickými východisky práce a její praktickou částí.

5.1 Výtvarná řada jako forma organizace výuky ve výtvarné výchově

Roeselová upozorňuje, že výtvarná projektová výuka vychází z promyšlené skladby navazujících úloh, přičemž některá zřetězení výtvarných prací vytvářejí jednodušší celky, tedy výtvarné řady, zatímco jiná směřují ke složitějším útvarům, které označuje jako výtvarné projekty. Výtvarnou řadu tak lze chápat jako poměrně krátký a srozumitelný celek, v němž jednotlivé úkoly logicky navazují a společně rozvíjejí určitý námět, úsek učiva nebo výtvarný problém (Roeselová, 1997).

Její význam nespočívá pouze v časové posloupnosti jednotlivých činností, ale především v jejich vzájemné provázanosti a společném směřování. Právě tato návaznost umožňuje překročit rámec jednorázové lekce a soustavněji rozvíjet zvolené téma. Nejde přitom pouze o nácvik techniky nebo o dosažení výsledného produktu, ale o postupné rozvíjení výtvarného myšlení, hledání vztahů a hlubší pronikání k obsahu výtvarné činnosti. Šobáňová v této souvislosti připomíná, že plánování výuky ve VV vyžaduje promyšlené propojení cílů, obsahu, metod, organizačních forem i didaktických prostředků a že obsah edukace musí být

učitelem transformován do podoby srozumitelné konkrétní skupině žáků (Šobáňová, 2015).

Roeselová zároveň ukazuje, že výtvarná řada nemusí mít jedinou podobu. Může být koncipována například jako výtvarný cyklus, metodická řada, tematická řada nebo srovnávací řada podle toho, jaký pedagogický záměr učitel sleduje a jaký typ výtvarného problému chce se žáky rozvíjet. Tato variabilita potvrzuje, že výtvarná řada není strnulé schéma, ale otevřená didaktická forma, kterou lze přizpůsobit věku žáků, obsahu učiva i konkrétní situaci ve třídě (Roeselová, 1997).

5.2 Didaktický přínos výtvarné řady na 1. stupni základní školy

Pro prostředí 1. stupně ZŠ je výtvarná řada vhodná zejména tím, že umožňuje rozvíjet jeden stěžejní problém v několika navazujících hodinách, aniž by výuka ztratila přehlednost a srozumitelnost. Roeselová uvádí, že výtvarné řady optimálně vyhovují učiteli i jeho žákům, protože obvykle nevyžadují složité plánování ani dlouhodobé a nadměrně náročné soustředění. Současně však umožňují spojit časově oddělené úseky výuky do smysluplného celku a oslabit negativní vliv malého rozsahu hodin výtvarné výchovy (Roeselová, 1997).

Didaktický přínos výtvarné řady však nespočívá pouze v lepší organizaci času. Důležitá je i možnost promyšleně propojit motivaci, vlastní tvůrčí činnost, práci s výtvarným problémem a následnou reflexi. Šobáňová zdůrazňuje, že učitel má při plánování výuky zvažovat nejen cíle a obsah, ale také způsob organizace činností, výběr metod a možnosti evaluace. Zároveň připomíná, že výtvarná řada i výtvarný projekt umožňují hlubší a soustředěnější práci a vedou k tomu, aby vzdělávací obsah vycházel z uměleckého pole, k němuž se obor VV vztahuje (Šobáňová, 2015).

Z hlediska žáků 5. ročníku je výtvarná řada přínosná také tím, že umožňuje postupné pronikání do tématu a dává dětem dostatek prostoru k vlastnímu hledání. Jednotlivé úlohy na sebe navazují, ale zároveň mohou nabídnout různé typy činností i různé vstupy do tématu. Tím se zvyšuje možnost aktivního zapojení žáků a zároveň i pravděpodobnost, že si k obsahu vytvoří osobnější vztah. Pro

předkládanou práci je tento moment důležitý zejména proto, že vybrané umělecké směry a koncepce 20. století nejsou žákům předkládány pouze jako soubor informací, ale jako podnět k vlastnímu pozorování, interpretaci a tvůrčí reakci.

5.3 Vztah výtvarné řady k projektové metodě

Přestože je v této práci základním východiskem výtvarná řada, je vhodné stručně vymezit také její vztah k projektové metodě. Oba přístupy spojuje tematická propojenost, návaznost úloh a důraz na aktivní zapojení žáků do procesu tvorby. Exler charakterizuje projektovou metodu ve výtvarné výchově jako práci s rozsáhlejšími celky, které mají promyšlenou stavbu navazujících úloh, směřují k naplňování výchovně-vzdělávacích cílů a zároveň ponechávají prostor pro svobodné vyjádření žáka (Exler, 2015).

Ve srovnání s tím je výtvarná řada útvarem kompaktnějším a přehlednějším. Jak ukazuje Roeselová, její těžiště spočívá v logickém řazení úloh, které rozvíjejí jeden námět nebo problém a vytvářejí jasnou linii postupných kroků (Roeselová, 1997). Šobáňová navíc upozorňuje, že při plánování výuky je vhodné rozlišovat mezi různými podobami větších edukačních celků, protože výtvarná řada i výtvarný projekt mají svá specifika (Šobáňová, 2015).

5.4 Východiska pro návrh vlastní výtvarné řady

Při návrhu vlastní výtvarné řady bylo vycházeno z několika základních východisek. Prvním z nich je věk a vývojová úroveň žáků 5. ročníku, která vyžaduje srozumitelně formulované zadání, názornost, vhodnou motivaci a dostatek prostoru pro vlastní výtvarnou aktivitu. Druhým východiskem je samotné obsahové zaměření práce, tedy snaha přiblížit dětem vybrané umělecké směry a koncepce 20. století prostřednictvím konkrétní výtvarné zkušenosti. Jednotlivé lekce proto nejsou postaveny pouze na předávání informací o umění, ale na propojení poznávání uměleckých děl s tvůrčím zkoumáním vybraných výtvarných principů.

Dalším důležitým východiskem je promyšlené plánování výuky. Šobáňová připomíná, že učitel při přípravě vyučovací jednotky zvažuje cíle, obsah edukace, metody, organizační formy, didaktické prostředky i časové rozvržení výuky a že podstatnou součástí přípravy je také transformace obsahu do podoby přiměřené konkrétním žákům (Šobáňová, 2015).

Navržená výtvarná řada je chápána jako didaktický celek, který propojuje teoretická východiska práce s její praktickou částí. Jejím cílem není pouze seznámit žáky s vybranými podobami moderního umění, ale nabídnout jim takové činnosti, jejichž prostřednictvím si mohou k tomuto umění vytvořit vlastní vztah a porozumět mu skrze osobní tvůrčí zkušenost.

6 NÁVRH A REALIZACE VÝTVARNÉ ŘADY

Praktická část diplomové práce navazuje na teoretická východiska zaměřená na význam výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ, na vývojová specifika žáků mladšího školního věku a na možnosti využití vybraných uměleckých směrů a koncepcí 20. století ve výuce. Jejím cílem je navrhnout a metodicky zpracovat výtvarnou řadu určenou pro žáky 5. ročníku ZŠ a ověřit její využitelnost v pedagogické praxi.

Navržená výtvarná řada je koncipována jako soubor výtvarných úkolů inspirovaných vybranými uměleckými směry a koncepcemi 20. století. Jednotlivé úkoly vycházejí z charakteristických principů daných směrů a jsou přizpůsobeny věkovým zvláštnostem žáků 5. ročníku. Důraz je kladen na propojení poznávání umění s vlastní výtvarnou činností žáků, na podporu tvořivého experimentování, rozvoj vizuální gramotnosti a hledání osobního výtvarného vyjádření.

V textu práce jsou uváděna vybraná umělecká díla, která slouží jako inspirační zdroj pro jednotlivé výtvarné úkoly. Jejich obrazové reprodukce nejsou součástí práce z důvodu autorskoprávní ochrany mnoha děl 20. století.

Každý tematický celek je strukturován jednotným způsobem. Nejprve je stručně představen didaktický potenciál vybraného směru nebo koncepce pro výuku na 1. stupni ZŠ. Následuje metodický list obsahující charakteristiku úkolu, vzdělávací cíle, výtvarný problém, vazbu na obsah výtvarné výchovy, popis organizace výuky, použité techniky a materiály i návrh motivace a průběhu realizace. Součástí každého celku je také reflexe realizované hodiny z pohledu učitele a fotodokumentace žákovských prací, která doplňuje slovní hodnocení a umožňuje konkrétnější posouzení přínosu jednotlivých úkolů.

Navržená výtvarná řada byla v plném rozsahu ověřena v praxi v prostředí 5. ročníku ZŠ. Většina výtvarných úkolů byla realizována autorkou práce, jedna z lekcí byla ověřena jinou vyučující VV. Reflexe jednotlivých hodin vychází z přímé pedagogické zkušenosti a zachycuje průběh výuky, reakce žáků i případné obtíže, které se během realizace objevily. Praktická část tak nepředstavuje pouze

metodický návrh, ale soubor výukových situací ověřených v reálném školním prostředí.

6.1 Fauvistické dobrodružství – Kouzelná paleta mistra Matisse

Fauvismus je pro výuku výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ přínosný zejména důrazem na barvu jako samostatný výrazový prostředek. Pro žáky 5. ročníku představuje možnost oprostit se od realistického zobrazování a pracovat s barvou svobodně a expresivně. Tento přístup podporuje sebevědomí, spontánnost i radost z tvorby, které jsou v prepubertálním období významné.

Tabulka 2 - Fauvistické dobrodružství – Kouzelná paleta mistra Matisse (vlastní zpracování, 2026)

Téma/námět	Fauvistické dobrodružství – Kouzelná paleta mistra Matisse
Časová dotace	2 vyučovací hodiny (90 minut) + 10 minut závěrečná reflexe
Věk žáků	5. ročník (10 let)
Výchovně vzdělávací cíle	Žák pozná základní znaky fauvismu (práce s barvou, plošnost, expresivita). Žák vědomě používá barvu jako výrazový prostředek při tvorbě vlastní krajiny.
Výtvarný problém	Návrh zjednodušené krajiny s charakteristickými znaky, využití jednoduchých tvarů a výrazných barevných ploch. Použití jasných, sytých barev (porovnání s reálnými barvami krajiny). Vyjádření nálady pomocí barevných kontrastů.
Vztah k výtvarné kultuře	Seznámení s fauvismem, jeho základními znaky a hravým přístupem k barvě. Pozorování ukázek fauvistických umělců a porovnání obrazu s realitou. Diskuse o vlivu barev na naše pocity.
Technika	malba temperovými barvami

Pomůcky pro žáky	měkká obyčejná tužka, guma, temperové barvy, štětce různých velikostí, palety, kelímky s vodou, hadr, podložka, čtvrtky A3
Pomůcky pro učitele	ukázka vybraných děl fauvistů, barevný kruh
Doporučená umělecká díla	André Derain – The Pool of London (1906) Henri Matisse – Le Bonheur de vivre – The Joy of Life (1905–1906) Henri Matisse – Open Window, Collioure (1905) Maurice de Vlaminck – Une rue de Marly-le-Roi – A Street at Marly-le-Roy (1905–1906)
Motivace	Na tabuli umístíme fauvistická díla a přečteme motivační příběh.
Motivační příběh	*„Bylo jednou jedno malé městečko plné šedých domů, hnědých ulic a nevýrazné oblohy. Lidé v něm chodili se sklopenými hlavami, protože jim chyběla barva a radost. Ale jednoho dne do města zavítal podivuhodný malíř Henri Matisse.* *Psal se rok 1905 a Matisse právě objevoval nový způsob malování – divoký, svobodný, plný jasných a odvážných barev! Měl s sebou velkou paletu plnou těch nejzářivějších odstínů. Jakmile se Matisse dotkl štětcem šedé zdi, rázem se na ní objevily divoké a veselé barvy. Lidé zůstali stát v úžasu.* *„Proč maluješ takové barvy? Obloha není oranžová a tráva není fialová!“ divili se lidé. Matisse se jen usmál. „Svět není jen takový, jak ho vidíme. Můžeme ho vidět i očima našeho srdce!“A tak Matisse pozval děti, aby se k němu připojily. Každému dal štětec a řekl: „Nebojte se barev! Malujte, jak cítíte!“ Děti začaly malovat oranžové stromy, modré koně, růžová slunce a červené řeky. Celé město se proměnilo v nádhernou paletu barev. A víte,*

	co se stalo? Lidé se začali usmívat! Byli šťastnější, protože barvy dodaly jejich světu radost. *Dnes budeme tvořit podobně jako tvořil před více než sto lety Henri Matisse. Použijte syté, výrazné barvy a vytvořte barevnou krajinu, nebojte se použít jasné neobvyklé barvy, jiné než ve skutečnosti v krajině vidíme.“*
Postup	**Motivace** (10 minut) • Přečtení příběhu o fauvistovi Henri Matissovi. • Ukázka několika obrazů fauvistů – zaměření na veselé, odvážné barvy. • Povídání o tom, jak barvy vyjadřují pocity – např. jakou barvu by měl smutný den a jakou radostný. Ukazujeme si tyto barvy na barevném kruhu. • Jak by vypadal svět, kdyby měl každý jinak barevné stromy, trávu nebo oblohu? **Praktická část** (80 minut) • Každý si představí svou krajinu a vytvoří barevnou skicu štětcem. • Pomocí temperových barev zaplní plochu sytými, zářivými barvami. • Povzbudíme žáky k používání neobvyklých barev – modrá tráva, červené stromy, fialová obloha.
Reflexe	**Závěrečná reflexe** (10 minut) • Žáci si vzájemně prezentují obrázky a představí, jaké pocity v nich jejich malba vyvolává. • Co jste se dnes naučili? Kterou část obrázku považují za nejzajímavější? Jaké bylo malovat krajinu úplně jinak? Která barevná kombinace se vám povedla?
Metodické poznámky	Zopakovat žákům, jak pracujeme s temperovými barvami; důležité je mít hustou barvu, kterou neředíme vodou.

Reflexe realizované hodiny

Výtvarná práce proběhla podle plánu v rozsahu dvou vyučovacích hodin. Časové rozvržení se podařilo dodržet jak v motivační, tak v praktické části. Závěrečná reflexe byla realizována až po skončení vyučování, což se ukázalo jako vhodné řešení – žáci mohli svou práci dokončit bez časového tlaku a následně se k ní vrátit s větším odstupem.

Motivační příběh žáky poutavě uvedl do tématu a ukázky děl Henriho Matisse a dalších fauvistů jim pomohly lépe porozumět charakteristickým znakům směru. V úvodní diskusi si všímali zejména výrazných, sytých a nerealistických barev. Praktická část byla přijata s velkým nadšením. Žáci rychle porozuměli zadání a s chutí experimentovali s mícháním barev. Oceňuji jejich odvahu používat barvy svobodně a netradičně – objevovaly se modré stromy, červená obloha či zelené slunce. Bylo zřejmé, že dokázali přijmout princip fauvismu jako svobodného barevného vyjádření a oprostit se od realistického zobrazení.

Během práce žáci spolupracovali, sdíleli nápady i barvy a navzájem se inspirovali. Výsledné práce byly velmi různorodé a originální, což potvrzuje, že aktivita podpořila individuální vyjádření každého žáka. V závěrečné reflexi většina uvedla, že je hodina bavila, protože mohli „malovat jinak než obvykle“ a používat barvy bez obav z chyb. Výroky typu „strom nemusí být zelený, aby vypadal hezky“ ukazují, že žáci skutečně pochopili podstatu fauvistického přístupu.

Někteří žáci by uvítali více času na dokončení práce a část z nich by ráda malovala venku. Plenérová zkušenost by mohla být vhodným rozšířením do budoucna, protože by umožnila přímé srovnání reálné krajiny s jejím subjektivním, „fauvistickým“ pojetím. Celkově byla aktivita přijata velmi pozitivně a podpořila kreativitu, odvahu experimentovat i schopnost vnímat umění jako osobní interpretaci reality.

Obrázek 1 - Fauvistické dobrodružství – Kouzelná paleta mistra Matisse
(dívka, 10 let, malba temperovými barvami, A3)
Zdroj: vlastní fotodokumentace autorky

Obrázek 2 - Fauvistické dobrodružství – Kouzelná paleta mistra Matisse
(dívka, 10 let, malba temperovými barvami, A3)
Zdroj: vlastní fotodokumentace autorky

6.2 Kubiston – Město plné geometrických tvarů

Výuka inspirovaná kubismem rozvíjí u žáků prostorovou představivost a schopnost analyticky vnímat tvar. Kubistický princip vícepohledovosti vede k uvědomění, že předmět lze zobrazit z více úhlů současně a rozložit jej na základní geometrické tvary. Tento způsob práce odpovídá vývojovému období žáků 5. ročníku, u nichž se rozvíjí logické a konstruktivní myšlení.

Tabulka 3 - Kubiston – Město plné geometrických tvarů (vlastní zpracování, 2026)

Téma/námět	Kubiston – Město plné geometrických tvarů
Časová dotace	2 vyučovací hodiny (90 minut) + 10 minut závěrečná reflexe
Věk žáků	5. ročník (10 let)
Výchovně vzdělávací cíle	Žák popíše základní charakteristiky kubismu. Žák vytvoří kubistickou kompozici kombinací koláže a kresby suchým pastelem.
Výtvarný problém	Rozložení reality na základní geometrické tvary. Zobrazení architektury z více úhlů současně. Kombinace kresby a koláže.
Vztah k výtvarné kultuře	Seznámení s kubismem, jeho základními znaky v malbě a architektuře. Pochopení principu kubismu zobrazit realitu jiným než realistickým způsobem a hledání nové obrazové stavby.
Technika	kombinovaná technika; koláž + kresba křídou
Pomůcky pro žáky	barevné papíry (různé barvy), černý papír A3 na pozadí, nůžky, lepidlo, křídy
Pomůcky pro učitele	fixační sprej, zjednodušený model domu, ukázky vybraných kubistických děl
Doporučená umělecká díla	Georges Braque – Le Viaduc à L'Estaque (1907-1908) Juan Gris – Guitar and Glass (1913) Pablo Picasso – L'Usine, Horta de Ebro (1909) Robert Delaunay – Champs de Mars: La Tour Rouge (1911) Roger de La Fresnaye – The Bathers (1912)

Motivace	Na tabuli máme obrázky kubistických umělců, přečteme žákům motivační příběh.
Motivační příběh	*„Představte si, že se jednoho dne svět začal měnit. Umělci přestali malovat věci tak, jak je vidíme, a místo toho je začali rozkládat na jednoduché tvary – čtverce, trojúhelníky, kruhy. Najednou už obrazy nevypadaly jako fotografie, ale spíš jako skládačka, kde jste mohli vidět více úhlů najednou.* *To se stalo před více než 100 lety, kolem roku 1907, kdy jeden slavný malíř, Pablo Picasso, přišel s úplně novým způsobem malování. Spolu se svým přítelem Georgesem Braquem začali experimentovat a vytvořili nový styl zvaný kubismus! Tento styl se brzy rozšířil i do architektury a inspiroval umělce po celém světě.* *A teď si představte, že se jedno město rozhodlo být celé kubistické. Jmenovalo se Kubiston. Budovy v něm neměly rovné zdi, ale skládaly se z podivných trojúhelníků, krychlí a lichoběžníků. Okna byla nakřivo, střechy vypadaly jako složené kostky a každá ulice se klikatila jinak, podle fantazie jejích obyvatel.* *Obyvatelé Kubistonu byli na své město pyšní. Byli to velcí umělci a architekti, kteří viděli svět jinak – stejně jako Picasso. Když se podívali na obyčejný hrneček, neviděli jen jednu stranu, ale všechny najednou!* *Jednoho dne se však nad městem objevila velká šedá mlha. Začala pohlcovat jejich krásné domy a měnit je v obyčejné hranaté stavby bez nápadu. Lidé začali zapomínat, jak vidět svět jinak – barevně, kreativně, hravě.* *A právě tady začíná náš úkol! My dnes pomůžeme Kubistonu znovu ožít! Vaším úkolem je vytvořit nové kubistické město, kde domy nemusí být rovné, kde můžeme vidět víc úhlů najednou a kde se fantazii meze*

	nekladou. Jen tak můžeme Kubiston zachránit a dokázat, že kubismus je stále živý!“
Postup	**Motivace (10 minut)** • Přečteme žákům příběh o Kubistonu. • Na tabuli si společně prohlédneme obrázky uměleckých děl a kubistických staveb. • Na modelu domu si žáci společně ověří, že při změně úhlu pohledu se proměňuje jeho tvar i obrys. Na základě této zkušenosti učitel vysvětlí princip vícepohledovosti, který je pro kubistické zobrazování charakteristický. **Praktická část (70 minut)** • Žáci si rozvrhnou na černou čtvrtku budovy, které budou chtít kubisticky ztvárnit. • Z barevných papírů si vystřihnou geometrické útvary, které budou představovat části budov. • Povzbudíme žáky k experimentování s perspektivou a velikostí – budovy nemusí být pravidelné. • Učitel vede žáky k tomu, aby stavba zůstala rozpoznatelná, i když je rozložena do geometrických tvarů. • Žáci své koláže staveb dokreslí křídami – zdůrazníme, aby zachovali charakteristické znaky kubistického zobrazování (ostré tvary, pohledy z více perspektiv). • Obrázek učitel zafixuje sprejem.
Reflexe	**Závěrečná reflexe (10 minut)** • Žáci si navzájem ukážou obrázky. Představí si je a řeknou, co za budovu ve městě ztvárnili (kostel, škola, bytovka, obchod, ...). • Jak se vám dařilo použít geometrické útvary ke ztvárnění? Povedlo se vám zachytit více pohledů na budovu? Vidíte mezi obrázky nějaké společné prvky?

	Co je naopak úplně jiné? Dokážete si představit, že by takové domy existovaly ve skutečnosti?
Metodické poznámky	Je vhodné si jednoduchou stavbou složit společně. Žáci by měli zachovat základní tvar stavby, i když ji rozkládají do geometrických prvků. Je vhodné upozornit na střídání velkých a malých tvarů, aby kompozice nepůsobila plošně. Dbáme na rozpoznatelnost objektu, abychom zabránili bezmyšlenkovitému lepení geometrických tvarů na papír.

Reflexe realizované hodiny

Výtvarná hodina proběhla podle plánu ve dvou vyučovacích hodinách. Časová dotace byla přiměřená, i když praktická část si vyžádala soustředěnou práci a někteří žáci by uvítali více času na dokončení detailů. Motivační příběh o městě Kubistonu žáky zaujal a pomohl jim pochopit, že realitu lze zobrazit jiným než realistickým způsobem. Velmi přínosné bylo využití jednoduchého modelu domu, na kterém si mohli ověřit, jak se při změně úhlu pohledu proměňuje jeho obrys. Tento moment výrazně podpořil pochopení principu vícepohledovosti.

Na začátku měli někteří žáci tendenci zobrazovat budovy realisticky a držet se jednoho pohledu. Postupně však začali experimentovat s rozkladem tvaru a skládáním geometrických prvků. Bylo zajímavé sledovat, jak se jejich jistota během práce zvyšovala a jak začali více promýšlet kompozici obrazu.

Výsledné práce byly velmi různorodé. U některých se podařilo výrazně zachytit princip vícepohledovosti, u jiných byl kladen větší důraz na geometrizaci tvaru. Oceňuji, že většina žáků dokázala zachovat rozpoznatelnost stavby, i když ji rozložila do jednotlivých ploch.

V závěrečné reflexi žáci často zmiňovali, že je bavilo „skládat dům jako puzzle“ a že je překvapilo, jak jinak může obyčejná budova vypadat, když se na ni díváme z více stran současně. Někteří uvedli, že práce byla náročnější než jiné hodiny

výtvarné výchovy, ale zároveň byla zajímavá a nebylo to jen obyčejné kreslení. Tento postřeh vnímám pozitivně, protože aktivita skutečně vyžadovala více přemýšlení a plánování.

Hodinu vnímám jako přínosnou, protože žáci museli nad svým obrázkem víc přemýšlet a plánovat jeho uspořádání.

Obrázek 3 - Kubiston – Město plné geometrických tvarů
(chlapec, 10 let, kombinovaná technika; koláž a kresba suchým pastelem, A3)
Zdroj: vlastní fotodokumentace autorky

Obrázek 4 - Kubiston – Město plné geometrických tvarů
(dívka, 10 let, kombinovaná technika; koláž a kresba suchým pastelem, A3)
Zdroj: vlastní fotodokumentace autorky

6.3 Ve stínu Merkuru – Vynálezy tehdejší doby

Konstruktivismus je ve VV přínosný především důrazem na strukturu, konstrukci a promyšlené uspořádání výtvarného díla. Žáci si mohou uvědomit, že obraz nemusí vznikat jen spontánně, ale může být „postavený“ z tvarů, linií a vztahů mezi nimi. Pro žáky 5. ročníku je tento přístup vhodný, protože podporuje rozvoj prostorového myšlení, práce s kompozicí i schopnosti vědomě organizovat obrazový prostor. Zároveň umožňuje přirozené propojení výtvarné činnosti s technickým a konstrukčním uvažováním, které je dětem v tomto věku blízké.

Tabulka 4 - Ve stínu Merkuru – Vynálezy tehdejší doby
(vlastní zpracování, 2026)

Téma/námět	Ve stínu Merkuru – Vynálezy tehdejší doby
Časová dotace	3 vyučovací hodiny včetně 10 minut závěrečná reflexe (135 minut)

Věk žáků	5. ročník (10 let)
Výchovně vzdělávací cíle	Žák popíše základní znaky konstruktivismu (důraz na konstrukci, vztah umění a techniky). Žák vytvoří vlastní dílo se stínem konstrukce nebo vynálezu ze stavebnice Merkur.
Výtvarný problém	Práce se světlem a stínem. Dokreslení do nové podoby a hledání nových souvislostí.
Vztah k výtvarné kultuře	Seznámení s konstruktivismem; reakce na rozvoj techniky a průmyslu, inspirace stroji, konstrukcemi, architekturou a moderními materiály.
Technika	kresba fixem
Pomůcky pro žáky	stavebnice Merkur, fotoaparát/mobilní telefon, lampička, tiskárna, kancelářský papír A3, černé fixy různých velikostí
Pomůcky pro učitele	ukázky staveb a vynálezů začátku 20. století, ukázka konstruktivistického díla
Doporučená umělecká díla a stavby	Vladimir Tatlin – Памятник III Интернационалу – Věž třetí internacionály (1919–1920) Vladimir Šuchov – Шуховская башня – Šuchovskaja bašňa (1920–1922)
Motivace	Na tabuli máme ukázky staveb a vynálezů a ukázky konstruktivistických děl.
Motivační příběh	*„Představte si, že žijete na začátku 20. století. Všude vznikají nové vynálezy – letadla létají, staví se továrny a ocelové mosty. Svět se rychle mění a umělci cítí, že už nestačí jen malovat přírodu nebo lidi.* *Začnou přemýšlet jinak. Říkají si: obraz nemusí něco jen ukazovat – může být postavený jako konstrukce. Začnou používat jednoduché tvary, přesné linie a prostor. Inspirují se stroji, ale nejde jim o to stroj namalovat. Chtějí tvořit pevné, promyšlené obrazy – jako by je stavěli. Říkají si konstruktivisté.* *Dnes budete pracovat stejně jako umělci té doby. Postavíte konstrukci, objevíte její stín a z něj vytvoříte nový*

	obraz, který nebude jen kopírovat skutečnost, ale bude postavený z tvarů, které sami objevíte.“
Postup	**Příprava konstrukce/vynálezu (45 minut)** • Žáci si ze stavebnice Merkur postaví libovolnou konstrukci nebo vynález. • V zatemněné místnosti rozsvítíme směrem ke zdi lampičku, před kterou dáme postavený výrobek ze stavebnice. • Na fotoaparát/mobilní telefon vyfotíme stín naší konstrukce. • Fotografie žákům vytiskneme na formát A3. **Práce s fotografií (65 minut)** • Žáci pomocí černých fixů dokreslí kolem jejich konstrukce/vynálezu detaily.
Reflexe	**Závěrečná reflexe (10 minut)** • Žáci si navzájem ukážou obrázky. Představí si je a řeknou, co za vynález ztvárnili a jak jej pojmenovali, případně sdělí, jakou má funkci. • Co vás při práci nejvíce překvapilo – stavba konstrukce nebo její stín? V čem se lišil skutečný objekt od toho, jak působil ve stínu? Co bylo při práci náročnější – postavit konstrukci nebo z ní vytvořit obraz?
Metodické poznámky	Před samotnou tvorbou je vhodné žákům ukázat práci se světlem a stínem na jednoduchém objektu. Žáky vedeme k tomu, aby stín nevnímali jen jako obrys, ale jako výchozí tvar pro vlastní kompozici. Doporučíme žákům práci s různou tloušťkou fixu pro zvýraznění hlavních linií.

Reflexe realizované hodiny

Výtvarná lekce zaměřená na konstruktivismus proběhla v rozsahu tří vyučovacích hodin. Delší časová dotace byla vhodná, protože umožnila propojit technickou část se samotnou výtvarnou prací bez zbytečného spěchu. Hodinu realizovala vyučující podle předem připraveného metodického materiálu.

Motivační část pomohla žákům pochopit souvislost mezi uměním a světem techniky. Při práci s ukázkami staveb a konstruktivistických děl si začali uvědomovat, že obraz může být „postavený“ podobně jako konstrukce. Stavba ze stavebnice Merkur žáky velmi bavila a přirozeně podporovala spolupráci. Někteří se více soustředili na technické řešení konstrukce, jiní přemýšleli o tom, jak bude jejich stavba působit ve stínu.

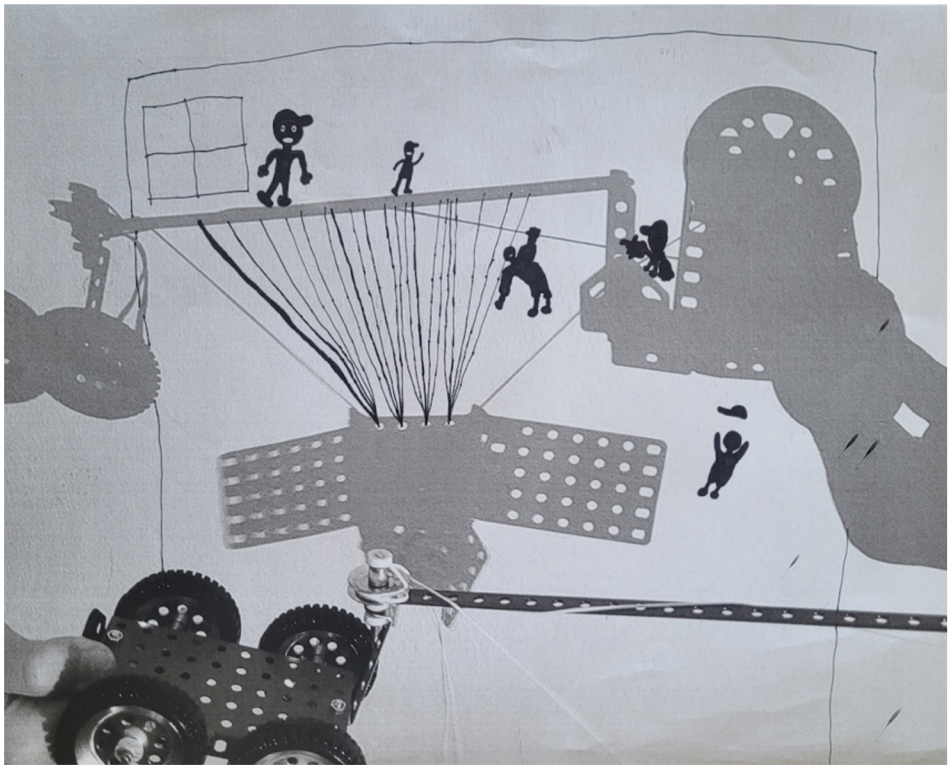
Práce se světlem a stínem byla pro většinu z nich novou zkušeností. Žáky překvapilo, jak odlišně může konstrukce ve stínu vypadat. Při dokreslování fixem většina z nich nevnímala stín jen jako obrys, ale jako výchozí tvar, který dále rozvíjela. Objevovalo se hledání nových souvislostí a postupné promýšlení kompozice.

V závěrečné reflexi zaznívaly výroky, že „to není kreslení věci, ale práce s tvary“ nebo že „obraz je jako stavba“. Tyto komentáře ukazují, že si žáci princip konstruktivismu dokázali spojit s vlastní zkušeností.

Část žáků měla pocit, že jejich kresba působí málo výrazně. Proto se rozhodli některé linie dokreslit barevným fixem.

Atmosféra ve třídě byla soustředěná a pracovní. Žáci aktivně hledali vlastní řešení a dokázali alespoň na základní úrovni popsat souvislost mezi konstrukcí, technikou a výtvarným zpracováním. Hodinu hodnotím jako přínosnou zejména díky propojení technické a výtvarné činnosti, které vedlo k hlubšímu přemýšlení nad tvarem a uspořádáním obrazu.

.



Obrázek 5 - Ve stínu Merkuru – Vynálezy tehdejší doby
(chlapec, 10 let, kresba fixem, A3)
Zdroj: vlastní fotodokumentace autorky

Obrázek 6 - Ve stínu Merkuru – Vynálezy tehdejší doby
(dívka, 10 let, kresba fixem, A3)
Zdroj: vlastní fotodokumentace autorky

6.4 Návštěva v říši Snovozvěře

Surrealismus poskytuje ve výtvarné výchově prostor pro rozvoj fantazie, imaginace a osobního prožitku žáků.

Surrealistický princip umožňuje žákům upustit od realistického zobrazování a vstoupit do prostoru snu, představ a neobvyklých souvislostí. Předměty se mohou proměňovat, spojovat či objevovat v nečekaných vztazích. Tento přístup podporuje tvořivé myšlení a rozvíjí schopnost hledat originální řešení, což je v prepubertálním období důležité pro rozvoj individuality i sebevyjádření.

Surrealismus zároveň nabízí vhodný prostor pro práci s emocemi a osobní zkušeností. Žáci mohou vycházet z vlastních snů, vzpomínek či představ, čímž se výtvarná tvorba stává osobněji prožitou. Tato vazba na vnitřní svět dítěte podporuje jeho sebeuvědomění a posiluje důvěru ve vlastní nápady.

Tabulka 5 - Návštěva v říši Snovozvěře
(vlastní zpracování, 2026)

Téma/námět	Návštěva v říši Snovozvěře
Časová dotace	2 vyučovací hodiny včetně závěrečné reflexe (80+10 minut)
Věk žáků	5. ročník (10 let)
Výchovně vzdělávací cíle	Žák jednoduše popíše základní charakteristiky surrealismu. Žák vytvoří vlastní fantazijní dílo kombinací prvků různých zvířat.
Výtvarný problém	Kombinování reálných prvků do nereálných celků – tvorba neexistujícího fantastického tvora.
Vztah k výtvarné kultuře	Seznámení s uměleckým směrem surrealismus a jeho snovým fantazijním světem. Pozorování vybraných surrealistických děl a hledání prvků snovosti, fantazie a neobvyklých spojení. Diskuse o tom, jak surrealisté prolínali realitu a fantazii a jak lze vytvářet nové bytosti.

Technika	kresba
Pomůcky pro žáky	kreslící papír A3, rudka, uhel, šedý papír A3, tuš, špejle (redispero), nůžky, lepidlo, fixační sprej
Pomůcky pro učitele	výukový plakát se zvířaty (pro inspiraci), lístky s názvy zvířat, ukázka děl surrealistů
Doporučená umělecká díla	Max Ernst – La Joie de Vivre (1936) Salvador Dalí – Apparition of Face and Fruit Dish on a Beach (1938) Salvador Dalí – Face of Mae West Which May Be Used as a Surrealist Apartment (1935) Victor Brauner – Kabiline en mouvement (1933)
Motivace	Na tabuli umístíme surrealistická díla a obrázky zvířat.
Motivační příběh	*„Dnes v noci se vám možná stalo něco zvláštního. Když jste zavřeli oči, najednou jste se ocitli na místě, které nevypadalo jako obyčejná krajina. Tráva byla modrá jako inkoust, obloha měla barvu citrónové šťávy a místo slunce nad vámi visel obrovský ospalý lampión.* *A pak jste to uslyšeli.* *Tiché dupání. Škrábání. Křídlení. A sem tam i chrupkání.* *Z rohu se vybatolil tvor, který jako by utekl z pohádky – měl tělo hrocha, ale místo tlamy mu zářil ostrý krokodýlí úsměv. „To je hrochodýl," vysvětlila malá postavička v klobouku, která právě vyskočila z kapky rosy. „Vítejte v Říši Snovozvěře, tady je všechno možné."* *A měla pravdu.* *Za okamžik kolem vás proběhl huňatý kočkopýr, který se snažil ulovit svůj vlastní ocas, jenže ten občas odletěl do vzduchu jako balón. Kousek dál si zrovna pávorožec nacvičoval taneček – nejdřív rohy do šířky, pak ocásek nahoru, nožku k nožce. Ach, to byla paráda!* *U jezera si vodu cákali dva kamarádi želvouni, zatímco za nimi se prach zvedal od závodu pštrososlonů s medvědatly. A pozor, raději se držte dál od křoví! Tam*

	číhá nevrlý mouchochňap, který každého nováčka nejdřív očichá a pak rozesměje tak, že se nemůže nadechnout. *Na větvi seděl klokanárek – tloukl rytmus do dřeva ocasem a očividně mu bylo úplně jedno, že na něj všichni zírají. „A nic mu nenabízejte k jídlu," upozornila postavička. „Klokanárci nesnáší párky!"* *Z dálky se ozvalo zběsilé ťapkání. To se po kopci hnala smečka zebroopů, kteří se prali o to, kdo bude mít hezčí pruhy. A když jste zvedli hlavu, zahlédli jste žirafandu, jak si krkem oprašuje mraky. Občas z nich na zem spadla kapka snů – a když dopadla, proměnila se v nový, dosud nikdy neviděný živočišný druh.* *„A právě teď," řekla postavička vážně „je na vás, abyste jednoho takového tvora stvořili. Říše Snovozvěře čeká na nové obyvatele. Stačí si vybrat dvě obyčejná zvířata a spojit je tak, jak by to dokázal jen opravdový surrealista."* *Pak luskla prsty.* *Říše se zatočila, barvy se zamotaly jako vír a vy jste se probudili.* *Ale na polštáři vám zůstalo pár třpytek snů. Přesně tolik, aby vám pomohly nakreslit vlastního křížence ze snů."* Motivační příběh byl vytvořen autorkou práce s inspirací z publikace *Tvoříme ve stylu známých malířů* (Uhlíř, 2002).
Postup	**Motivace (10 minut)** • Učitel přečte dětem příběh o návštěvě Říše Snovozvěře. • Co je v příběhu běžné? Co je „snové"? Jak vypadají zvířata a věci ve vašich snech? • Ukázka několika surrealistických obrazů a základní charakteristiky surrealismu.

	Praktická část (80 minut) • Žáci si vylosují dva lístečky s názvy zvířat (mohou si vybrat sami, pokud mají vlastní nápad). • Žáci si promyslí, jak by mohl kříženec vypadat. Jaké části těla kombinují? (hlava, trup, ocas, končetiny, ...) Co je pro dané zvíře typické? • Žáci kreslí rudkou nebo uhlem velkého křížence. Klademe důraz na výraznou kresbu, zaplnění celé plochy, práci s proporcí. • Hotové obrázky učitel zafixuje fixačním sprejem. • Žáci z šedého papíru vytvoří jednoduchý rám. • Na rám napíšou jméno svého tvora (tuší + redispero). • Rám dozdobíme drobnými motivy.
Reflexe	**Závěrečná reflexe** (10 minut) • Co jsem do svého tvora přenesl z prvního zvířete? A co z druhého? • Chtěli byste vaše zvíře potkat v realitě? • Co způsobilo, že tvor působí „snově“ nebo „surrealisticky“?
Metodické poznámky	Po přečtení je důležité dát prostor sdílení snových zkušeností žáků – osobní zkušenost pomáhá pochopit princip surrealismu. Před zahájením kresby je vhodné vést krátké řízené promýšlení, jaké části těla jsou pro zvíře typické, co se stane, když je spojíme, bude tvor spíš realistický nebo snový?

Reflexe realizované hodiny

Hodina proběhla podle připraveného plánu a nebylo nutné provádět žádné zásadní organizační úpravy. Časová dotace byla dostatečná a podařilo se realizovat i závěrečnou reflexi v rámci dvou vyučovacích hodin. Hodinu navíc hospitovala pracovnice České školní inspekce, která ocenila zejména samostatnost žáků

a skutečnost, že výtvarná činnost nebyla založena na předloze učitele, ale na vlastním přemýšlení a fantazii dětí.

Motivační příběh o Říši Snovozvěře se ukázal jako velmi funkční. Žáci se do příběhu rychle vžili, reagovali spontánně a aktivně se zapojovali do rozhovoru. Díky sdílení vlastních snových zkušeností dokázali sami formulovat, co je na snech „jiné“ než běžná realita. Tento moment velmi přirozeně otevřel cestu k pochopení principu surrealismu.

V praktické části pracovali žáci s velkým zaujetím. Tvorba snových kříženců je bavila a většina z nich přemýšlela nad tím, jak jednotlivé znaky zvířat propojit tak, aby vznikl nový, ale stále uvěřitelný tvor. Někteří si před samotnou kresbou dělali malé náčrty nebo zkoušeli různé varianty spojení. Bylo vidět, že nad úkolem uvažují a že nejde jen o náhodné spojení dvou zvířat.

Zajímavým momentem byly výroky některých žáků, kteří si všimli, že i když spojí dvě stejná zvířata, výsledek může být pokaždé jiný. Tento postřeh ukazuje, že si začali uvědomovat význam individuality a osobního pojetí výtvarné práce.

Ve výsledných pracích se objevila velká míra originality. Někteří žáci se více drželi realistických proporcí, jiní naopak pracovali s výraznou deformací nebo přeháněním určitých znaků. Právě tato různorodost potvrdila, že zadání poskytovalo dostatek prostoru pro individuální vyjádření.

Atmosféra ve třídě byla klidná a soustředěná. Žáci pracovali převážně samostatně a nebylo nutné je výrazně usměrňovat. Úkol je motivoval a většina z nich projevovala radost z tvorby.

Stanovené cíle se podařilo naplnit. Žáci dokázali jednoduchými slovy popsat, že surrealismus pracuje se snem, fantazií a neobvyklými spojeními a ve svých pracích tyto principy uplatnili.

Obrázek 7 - Návštěva v říši Snovozvěře
(dívka, 9 let, kresba pastelem, rudkou a tuší, A3)
Zdroj: vlastní fotodokumentace autorky

Obrázek 8 - Návštěva v říši Snovozvěře
(dívka, 9 let, kresba pastelem, rudkou a tuší, A3)
Zdroj: vlastní fotodokumentace autorky

6.5 Tanec na plátně jako od Jacksona Pollocka

Abstraktní expresionismus je pro výuku výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ přínosný zejména důrazem na gesto, pohyb, spontánnost a samotný proces tvorby. Pro žáky 5. ročníku představuje možnost uvolnit se od přesného realistického zobrazování a vnímat výtvarnou činnost jako prostor pro bezprostřední vyjádření energie, emocí a osobního prožitku. Tento přístup podporuje odvahu experimentovat, rozvíjí cit pro rytmus, stopu a kompozici a zároveň vede žáky k uvědomění, že i pohyb a způsob nanášení barvy mohou být důležitým výtvarným prostředkem. Významný je také společný charakter aktivity, který posiluje spolupráci, vzájemné respektování prostoru druhých a sdílený tvůrčí zážitek.

Tabulka 6 - Tanec na plátně jako od Jacksona Pollocka (vlastní zpracování, 2026)

Téma/námět	Tanec na plátně jako od Jacksona Pollocka
Časová dotace	2 vyučovací hodiny (90 minut) včetně 10 minut závěrečná reflexe
Věk žáků	5. ročník (10 let)
Výchovně vzdělávací cíle	Žák rozpozná základní znaky abstraktního expresionismu (gestická malba, spontánnost, práce s pohybem). Žák spolupracuje při tvorbě společného velkoformátového díla.
Výtvarný problém	Malba v pohybu a využití náhody při tvorbě obrazu. Vytváření stopy pomocí netradičního nástroje (tenisový míček). Společná tvorba velkoformátové abstraktní kompozice.
Vztah k výtvarné kultuře	Seznámení s abstraktním expresionismem a tvorbou Jacksona Pollocka. Ukázky uměleckých děl a videoukázka Pollockovy tvorby.
Technika	Experimentální akční malba s využitím netradičního nástroje inspirovaná drippingem.
Pomůcky pro žáky	tenisové míčky, temperové barvy, plastové kelímky nebo kbelíky na barvu, jednorázové rukavice, velkoformátové plátno nebo plachta (podle velikosti a počtu žáků), kbelík

	s vodou na oplachování, hadry, závaží na upevnění plátna (např. kameny)
Pomůcky pro učitele	ukázky děl Jacksona Pollocka, video ukázka Pollockovy tvorby (https://www.youtube.com/watch?v=X3Uj_HAAvbk)
Doporučená umělecká díla	Jackson Pollock – Blue Poles: Number 11 (1952) Jackson Pollock – Number 1 (1949) Jackson Pollock – The She-Wolf (1943) Jackson Pollock – Watery Paths (1947)
Motivace	Učitel žákům rozdá tenisové míčky a ptá se, k čemu by se daly využít při výtvarné výchově. Poté ukáže velké plátno a společně se žáky hledá možnosti, jak by bylo možné malovat bez štětců. Následuje přečtení motivačního příběhu a ukázka obrazů Jacksona Pollocka.
Motivační příběh	*„Před více než sedmdesáti lety žil v Americe malíř jménem Jackson Pollock. Byla to doba po druhé světové válce, tedy přibližně ve 40. a 50. letech 20. století. Mnoho umělců tehdy hledalo nový způsob, jak vyjádřit své pocity a emoce. Vznikl tak směr nazývaný abstraktní expresionismus.* *Pollock ale nemaloval jako ostatní malíři. Nechtěl stát u stojanu a malovat štětcem. Rozložil si obrovské plátno na zem, chodil kolem něj a barvu na něj stříkal, kapal nebo rozhazoval. Jeho obrazy tak vznikaly pomocí pohybu celého těla – jako by maloval tancem.* *Jednoho dne si Pollock představil, že štětce nejsou jediný způsob, jak malovat. Co kdyby barvu roznášely jiné předměty? Co kdyby se barva po plátně kutálela, skákala nebo se rozlévala?* *Dnes si zkusíme něco podobného. Místo štětců použijeme tenisové míčky, které namočíme do barvy. Budeme je posílat po velkém plátně a sledovat, jaké barevné stopy vzniknou. Budeme tvořit jako umělci abstraktního expresionismu – spontánně, v pohybu a společně.“*

Postup	**Motivace (10 minut)** • Přečtení příběhu o Jacksonu Pollockovi. • Ukázka několika obrazů abstraktního expresionismu a video ukázky Pollockovy tvorby. • Diskuse o tom, že obraz může vznikat pohybem, náhodou a experimentem. **Praktická část** (70 minut) • Žáci se rozdělí podle počtu do menších skupin (6 žáků ve skupině). • Ve venkovním prostoru učitel rozloží velké plátno a zatíží jej kameny. • Žáci si připraví temperové barvy do kelímků. • Tenisový míček namočí do barvy a pošlou jej po plátně svému spolužákovi. • Žáci mění sílu hodu, směr i své postavení kolem plátna. • Postupně vzniká velkoformátová abstraktní malba tvořená stopami barev.
Reflexe	**Závěrečná reflexe** (10 minut) • Žáci společně pozorují vzniklé dílo. • Diskutují o tom, jak různé pohyby ovlivnily podobu obrazu. • Co bylo při práci nejzajímavější? Jaké stopy na plátně vznikly? Jak se jim pracovalo ve dvojici? Jakými jinými způsoby bychom mohli dílo vytvořit?
Metodické poznámky	Aktivitu je vhodné realizovat ve venkovním prostoru. Doporučuji žáky předem upozornit na nutnost respektovat společnou práci, protože se jedná o kolektivní dílo a vymezit pravidla pohybu kolem plátna. Při práci je vhodné používat ochranné rukavice a pracovní oděv.

Reflexe realizované hodiny

Hodina inspirovaná tvorbou Jacksona Pollocka proběhla podle připraveného plánu a byla pro žáky velmi atraktivní. Už v úvodní motivační části žáky zaujal netradiční způsob malby a skutečnost, že obraz může vznikat nejen štětcem, ale také pohybem, gestem a experimentem. Ukázka Pollockových děl i představa malby „v pohybu“ v nich vzbudily zvědavost a chuť vyzkoušet si podobný způsob práce na vlastní kůži.

Velkým přínosem hodiny byla samotná realizace ve venkovním prostoru. Žáci se mohli při práci volně pohybovat kolem plátna, což podpořilo jejich spontánnost a bezprostřední zapojení do činnosti. Práce s tenisovým míčkem se ukázala jako velmi vhodný a motivačně silný prostředek. Žáci rychle pochopili, že různé způsoby hodu, síla pohybu i množství barvy ovlivňují výslednou stopu na plátně.

Významným momentem této lekce byla také spolupráce žáků. Protože se jednalo o společnou velkoformátovou práci, museli žáci průběžně sledovat nejen vlastní činnost, ale i zásahy ostatních. Většina žáků tuto situaci zvládla velmi dobře a dokázala respektovat společný prostor i vznikající celek. V některých chvílích bylo patrné větší vzrušení a potřeba okamžitého jednání, což bylo vzhledem k charakteru aktivity přirozené. Bylo nutné žáky průběžně vést k ohleduplnosti, střídání a uvědomění, že výsledný obraz je společným dílem celé třídy.

Z hlediska výtvarného projevu byla hodina velmi přínosná zejména tím, že žákům umožnila oprostit se od požadavku na přesné realistické zobrazení. Žáci pracovali uvolněně, s radostí a bez obav z chyby, což vedlo k autentickému a energickému výtvarnému projevu. V závěrečné reflexi dokázali popsat, že obraz vznikal pomocí pohybu, náhody a vrstvení stop, a uvědomovali si, že výsledná kompozice je záznamem společné činnosti. Někteří žáci byli překvapeni, že i abstraktní obraz může působit zajímavě a výtvarně silně, přestože nezobrazuje konkrétní předměty.

Stanovené cíle hodiny se podařilo naplnit. Žáci se seznámili se základními principy abstraktního expresionismu, vyzkoušeli si malbu založenou na pohybu a spontánním gestu a zároveň rozvíjeli schopnost spolupracovat při tvorbě

společného díla. Do budoucna bych u této aktivity doporučila ještě před samotnou prací jasně vymezit pravidla pohybu kolem plátna a střídání žáků, aby byl průběh práce ještě plynulejší. Celkově hodnotím hodinu jako velmi zdařilou, protože žákům přinesla silný tvůrčí zážitek, radost z experimentování i novou zkušenost s tím, že výtvarná tvorba může být založena na pohybu a sdíleném prožitku.

Obrázek 10 - Tanec na plátně jako od Jacksona Pollocka
(společná práce, 5. roč., akční malba inspirovaná drippingem, 120 × 200 cm)
Zdroj: vlastní fotodokumentace autorky

Obrázek 9 - Tanec na plátně jako od Jacksona Pollocka
(společná práce, 5. roč., akční malba inspirovaná drippingem, 100 × 200 cm)
Zdroj: vlastní fotodokumentace autorky

6.6 Pop artová hostina s panem Warholem

Didaktická hodnota pop artu spočívá v práci s motivy každodenního života a jejich výtvarnou stylizací. Žáci si uvědomují, že námětem nemusí být pouze krajina či postava, ale i běžné předměty, které je obklopují. Tento přístup podporuje vnímání vizuální kultury a rozvíjí citlivost k obrazům, s nimiž se děti setkávají v médiích i každodenním prostředí.

Pop art zároveň umožňuje pracovat s opakováním motivu, výraznou barevností a jednoduchou stylizací. Tyto principy jsou pro mladší školní věk dobře uchopitelné a vedou žáky k experimentování s barevnými variantami bez tlaku na realistické zobrazení. Aktivita tak podporuje tvořivost i schopnost vědomého vizuálního rozhodování.

Tabulka 7 - Pop artová hostina s panem Warholem
(vlastní zpracování, 2026)

Téma/námět	Pop artová hostina s panem Warholem
Časová dotace	2 vyučovací hodiny + 10 minut závěrečná reflexe
Věk žáků	5. ročník (10 let)
Výchovně vzdělávací cíle	Žák porozumí principům pop artu (opakování motivu, barevná variabilita, inspirace každodenností). Žák využije techniku rytí do měkkého materiálu a tisk z výšky. Žák stylizuje běžný předmět do jednoduchého výtvarného znaku a vytvoří jeho barevné varianty.
Výtvarný problém	Práce s principem opakování jednoho motivu. Vytváření obrazové série. Sledování, jak změna barevnosti proměňuje obraz. Práce s kontrastem mezi motivem a pozadím. Ztvárnění běžného předmětu do zjednodušené podoby.
Vztah k výtvarné kultuře	Seznámení s uměleckým směrem pop art. Seznámení se s tvorbou Andyho Warhola, zejména s principem opakování motivu, práce s barevnými variantami a inspirací výrobní sérií.

	Uvědomění si, že uměním se může stát i běžný předmět každodenního života.
Technika	kombinovaná technika; tisk z polystyrenu, koláž
Pomůcky pro žáky	tácky z hladkého polystyrénu (nařezané na čtverce o rozměrech cca 12×12), barevné papíry (formát A5), bílá čtvrtka A3, temperové barvy, mazací fix, obyčejná tužka, grafický nebo molitanový váleček, podložka na rozválení barvy, noviny na zakrytí lavice, nůžky, lepidlo, hadřík
Pomůcky pro učitele	Ukázky děl Andyho Warhola, ukázky pochutin (sušenky, nápoje v plechovkách, chipsy, lízátko, sendvič, ...)
Doporučená umělecká díla	Andy Warhol – Campbell's Soup Can (1962) Andy Warhol – Campbell's Soup Cans (1962) Andy Warhol – Green Coca-Cola Bottles (1962) Andy Warhol – Marilyn Monroe (1967)
Motivace	Na tabuli umístíme reprodukce děl Andyho Warhola. Ukázky oblíbených jídel a pochutin našich žáků.
Motivační příběh	*„Představme si, že se přeneseme strojem času do New Yorku v 60. letech 20. století. Město tehdy působilo hlučně, barevně a neklidně. Ulice zaplavovala hudba, výlohy zářily neonovými nápisy a obchody se plnily zbožím v pestrých obalech. Lidé začali nakupovat ve velkých supermarketech a stále častěji sahali po stejných výrobcích – stejných nápojích, sladkostech i jídlech. Svět se začal podobat jedné velké výloze plné obrázků.* *Právě v této době žil v New Yorku umělec Andy Warhol, který byl známý svou stříbrnou parukou i neobvyklým způsobem přemýšlení o umění. Nezajímaly ho historické bitvy ani vznešené portréty. Pozornost věnoval tomu, co lidé vídali každý den – plechovkám s jídlem, obalům, reklamám nebo fotografiím celebrit. V těchto obyčejných věcech viděl obraz světa, ve kterém lidé žili.* *Warhol začal přemýšlet o tom, že umění nemusí vznikat pomalu a jedinečně. Inspiroval se výrobní linkou v továrně,*

	kde vznikají stejné výrobky jeden za druhým. Podobný princip začal používat i ve svých dílech. Jeden motiv dokázal zobrazit mnohokrát, pokaždé v jiné barvě nebo kombinaci. Opakováním obyčejných věcí zdůrazňoval jejich význam a ukazoval, že i běžný předmět se může stát silným obrazem. *Postupně tak vznikala díla, ve kterých se objevovaly plechovky polévek, láhve nápojů nebo další předměty každodenního života. Warhol tím ukázal, že krása nemusí být skrytá jen ve vzácných věcech. Může se nacházet i v tom, co máme doma, co jíme nebo co vidíme v obchodě.* *Na tuto myšlenku navazuje i dnešní výtvarná činnost. Každý žák si vybere obyčejné jídlo a promění jej ve vlastní výtvarnou sérii. Opakováním motivu a změnou barev vznikne soubor tisků, který připomene princip Warholovy tvorby. Tak může vzniknout pop artová hostina, ve které se i obyčejná svačina stává uměleckým motivem.“*
Postup	**Motivace (10 minut)** Učitel přečte motivační příběh o Warholovi a New Yorku 60. let. Rozhovor s žáky • Jaká jídla nebo obaly vídáte každý den? • Proč lidé kupují stále stejné věci? • Může být i obyčejná svačina námětem pro obraz? Učitel ukáže Warholovy práce a upozorní na opakování motivu, výrazné barvy, jednoduchý tvar a inspiraci reklamou. **Praktická část (80 minut)** Výroba matrice (25 minut) • Žáci si rozmyslí, které jídlo ztvární (donut, pizza, ananas, lízátko, krabice popcornu atd.)

	• Každý žák dostane jednu polystyrenovou destičku, na kterou si fixem předkreslí jednoduchý motiv oblíbené pochutiny. • Poté si vezmou obyčejnou tužku a čáry silně obtáhnou – vyryjí hlubokou rýhu, ale nesmí destičku proříznout skrz! Tisk – „Warholovská série“ (45 minut) • Učitel připraví stanoviště s barvami. • Žáci válečkem nanesou tenkou vrstvu barvy na matrici. • Volí papír v kontrastu s barvou. • Papír přiloží na matrici a přitlačí rukou nebo suchým válečkem. • Opatrně sejme – vznikne první tisk. • Postup opakují s jinými barvami a papíry. • Cílem jsou 4 tisky s různou barevností. Kompletace (10 minut) • Žáci si vezmou velkou čtvrtku A3. • Své 4 tisky obstřihnou, na čtvrtku vyskládají tisky do pravidelného čtverce (mřížka 2×2) a přilepí.
Reflexe	**Závěrečná reflexe** (10 minut) • Která barevná kombinace vám připadá „nejchutnější“ a která naopak „nejjedovatější“? (Warhol často používal barvy, které vypadaly chemicky). • Poznají ostatní, jaké jídlo jste ztvárnili? • Jak se vám pracovalo s polystyrenem ve srovnání s kreslením na papír?
Metodické poznámky	Matrice musí mít jednoduchý tvar. Je lepší se vyhnout nápisům, protože se musí napsat zrcadlově obráceně. Nesmíme destičku proříznout skrz. Čím hlubší rýha, tím lépe bude obrázek vidět (rýha zůstane bílá/barva papíru, okolí se otiskne).

	Barva by měla mít konzistenci jako jogurt (nesmí být moc řídká).

Reflexe realizované hodiny

Výtvarná práce proběhla podle plánu v rozsahu dvou vyučovacích hodin. Časové rozvržení se podařilo dodržet, a to jak v motivační, tak v praktické části. Závěrečná reflexe byla realizována až po skončení vyučování, což se ukázalo jako vhodné řešení – žáci měli možnost práci dokončit a následně se k ní vrátit s odstupem a větším nadhledem.

Motivační příběh žáky poutavě uvedl do tématu. Ukázky pop-artových děl Andyho Warhola a dalších autorů společně s reálnými předměty každodenní spotřeby pomohly žákům lépe pochopit princip tohoto uměleckého směru. Největší odezvu vyvolaly konkrétní ukázky pochutin a obalů, které byly do hodiny přineseny – barevná plechovka nápoje, popcorn či lízátko. Díky nim si žáci snadněji uvědomili, že pop art pracuje s běžnými předměty a s jejich vizuální výrazností.

Praktická část hodiny byla přijata s velkým zájmem. Žáci rychle porozuměli zadání a s chutí se pustili do práce s tiskovou technikou, se kterou se dosud nesetkali. Bylo patrné, že je motivovala možnost experimentovat s barvou, opakováním motivu i s různými barevnými variantami. V průběhu práce se ukázalo, že dokážou spolupracovat a sdílet své zkušenosti – radili si s výběrem barev i s jejich kombinováním.

Za nejnáročnější se ukázalo hlavně odhadnout správné množství barvy a sílu vrstvy nanesené na matrici. Tyto technické obtíže ale žáky neodradily, spíš je vedly k tomu, aby zkoušeli různé postupy. Někteří vytvořili více tisků a pak mezi nimi porovnávali, který se jim podařil nejlépe. Postupně tak docházeli k tomu, že výtvarná práce nemusí vzniknout napoprvé a že zkoušení a hledání řešení je její přirozenou součástí.

Výtvarné výsledky byly různorodé a barevně výrazné. Lze říct, že žáci pochopili základní principy pop artu a jeho práci s motivem běžného předmětu, stylizaci

i důraz na barevnost. Atmosféra ve třídě byla po celou dobu klidná a pracovní, přesto bylo patrné zaujetí žáků pro dané téma i techniku.

Reflexe žáků byla převážně pozitivní. Často zmiňovali, že je hodina bavila především proto, že mohli pracovat s novou technikou a vytvářet více barevných variant jednoho motivu. Za zajímavé považovali také to, že se výtvarným námětem stal obyčejný předmět z každodenního života. Někteří žáci vyjádřili překvapení nad tím, jak odlišně může stejný motiv působit při změně barevného řešení.

V závěrečné diskusi si žáci s chutí porovnávali své práce a komentovali rozdílnost barevných variant i způsob provedení. Tento moment jim umožnil ocenit nejen vlastní práci, ale i originalitu spolužáků. Celkově lze konstatovat, že aktivitu přijali velmi pozitivně a že jim umožnila pochopit pop art nejen jako umělecký směr, ale i jako způsob vnímání běžných věcí kolem sebe.

Obrázek 11 - Pop artová hostina s panem Warholem
(dívka, 10 let, kombinovaná technika – tisk z výšky a koláž, 30×30 cm)
Zdroj: vlastní fotodokumentace autorky

Obrázek 12 - Pop artová hostina s panem Warholem
(chlapec, 10 let, kombinovaná technika; tisk z výšky a koláž, 30×30 cm)
Zdroj: vlastní fotodokumentace autorky

6.7 Dýně ve stylu Yayoi Kusama

Tvorba Yayoi Kusama nabízí ve výtvarné výchově možnost rozvíjet vnímání prostoru, rytmu a opakování motivu. Žáci si uvědomují, že výtvarné dílo nemusí být pouze obrazem na ploše, ale může vytvářet prostředí a proměňovat prostor.

Motiv dýně je pro děti snadno uchopitelný díky své jednoduchosti a výraznému dekoru. Opakování puntíků podporuje soustředění, smysl pro rytmus i práci s plochou. Aktivita může rozvíjet tvořivost i schopnost systematické práce a vnímání vizuální struktury obrazu.

Tabulka 8 - Dýně ve stylu Yayoi Kusama
(vlastní zpracování, 2026)

Téma/námět	Dýně ve stylu Yayoi Kusama
Časová dotace	2 vyučovací hodiny (90 minut) + 10 minut závěrečná reflexe
Věk žáků	5. ročník (10 let)
Výchovně vzdělávací cíle	Žák popíše základní charakteristiky děl umělkyně Yayoi Kusama. Žák namaluje vlastní dílo s použitím barevných kontrastů a teček. Žáci vytvoří z jednotlivých děl společnou kompozici s iluzí nekonečného prostoru.
Výtvarný problém	Vytvoření výrazné barevné plochy a struktury pomocí rytmického opakování prvků (puntíků). Využívání barevného a kvantitativního kontrastu, opakování, rytmus a vzor.
Vztah k výtvarné kultuře	Tvorba Yayoi Kusama – motiv dýně, princip opakování, použití puntíků a práce s nekonečným prostorem. Přesah ke konceptuálnímu umění a instalacím (Infinity Mirror Rooms).
Technika	Kombinovaná technika; malba temperovými barvami, kresba tuší.
Pomůcky pro žáky	temperové barvy (žlutá, oranžová, červená, hnědá), palety, štětce, kelímky s vodou, čtvrtky A3, tuš, špejle/redispera, nůžky, lepidlo
Pomůcky pro učitele	Ukázky děl Yayoi Kusama, velký papír pro společné nalepení dýní (balicí papír nebo čtvrtka A1 podle počtu a velikosti dýní).
Doporučená umělecká díla	Yayoi Kusama – All the Eternal Love I Have for the Pumpkins (2016) Yayoi Kusama – The Hope Yayoi Kusama – The Obliteration Room (2002-present) of the Polka Dots Buried in Infinity Will Eternally Cover the Universe (2019)

Motivace	Na tabuli umístíme ukázky děl umělkyně Yayoi Kusama.
Motivační příběh	*„Byla jednou jedna dívka v dalekém Japonsku. Jmenovala se Yayoi Kusama a od malička viděla svět trochu jinak než ostatní. Když se podívala na obyčejnou dýni, nepřipadala jí nudná ani oranžová. V její fantazii se dýně rozzářila stovkami, tisíci a miliony puntíků! Puntíky tančily, skákaly, rostly a nekonečně se odrážely ve všech směrech.* *Jednoho dne si Yayoi představila, že puntíky mají kouzelnou moc – dokážou proměnit obyčejné věci v neobyčejné. Z malých puntíků se staly cestičky, které vedly do nových světů. Velké puntíky se proměnily v kouzelná okna, kterými se dalo nahlédnout do říše fantazie. A když všechny puntíky poskládala dohromady, vznikl nekonečný vesmír plný radosti, barev a fantazie.* *Lidé se divili: „Proč maluješ tolik puntíků? Vždyť dýně nejsou poseté tečkami!“* *Ale Yayoi se usmála: „Možná ne, když se na ně díváte očima. Ale zkuste se podívat očima své představivosti – a uvidíte svět, kde i dýně mají vlastní kouzelný příběh.“* *A tak Yayoi pozvala děti, aby se nebály malovat jinak, než jak to vidí v reálu. „Dejte dýním vlastní šaty z puntíků, pruhů nebo čar. Udělejte z nich kouzelné bytosti. Každý puntík může být jako kapka radosti, která promění náš svět.* *Od té doby dýně Yayoi Kusama nikdy nejsou obyčejné. Jsou kouzelné, zářivé a plné fantazie. A dnes se stanete umělci vy – vytvoříte své vlastní kouzelné dýně, které se stanou součástí nekonečného světa puntíků!“*
Postup	**Motivace (10 minut)** • Přečtení příběhu o Yayoi Kusama. • Krátká ukázka vybraných děl umělkyně. • Co dělají puntíky s obyčejným tvarem? Kde všude se můžeme s puntíky setkat?

	Praktická část (80 minut) • Žáci si na paletě namíchají oranžové, žluté a červené tóny. • Bez předkreslování začnou nanášet "pruhy" dýně. • Dýně necháme uschnout a mezitím si uklidíme pracovní prostor a připravíme si pomůcky na další práci. • Suché dýně vystřihneme. • Pomocí špejle (redispera) začneme nanášet do jednotlivých pruhů puntíky. • Upozorníme žáky, aby se snažili o různorodost puntíků. • Po zaschnutí tuše nalepí žáci své dýně společně na velký formát.
Reflexe	**Závěrečná reflexe (10 minut)** • Která část tvorby vás více zaujala? • Jak se změnil vzhled dýně po doplnění puntíků? • Co si o Yayoi Kusama pamatujete? • Čemu se podobá naše společná práce?
Metodické poznámky	Důležité je zdůraznit, že cílem není realistická podoba dýně, ale práce s rytmem a opakováním prvků. Při společné kompozici je vhodné vést žáky k tomu, aby si uvědomili, že každá dýně je součástí většího celku a je proto velice důležitá.

Reflexe realizované hodiny

Hodina výtvarné výchovy inspirovaná Yayoi Kusama proběhla plynule a bez komplikací. Téma žáky od začátku zaujalo, což se pozitivně odrazilo na jejich soustředění i pracovní atmosféře. Časová dotace dvou vyučovacích hodin se ukázala jako vhodná – žáci měli dostatek prostoru pro míchání barev a malbu pruhů i pro následné puntíkování, které vyžadovalo větší trpělivost a pečlivost.

Motivační příběh jim pomohl lépe vstoupit do světa umělkyně a pochopit princip opakování, rytmu a nekonečného vzoru. Při pozorování ukázek si spontánně všímali výrazných barev, jednoduchých tvarů a množství puntíků. V praktické části s nadšením míchali vlastní odstíny oranžové; mnohé překvapilo, kolik variant lze vytvořit kombinací jen několika málo barev. Pozitivně přijali, že tvar dýně nebyl předkreslený – spontánní malba pruhů působila uvolněně a podpořila jejich jistotu i originalitu.

Při nanášení puntíků špejlí se výrazně projevila jejich tvořivost. Experimentovali s hustotou, velikostí i rozmístěním a postupně si uvědomovali, jak zásadně může drobná změna ovlivnit celkový výraz práce. Objevovala se také vzájemná pomoc – žáci si radili s technikou, sdíleli zkušenosti a podporovali se. Výsledné práce se výrazně lišily, což ukazuje, že žáci porozuměli principu a dokázali tvar uchopit tvořivým, fantazijním způsobem.

Reflexe byla převážně pozitivní. Žáci oceňovali hravost a uvolněnost práce, puntíkování označovali jako „relaxační“ a bavilo je vytvářet vlastní rytmus. Některé překvapilo, jak odlišně může dýně působit při změně barev či rozmístění puntíků. Objevily se výroky typu: „Dýně nemusí být úplně hezká, hlavně když má hezké puntíky!“ nebo „Umělkyně maluje jako my a vypadá to krásně.“ což svědčí o pochopení principu tvorby Yayoi Kusama.

ást žáků by uvítala více času na samotné puntíkování a někteří navrhovali vyzkoušet i jiné objekty v podobném stylu. Celkově byla aktivita přijata velmi pozitivně a přispěla nejen k rozvoji výtvarných dovedností, ale i k porozumění principu opakování, rytmu a osobitého výtvarného vyjádření.

Obrázek 13 - Dýně ve stylu Yayoi Kusama
(společná práce, 5. roč., malba temperou; kresba tuší)
Zdroj: vlastní fotodokumentace autorky

6.8 Shrnutí a reflexe realizace výtvarné řady

Navržená výtvarná řada byla sestavena jako soubor výtvarných úkolů inspirovaných vybranými uměleckými směry a osobnostmi 20. století. Jednotlivé lekce byly určeny pro žáky 5. ročníku a jejich cílem bylo přiblížit moderní umění způsobem, který je pro žáky srozumitelný, tvořivý a zároveň přiměřený jejich věku. Důraz byl kladen především na vlastní výtvarnou činnost, prožitek a aktivní zapojení žáků.

Při realizaci se ukázalo, že zvolená témata byla pro žáky zajímavá a dobře uchopitelná. Většina aktivit je zaujala už v úvodní motivační části a následně pracovali se zaujetím i v praktické části. Jako velmi přínosné se ukázalo propojení motivačního příběhu, ukázek vybraných děl a vlastní tvorby. Právě tento postup pomáhal žákům lépe porozumět jednotlivým směrům a zároveň je přirozeně vedl k tomu, aby se nebáli tvořit podle sebe.

Jednotlivé lekce rozvíjely různé výtvarné dovednosti i způsoby přemýšlení. Při aktivitě inspirované fauvismem se žáci učili pracovat s barvou svobodněji a odvážněji, bez potřeby zachycovat skutečnost realisticky. Kubistická lekce je vedla k většímu přemýšlení o tvaru, prostoru a skladbě obrazu. V konstruktivisticky zaměřené aktivitě si vyzkoušeli propojení výtvarné a technické činnosti a uvědomovali si vztah mezi konstrukcí, tvarem a kompozicí. Surrealistická lekce poskytla prostor fantazii, osobnímu nápadu a hledání neobvyklých spojení. Aktivita inspirovaná tvorbou Jacksona Pollocka byla založena na pohybu, spontánnosti a společné tvorbě. V hodině zaměřené na pop art žáci objevovali výtvarný potenciál běžných předmětů každodenního života a pracovali s opakováním motivu a změnami barevnosti. Poslední aktivita inspirovaná Yayoi Kusamou rozvíjela smysl pro rytmus, opakování a práci s jednoduchým tvarem v ploše i ve společné kompozici.

V průběhu realizace se potvrdilo, že žákům vyhovovaly úkoly, ve kterých nemuseli přesně napodobovat předlohu, ale mohli hledat vlastní řešení. Ve výsledných pracích se proto objevovala velká různorodost a originalita. Bylo patrné, že každý žák k tématu přistupoval svým způsobem, ať už v práci s barvou, tvarem, kompozicí nebo celkovým pojetím úkolu. Právě tato různorodost je jedním z důležitých přínosů celé výtvarné řady.

Pozitivně lze hodnotit i to, že žáci postupně získávali větší jistotu ve výtvarném projevu. V některých hodinách bylo zpočátku patrné, že mají potřebu držet se reality nebo hledají „správné“ řešení. Během práce však stále více přijímali, že ve výtvarné výchově může existovat více možností a že důležitou roli hraje i vlastní nápad, fantazie a osobní přístup. V závěrečných reflexích se často

objevovalo, že je bavilo pracovat jinak než obvykle, zkoušet nové postupy a nebát se experimentovat.

Za důležitý přínos považuji také to, že se prostřednictvím jednotlivých aktivit podařilo žákům přiblížit moderní umění tak, aby pro ně nebylo vzdálené nebo nesrozumitelné. Ukázalo se, že i vybrané umělecké směry 20. století mohou být pro děti mladšího školního věku přístupné, pokud jsou vhodně didakticky zprostředkovány. Žáci si osvojili základní představu o tom, že umění nemusí zobrazovat svět jen realisticky, ale může pracovat s barvou, tvarem, rytmem, fantazií, náhodou nebo opakováním.

V některých aktivitách se přirozeně rozvíjela také spolupráce mezi žáky. Radili si navzájem, sdíleli materiál, porovnávali své nápady a v závěrečné reflexi se učili mluvit o své práci i o práci spolužáků. Přínosné bylo rovněž to, že jedna z lekcí byla realizována podle připraveného metodického materiálu jinou vyučující, což ukazuje, že navržené metodické listy mohou být využitelné i v běžné školní praxi dalšími pedagogy.

Během realizace se ale ukázaly i některé dílčí obtíže. U některých aktivit by žáci uvítali více času, zejména při dokončování detailů nebo při technicky náročnějších postupech. Náročnější byla také příprava některých hodin z organizačního a materiálního hlediska. Tyto skutečnosti však nevnímám jako zásadní problém, spíše jako momenty, se kterými je potřeba při plánování podobných aktivit předem počítat.

Celkově lze říct, že navržená výtvarná řada splnila svůj záměr. Jednotlivé lekce ukázaly, že vybrané umělecké směry a osobnosti 20. století mohou být vhodným východiskem pro výtvarnou práci se žáky 5. ročníku. Praktické ověření potvrdilo, že takto pojatá výuka může rozvíjet tvořivost, fantazii, odvahu experimentovat, citlivost k výtvarnému vyjadřování i pozitivní vztah k umění.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala možnostmi využití vybraných uměleckých směrů a koncepcí 20. století ve výtvarné výchově na 1. stupni základní školy. Jejím hlavním cílem bylo navrhnout a metodicky zpracovat výtvarnou řadu určenou pro žáky 5. ročníku základní školy a ověřit vybrané výtvarné úkoly v pedagogické praxi. Součástí práce bylo také sledování toho, jakým způsobem žáci na tyto výtvarné úkoly reagují a jaký přínos může mít zařazení moderního umění do výuky výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ.

Teoretická část práce se věnovala významu výtvarné výchovy na 1. stupni základní školy, vývojovým zvláštnostem žáků mladšího školního věku a možnostem, jak jim přibližovat umění způsobem odpovídajícím jejich věku, zkušenostem a schopnostem. Dále byly představeny vybrané umělecké směry a koncepce 20. století, které byly následně využity jako inspirační zdroj pro tvorbu výtvarné řady. Z teoretických východisek vyplynulo, že výtvarná výchova má důležitou roli nejen při rozvíjení výtvarných dovedností, ale také při podpoře tvořivosti, fantazie, citlivého vnímání, osobního vyjadřování a utváření vztahu žáků k umění a kultuře.

Praktická část práce byla zaměřena na návrh a metodické zpracování výtvarné řady pro žáky 5. ročníku základní školy. Jednotlivé výtvarné úkoly vycházely z vybraných uměleckých směrů a osobností 20. století a byly koncipovány tak, aby byly pro žáky srozumitelné, věkově přiměřené, motivačně podnětné a zároveň otevřené jejich vlastnímu výtvarnému projevu. Důraz byl kladen na tvůrčí proces, aktivní zapojení žáků, experimentování s barvou, tvarem, kompozicí i materiálem a na možnost osobitého zpracování daného námětu.

V diplomové práci byla stanovena výzkumná otázka: *Jakým způsobem reagují žáci 5. ročníku základní školy na výtvarné úkoly inspirované vybranými uměleckými směry 20. století?* Na základě realizovaných aktivit a jejich následné reflexe lze konstatovat, že žáci reagovali na tyto výtvarné úkoly převážně pozitivně. Zadané činnosti pro ně byly zajímavé, motivující a ve většině případů také srozumitelné. Žáci se do práce aktivně zapojovali, projevovali zaujetí pro činnost a dokázali tvořivě reagovat na nabízené podněty. Ukázalo se, že i výtvarné úkoly inspirované

moderním uměním mohou být pro žáky 5. ročníku přístupné a atraktivní, pokud jsou vhodně pedagogicky zprostředkovány.

Z realizace výtvarné řady zároveň vyplynulo, že vybrané umělecké směry 20. století představují pro školní výuku výtvarné výchovy cenný inspirační zdroj. Jejich přínos spočívá zejména v tom, že vedou žáky k větší svobodě výtvarného projevu, podporují experiment, fantazii, hledání vlastních řešení a umožňují oprostit se od požadavku na realistické zobrazování. Právě tato skutečnost se ukázala jako významná zejména u žáků mladšího školního věku, kteří potřebují ve výtvarné činnosti zažívat úspěch, radost z tvorby a možnost osobního vyjádření.

Za přínos práce lze považovat především metodické zpracování výtvarné řady, která může sloužit jako inspirace pro učitele výtvarné výchovy na 1. stupni základní školy. Práce zároveň ukazuje, že seznamování žáků s moderním uměním nemusí být založeno pouze na předávání informací o uměleckých směrech a autorech, ale především na vlastním tvůrčím prožitku, výtvarné činnosti a citlivě vedené reflexi. Moderní umění se tak může stát dětem srozumitelným, blízkým a podnětným prostředkem pro rozvoj jejich tvořivosti i vztahu k výtvarné kultuře.

Lze tedy shrnout, že stanovený cíl diplomové práce byl naplněn. Navržená a ověřená výtvarná řada potvrdila, že vybrané umělecké směry a koncepce 20. století mohou být ve výtvarné výchově na 1. stupni základní školy smysluplně využity. Současně se ukázalo, že žáci 5. ročníku na takto koncipované výtvarné úkoly reagují převážně pozitivně a že moderní umění může být při vhodném pedagogickém vedení pro žáky inspirativním a obohacujícím zdrojem výtvarné práce.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BAUER, Alois, 1998. *Dějiny výtvarného umění*. Olomouc: Rubico. ISBN 80-85839-25-3.

BRÜCKNEROVÁ, Karla, 2011. *Skici ze současné estetické výchovy*. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 978-80-210-5616-9.

COLE, Rachel, 2026. *Yayoi Kusama*. Online. Dostupné z: https://www.britannica.com/biography/Yayoi-Kusama. [cit. 2026-03-08].

ČAPEK, Robert, 2015. *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnoticích metod.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3450-7.

ČERNÁ, Marie, 2019. *Dějiny výtvarného umění.* 7. rozšířené a upravené. Praha: Idea servis. ISBN 978-80-85970-93-7.

DEMPSEYOVÁ, Amy, 2002. *Umělecké styly, školy a hnutí.* Londýn: Slovart. ISBN 80-7209-402-5.

DYTRTOVÁ, Kateřina a RAUDENSKÝ, Martin, 2013. *Tvůrce, učitel a žák.* Online. In: . Dostupné z: https://kvv.upol.cz/files_up/mirrorcz/127/Konferen%C4%8Dn%C3%AD%20p%C5%99%C3%ADsp%C4%9Bvky%20v%20PDF_dytrtova-raudensky-tvurce-ucitel-a-zak_20130522-091210.pdf. [cit. 2026-03-10].

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

INGRAMOVÁ, Catherine, 2015. *Seznamte se: Warhol*. Praha: Grada publishing. ISBN 978-80-247-5559-5.

KEDMEY, Karen, 2017. *Yayoi Kusama.* Online. Dostupné z: https://www.moma.org/artists/3315-yayoi-kusama. [cit. 2026-03-08].

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana, 1998. *Vývojová psychologie*. Vydání 3., přepracované a doplněné. Praha: Grada publishing. ISBN 80-7169-195-X.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. 2023. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Praha: MŠMT. Dostupné

z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_zmeny.pdf [cit. 29. 3. 2026]

Ministr Plaga rozhodl o odkladu harmonogramu RVP o rok, 2026. Online. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/ministr-plaga-rozhodl-o-odkladu-harmonogramu-rvp-o-rok. [cit. 2026-03-10].

NOVOTNÝ, Pavel, @2026. *Avantgarda-Neoavantgarda-Postavantgarda*. Online. Goethe - Institut. Dostupné z: https://www.gvuo.cz/data/files/3bb7603845df6fd2cdf1f9478418f7ea_Studijni_materia%CC%81ly_nejen_pro_pedagogy_GVUO_kubizmus_final_web.pdf. [cit. 2026-03-07].

PROKOP, Vladimír, 2016. *Kapitoly z dějin výtvarného umění (pro výuku dějin umění na středních školách)*. 2. vydání. O.K. - Soft.

PRŮCHA, Jan, 2017. *Moderní pedagogika.* Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1228-7.

ROESELOVÁ, Věra, 1997. *Řady a projekty ve výtvarné výchově.* Online. Praha: Sarah. ISBN 80-902267-2-8. Dostupné z: https://www.digitalniknihovna.cz/mzk/view/uuid:29d75f80-3d52-11e3-9c86-005056827e51?page=uuid:ae4029f0-4824-11e3-98d6-001018b5eb5c. [cit. 2026-03-29].

RUHRBERG, Karl, 2004. *Umění 20. století.* Praha: Slovart. ISBN 80-7209-521-8.

SEDLÁKOVÁ, Jana a DALECKÁ, Hedvika, 2020. *Kubismus*. Online. In: . Dostupné z: https://www.gvuo.cz/data/files/3bb7603845df6fd2cdf1f9478418f7ea_Studijni_materia%CC%81ly_nejen_pro_pedagogy_GVUO_kubizmus_final_web.pdf. [cit. 2026-02-12].

ŠOBÁŇOVÁ, Petra a Jana JIROUTOVÁ, 2021. *Vliv nových médií na klasické narativy výtvarné výchovy. Kultura, umění a výchova, 9(2).* [cit. 2026-03-10] Dostupné z: https://www.kuv.upol.cz/post/vliv-nov%C3%BDch-m%C3%A9di%C3%AD-na-klasick%C3%A9-narativy-v%C3%BDtvarn%C3%A9-v%C3%BDchovy

ŠOBÁŇOVÁ, Petra, 2006. *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1469-4.

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

ŠTĚPÁNKOVÁ, Kateřina. 2013. *Jak „zabít" tvořivost ve výtvarné výchově. Kultura, umění a výchova, 1(1)* [cit. 2026-03-10]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: https://www.kuv.upol.cz/post/jak-zab%C3%ADt-tvo%C5%99ivost-ve-v%C3%BDtvarn%C3%A9-v%C3%BDchov%C4%9B

ŠTĚPÁNKOVÁ, Kateřina. 2020. *Mýty o tvořivosti a jejich vliv na naplňování kurikula ve výtvarné výchově. Kultura, umění a výchova, 8(1)* [cit. 2026-03-10]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: https://www.kuv.upol.cz/post/m%C3%BDty-o-tvo%C5%99ivosti-a-jejich-vliv-na-napl%C5%88ov%C3%A1n%C3%AD-kurikula-ve-v%C3%BDtvarn%C3%A9-v%C3%BDchov%C4%9B

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

UHLÍŘ, Jan, 2002. *Tvoříme ve stylu známých malířů. Nápady – hry – tvořivost*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-670-5.

Umění a kultura, @2026. Online. Národní pedagogický institut České republiky. Dostupné z: https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti/uak. [cit. 2026-03-26].

VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka, 2021. V*ývojová psychologie: dětství a dospívání.* Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.

Yayoi Kusama Museum, @2026. Online. Dostupné z: https://yayoikusamamuseum.jp/en/about/yayoikusama/. [cit. 2026-03-08].

SEZNAM OBRÁZKOVÝCH ZDROJŮ

Všechny obrázky použité v diplomové práci pocházejí z archivu autorky práce. Ukázky uměleckých děl jednotlivých autorů nebylo možné do práce zařadit z důvodu autorskoprávní ochrany.