

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2023

Markéta Hofmanová

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – anglický jazyk a literatura, dějepis

Obraz jako školní historický pramen

Výtvarné umění v dějinách 20. století

Diplomová práce

Autorka: Bc. Markéta Hofmanová

Studijní program: Učitelství pro 2. stupeň základních škol – anglický jazyk a literatura,
dějepis

Vedoucí práce: Mgr. Tamara Tomanová, Ph.D.

Oponent práce: Mgr. Irena Kapustová, Ph.D.

Hradec Králové

2023



Zadání diplomové práce

Autor:	Markéta Hofmanová
Studium:	P18P0439
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - dějepis, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - anglický jazyk
Název diplomové práce:	Obraz jako školní historický pramen: Výtvarné umění v dějinách 20. století
Název diplomové práce AJ:	Painting as a historical source in education: Fine arts in the 20th century

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce *Obraz jako školní historický pramen* zasazuje výtvarné umění do myšlenkových koncepcí k výkladu umění, a zároveň polemizuje s tím, jaký prostor zaujímá v dokumentech rámcového vzdělávání. V užším slova smyslu je předmětem práce možné zařazení výtvarného umění 20. století do dějepisné výuky na základní škole, s případným přesahem do středoškolského vzdělávání. Nejprve je v práci představena teorie analýzy obrazu a s tím související přístupy k jeho interpretaci. Následně je pozornost zaměřena na téma obrazu jako historického pramenu, především v souvislosti s využitelností a hodnotou pramenů ve výuce. Další část práce mapuje současný stav využití obrazu ve výuce, a to ve vybrané učebnicové řadě. Poslední část se zaměřuje na možnosti, které v souvislosti s výtvarným uměním nabízí 20. století, včetně jeho specifik a využití ve výuce. Na tuto část navazuje metodický model vytvořený autorkou spolu s reflexí využití konkrétního materiálu ve výuce.

BENEŠ Zdeněk, *Dějiny 20. století jako didaktická i metodická výzva*. In: *Historie a škola IV*. Ed. Zdeněk Beneš, Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání 2009. s. 9-16.

BENEŠ, Zdeněk a Dagmar HUDECOVÁ, *Manuál pro tvorbu Školního vzdělávacího programu: vzdělávací obor dějepis*, Úvaly 2005.

BENEŠ, Zdeněk, *Co je školní dějepis a co s ním?: dějiny ve škole a škola jako historická dílna*. In: *Dějiny ve škole - škola v dějinách*. Praha 2010, s. 13-24.

BERGER, John, *O pohledu*, Praha 2009.

BERGER, John, *Způsoby vidění*, Praha 2016.

FULKOVÁ, Marie, *Diskurs umění a vzdělávání*, Jinočany 2008.

GAZDA, Jan, Václav LIŠKA a Bořivoj MAREK, *Kritické myšlení: dovednost (nejen) pro 21. století*, Praha 2019.

GOUGH, Maria, *The Artist as Producer: Russian Constructivism in Revolution*, Berkeley 2005.

KESNER, Ladislav, *Muzeum umění v digitální době: vnímání obrazů a prožitek umění v soudobé společnosti*, Praha 2000.

- KRATOCHVÍL, Viliam, *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu*, Praha 2019.
- LAMAČ, Miroslav, *Myšlenky moderních malířů*, Praha 1989.
- MIKŠ, František, *Gombrich. Tajemství obrazu a jazyk umění*, Brno 2014.
- MITCHELL, William John Thomas, *Teorie obrazu. Eseje o verbální a vizuální interpretaci*, Praha 2017.
- PANOFSKY, Erwin, *Význam ve výtvarném umění*, Praha 2021.
- PARKAN, František a kol., *Dějepis 9: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*, Plzeň 2011.
- PELÁNOVÁ, Anita, *Výtvarné avantgardy 20. století, 1900-1945*, Praha 2010.
- PETRÁŇ, Josef. *Úvod do studia dějepisu III: nauka o historických pramenech*. Praha
- ROSS, Sheryl Tuttle, *Understanding Propaganda: The Epistemic Merit Model and Its Application to Art*, *Journal of Aesthetic Education* 36 (1), University of Illinois Press, 2002, s. 16–30, <https://doi.org/10.2307/3333623>.
- SEDLÁŘ, Jaroslav, *Ismy umění 20. století: s esejem Poznámky k interpretaci umění 20. století*, Montreal 2014.
- STRADLING, Robert, *Jak učit evropské dějiny 20. století*, Praha 2003.
- SUH, Yonghee, *Past Looking: Using Arts as Historical Evidence in Teaching History*, *Social Studies Research and Practice* 8 (1), 2013, s. 135–159.

Zadávací
pracoviště: Historický ústav,
Filozofická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Tamara Tomanová, Ph.D.

Oponent: PhDr. Irena Kapustová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 2.2.2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval(a) pod vedením vedoucí(ho) závěrečné práce samostatně a uvedl(a) jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne ...

Anotace

HOFMANOVÁ, Markéta. *Obraz jako školní historický pramen. Výtvarné umění v dějinách 20. století*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. X s. Diplomová práce.

Předmětem diplomové práce s názvem *Obraz jako školní historický pramen* je otázka zařazení moderního výtvarného umění do výuky dějin 20. století na středních školách a nastolení nových možností práce s obrazem jakožto významnou komponentou vizuálních didaktických médií. Nejprve je v práci představena teorie analýzy obrazu a s tím související přístupy k jeho interpretaci. Následně je pozornost zaměřena na problematiku vnímání obrazu jako historického pramene. Další část práce mapuje současný stav využití obrazu ve výuce, a to zejména prostřednictvím obsahové analýzy dat vybraných učebnic dějepisu. V poslední části práce jsou představeny metodické listy, které tematicky navazují na teoretickou část práce. Cílem je především zhodnocení využitelnosti vybraných uměleckých děl v hodinách dějepisu, zmapování dosavadního průběhu bádání a navržení nových alternativních možností a přístupů z hlediska aplikace moderního umění v dějepisné výuce.

Klíčová slova: didaktika, výtvarné umění, 20. století, historický pramen, obraz

Annotation

HOFMANOVÁ, Markéta. *Painting as a historical source in education: Fine arts in the 20th century*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023. X pp. Diploma Dissertation.

The subject of the thesis *The painting as a historical source in education* is the question of the inclusion of modern visual art in the teaching of 20th century history in secondary schools and the establishment of new possibilities of working with the image as an important component of visual didactic media. First, the thesis introduces the theory of image analysis and related approaches to its interpretation. Subsequently, attention is focused on the issue of perceiving the image as a historical source. The next part of the thesis maps the current state of the use of the image in teaching, especially through content analysis of data from selected history textbooks. The last part of the thesis presents methodological sheets, which are thematically related to the theoretical part of the thesis. The aim is mainly to evaluate the usefulness of selected works of art in history classes, to map the current course of the research, and to propose new possibilities and approaches in terms of the application of modern art in history teaching.

Keywords: didactics, fine arts, 20th century, historical source, the painting

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

Obsah

Úvod	11
1 Teoretický rámec interpretace obrazu	15
1.1 Obraz jako historický pramen ve výuce	15
1.2 Interpretační modely obrazu	17
2 Umění 20. století	21
2.1 Počátky moderního umění	21
2.2 Německý expresionismus	24
2.3 Futurismus	28
2.4 Kubismus	29
2.5 Dadaismus.....	30
2.6 Surrealismus.....	31
2.7 Abstraktní umění.....	32
2.8 Umění ve 2. polovině 20. století	34
3 Analýza vybraných učebnic a pracovních sešitů.....	37
3.1 Učebnice pro všeobecné vzdělávání	38
3.2 Učebnice pro střední odborné školy.....	49
4 Komentáře k metodickým a pracovním listům	53
4.1 Mikuláš Medek: Velké jídlo	56
4.2 Marc Chagall: Bílé ukřižování.....	60
4.3 Otto Dix: Válka.....	65
4.4 Andy Warhol: Campbellova polévka	69
Závěr.....	74
Seznam použité literatury	77
Příloha 1: Mikuláš Medek: Velké jídlo	81
Příloha 2: Metodický list k Mikuláši Medkovi	84

Příloha 3: Marc Chagall: Bílé ukřižování.....	89
Příloha 4: Metodický list k Marcu Chagallovi.....	91
Příloha 5: Marc Chagall (1887–1985).....	96
Příloha 6: Otto Dix: Válka.....	97
Příloha 7: Metodický list k Ottu Dixovi.....	100
Příloha 8: Andy Warhol: Campbellova polévka.....	104
Příloha 9: Metodický list k Andymu Warholovi.....	107

Úvod

Výuka dějepisu v České republice nyní prochází změnami. Důkazem tomu jsou různé aktuálně probíhající projekty kladoucí si za cíl odklon od klasické frontální výuky a poskytnutí prostoru takové výuce, která nejen předává fakta, ale rozvíjí dovednosti vhodné pro mladého člověka 21. století. Jedním z takových projektů je Dějepis+, který je součástí Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+.¹ V souladu s touto strategií již vznikla i učebnice *Soudobé dějiny: badatelská učebnice dějepisu*, která je mezi jinými prameny také využita v této práci.² Samotná učebnice je pouze jedním dílem v komplexněji pojatém konceptu, jehož součástí jsou i digitální materiály v online aplikaci HistoryLab.³ Ve vztahu k modernímu umění je zde již zpracováno cvičení vztahující se k Picassově dílu *Guernica*.⁴ Souvisejícím projektem je také D21 (Dějepis v 21. století).⁵ Velké množství materiálů pro výuku moderních dějin shromažďuje například portál Moderní dějiny.⁶

Na evropské úrovni představuje jednu z nejvýznamnějších domén EuroClio, tj. Evropská asociace učitelů dějepisu.⁷ Působí již od roku 1992 a kromě toho, že sdružuje učitele dějepisu, pořádá také workshopy, přednášky, konference, a vytváří výukové materiály. Smyslem této asociace, fungující pod záštitou Evropského koncilu, je přispět k inovativní a zodpovědné výuce, která studenty motivuje. EuroClio provozuje aplikaci Historiana, která podobně jako digitální aplikace HistoryLab poskytuje materiály pro obohacení hodin dějepisu.⁸ Jsou zde rovněž zpracována i výtvarná témata, jako například *Interpreting historical images – spinning and weaving*.⁹

¹ Dějepis+ [online]. © Národní pedagogický institut České republiky [cit. 15.12.2022]. Dostupné zde: <https://dejepisplus.npi.cz/>.

² Jaroslav PINKAS, ed. *Soudobé dějiny: badatelská učebnice dějepisu*, Praha 2022.

³ HistoryLab [online]. © HistoryLab [cit. 15.12.2022]. Dostupné z: <https://www.historylab.cz/>.

⁴ *Co umění vypovídá o válce?* [online]. © HistoryLab [cit. 22.12.2022]. Dostupné z: <https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/co-umeni-vypovida-o-valce>.

⁵ *Dějepis v 21. století* [online]. © D21 [cit. 22.12.2022]. Dostupné zde: <https://www.dejepis21.cz/dejepis-v-21-stoleti>

⁶ *Moderní dějiny* [online]. © 2009–2022 Občanské sdružení PANT [cit. 22.12.2022]. Dostupné z: <https://www.moderni-dejiny.cz/>.

⁷ EuroClio [online]. © EuroClio – European Association of History Educators [cit. 22.12.2022]. Dostupné z: <https://euroclio.eu/>.

⁸ *Historiana* [online]. © EuroClio – European Association of History Educators [cit. 22.12.2022]. Dostupné z: <https://historiana.eu/>.

⁹ Steve JOHNSON, *Interpreting historical images – spinning and weaving* [online]. © Historiana [cit. 22.12.2022]. Dostupné zde: <https://historiana.eu/learning-activity/Interpreting-historical-images-spinning-and-weaving>.

Vznikají také metodické příručky zaměřené na využitelnost různých materiálů ve výuce dějepisu. Jednu z nich představuje publikace *Dějiny ve filmu: film ve výuce dějepisu*.¹⁰ Podobně lze dohledat práce zaměřené na využití fotografie, plakátů či počítačových her. Možností je spousta a stále se rozšiřují. Své místo mezi těmito materiály má také umění. Jaké místo však ve výuce zaujímá konkrétně výtvarné umění 20. století? Je možné pracovat s moderním uměním, které zpravidla mívá vysoké nároky na diváky?

Mezi studentskými pracemi odpověď na tyto otázky spíše nenajdeme, ačkoli lze dohledat několik tematicky podobných textů. Jedním je například práce *Metodické listy k vybraným kapitolám dějin umění pro střední školy*.¹¹ Na rozdíl od práce *Obraz jako historický pramen* se však jedná o zaměření na výtvarnou výchovu a metodické listy, ač mohou ve výsledku působit podobným dojmem, často pracují s architekturou. Další zajímavou práci představuje *Potenciál výtvarné výchovy v oblasti rozvíjení mezipředmětových vztahů na druhém stupni základní školy*.¹² Zde je příbuzné téma mezipředmětových vztahů, ale opět je téma primárně vztaženo na výtvarnou výchovu. Novější, a více na dějepis orientovaná práce je představena názvem *Dějiny výtvarné kultury a každodennosti ve výuce středoškolského dějepisu*.¹³ Jedná se o zmapování umění od počátků dějin až po moderní dějiny, kterým je věnována vždy jedna kapitola a jeden pracovní list, v němž figuruje nejen výtvarná výchova, ale také moderní literatura a film. Tato práce se také důkladně věnuje teoretickému vymezení předkládaných didaktických konceptů.

Jeden z impulzů, který mě přivedl k předkládanému tématu práce, vycházel z myšlenky navázat na současné debaty o tom, jakými dalšími způsoby lze obohatit výuku dějepisu, potažmo moderních dějin. Vycházím zde z předpokladu, že moderní umělecké směry této poptávce vyhovují. Navíc podobné didaktické materiály k dané problematice

¹⁰ Kamil ČINÁTL, Jaroslav PINKAS, *Dějiny ve filmu: film ve výuce dějepisu*, Praha 2014.

¹¹ Jitka KÁRSKÁ, *Metodické listy k vybraným kapitolám dějin umění pro střední školy* [online]. Brno, 2021. Dostupné z: <https://theses.cz/id/5ei1ze/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Jan Špaček.

¹² Alena TYLŠAROVÁ, *Potenciál výtvarné výchovy v oblasti rozvíjení mezipředmětových vztahů na druhém stupni základní školy* [online]. Brno, 2020. Dostupné z: <https://theses.cz/id/hrmslb/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Mgr. et Mgr. Martina Želazková, Ph.D.

¹³ Jitka JANEČKOVÁ, *Dějiny výtvarné kultury a každodennosti ve výuce středoškolského dějepisu* [online]. Hradec Králové, 2015. Dostupné z: <https://theses.cz/id/2qgg7j/>. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Irena Kapustová.

v českém prostředí spíše scházejí, byť některé zahraniční zdroje se jim blíže věnují, ale nebyly v podobných pracích více využívány.

Hlavní cíl práce spočívá ve zhodnocení využitelnosti a potenciálu výtvarného umění 20. století, v nastolení nových možností jeho využití ve výuce dějepisu, s čímž ostatně souvisí i potřeba poskytnout nový úhel pohledu na propojení dějepisu a výtvarného umění v uvedeném období.

První kapitola se zaměřuje na interpretační modely obrazu ve vazbách na interpretaci moderního umění jako celku. S touto problematikou je spjato především již klasické dílo Erwina Panofského *Význam ve výtvarném umění*.¹⁴ Interpretační model sestavil také uznávaný slovenský didaktik Viliam Kratochvíl a byť vycházel z Panofského, pokusil se zpracovat tento existující přístup do podoby uchopitelné pro výuku dějepisu.¹⁵ Detailněji zpracovává problematiku interpretace obrazu ve výuce publikace *Bildinterpretation: Die Bildquelle im Geschichtsunterricht*, jejímž autorem je Hans-Jürgen Pandel.¹⁶ Jedná se o titul, který je svým pojetím nejbližší této diplomové práci.

V následující části je nastíněna geneze umění 20. století s přihlédnutím k některým tématům, která budou dále rozvíjena prostřednictvím pracovních listů. Cílem této kapitoly je také poukázat na využitelnost některých směrů pro výuku dějepisu.

Ve třetí části je mapován současný stav využití moderního výtvarného umění v učebnicích dějepisu, a to prostřednictvím obsahové analýzy. Obsahovou analýzou je zde myšleno v první řadě stanovení zkoumaných kategorií ve zvolených textových dokumentech, které jsou následně zpracovány kvantitativně. V této práci bylo stanoveno několik jednotek, například obraz, fotografie, plakát, a jejich výskyt napříč zvolenými učebnicemi byl zaznamenán do tabulky. Tyto kvantitativní údaje byly následně interpretovány.¹⁷

Učebnice jsou vybrány primárně pro střední školy pouze s dvěma výjimkami. První je starší učebnice *Dějiny 20. století* Heleny Mendelové, která vybočuje z řady učebnic

¹⁴ Erwin PANOFSKÝ, *Význam ve výtvarném umění*, Praha 2021.

¹⁵ Viliam KRATOCHVÍL, *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu*, Bratislava, 2019.

¹⁶ Hans-Jürgen PANDEL, *Bildinterpretation: Die Bildquelle im Geschichtsunterricht*, Wochenschau Verlag, 2015.

¹⁷ *Analýza obsahová*, [online]. © Sociologický ústav AV ČR [cit. 22.05.2023]. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Anal%C3%BDza_obsahov%C3%A1.

svou masivní prezentací výtvarných uměleckých děl.¹⁸ Druhou je učebnice *Soudobé dějiny*, která je určena pro 9. ročníky základních škol a víceletá gymnázia.¹⁹ Domnívám se, že pro svou inovativní formu je snadno zařaditelná i do středoškolského vyučování. Navíc se jedná o další učebnici, která se značně od ostatních liší, proto se stojí za to zabývat jejím obsahem. Další učebnice jsou zvoleny metodou selekce. Důraz byl kladen především na to, zda jsou učebnice v současné době využívány, což se týká především učebnice *Dějepis 4* a Petra Čorneje a *Moderní dějiny* Jana Čurdy. Tam, kde to bylo možné, byly do analýzy zařazeny také pracovní sešity.²⁰

Poslední část je praktickým vyústěním kapitoly „Teoretický rámec interpretace obrazu“. Tato kapitola představuje čtyři pracovní listy. Pracovní listy jsou tvořeny v souladu s obecnými principy učebních úloh podle Drahomíry Holoušové.²¹ Jednotlivé úlohy na pracovních listech jsou tvořeny na základě teorií o interpretaci výtvarných děl tak, jak jsou popsány v první kapitole. Jednotlivá umělecká díla byla vybrána metodou selekce. Nejdůležitějším faktorem byla jejich využitelnost ve výuce dějepisu. Zároveň byl brán v úvahu význam děl a jejich autorů i jejich výskyt v učebnicích dějepisu. Andy Warhol byl v učebnicích zmiňován téměř vždy, což ovlivnilo výběr jeho díla. Mikuláš Medek byl vybrán například z toho důvodu, že jeho díla určitým způsobem reagovala na dobu svého vzniku. K situaci v meziválečném Německu byl zvolen významný obraz Otto Dixe *Válka* (1929–1932).²² Ze stejného období jsme zvolili také dva obrazy Marca Chagalla, což byl židovský malíř ruského původu. Cílem práce nebylo pokrýt celou škálu uměleckých směrů a dějinných období, ale spíše na příkladu několika odlišných děl ukázat, jak lze k výtvarnému umění přistoupit.

¹⁸ Helena MANDELOVÁ (ed.), *Dějiny 20. století*, Liberec 2005.

¹⁹ Jaroslav PINKAS, (ed.), *Soudobé dějiny: badatelská učebnice dějepisu*, Praha 2022.

²⁰ Petr ČORNEJ (ed.), *Dějepis 4. Nejnovější dějiny*, Praha 2005. Jan ČURDA, *Moderní dějiny pro střední školy*, Brno 2014.

²¹ Zdeněk KALHOUS, Otto OBST (a kol.), *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 407.

²² V reportáži ČT24 jej ředitel Státních uměleckých sbírek v Drážďanech řadí mezi největší obrazy v dějinách umění, srovnatelným s Guernicou. *Otto Dix je znovu ve válce* [online]. © Česká televize 1996–2021 [cit. 24.06.2023]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/kultura/1036697-otto-dix-je-znovu-ve-valce>.

1 Teoretický rámec interpretace obrazu

1.1 Obraz jako historický pramen ve výuce

Viliam Kratochvíl považuje obraz za důležitý historický pramen.²³ Jaké místo má však obraz mezi ostatními prameny? Prameny se podle vnějších hledisek dělí na hmotné, přírodní, písemné, obrazové, zvukové a ústně předávané. Obrazové prameny se dále dělí na symbolické obrazové prameny (mapy, technické nákresy, obrazové reklamy atd.) a vlastní obrazové prameny (dobové obrazy, kresby, fresky a s rozvojem moderních technologií také fotografie, film, videozáznamy atd.). Možným limitem druhé jmenované skupiny jsou například pozdější zásahy do původního pramene (př. retušování fotografií), proto je historik musí podrobit pečlivému kritickému zhodnocení. Dále je nutné u takového pramene určit, zda vzniká v době probíhající události, kterou zachycuje, nebo s delším časovým odstupem. Tento přístup ostatně souvisí s jedním z kroků interpretace obrazu, kterým je určení historického kontextu.²⁴

Zároveň Kratochvíl považuje obraz za důležitou učební figuru, jejíž přínos tkví mimo jiné v tom, že rozvíjí schopnost verbalizovat něco nepsaného. Hledá se určitá hodnota, rozplétají se složité vztahy, nahlíží se na hlubší význam zobrazeného. Zároveň tento autor upozornil na soudobou „přehlcenost“ veřejného i soukromého prostoru obrazy, které mnohdy prohlížíme v rychlosti a bez zamyšlení. Přitom je důležité si uvědomit, že obraz, který na okamžik zahlédneme na sociálních sítích, vůbec nemusí reprezentovat skutečnost.²⁵

V této souvislosti Kratochvíl hovoří o „dobrém oku“ a „zvědavém oku“. Dobré oko je v základu něco vrozeného, ale je potřeba jej dále trénovat. Zvědavé oko na druhou stranu vidí věci, které na první pohled nelze odhalit. Pokud se u žáků toto zvědavé oko rozhodneme rozvíjet, obrazy pro ně přestanou být pouhé statické ilustrace, ale stanou se „aktivním myšlenkovým médiem procesu“. To znamená, že jsou studenti díky interpretaci obrazu vedeni nejen k tomu, aby lépe rozuměli vizuálním informacím kolem sebe, ale také aby je dokázali analyzovat.²⁶

²³ Viliam KRATOCHVÍL, *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu*, Bratislava 2019, s. 179–180.

²⁴ Tomáš DVORÁK (a kol.), *Úvod do studia dějepisu. 1. díl*, Brno 2014, s. 32–41.

²⁵ Viliam KRATOCHVÍL, *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu*, Bratislava 2019, s. 179–180.

²⁶ *Ibid.*, s. 181.

Yonghee Suhová ve své komparativní studii upozornila především na to, že pokud chceme v hodinách dějepisu rozvíjet historické myšlení, pouhá práce s obrazy nám k tomu stačit nebude. Obraz jako primární zdroj je otevřený interpretaci. Byl vytvořen z určité perspektivy osobou, která k tomu měla své důvody. Je tedy důležité ptát se, jaký byl záměr malíře. Cílem je především to, aby se studenti stali kritickými konzumenty informací. Vybavíme je nástroji, které budou schopni využít i mimo třídu. Jedná se především o schopnost klást si otázky a uvažovat nad záměrem tvůrce obsahu.²⁷

Mezi časté limity práce s uměleckým dílem patří podle Suhové nedostatečný intelektuální základ studentů pro práci s primárními zdroji obecně. Zároveň je třeba přistupovat ke každému typu primárního pramene trochu odlišným způsobem. To znamená, že je nutné disponovat určitými dovednostmi pro interpretaci filmu, fotografie i textového pramene.²⁸

Podobně nad prací s výtvarnými díly uvažovala Kateřina Dytrtová. Před interpretací obrazu je podle ní důležité dodat studentům pevný systém. To znamená, že student by měl být obeznámen s logikou střídání různých uměleckých směrů. Student nemusí mít nutně hutný faktografický základ, ale spíše by měl být vybaven celistvými znalostmi z hlediska historického vývoje umění a propojovat si určitý směr i s literaturou, hudbou apod. Z pozice učitele máme kromě znalosti díla disponovat také schopností provázet studenty po tématech, která jsou pro ně obtížně uchopitelná. Součástí práce s výtvarnými díly by dále podle Dytrychové měl být dialog se studenty o tom, co patří do umění a co nikoliv. Doporučuje například zamyšlení nad problematikou kýče.²⁹

Peter Burke upozornil na to, že při interpretaci obrazu je třeba oprostít se od hledání „ducha doby“ v jednom jediném díle. Obraz můžeme využít k tomu, abychom na něm demonstrovali obecné trendy, ale jediné dílo v sobě nemůže pojmout něco tak rozsáhlého a abstraktního. Někdy se objevují tendence zvolit jedno dílo jako reprezentanta určitého období, ale je to zavádějící a neměli bychom se k tomu schylovat ani v našich hodinách dějepisu. Burke dále uvedl, že nelze předpokládat, že jsou

²⁷ Yonghee SUH, *Past Looking: Using Arts as Historical Evidence in Teaching History*. Social Studies Research and Practice, 8 (1), 2013, s. 150.

²⁸ Ibid., s. 153.

²⁹ Autorka publikace spatřuje rozdíl mezi kýčem a uměním především v souvislostech, nikoliv při pohledu na dílo. Umění prozkoumává celou lidskou zkušenost, zatímco kýč je zjednodušený a prvoplánový. Kateřina DYTRTOVÁ, *Interpretace umění ve výtvarné výchově*, Ústí nad Labem 2002, s. 13–14, 74–76.

historická období homogenní natolik, aby mohla být vtělena do jediného díla. V každém období existují kulturní rozdíly.³⁰

Mezi další limity patří také výklad obrazu pouze z jedné perspektivy bez ohledu na další možné interpretace.³¹ K této problematice se vztahuje také příručka *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu*.³² Její autor, Robert Stradling, popsal multiperspektivitu jako určitou strategii porozumění, při které je zohledněno více úhlů pohledu k pohledu vlastnímu. Naše názory na proces jsou podmíněny našim kulturním kontextem a můžeme být svázáni předsudky. Jedná se o takové vyučování, ve kterém nazíráme na jednu událost z různých hledisek, přičemž ale využíváme postupů určených pro daný obor. Multiperspektiva v dějepisu směřuje jak k větší úplnosti, tak i jasnosti historického obrazu.³³

1.2 Interpretační modely obrazu

Interpretačních modelů obrazu existuje více, ale pro sestavení teoretického rámce této práce byly zvoleny tři konkrétní modely již zmíněných autorů Erwina Panofského, Viliama Kratochvíla a Hans-Jürgen Pandela.

První krok Panofsky nazval jako předikonografický popis, ve kterém zjišťujeme prvotní (přirozený) význam pozorovaného. Základem je prostá identifikace a každodenní praktické zkušenosti.³⁴ Kratochvíl nazval první krok jednoduše jako „popis obrazu“ se vzorovým zadáním: „*Popište všechno to, co je na obraze vidět. Vyjádřete své dojmy a pocity. Jakou náladu obraz zprostředkovává?*“³⁵ Totožně byl první krok zpracován Pandelem. Jako příklad k tomu, jak rozlišit první krok od kroku následného uvádí příklad: jmenujeme „kříž“, ale v této fázi jej ještě neidentifikujeme jako „maltézský kříž“, protože k tomu je potřeba další znalost.³⁶

³⁰ Peter BURKE, *Eyewitnessing: The uses of images as historical evidence*, Ithaca, 2001, s. 31–32.

³¹ Yonghee SUH, *Past Looking: Using Arts as Historical Evidence in Teaching History*. *Social Studies Research and Practice*, 8 (1), 2013, s. 153.

³² Jedná se o příručku pro učitele dějepisu vydanou pod záštitou Rady Evropy, která je schválená a zveřejněná Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Robert STRADLING, *Multiperspektiva ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele*, Praha 2004.

³³ S. 10, cit. 42.

³⁴ Erwin PANOFSKY, *Význam ve výtvarném umění*, Praha 2021, 41–55.

³⁵ Viliam KRATOCHVÍL, *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu*, Bratislava 2019, s. 182.

³⁶ Hans-Jürgen PANDEL, *Bildinterpretation: Die Bildquelle im Geschichtsunterricht*, Frankfurt am Main, 2015, s. 119–121.

Ve druhém stupni dochází k ikonografickému rozboru, ve kterém se vytváří druhotný význam. Pojmy jmenované při prvním pozorování podléhají interpretaci. V této fázi lze identifikovat např. to, že smeknutí klobouku znamená pozdrav, což je již znalost vlastní naší kultuře, a pokud by člověk nebyl obeznámen se západními kulturními tradicemi, nemusel by toto gesto vůbec pochopit.³⁷ Studenti tedy musí disponovat určitým přehledem, což činí tento krok problematickým, především pokud budeme interpretovat starší obraz. Pátráme po významech v kulturní paměti společnosti a každý obraz sám o sobě tak představuje dlouhý řetězec tradic a různých významů.³⁸ Podle Kratochvíla studenti v této fázi odhalují téma, obsah a formu. Určují také, zda je obraz realistický či abstraktní a kde se předměty a figury na obraze nachází.³⁹

Existuje velké množství symbolů, které nemusí být studentům známé, a proto je podle Pandela nutné užít sekundární literaturu, která se jejich významy zabývá. Kromě literatury můžeme k identifikaci znaků na obraze, a především poté postav, použít jiná umělecká díla, která jsou již interpretovaná a popsána. Význam tedy v některých případech vyvstane až po komparaci.⁴⁰

Pandel rozdělil ikonologický rozbor do dvou speciálních disciplín historické vědy. První je historická sémantika obrazů, v rámci které analyzujeme symboly, identifikujeme jednotlivé události (př. student nejdříve pojmenoval ženu v bílých šatech a muže v obleku, dále identifikuje to, že se jedná o svatbu), přiřazujeme sociální role (př. student poznal řemeslníka). Obraz se pro nás stává složitým systémem odkazů, mezi nimiž existují vazby vytvářející určitý význam (např. holubice s olivovou ratolestí symbolizuje mír).⁴¹

Druhá disciplína je sociálně-historická. Student má obvykle tendenci vnímat obraz ze současného úhlu pohledu, ale obraz je nadčasový znak, a ačkoliv je možné použít i soudobé hledisko, je nezbytné chápat jej jako součást doby, ze které pochází. Tato část analýzy si klade tři klíčové otázky: kdo byl tvůrcem obrazu, ve jménu koho byl obraz vytvořen, a nakonec pro koho a k čemu byl určen.⁴² V. Kratochvíl tyto otázky

³⁷ Erwin PANOFSKY, *Význam ve výtvarném umění*, Praha 2021, s. 41–55.

³⁸ Hans-Jürgen PANDEL, *Bildinterpretation: Die Bildquelle im Geschichtsunterricht*, Frankfurt am Main, 2015, s. 122–123.

³⁹ Viliam KRATOCHVÍL, *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu*, Bratislava 2019, s. 182.

⁴⁰ Hans-Jürgen PANDEL, *Bildinterpretation: Die Bildquelle im Geschichtsunterricht*, Frankfurt am Main, 2015, s. 124–126.

⁴¹ *Ibid.*, s. 124–126.

⁴² *Ibid.*, s. 126–128.

konkretizoval následovně: „*Co chtěl malíř svým obrazem zdůraznit? Kdo si objednal vyhotovení obrazu? Jak mohl objednavatel obrazu ovlivnit jeho tvorbu? Kde byl tento obraz umístěn? Jak mohl zapůsobit na tehdejší lidi? Jak působí obraz v současnosti? Porovnejte obraz s písemnými prameny z tohoto období.*“⁴³ Součástí sociálně-historické analýzy je také tzv. prezentační prostor, tedy prostor, kde byl obraz umístěn, pokud je tato skutečnost dohledatelná.⁴⁴

Následuje třetí krok, ve kterém dochází v pojetí Panofského k ikonologické interpretaci, ve které zjišťujeme hlubší význam toho, co na obraze vidíme a co jsme dosud interpretovali. K úplnému pochopení se dostaneme, pokud „[zjistíme] *podstatné princípy, které prozrazují základní postoj národa, období nebo třídy, náboženské nebo filozofické přesvědčení, tak, jak jsou zhuštěny v jediném díle a poznamenány jedinou osobností.*“⁴⁵

Pro Kratochvíla a Pandela tato část představuje především rozšíření dosavadního významu o historický kontext. Pandel tento krok pojmenoval přímo jako „historickou interpretaci“ a zaměřil se především na pojetí obrazu jako pramene doby a jako stopu minulosti.⁴⁶ Vnímání obrazu jako historického pramene může být v hodinách dějepisu podpořeno následujícími otázkami: *Co obraz dokumentuje? Jaký historický kontext nám odhaluje? Jak skrze obraz můžeme pohlédnout na minulost? V jakém smyslu je obraz svědkem své doby?*⁴⁷

Pátráme-li po tom, kdo byl autorem obrazu, kdo byl zadavatelem a pro jaké publikum byl určen, odpovědi patrně nalezneme v historických pramenech. Co však nelze s pomocí těchto pramenů odvodit, to je historický význam obrazu, neboť ten lze určit teprve s odstupem času a se znalostí širších historických událostí. Pokud studentům položíme otázku *Proč je daný obraz dokumentem?* požadujeme od nich nejen hlubší znalosti, ale také schopnost hodnotit.⁴⁸

⁴³ V této části dochází k mírnému rozporu mezi Pandelem a Kratochvílem. To, co Pandel zahrnuje do sociálně-historické fáze, je pro Kratochvíla již součástí posledního kroku celé interpretace; Viliam KRATOCHVÍL, *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu*, Bratislava 2019, s. 182.

⁴⁴ Hans-Jürgen PANDEL, *Bildinterpretation: Die Bildquelle im Geschichtsunterricht*, Frankfurt am Main, 2015, s. 126–128.

⁴⁵ Erwin PANOFSKY, *Význam ve výtvarném umění*, Praha 2021, s. 44–55.

⁴⁶ Setkáváme se u něho s pojmem „dokument“.

⁴⁷ Hans-Jürgen PANDEL, *Bildinterpretation: Die Bildquelle im Geschichtsunterricht*, Frankfurt am Main, 2015, s. 128–131.

⁴⁸ *Ibid.*, s. 128–131.

Pandel přidal další krok, ve kterém se zaměřil na interpretaci času.⁴⁹ Obrazy jsou podle něj limitovány tím, že zachycují pouhý okamžik. Představme si, že z celého filmu vybereme jediný statický snímek a s jeho pomocí si utváříme představu o celém filmu. Do interpretace obrazu proto Pandel doporučil zahrnout i časovou dimenzi a zasadit obraz do vyprávění, neboť je podle něho právě narace pro dějepis typická.⁵⁰ V. Kratochvíl k tomuto problému přistoupil podobně, jelikož uvedl: „*Obrazy nemluví samy, proto je musíme přivést k řeči.*“⁵¹ To znamená, že spolu se studenty vyprávíme příběh obrazu, do něhož zahrneme minulost a budoucnost prostřednictvím otázek *Co se stalo před tím? Co se stalo potom?* Můžeme zadat také tyto úkoly: *Vyprávějte příběh na základě tří obrazů. Jaký konkrétní časový okamžik je zobrazen? Co předcházelo zobrazené scéně a co následovalo?*⁵²

Nad rámec všech popsaných kroků navrhuje připojit také otázku, zda studenti v díle spatřují některé z témat současného světa. Pro potřeby školního vzdělávání je důležitým aspektem také propojení minulosti s přítomností a pochopení problémů života společnosti, ve které studenti žijí.⁵³ „*Nemůžeme [oddělit] svůj předmět zkoumání od sebe samých, jsme jím koneckonců sami,*” napsal didaktik dějepisu Zdeněk Beneš.⁵⁴

⁴⁹ Následuje ještě jeden krok nazvaný jako časová reference. Oba tyto kroky mají za cíl rozvíjet smysl pro čas a jsou velice podobné. V rámci časové reference pátráme především po tom, zda se v obraze objevuje určitý prvek s cykličností a do jaké míry se vžil do dané kultury. Hans-Jürgen PANDEL, *Bildinterpretation: Die Bildquelle im Geschichtsunterricht*, Frankfurt am Main, 2015, s. 135–136.

⁵⁰ Hans-Jürgen PANDEL, *Bildinterpretation: Die Bildquelle im Geschichtsunterricht*, Frankfurt am Main, 2015, s. 131–135.

⁵¹ Viliam KRATOCHVÍL, *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu*, Bratislava 2019, s. 190.

⁵² Hans-Jürgen PANDEL, *Bildinterpretation: Die Bildquelle im Geschichtsunterricht*, Frankfurt am Main, 2015, s. 131–136.

Pro srovnání uvádíme také pohled Mikuláše Medka, jehož dílo je z didaktického úhlu pohledu rozebráno ve třetí kapitole. Tento umělec napsal: „*Obraz je zpředmětná zpráva o psych. události. Předmětnost této zprávy či stopy jí dává intenzitu zpřítomnění této události. Událost sama je matoucí a nepřehledná, přehled o události si tvoříme ze stop (událostí zanechaných).*“ Mikuláš MEDEK, *Texty*, Praha 1995, s. 225–226.

⁵³ Viliam KRATOCHVÍL, *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu*, Bratislava 2019, s. 15–16.

⁵⁴ Zdeněk BENEŠ, *Co je školní dějepis a co s ním? Dějepis ve škole a škola jako historická dílna*, in: *Dějiny ve škole – škola v dějinách*, Praha 2010, s. 16.

2 Umění 20. století

2.1 Počátky moderního umění

V této práci bylo vytyčeno 20. století v umění jako stěžejní. Bylo zvoleno s vědomím, že takto pojmenovaná doba nemusí mít zcela přesnou hranici. Často operujeme například s pojmem „krátké 20. století“ (tak jak jej vytyčil britský historik Eric Hobsbawm). V tomto případě se však zaměřujeme na 20. století ve smyslu 1900–1999 a s možným přesahem do jiných desetiletí.

Co je to vlastně umění? Podle Ottova slovníku naučného bychom jej v užším slova smyslu (tedy jako krásné umění, zahrnující sochařství, malířství apod.) definovali následovně: „*Umění je úmyslné tvoření nebo konání, jehož výsledek nad jiné výtvary a výkony vyniká jistou hodnotou již při pouhém nazírání a vnímání, tj. hodnotou estetickou.*“⁵⁵ Tato definice poskytuje poměrně široké pole působnosti, protože není specifikováno, jak má přidaná hodnota vypadat. Jak bylo patrné třeba v díle Andyho Warhola, někdy je linie mezi obyčejným předmětem a uměleckým dílem velice tenká. Stačí přidat kreativní nápad, představit předmět z jiného úhlu pohledu, nebo jej neobvykle ztvárnit.

Ernst Hans Gombrich uvedl svou knihu *Příběh umění* úvahami o tom, co je umění a jak se lidé dívají na umělce. To, co považujeme za krásné, je velice individuální. Někomu připadá obraz krásný, protože mu připomíná rodný kraj nebo je vyobrazená osoba podobná příteli. Někdo se ztotožňuje s emocemi, které na obraze vidí. Pro mnoho lidí je výraz postav velice důležitý a k obrazu si vytvoří vztah snáze, pokud tomuto výrazu porozumějí. Někdy je ale výraz složitě rozpoznatelný, a ani v takovém případě bychom obraz neměli zavrhnout. Jde spíše o to, jakým způsobem umělec promlouvá, jaká je jeho metoda kreslení.⁵⁶

Mnoho lidí zaujímá postoj k dovednosti umělce. Obdivují obrazy, které jsou co nejbližší realitě. Naopak jsou odpuzováni díly, která jsou podle nich „nesprávně“ nakreslená. Takové stížnosti se často pojí s umělci moderní doby. Gombrich považoval za zajímavé, že si lidé nestěžují na způsob vyobrazení kreslených poslav v pohádkách

⁵⁵ *Ottův slovník naučný. Ilustrovaná encyklopaedie obecných vědomostí. Díl dvacátýšestý U – Vusín*, Praha 2002, s. 170.

⁵⁶ Ernst Hans GOMBRICH, *Příběh umění*, Praha 1992, s. 15–30.

Walta Disneye, ale zato na výstavě moderního umění jsou lidé připraveni kritizovat umělce neschopnost. Přitom rozhodně není pravda, že by tito umělci neměli dostatek schopností na to, aby nakreslili obraz blízký se co nejvíce realitě.⁵⁷ Pokud se rozhodli zobrazovat „realitu“ jiným způsobem, než by bylo běžné, zjevně k tomu měli nějaký důvod. Pokud se tedy bavíme o přesnosti obrazu, uvedl Gombrich, měli bychom si pokládat následující otázky: za prvé, měl umělec důvod měnit podobu toho, co viděl? Za druhé, jsme si jisti, že je dílo nesprávně nakreslené? Podle čeho usuzujeme, že máme pravdu my a ne umělec?⁵⁸

My sami si představujeme přírodu na základě opakovaných motivů, které máme zažité z různých vyobrazení. Automaticky si představujeme oblohu jako modrou a trávu jako zelenou. Nicméně, když se na okolní svět podíváme novým pohledem, jako bychom ho viděli poprvé, zjišťujeme, že je mnohem barevně pestřejší. Malíři jsou dobrodruzi, kteří objevují neznámé. Odklání se od „zaběhlých“ představ, osvobozují se od předsudků a prostřednictvím zcela nového pohledu tvoří umělecká díla. *„Pro požitek z velkých uměleckých děl neexistuje větší překážka než naše neochota zbavit se návyků a předsudků.“*⁵⁹

Prvním uměleckým směrem, který se oprostil od konvencí a sledoval svět z jiného úhlu pohledu, byl impresionismus. Nešlo již pouze o to, „co“ malíř zobrazoval, ale důraz byl kladen na to, „jak“ byl obraz namalován. Claude Monet (1840–1926), jeden z nejslavnějších představitelů toho směru, řekl údajně následující: *„Maluji to, co vidím, a ne to, co by rádi viděli ostatní.“*⁶⁰

Obraz Claude Moneta zvaný *Imprese – východ slunce*, podle něhož kritici celou skupinu posměšně nazvali impresionisty, byl namalován v roce 1872.⁶¹ Obecně lze považovat „dlouhé 19. století“ za období mnohých změn a technického pokroku. Ani umění se těmto změnám nemohlo vyhnout a jeho vývoj musel být nezbytně ovlivněn novými technologiemi. Byl to konkrétně vynález fotografie, který byl pro zrod moderního umění zásadní. Zatímco dříve si lidé nechávali na zakázku nakreslit portrét, nově tuto činnost zastala fotografie. Problém zobrazování světa v realistické podobě tím byl

⁵⁷ V hodinách dějepisu lze poukázat na to, že daný umělec kreslil i „běžná“ díla, ale poté se z určitých důvodů rozhodl zobrazovat předměty jinak.

⁵⁸ Ernst Hans GOMBRICH, *Příběh umění*, Praha 1992, s. 15–30

⁵⁹ Ibid., s. 23.

⁶⁰ Karl RUHRBERG (a kol.), *Umění 20. století*, Praha 2004, s. 10.

⁶¹ Ibid., s. 10.

vyřešen a mnozí umělci se rozhodli hledat nové uplatnění. Potřebovali zobrazovat svět takovým způsobem, aby překonali možnosti fotografie; aby se od ní odlišovali.⁶²

Když se začal vytrácet účel, který výtvarné umění dříve plnilo, otevíral se více než kdy před tím prostor na vyjádření osobnosti umělce, na opovrhování konvencemi. Umělci častěji diváka šokovali, zanechávali jej zmateného. Začala zevšedňovat dovednost, které byla na umělcích obdivována, a do popředí se dostávalo cokoliv, o čem stálo za to diskutovat. Vedle toho nadále působili úspěšní „konformní“ umělci, jejichž umění se neodchylovalo od zažitých zvyklostí. Pokud však studujeme umění konce 19. století, naši pozornost spíše upoutá několik významných jmen, která hledala nové možnosti pro umění. Tyto umělce bylo možné nalézt především v Paříži, která byla v té době hlavním dějištěm proměny umění.⁶³

Nelze však říci, že by impresionisté odmítli zobrazovat realitu. Spíše jim šlo o odlišný pohled na to, co je pro ně autentické – jednalo se o „celkový účinek“. Naše oko nemá šanci rozpoznat každý detail toho, co vidíme před sebou. Část toho, co před sebou vidíme je rozmazaná, část nám splyne v pouhé barvy. „*Přenést bezprostřední vizuální zážitek z malíře na diváka – to byl skutečný záměr impresionistů.*“⁶⁴

Ke konci 19. století se stala významným směrem secese, která zasahovala také do životního stylu. Secese se projevovala především svou dekorativností a ornamenty. V malířství byl kladen důraz na estetiku a náladu. Více než zobrazení reality bylo důležité vyjádřit psychické rozpoložení a zobrazit „nevědecké“ aspekty světa, jako byly báje či pověsti. Kolébkou secese byla Francie, kde se začaly objevovat secesní plakáty Henriho Toulouse-Lautreca (1864–1901) a také Alfonse Muchy (1860–1939). Významným centrem se mimo jiné stala Vídeň, kde působil například Gustav Klimt.⁶⁵

Zásadním obdobím pro umění 20. století byla podle historičky umění Anity Pelánové léta 1900–1914. Do této krátké doby se nejen nakumulovala témata a problémy, které se objevovaly po zbytek této epochy, ale zároveň zde docházelo k nesmírně rychlému rozvoji uměleckých směrů, které mnohdy existovaly souběžně vedle sebe. Něco

⁶² Ernst Hans GOMBRICH, *Příběh umění*, Praha 1992, s. 428–429.

⁶³ Ibid., s. 409–429.

⁶⁴ Ibid., s. 428.

⁶⁵ Anita PELÁNOVÁ, *Výtvarné avantgardy 20. století, 1900–1945*, Praha 2010, s. 14–20.

takového nebylo v dřívější době vůbec obvyklé, tam na sebe naopak jednotlivé slohy navazovaly, vyvíjely se jeden po druhém v poměrně dlouhých etapách.⁶⁶

Pro malé skupiny umělců, které se často prosazovaly radikálním způsobem a jejich ambice mnohdy přesahovaly sféru umění, se od konce 19. století vžil pojem avantgarda. Vyznačovala se krom zmíněného vymezením se proti tradičním postupům a naopak hledáním nových forem. Jednalo se o období ovlivněné například velkými fyzikálními objevy, čímž se navždy změnil pohled na svět kolem nás. Nemalý vliv na kulturu měly také studie Sigmunda Freuda, které pomohly odhalit dosud nepoznaný prostor lidského podvědomí a psychických procesů. Zároveň probíhala sekularizace společnosti a vytrácely se tak tradiční jistoty společnosti. Zkrátka svět najednou dostával jinou podobu a bylo otázkou, zda může být umění nadále zrcadlem tohoto světa, nebo zda se vydá svou vlastní cestou. Podobně jako se v laboratořích experimentovalo s látkami, nové umělecké směry se též uchýlily k experimentům s barvami, tvary a materiály.⁶⁷

Fascinace barvami se projevila hlavně u fauvistů, kteří společně vystoupili na „Podzimním salonu“ roku 1905. Jejich název byl podobně jako u dalších uměleckých skupin převzat od kritika, který jejich dílům přičkl komentář o „Donatellovi mezi šelmami“. Jiný kritik popsal jejich díla tak, že jsou jako „návštěvníkům vychrtnout do tváře hrncem barvy.“⁶⁸ Jakkoliv mohou podobná označení svádět k dojmu, že se jednalo o náhodné nanášení barev na plátno, fauvisté naopak usilovali o řád. Mluvčím a hlavním představitelem byl Henri Matisse (1869–1954), který formuloval své myšlenky následovně: „*Můj sen je umění rovnováhy, čistoty, klidu bez námětů zneklidňujících nebo příliš náročně poutajících pozornost, umění, které by každého duševně pracujícího člověka stejně jako umělce duševně uklidňovalo, podobně jako dobrá lenoška, v níž se odpočívá po fyzické únavě.*“⁶⁹

2.2 Německý expresionismus

Dalším významným avantgardním hnutím byl expresionismus. S fauvismem měl společné divošství, snahu o autenticitu a vyjádření bezprostřední reakce na svět. To vše bylo vyjadřováno třeba deformací tvarů a užíváním různých barev. Vzpírali se takovým

⁶⁶ Anita PELÁNOVÁ, *Výtvarné avantgardy 20. století, 1900–1945*, Praha 2010, s. 13

⁶⁷ Ibid., s. 27–29.

⁶⁸ Ibid., s. 29–30.

⁶⁹ Miroslav LAMAC, *Myšlenky moderních malířů*, Praha 1989, s. 90.

směrům, jako byla zdobná secese a zasněný impresionismus a spíše reagovali na sociální napětí a lidskou psychiku podléhající tlaku moderní společnosti. Mezi nejznámější představitele tohoto směru patřil norský malíř Edvard Munch (1863–1944), především jeho dílo *Výkřik* (1893). Z Vídeňské secese vzešli také expresionističtí umělci Oskar Kokoschka (1886–1980) a Egon Schiele (1890–1918).⁷⁰

První expresionistickou skupinou byla „Die Brücke“ založená v roce 1905 v Drážďanech. Jednalo se o čtyři přátele (později se přidali další), kteří si přáli tvořit v uměleckém společenství, vzájemně se inspirovat a pomáhat si. Skupina byla ovlivněna nízkým věkem svých členů, kteří si chtěli budovat nezávislost na předešlé generaci. Zatímco jim podobní fauvisté spíše usilovali o rovnováhu a klid, umělci „Die Brücke“ chtěli rovnováhu narušit a vyhledávat to, co je vzrušující, co narušuje konvence. Snažili se spíše hledat pravdu než jen krásné zdání.⁷¹

Umělci z „Die Brücke“ do svých děl zahrnuli tzv. druhou přírodu, tedy městské prostředí s jeho obyvateli. Tím se přihlásili k přijetí techniky, přičemž nadšení z nových technologií se následně stalo rysem mnoha dalších avantgardních hnutí, například futurismu.⁷²

Další centra expresionismu byla Berlín a následně Mnichov. V Mnichově se v roce 1911 zformovala další umělecká skupina tvořící pod vlivem tohoto směru, a to „Der Blaue Reiter“. Tentokrát se nejednalo pouze o německé malíře (př. Franz Marc), ale také Rusy. V čele skupiny stanul ruský právník Wassily Kandinsky (1866–1944).

Další osudy německého expresionismu se prolínají s příchodem nacismu, čímž se otevírá zajímavá příležitost zařadit tento umělecký směr do výuky dějepisu. Na výtvarné umění lze v dalších hodinách navázat například filmem, hudbou nebo také literaturou, neboť tam všude expresionismus také pronikal.

V roce 1937 uspořádali nacisté výstavu „Entartete Kunst“ (Zvrhlé umění), na které vystavovali zkonfiskovaná umělecká díla spadající do moderního umění, která považovalo vedení státu za „zdegenerovaná“ a „neněmecká“. Budeme-li ale tvrdit, že nacistický režim moderní umění bez výjimky odsuzoval, dopouštěli bychom se zjednodušení. Jonathan Petropoulos, který je americkým historikem zabývajícím se érou

⁷⁰ Anita PELÁNOVÁ, *Výtvarné avantgardy 20. století, 1900–1945*, Praha 2010, s. 34–35.

⁷¹ Karl RUHRBERG (a kol.), *Umění 20. století*, Praha 2004, s. 52–54.

⁷² Anita PELÁNOVÁ, *Výtvarné avantgardy 20. století, 1900–1945*, Praha 2010, s. 35.

nacionálního socialismu v Německu, poukázal na značnou pluralitu a různost v přístupech k umělcům. Petropoulos přiblížil konkrétní životní osudy umělců, kteří se různými cestami nadále prosazovali ve Třetí říši a tvořili svá díla, ačkoliv nesla modernistické prvky. Neznamená to, že by nad uměním nacisté nechtěli mít kontrolu, ale jednalo se o promyšlenou strategii.⁷³

Národní socialismus ve své propagandě značně využíval kulturu, která pomáhala k vytvoření určitého estetického obrazu celého režimu. Tento obraz byl poté prezentován společnosti jako to „správné“ a „dobré“. Měl odrážet ideály německého národa a reflektovat současná témata, jako například genderové role. K tomu, aby mohli nacisté vytvářet obraz reality, potřebovali „kulturní dělníky“, občany ve službách státu, kteří využijí svého talentu k tomu, aby takový obraz pomáhali vytvářet. Joseph Goebbels, říšský ministr propagandy, v roce 1936 řekl, že nelze „vyrábět“ umělce. Hermann Göring, zakladatel gestapa, se vyjádřil podobně. Bylo údajně snazší z umělce udělat nacionálního socialistu než naopak vychovávat skvělého umělce ze současného člena strany.⁷⁴

Umělci si poměrně dlouhou dobu zachovávali naději, že bude postoj nacistů k modernímu umění tolerantní. Přispíval k tomu fakt, že Hitler poměrně dlouho nezaujal jednoznačný postoj ve vztahu k moderně a také tomu napomáhala rétorika oslavující moderní pokrok. Na jednu stranu byla rétorika zaměřená na tradice a sepětí s německou půdou, obecně však panovala snaha tuto lidovou tradici skloubit s technikou. V roce 1935 například na stranickém sjezdu Hitler hovořil o klíčových principech architektury, a přitom se jednalo o nové postupy a materiály. Vedoucí představitelé režimu také podporovali moderní stavby (např. mrakodrapy). Modernistické prvky se promítaly také do bytové výstavby realizované jako odezva socialistického proudu uvnitř nacistické ideologie. Oslava pokroku se projevovala také ve vztahu Hitlera k Henrymu Fordovi nebo Ferdinandu Porsche.⁷⁵

Naději také vzbuzovalo pozitivní přijetí avantgardních směrů, především pak futurismu, ve fašistické Itálii. Toto přijetí se přitom netýkalo pouze italského umění, ale také třeba německého expresionismu. Dokazuje to například výstava děl další expresionistické skupiny „Nové věčnosti“ Otto Dixe v roce 1933 v Miláně. V lecčem se

⁷³ Jonathan PETROPOULOS, *Umělci za Hitlera. Kolaborace a snaha o sebezáchovu v nacistickém Německu*, Praha 2019.

⁷⁴ *Ibid.*, s. 315.

⁷⁵ *Ibid.*, s. 66–70.

přece jenom moderna a fašismus sblížily – například v obdivu k technickým pokrokům a oslavě síly a války.⁷⁶

Podporu moderně ale vyjadřovali také jednotliví nacističtí představitelé. Joseph Goebbels si například poznamenal k soše *Zběsilec* (1910) od expresionisty Ernsta Barlacha „*ta socha mě zaujala (...)*lupa *Má pravého ducha expresionismu! Hutnost pozdvihnutá na úroveň grandiózní interpretace.*“ Sám údajně dvě jeho sochy vlastnil. Dokonce zadal zakázku na portrét malíři Leo von Königovi, jehož obrazy s moderními prvky byly o dva roky později vystaveny na výstavě „Zvrhlého umění“.⁷⁷

I přesto nakonec došlo k jasnému rozdělení mezi tím, co je „dobré“, „německé“ umění, a co je umění „zvrhlé“. Avantgardní díla byla ve velkém konfiskována a odsouzena k zániku. Způsob, jakým se nacistický režim postavil k modernímu umění nám tím pádem dává nahlédnout na to, co se stane, když stát definuje, co je „správné“ a co je „špatné“ umění.⁷⁸

Někteří umělci se tedy snažili i pod vlivem zmíněných skutečností najít s režimem „společnou řeč“. Některým se tak skutečně podařilo, ovšem museli svůj styl tvorby přizpůsobit. Jiní se museli z uměleckého života stáhnout a v některých případech odejít ze země.⁷⁹

Nelze říci, že by moderní umění nepodléhalo kritice již dříve. Například George Grosz stanul před soudem již v roce 1928, a to pro své provokativní kresby. Některá další díla byla také z veřejného prostoru stahována ještě předtím, než se stal Hitler kancléřem v roce 1933. V čem lze však vidět rozdíl je způsob, jakým se tentokrát začalo k tomuto umění přistupovat. Jednalo se o systematické a dlouhodobé působení. Umění mělo pro Třetí říši velice důležitou roli, a tak bylo centralizováno a podléhalo přísnější kontrole.⁸⁰

Hans Belting, německý historik umění, napsal, že mezi konzervativní veřejností a moderním uměním již existovala propast dříve, a tu představitelé národního socialismu náležitě využili. Staré debaty se točily například kolem toho, že avantgarda přichází

⁷⁶ Jonathan PETROPOULOS, *Umělci za Hitlera. Kolaborace a snaha o sebezáchovu v nacistickém Německu*, Praha 2019, s. 20–22.

⁷⁷ Ibid., s. 20–22; cit. s. 19.

⁷⁸ Ibid., s. 20–22.

⁷⁹ Ibid., s. 316–317.

⁸⁰ Mary-Margaret GOGGIN, „Decent“ vs. „Degenerate“ Art: The National Socialist Case, *Art Journal* 50 (4), 1991, s. 84.

z ciziny a narušuje německou kulturu. Přesto nebyl zavržení ušetřen ani expresionismus, který byl přijat za německý a který, jak se zdálo, sloužil jako spojovací článek mezi starými a moderními formami.⁸¹

2.3 Futurismus

Důvod, proč v dějepise stojí za to zabývat se futurismem, byl již nastíněn výše: existuje zde spojení s fašistickou Itálií. Nabízí se tak položit studentům otázku, proč byl právě futurismus do jisté míry pro tento režim konformní.

Manifest futurismu zformuloval italský básník Filippo Marinetti v roce 1909 a činil tak z části z frustrace nad stavem umění v Itálii. Centrem kultury byla v té době Paříž, zatímco Řím, který sehrával v dějinách umění tak podstatnou roli, za ním zaostával. Marinetti se tedy rozhodl chopit iniciativy a přinést Římu opět pověst uměleckého centra.⁸²

*„Z Itálie vrháme svůj manifest, plný strhující a podnětné údernosti, do světa, s nímž dnes zakládáme futurismus, protože chceme tuto zemi zbavit rakovinného nádoru profesorů, archeologů, turistických průvodců a starožitníků.“*⁸³ Z toho úryvku je patrná radikálnost i militantní nádechy. Svými slovy přitom Marinetti nedefinoval pouze podobu umění, ale zásah do společenských pořádků. Kromě toho také futurismus oslavoval pokrok a techniku. Nejednalo se tedy o návrat ke starému italskému umění – mělo to být zcela nové umění, ale podobného kulturního významu.

Marinetti dále ve svém manifestu uvedl, že válku považuje za “hygienu lidstva”, podporuje činy anarchistů, smrt za vysoké ideje a také opovrhování ženami ve společnosti.⁸⁴

Futurismus nabízí mnoho příležitostí, jak jej využít ve výuce dějepisu. Vzhledem k jeho zobrazování techniky lze například analyzovat dobové vynálezy a inovace. S ohledem na radikálnost futurismu můžeme studenty nechat přemýšlet o tom, proti čemu se vymezuje a zda má k tomuto odmítnutí starých pořádků adekvátní důvod. Jinými slovy se zeptáme, jaké poměry asi panovaly v tehdejší Itálii. Nabízí se také práce s manifestem

⁸¹ Hans BELTING, *Němci a jejich umění. Problematické dědictví*, Brno 2019, s. 101.

⁸² Anita PELÁNOVÁ, *Výtvarné avantgardy 20. století, 1900–1945*, Praha 2010, s. 57–58.

⁸³ Miroslav LAMÁČ, *Myšlenky moderních malířů*, Praha 1989, s. 143.

⁸⁴ Anita PELÁNOVÁ, *Výtvarné avantgardy 20. století, 1900–1945*, Praha 2010, s. 60.

futurismu, kde se nacházejí silná a radikální tvrzení. Studenti mohou na tento text (či jeho úryvek) vyjádřit svůj názor a mohou také vlastními slovy napsat krátkou esej o tom, jak by vypadala společnost v pojetí futuristů.

2.4 Kubismus

Kolem roku 1907 se v Paříži zrodil kubismus, jehož nejvýznamnějšími představiteli byli Pablo Picasso a Georges Braque. Tito malíři z části navazovali na své předchůdce (především Paula Cézanna), ale z části přicházeli se zcela novým řešením krize zobrazování.⁸⁵

Motivem kubistů byly obvykle obyčejné předměty, které již divák znal. Pakliže divák ví, jak vypadají housle, není potřeba je zobrazovat. Díky této znalosti je možné rozpoznat jednotlivé fragmenty na obraze. Celé to byla de facto hra, při které si máme pohledem na plátno složit předmět dohromady. Přitom není potřeba takovému umění zcela rozumět, není třeba jej přijímat za jediné správné. Je to zkrátka další experiment, jak se vypořádat se zobrazovaným tvarem.⁸⁶

Na kubismus navazoval také orfismus. Název tohoto směru určil francouzský básník Guillaume Apollinaire v roce 1913. Jednalo se o barevné, lyrické malby, které jím rezonovaly jako hudba. Nejvýznamnějším představitelem byl Francouz Robert Delaunay (žil s Apollinaiem v jednom bytě) a dále tam řadíme malíře českého původu Františka Kupku.⁸⁷

Kubismus měl sice zásadní význam pro moderní umění, ale jeho využitelnost v dějepise je v některých případech obtížnější. Banální motivy každodenního života nám příliš nepomáhají nalézt spojitosti s historickými událostmi. Po estetické stránce tato díla obvykle nebývají příliš atraktivní, neboť se jejich autoři při zkoumání vnitřní struktury věcí často uchýlovali k tmavohnědým a šedým tónům.⁸⁸

Kubismus však nezobrazoval pouze banální předměty. Picassův obraz *Guernica* (1937), který je v této práci často zmiňován, dokázal, že „*krutá obžaloba z konkrétního*

⁸⁵ Anita PELÁNOVÁ, *Výtvarné avantgardy 20. století, 1900–1945*, Praha 2010, s. 51–55.

⁸⁶ Ernst Hans GOMBRICH, *Příběh umění*, Praha 1992, s. 465, 470–471.

⁸⁷ Anita PELÁNOVÁ, *Výtvarné avantgardy 20. století, 1900–1945*, Praha 2010, s. 51–55.

⁸⁸ *Ibid.*, s. 51–55.

*historického popudu, která přesahuje pouhou sociální kritiku a nelitostně dokládá ničivý prvek v člověku, se může i ve 20. století stát výtvarnou událostí.*⁸⁹

Obraz líčí následky útoků německých bombardérů na malé baskitské městečko. Jednalo se o útok bez zjevného vojenského cíle, byl to spíše nácvik na totální válku. Postavy na obraze jsou vyobrazeny jako trpící, v napětí a děsu. Jejich těla jsou deformovaná a roztrhaná. Vidíme tam plačící ženu držící mrtvé dítě, další ženu vrhající se do prostoru se svíčkou v ruce a osvětlující celou scénu, další postava vzpíná ruce vzhůru, obklopená schematicky naznačenými plameny. Na obraze je také splašený kůň a opodál klidně stojící býk, který může symbolizovat silné Španělsko nebo také lhostejnost tváří v tvář zlu. Ve vrchní části obrazu je vyobrazena žárovka, jako kdyby byla sluncem nad touto hrůznou krajinou. Celý obraz je vyveden v černé, bílé a šedé barvě. Prostupuje jím tragika vlastní málokterému dílu.⁹⁰

Dalším představitelem tohoto směru, který reagoval na historické události, byl český malíř Emil Filla (1882–1953). Na základě svých vzpomínek z koncentračního tábora Buchenwald vytvořil na toto téma hned několik obrazů, ve kterých zobrazil lidské utrpení. Dílo vhodné k interpretaci představuje také *Zápas lva s býkem* (1939). Obě zvířata vyobrazená v tomto díle mohou symbolizovat světové mocnosti, které se chystaly utkat v krvavém boji.

2.5 Dadaismus

V reakci na první světovou válku vznikl v roce 1916 v neutrálním Švýcarsku dadaismus. Rozšířil se i do dalších zemí a v Německu se projevoval jako kritika poměrů ve Výmarské republice. Vyznačoval se odmítnutím války a oslavou nerozumu, života, anarchie. Pokrok byl pro dadaisty fiaskem, raději vyzdvihovali absurditu. Do uměleckých děl byla často vtělena náhoda, tedy dílo nebylo pouze výsledkem autorových schopností. Estetický vliv nebyl důležitý a mnohdy nebyl zásadní ani samotný význam. Často byla interpretace ponechána na divákovi. Některá díla mohla být myšlena jako hra. Dále se tento styl vyznačoval experimentováním s různými materiály, a tak vznikaly nejrůznější koláže, jejichž součástí byly novinové výstřižky.⁹¹

⁸⁹ Karl RUHRBERG (a kol.), *Umění 20. století*, Praha 2004, s. 214–215.

⁹⁰ *Ibid.*, s. 214–217.

⁹¹ Anita PELÁNOVÁ, *Výtvarné avantgardy 20. století, 1900–1945*, Praha 2010, s. 77–78.

Karl Ruhrberg uvedl, že se nejednalo o umělecký směr, ale spíše to byl „*způsob chování jako odpověď na kolektivně teroristický svět.*“⁹² Tito umělci navíc zpochybňovali vše, co předcházelo, a to nejen společnost a válku, ale také umění jako takové. Vše staré selhalo a dadaisté se snažili dát prostor své individualitě v tomto nefunkčním světě.⁹³

Dadaismus může být v hodinách dějepisu využitelný díky tomu, že mnoho děl je sarkastických a karikuje soudobou společnost. Takové prvky lze nalézt například v díle slavného satirika George Grosze (1893–1959). Jeho díla byla ovlivněna také dalšími směry, jako byl například expresionismus. Grosz byl stejně jako Otto Dix (1891–1969) součástí uskupení „Nová věcnost“, ale u Dixe nalezneme více válečných vyobrazení, zatímco u Grosze právě politická témata. Pro interpretaci by mohl být zajímavý například Groszův obraz *Opory společnost* (1926).⁹⁴ Na obraze se nachází několik postav představujících různé společenské vrstvy a profese tehdejšího německého státu. Všechny tyto postavy jsou vyobrazeny groteskním způsobem, který poukazuje na jejich neřesti.⁹⁵

2.6 Surrealismus

Tento umělecký směr byl představen André Bretonem (1896–1966) kolem roku 1924. Tentokrát umělcům nešlo o zobrazování reality či o zesměšňování. Spíše se rozhodli experimentovat se zatím nepoznanou oblastí lidského prožívání s podvědomím.

Surrealistům byly bližší reálné projevy šílenství než vědecký základ psychického onemocnění. Zásadní byla role snu, na jehož zkoumání měl vliv Sigmund Freud. V Prvním manifestu surrealismu je ostatně k tomuto psychologovi odkazováno.⁹⁶ Ve snech se předměty často prolínají a jedna věc může mít zároveň více podob a významů. Podobně se Španěl Salvador Dalí (1904–1989) pokoušel namalovat reálné předměty ve snovém prostředí, a tyto předměty tak nabývaly nezvyklých forem, prolínaly se s dalšími a byly vsazeny do neurčité krajiny. Každý tvar přitom mohl být součástí několika předmětů zároveň.⁹⁷

Surrealismus otevírá širokou škálu možností pro využití v dějepise, neboť surrealistický obraz můžeme vnímat jako sondu do podvědomí umělce a pátrat tak po

⁹² Karl RUHRBERG (a kol.), *Umění 20. století*, Praha 2004, s. 119.

⁹³ *Ibid.*, s. 119–122.

⁹⁴ Obraz bývá také pojmenován jako *Pilíře společnosti*.

⁹⁵ Anita PELÁNOVÁ, *Výtvarné avantgardy 20. století, 1900–1945*, Praha 2010, s. 114.

⁹⁶ *Ibid.*, s. 82–83.

⁹⁷ Ernst Hans GOMBRICH, *Příběh umění*, Praha 1992, s. 483–484.

odkazech na historické osobnosti, události a nálady ve společnosti. V každém případě je důležité uvést také do souvislosti osobnost umělce. Například jmenovaný Salvador Dalí je v tomto ohledu rozporuplná postava, neboť jeho chování a výroky naznačují, že byl fascinován Adolfem Hitlerem. Jeden z jeho obrazů, *Hitlerova záhada* (1939) by mohl být podnětem k diskuzi právě na téma podpory nacismu, ale zároveň by vyžadoval hlubší obeznámenost s názory a postoji Dalího.

Jednoznačnější a výmluvnější by poté bylo dílo Maxe Ernsta *Evropa po dešti* (1941). Jedná se o surrealistický obraz Evropy zničené válkou, který svou stylizací připomíná antické ruiny. Mezi české představitele surrealismu patřila Toyen (1902–1980). V jejím případě by bylo možné analyzovat třeba náměty jejích obrazů ze 30. let.

2.7 Abstraktní umění

Abstraktní umění se objevuje pod různými názvy, jako je bezpředmětné či nefigurativní umění. Je mu vlastní další způsob, jak se vyrovnat s krizí zobrazováním předmětů. Abstrakce z obrazů zcela odstavila předměty tak, že zůstaly pouze náměty. Za průkopníka tohoto směru se obvykle považuje Wassily Kandinsky (1866–1944). Jeho způsob zobrazování nebyl pouhým náhodným experimentem, ale za svými díly měl promyšlený hodnotový systém, který sepsal do eseje *O duchovnosti v umění*.⁹⁸ Jeho názor byl takový, že absence předmětů na obraze ještě neznamená, že obraz nemá žádný obsah. Výtvarné umění také spojoval s hudbou a různé barvy pro něho představovaly zvuk určitého hudebního nástroje. Podobně přistoupil k abstrakci také František Kupka, který hledal cestu k pravému umění cestou vnitřního rytmu, a také uvažoval o spojení mezi hudbou a malířstvím.⁹⁹

Při práci s abstraktním uměním upustíme od popisu předmětů a spíše se zaměříme na náměty. Je důležité poznat záměr autora obrazu a jeho dobový kontext. Je možné, že obraz je reakcí na některou událost nebo zachycuje autorovo vnitřní rozpoložení. V některých případech může hrát roli také způsob, jakým je obraz vystaven. Příkladem takového díla může být slavný *Černý čtverec* (1915) Kazimira Maleviče (1879–1935).¹⁰⁰ Na tomto obraze je skutečně pouhý černý čtverec, což bylo podle Maleviče vyobrazení zbavené všech předmětných asociací. Obraz nazýval jako „nahou ikonu.“ Ikona v původním významu

⁹⁸ Wassily KANDINSKY, *O duchovnosti v umění*, Praha 1998.

⁹⁹ Anita PELÁNOVÁ, *Výtvarné avantgardy 20. století, 1900–1945*, Praha 2010, s. 62–67.

¹⁰⁰ Maleviče řadíme spíše ke směru suprematismus. Tento druh abstrakce se zaměřuje především na využívání geometrických tvarů.

představuje náboženský obraz řeckokatolického vyznání a Malevič ji v podobném duchu prezentoval i na výstavě v roce 1915, kde obraz umístil do horního rohu sálu. Umělec tím propojil tradici a posvátný předmět s něčím moderním, ale zároveň prázdným. Na tradici odkázal právě umístěním do prostoru výstavy, neboť přesně tak bývají ikony vystaveny. O obraze se ve výuce můžeme zmínit právě v souvislosti s učivem o východní ortodoxii.¹⁰¹

Abstraktní umění může být dále použito k vyvolání emoční odezvy ve studentech. Například v příručce pro učitele vydané při příležitosti výstavy obrazů Mikuláše Medka se nachází cvičení, ve kterém je úkolem studentů vybrat obraz, který na ně působí tak, že mohou říci: je pro mě hluboký; cítím, že studí; nutí mě k otázkám; je pro mě děsivý apod.¹⁰² Podobným způsobem můžeme nechat studenty přiřazovat určité abstraktní obrazy k událostem v historii (například k válkám, sociálním hnutím a podobným hlubokým přeměnám ve společnosti). Studenti by následně měli dokázat svou volbu odůvodnit. Tím zároveň umožníme emocionální spojení mezi studentem a obrazy.

V této souvislosti se nabízí možnost nechat studenty vytvořit si své abstraktní dílo na základě konkrétní události. Tím jim přenecháme prostor určitou část historie vysvětlit cestou vlastního uměleckého ztvárnění a interpretace.

Jako další inspirace může sloužit publikace Veroniky Jurečkové, která vede kurzy interpretace umění pro učitele.¹⁰³ Popsala v ní výsledky workshopu, který byl zaměřen přímo na práci s abstraktními díly. Účastníky kurzu byli studenti pedagogické fakulty, tedy budoucí učitelé 1. a 2. stupně, kteří se rozhodli naučit alespoň základním postupům interpretace výtvarného umění. Po přednášce o abstraktním umění dostali tito studenti prostor pracovat buď s dílem *Abstraktní bojující formy* (1914) německého malíře Franze Marca, nebo si mohli vyzkoušet interpretaci obrazu *Zebry* (1950) Victora Vasarelyho. Dostali přitom jednoduchý návod k interpretaci: „popiš – analyzuj – interpretuj – posuď.“ Způsob, jakým interpretaci uchopí, byl ponechán na nich.¹⁰⁴

¹⁰¹ Anita PELÁNOVÁ, *Výtvarné avantgardy 20. století, 1900–1945*, Praha 2010, s. 72–73.

¹⁰² Michaela MATYSOVÁ (ed.), *Studijní materiál pro učitele. Mikuláš Medek: Nahý v tmě*, Praha 2020, s. 102.

¹⁰³ Veronika JUREČKOVÁ, *Výuka dějin umění a rozvoj percepčních, verbálních a hodnotících dovedností studentů*, Olomouc 2015.

¹⁰⁴ *Ibid.*, s. 57–66.

V přístupu studentů k dílům byly rozpoznány tři modely. V prvním případě si studenti nejprve prostudovali materiály k dílům a autorovi a seznámili se také s některými interpretacemi odborníků. V jejich vlastních výkladech byl tedy patrný vliv právě těchto pramenů. Ve druhém případě se studenti pokoušeli o vlastní pochopení díla, aniž by studovali další materiály. Výsledkem byly originální interpretace, které však postrádaly společenskohistorický kontext. Poslední model spojil oba přístupy a studenti tak například prováděli vlastní interpretaci, kterou srovnávali s názory odborníků a polemizovali o vlivu historického kontextu.¹⁰⁵

V hodinách dějepisu bychom mohli volit obdobný postup, tedy vybavit studenty základními znalostmi a následně jim ponechat prostor provést vlastní bádání. Jistě by bylo zajímavé rozdělit je do skupin a nechat je třeba zaměřit se na různé aspekty díla. Pokud však budeme chtít klást důraz na zařazení díla do historie, bez studia reálií se studenti neobejdou.

2.8 Umění ve 2. polovině 20. století

Rozvoj avantgardního umění byl během druhé světové války pozastaven. Po určitou chvíli bylo umění poznamenáno také existencialismem, myšlenkovým proudem spojovaným především se jmény jako Jean-Paul Sartre a Albert Camus. Do 2. poloviny 20. století stále přetrvávaly některé umělecké směry jako například surrealismus, ale vývoj se značně změnil. Jednou ze zásadních změn byl vstup Spojených států amerických do vývoje umění. Určitý podíl na tom nesla imigrace evropských umělců, zároveň přispěl zájem společnosti právě v USA. Významným centrem umění se stal New York, kde byla v roce 1942 založena sběratelkou umění Peggy Guggenheimovou Art of this Century Gallery.¹⁰⁶

Jedním z významných proudů, které se ve Spojených státech zrodily, byl abstraktní expresionismus. Umělci náležící k tomuto směru se obvykle vyjadřovali spontánní tvorbou. S původním expresionismem je spojoval důraz na emoce, ale také práce s barvami, které měly emotivnost a vnitřní prožitek ještě více podtrhnout, bez ohledu na estetický dojem. Tento směr se sloučil s abstrakcí a najednou již nešlo o to, co vidíme na obraze, o náměty, ani o jejich významy. Součástí díla se postupně stával i

¹⁰⁵ Veronika JUREČKOVÁ, *Výuka dějin umění a rozvoj percepčních, verbálních a hodnotících dovedností studentů*, Olomouc 2015, s. 57–66.

¹⁰⁶ Anita PELÁNOVÁ, *Výtvarné avantgardy 20. století, 1900–1945*, Praha 2010, s. 128.

proces tvorby. Autoři vyjadřovali své emoce nikoliv prostřednictvím motivů, ale již samotným způsobem nanášení barev na plátno. Tento způsob tvorby je obvykle označován jako Action Painting. Mezi nejvýznamnější představitele tohoto směru patřil Jackson Pollock (1912–1956), který se proslavil svou metodou „dripping“. Rozhodl se položit plátno na zem a nechal na něj skapávat barvy. Jeho přístup k umění inspiroval mnoho dalších umělců.¹⁰⁷

V hodinách dějepisu by se Pollockovo dílo jevilo jako značně obtížné na interpretaci. Důležité by bylo vracet se k otázkám „proč“. Proč umělec toto dílo vytvořil? Proč použil danou metodu? Dále bychom se zaměřili na možné propojení jeho díla s historickým kontextem. Mohli bychom například zkoumat jeho individuální přístup k umění a tím pádem diskutovat pojem „individualismus“ v poválečném světě.

Mezi nejvýznamnější umělecké proudy 2. poloviny 20. století patřil pop-art. Jedná se zároveň o termín, který se stal součástí obecného jazyka a pronikal do různých oblastí populární kultury, ať už to byl design či reklama. Svého největšího věhlasu dosáhl především prostřednictvím osoby Andyho Warhola (1928–1978). V pop-artu byly zpravidla všední předměty zobrazovány nevšedními prostředky a jeho jednoduchost byla pouze zdánlivá. Zároveň byla v pop-artu (americkém) znatelná fascinace filmovými hvězdami, reklamou a konzumním způsobem života.¹⁰⁸

Jedním z dalších vlivných umělců ve směru pop-art byl Roy Lichtenstein (1923–1997). Tento umělec byl také inspirován reklamou a masovou kulturou a jeho tvorba poté dále k reklamě přispívala. Pro Lichtensteina bylo typické využití formátu komiksu, který bral na jednu stranu vážně a na druhou stranu jej tvořil jako ironii. Vymezoval se proti vysokému umění, kam řadil Picassa či Mondriana, na což reagoval tím, že svá díla spadající podle něj do vysokého umění a elitářské kultury, podřídil reprodukční technice.¹⁰⁹

Umění se vyvíjelo a stále vyvíjí. Stále ještě k nám prostřednictvím novinových článků přicházejí reportáže o kontroverzních uměleckých instalacích, o neobvyklých dílech, o kterých poté lidé vášnivě diskutují, zda se jedná či nejedná o umění. V celé 2. polovině 20. století by se jistě našlo mnoho dalších děl a směrů, které by byly hodny

¹⁰⁷ Karl RUHRBERG (a kol.), *Umění 20. století*, Praha 2004, s. 272–274.

¹⁰⁸ *Ibid.*, s. 303–306.

¹⁰⁹ *Ibid.*, s. 320–321.

zpracování do hodin dějepisu, ale věříme, že tato kapitola jako nástin pro tuto práci stačila.

Navrhujeme ještě jedno možné pojetí děl do výtvarné výchovy. V rámci rozvoje myšlení v globálních souvislostech a k podpoře multikulturalismu by jistě bylo vhodné nahlédnout také na díla tvořená v Africe či v Asii. Příkladem tématu je dekolonizace a její následky v Africe. Objevilo se zde mnoho krvavých konfliktů, se kterými se tamější společnost dodnes vyrovnává. Zajímavý obraz s názvem *Kniha míru* (v původním jazyce *Igitabo Cy'Amahoro*, 2006) vytvořil Epaphrodite Binamungu. Dílo je naplněno symboly společného usmíření a patří dnes mezi významné rwandské obrazy odkazující ke genocidě, která v této zemi proběhla v 90. letech 20. století. Tento obraz nám může pomoci pochopit způsob, jakým je v současné době genocida připomínána. Podobnou cestou lze uchopit spoustu dalších děl v hodinách dějepisu.¹¹⁰

¹¹⁰ *Dove delivers peace message* [online]. © Rwanda Today [cit. 23.06.2023]. Dostupné z: <https://rwandatoday.africa/rwanda/lifestyle/dove-delivers-peace-message-3390138>.

3 Analýza vybraných učebnic a pracovních sešitů

Učebnice jsou nedílnou součástí vzdělávacího programu. Jedná se o soubor dokumentů, které vymezují učební plán a formulují cíle a obsahy vzdělávání. Zároveň je řadíme mezi didaktické prostředky, což je soubor materiálních pomůcek užívaných při výuce. Každý učitel přistupuje k učebnicím individuálně a výběr učiva reprezentovaného v učebnicích zůstává nakonec na něm. Učebnice však plní ve vzdělávání důležitou funkci, neboť jsou pramenem, ze kterého studenti čerpají základní informace. Díky textové složce se také studenti učí pracovat s textem.¹¹¹

Strukturu učebnice dělíme na dvě základní složky: verbální a neverbální. Verbální složka se skládá z textové části a neverbální složka zahrnuje obrazový a grafický materiál. Druhá jmenovaná část zahrnuje vizuální informace, mezi které řadíme i obrazy či ilustrace. Tyto prvky mají v pojetí Jana Průchy tři základní funkce. Zaprvé je to funkce poznávací, což znamená, že ilustrace v knize zprostředkovávají zkušenosti, které by jinak mohly být pro studenta obtížně pochopitelné. Dále rozlišujeme motivační funkci, což znamená, že mají ilustrace pomocí tvarů a barev zvýšit zájem studentů o dané téma. Třetí funkce je estetická, tedy ilustrace mají u studentů vyvolat estetický prožitek.¹¹²

Analýze vizuálních informací v učebnici předchází zvolení příslušných kategorií. Pro tuto práci byly vybrány následující: fotografie, výtvarná díla (v tabulce níže označené jako obrazy), plakáty a karikatury. Kategorie „jiné“ zahrnuje historické mapy, pohlednice, státní znaky či poštovní známky.¹¹³

První krok vlastní obsahové analýzy spočíval v provedení kvantitativní obsahové analýzy, v rámci které byl měřen výskyt zvolených vizuálních materiálů. Výsledky tohoto měření jsou uvedeny v tabulce níže. Druhým krokem byla interpretace výsledků uvedených v tabulce spolu s kvalitativní analýzou učebnic zaměřenou na výskyt, analýzu a využití výtvarného umění v dějinách 20. století. Jedná se o několik učebnic vybraných na základě selekce, která vychází z přehledu v současné době nejpoužívanějších učebnic na středních školách a zároveň učebnic, které se určitým způsobem odlišují. Například učebnice Heleny Mandelové, která je určena pro 9. ročníky základních škol, zaujala vysokým počtem použitých uměleckých děl. Učebnice Jaroslava Pinkase je též určena

¹¹¹ Jan PRŮCHA, *Učebnice: Teorie a analýza edukačního média*, Brno 1998, s. 13–15.

¹¹² *Ibid.*, s. 21, 103.

¹¹³ *Ibid.*, s. 104.

pro základní školy, ale je ze všech nejnovější a nejinovativnější, a proto si taktéž zaslouží naši pozornost.

Učebnice	obrazy	karikatury	plakáty	fotografie	jiné
P. Čornej: Dějepis 4 (2005)	12	7	19	223	19
H. Mandelová: Dějiny 20. století (2005)	51	10	46	554	45
J. Čurda: Moderní dějiny (2014)	2	1	5	269	3
Moderní dějiny – Pracovní sešit (2014)	1	7	8	52	13
J. Pinkas: Soudobé dějiny (2022)	6	13	12	67	64
J. Pinkas: Soudobé dějiny – Pracovní sešit (2022)	1	7	2	20	7
V. Čapek: Dějepis pro střední odborné školy (2001)	2	0	2	58	3
P. Čornej: Dějepis pro střední odborné školy (2006)	8	2	8	80	9
Z. Beneš: Dějepis pro střední odborné školy (2009)	9	1	27	197	32

Tabulka 1: Kvantitativní analýza vizuálních informací

3.1 Učebnice pro všeobecné vzdělávání

Dějepis 4 s podtitulem *Nejnovější dějiny* (2005) je poslední knihou ve čtyřdílné řadě učebnic *Dějepis pro gymnázia a střední školy*.¹¹⁴ Zpracovali jej Jan a Jan Kuklíkovi, ale autorem celého konceptu je Petr Čornej. V úvodu autoři předeslali, že kladou větší důraz na samostatnou práci s prameny a doufají, že studenty tento způsob poznávání dějin přivede k „inspirujícímu přemýšlení“ a nalezení svého místa v demokratické společnosti. Prameny použité v této učebnici však nezahrnují obrazové materiály, neboť při analýze učebnice se ukázalo, že k použitým obrazům se žádné úkoly nevztahují.¹¹⁵

K dějinám 20. století bylo na stránkách této učebnice použito 12 různých výtvarných děl.¹¹⁶ Jejich identifikaci místy znesnadňuje skutečnost, že u nich není uveden autor ani název, jako je tomu např. v učebnici *Moderní dějiny*, kde je uvedeno jméno umělce, název díla a rok jeho vytvoření. Popisky u obrázků zde slouží především k tomu, aby objasnily spojení mezi probíranou látkou a daným vyobrazením. Místy však není

¹¹⁴ Petr ČORNEJ (ed.), *Dějepis 4. Nejnovější dějiny*, Praha 2005.

¹¹⁵ *Ibid.*, s. 6.

¹¹⁶ Mezi umělecké obrazy byly počítány také portréty. Jedním z nich byl americký prezident Woodrow Wilson (s. 9).

zřejmé, zda je obrázek pouhou ilustrací, nebo zda se jedná o umělecké dílo. Narozdíl od zmíněné učebnice *Moderní dějiny* však autoři *Dějepis 4* vyčlenili kapitoly věnované kultuře, ve které pojednávají i mimo jiná témata o výtvarném umění.

Už na začátku učebnice nalezneme vyobrazení V. I. Lenina v pojetí malíře Gerasimova. Podobné obrazy jako je tento propagandistický portrét Lenina jsou příležitostí komparace oficiálního umění podporovaného režimem a neoficiálního umění. Pokud zůstaneme u oslavných obrazů, o několik stran dále se nachází vyobrazení nově budované československé armády.¹¹⁷

Další umělecké dílo bylo zvoleno k dokreslení atmosféry 20. let v USA, kdy se masově rozvíjela průmyslová výroba. Na jedné části z celkem desetidílné nástěnné malby *America today* (1931) od T. H. Bentona tak rozeznáme páru, nové stroje, loď, jeřáby a také tvrdě pracující dělníky. Jedná se o figurativní dílo, na kterém mohou studenti snadno identifikovat velké množství motivů. Na druhou stranu se v učebnici neváže žádná informace k samotnému obrazu ani jeho autorovi.¹¹⁸

Další obrazy se objevují v kapitole „Kultura a věda v meziválečném období“. Mezi názorné příklady uměleckých děl tohoto období byla zvolena pouze díla českých umělců, mezi nimi například kubistické dílo J. Čapka s názvem *Kolovrátkář* (1913). Další ukázky jsou tvořeny díly E. Filly, J. Šímy a V. Špály, jehož obraz *Jablka* (1933) připomíná svým barevným ztvárněním fauvismus. Setkáváme se zde s pluralitou uměleckých směrů a příklady jejich významných zástupců (např. surrealismus s Toyen, moderna, k níž se naopak více pojí osobnost Jana Zrzavého), ale také s různými uměleckými spolky, jako Devětsil či Mánes.¹¹⁹

Každou kapitolu v této učebnici uzavírá několik otázek a úkolů a nejinak je tomu u této kulturně zaměřené kapitoly. Z celkem jedenácti otázek se dvě vztahují k výtvarnému umění. První z nich dává studentům za úkol vyjmenovat několik malířů a sochařů, což je otázka, která cílí na to, aby studenti získali alespoň základní faktografický přehled. Ve druhém úkolu mají studenti napsat úvahu o ovlivňování českého a

¹¹⁷ V případě vyobrazení československé armády se jedná o příklad materiálu, u kterého není snadné určit, zda se jedná o historické dílo, nebo zda je to novodobá ilustrace vytvořená pro tuto učebnici. Petr ČORNEJ (ed.), *Dějepis 4. Nejnovější dějiny*, Praha 2005, s. 8, 15.

¹¹⁸ *Ibid.*, s. 31.

¹¹⁹ *Ibid.*, s. 58.

evropského umění v meziválečné době, což je zadání ověřující porozumění dané látce a zároveň zde vzniká prostor pro vlastní interpretaci.¹²⁰

Kapitola „Kultura a věda ve druhé polovině 20. století“ se nejprve zabývá významem kultury v obecném smyslu a následně přechází k literatuře, filmu, výtvarnému umění, hudbě a vědě. Výtvarné umění tohoto období je charakterizováno především tím, že se přiklání k nefigurativnímu zobrazování. Jsou zde jmenováni surrealisté S. Dalí nebo M. Chagall, dále někteří zástupci abstrakce, a své místo zde mají také P. Picasso a A. Warhol. O pop-artu se dozvídáme, že odstraňuje hranici mezi obyčejnými předměty a uměním. Diskuze o hodnotě pop-artových děl bude inspirativní při hodnocení současného umění, které diváka často šokuje. Text je doplněn jedním obrazem, u něhož schází bližší specifikace toho, kdo je jeho autorem. Jeho popis odkazuje k pop-artu, byť více připomíná koláž.¹²¹

Učebnice *Dějiny 20. století* (2005) obsahuje velké množství obrazového materiálu a jak je patrné v tabulce, vysokým číslem je zde zastoupeno také výtvarné umění – jedná se celkem o 51 obrazů, což je zdaleka nejvíce ze všech analyzovaných učebnic.¹²² U každého díla je uvedený jejich autor a název, což je činí snadno rozpoznatelné od dalších ilustrací na stránkách této knihy.

Obrazy v této učebnici jsou otištěny jeden vedle druhého a mají poměrně malé rozměry, tudíž tolik nevynikají. Pro hlubší prožitek a efektivnější práci s konkrétním dílem v hodině dějepisu by bylo vhodnější zvolit pouze některá z těchto děl a pracovat s nimi na promítacím plátně. Dalším negativem, které může být spojeno s nadměrou obrazového materiálu, je představeno některými chybnými názvy obrazů, a to například u díla M. Ernsta, kde je místo *Oedipus Rex* (1922) uvedeno „Vidipus Rex“ či u díla M. Medka, kde je obraz *Zobrazení pohledu na Hladového svatého I.* (1966) označen jako „Nahý v trní“.¹²³

První setkání s uměleckými díly v této učebnici přináší kapitola „Meziválečná umělecká avantgarda.“ Nejdříve zde nalezneme přehled uměleckých směrů a také hudebních a filmových žánrů. Následně máme možnost seznámit se s úryvkem z Manifestu surrealismu. K tématu se také váže několik otázek týkajících se přímo malířství

¹²⁰ Petr ČORNEJ (ed.), *Dějepis 4. Nejnovější dějiny*, Praha 2005, s. 61.

¹²¹ *Ibid.*, s. 205–207.

¹²² Helena MANDELOVÁ (ed.), *Dějiny 20. století*, Liberec 2005.

¹²³ Uvedené chyby se nemusejí týkat všech vydání. *Ibid.*, s. 28, 116.

(např. „*Jaké jsou náměty obrazů tvůrců z 1. poloviny 20. století?*” nebo „*Kde má své počátky umění označované jako moderní?*”)¹²⁴

Následuje dvoustránka s titulem “Na návštěvě v umělecké galerii”, kde se nachází mnoho obrazů, mezi nimiž vyniká *Guernica* (1937), která byla otištěna ve více učebnicích. Jsou zde také obrazy J. Čapka, J. Zrzavého či Toyen. Co se těchto českých umělců týče, jedná se o jména zmiňovaná také v učebnici *Dějepis 4*.

Na stejném principu je koncipována kapitola “Umění odrazem světa na konci tisíciletí”. Otázky, které k této kapitole náležejí, mohou sloužit jako podnět pro samostatnou práci studentů, protože se k tématu pojí dostatečné množství textu. Několik uměleckých směrů je zde podrobně popsáno a doplněno obrazovým materiálem, např. abstraktní expresionismus a příklady dvou děl J. Pollocka: *Modré tyče* (1952) a M. Medka: *Zobrazení pohledu na Hladového svatého I.* (1966). O několik stran dále nalezneme další ukázkou Medkovy tvorby, konkrétně *Velké jídlo* (1951–1956). Opakuje se také pop-art s dílem *Campbellova polévka* (1962). Svě zastoupení zde mají také ukázky socialistického realismu, například S.A. Grigorjev: *Přijímání do Komsomolu z roku 1949*. Výjev zachycený na tomto obraze může sloužit jako podnět pro práci s termínem „komsomol”.¹²⁵

Vyskytují se zde také kresby lidí perzekuovaných totalitním režimem. Příkladem takového umění jsou kresby Helgy Weissové zachycující její pobyt v Terezíně.¹²⁶ Podobně je v učebnici použita kresba vězenkyně v gulagu Jefrosiniji Kernovskaje. Její zápisky doprovázené kresbami se nazývají *Obrázky z předpekli*.¹²⁷

Učebnice *Moderní dějiny pro střední školy* z roku 2014 byla vytvořena s cílem „zohlednění dějin po roce 1989, resp. 1993, s ohledem na posílení výuky dějinného období po roce 1945.”¹²⁸ V předmluvě se dále dočteme o snaze pracovat s multiperspektivitou ve výuce za účelem rozšíření textu směrem k moderním dějinám.

¹²⁴ Helena MANDELOVÁ (ed.), *Dějiny 20. století*, Liberec 2005, s. 28–29.

¹²⁵ *Ibid.*, s. 116–121.

¹²⁶ *Ibid.*, s. 64.

¹²⁷ *Ibid.*, s. 128.

¹²⁸ Jan ČURDA (ed.), *Moderní dějiny pro střední školy: světové a české dějiny 20. století a prvního desetiletí 21. století*, Brno 2014, s. 2.

Nenajdeme však zmínky o případném sledování proměn kultury či přímo výtvarného umění.¹²⁹

Jak je z tabulky patrné, v učebnici panuje značná diference mezi výskytem fotografií a dalším obrazovým materiálem. Zatímco dobové fotografie zaujmají nejvíce prostoru, výtvarná díla jsou zastoupena pouze dvěma názornými ukázkami. Jednou z nich je významné dílo P. Picassa s názvem *Guernica* (1937), které náleží k podkapitole „Španělská občanská válka“. Obraz pouze doplňuje příběh tohoto baskického města, ale žádné otázky ani úkoly nesměřují k rozklíčování výjevu na obraze. Na následující straně se dočteme, že se tento obraz objevoval ve světovém tisku a měl značný vliv na veřejné mínění. Dopomohl údajně k tomu, aby se Západ v tomto konfliktu přikláněl spíše na stranu republiky.¹³⁰

Druhým dílem je *Plechovka Campbell's* (1962). Obraz je součástí tématu „Vznik populární kultury“, které je zahrnuto v podkapitole „Západní Evropa v 50. a 60. letech a počátky evropské integrace.“ Slouží zde jako příklad nového uměleckého směru pop-art, který byl inspirován masovými médii a stavěl se proti vysokému umění určenému elitám. Kromě A. Warhola zde byl zmíněn také R. Lichtenstein.¹³¹

Výtvarné umění nedostává v této učebnici příliš mnoho prostoru ani v samotném textu. V kapitole „Starý režim na přelomu století“ máme krátkou zmínku o A. Muchovi jakožto představiteli secese a dále o impresionismu a jeho osobnostech C. Monetovi a P.-A. Renoarovi. V rámci kapitoly „Československo ve 20. letech“ máme oddíl věnovaný kultuře a školství, ale v něm se píše o literatuře a filmu, nikoliv o výtvarných dílech. V podkapitole „Druhá světová válka a její důsledky“ je poslední strana věnována odrazu války v kultuře, ale ani zde není prostor pro výtvarná díla. Nalezneme zde pouze zástupce

¹²⁹ Jan ČURDA (ed.), *Moderní dějiny pro střední školy: světové a české dějiny 20. století a prvního desetiletí 21. století*, Brno 2014, s. 2.

¹³⁰ Španělská občanská válka se odehrávala v letech 1936–1939 a často se o ní hovoří jako o „cvičičti“ pro nadcházející druhou světovou válku. Do tohoto konfliktu se zapojily na straně nacionalistů státy Německo a Itálie a na straně republikánů mimo jiných Sovětský svaz. Tyto světové velmoci tím získaly možnost poměřit své síly a vyzkoušet nejnovější zbraně. Samotné příčiny konfliktu však byly složitější a vycházely z komplikované vnitropolitické situace. Právce podporovaná Německem nakonec zvítězila a až do roku 1975 zemi ovládal její vůdce, diktátor Francisco Franco. Cenou za tuto válku bylo na půl milionu obětí a značné materiální ztráty. Město Guernica, které bylo zničeno nálety, při němž zemřelo převážně civilní obyvatelstvo, se stalo symbolem válečného utrpení.

Jan ČURDA (ed.), *Moderní dějiny pro střední školy: světové a české dějiny 20. století a prvního desetiletí 21. století*, Brno 2014, s. 62.

¹³¹ *Ibid.*, s. 130.

literární a filmové tvorby.¹³² Podobně je naloženo s pojmem socialistický realismus a s tématem „Odras politické perzekuce 50. let v české kultuře“. Film a literatura i v těchto případech představují dominantní témata.¹³³

Pracovní sešit k této učebnici nabízí o něco rozmanitější materiál. Nalezneme zde celkem sedm karikatur a osm plakátů. Místy je nesnadné určit, do jaké kategorie danou ilustraci zařadit. Tenká hranice leží někdy mezi plakátem a karikaturou – např. na s. 92 studenti pracují s plakátem, na kterém je hlavní postava karikována.¹³⁴

Fotografií je tentokrát o poznání méně, celkem 52. Důvodem k takovému poklesu výskytu fotografií je nejen rozsah pracovního sešitu, který nenabízí tolik prostoru pro obrazový materiál, ale také způsob jejich zpracování. Hlavní rozdíl zde spočívá v tom, že k obrazovému materiálu se zde vždy váží otázky o úkoly, zatímco v učebnici plnily spíše estetickou funkci.

Výtvarná díla jsou zde zastoupena pouze jediným malířem, Andy Warholem. Ve skutečnosti se jedná o fotokopii čtyř obrazů postavených vedle sebe, na kterých je vyobrazena Alžběta II. K obrazům se vztahují tři otázky. V té první studenti určují, o který umělecký směr se jedná (pop-art). Ve druhé otázce identifikují osobu, která je takto vyobrazena. Třetí otázka zní následovně: „*Které nové prostředky vyjádření využívala populární kultura v 50. a 60. letech a jak asi působila na tehdejší obecnost? Diskutujte.*“¹³⁵ V diskuzi by dle *Průvodce pro učitele* měly zaznít pojmy jako „masová kultura“ či „konzumní způsob života“.¹³⁶ Zároveň můžeme dodat, proti čemu se pop-art vymezoval (byl revoltou vůči tzv. vysoké kultuře).¹³⁷ Dodejme, že by v tomto ohledu mohlo být součástí debaty srovnání s dnešní dobou – co studenty odděluje od svých rodičů? Je to hudební styl, je to styl oblékání, sledují odlišné filmy? Následně můžeme obsáhnout i širší aspekty období, ve kterém vznikala pop-art a podívat se např. na hudbu z této doby apod.

¹³² Jan ČURDA (ed.), *Moderní dějiny pro střední školy: světové a české dějiny 20. století a prvního desetiletí 21. století*, Brno 2014, s. 95.

¹³³ *Ibid.*, s. 119, 123.

¹³⁴ *Ibid.*, s. 92.

¹³⁵ Jan ČURDA (ed.), *Moderní dějiny pro střední školy: světové a české dějiny 20. století a prvního desetiletí 21. století*, Brno 2014, s. 109.

¹³⁶ *Ibid.*, s. 70.

¹³⁷ Vysokou kulturou míníme takovou kulturu, která je určována elitami a vyzdvižovaná oproti masové a populární kultuře.

Pokud bychom se zaměřili na interpretaci jako takovou, poté zde můžeme pracovat například s plakáty. Například na s. 39 zde máme úkol, ve kterém studenti vidí dva plakáty – jeden nacistický a jeden sovětský. Prvním úkolem je napsat, jaký nástroj totalitárních režimů symbolizují vyobrazené plakáty. V tomto případě by studenti měli určit, že se jedná o propagandu, která je ovládaná státem, případně definují pojem propagandy a vysvětlí, dle jakých vodítek projevy propagandy poznali. Ve druhé otázce odpovídají na to, jaký základní prvek příslušných režimů tento motiv vyjadřuje a jaké zaměření reflektuje. Na obou plakátech jsou vyobrazení mladí lidé, kteří měli být budoucností země, ale symbolizovali také sílu a odhodlání. Zároveň můžeme podnítit debatu o úloze mládeže v totalitní společnosti, o převýchově a výchově, které podléhali.¹³⁸

Poslední vybranou učebnicí v rámci všeobecného vzdělávání představují *Soudobé dějiny: badatelská učebnice dějepisu*, vytvořené kolektivem autorů pod vedením Jaroslava Pinkase¹³⁹ Učebnice je určena nejen pro žáky 9. tříd, ale také pro víceletá gymnázia. Z tohoto důvodu byla také zařazena do této práce zaměřující se na střední školy. Předpokládáme, že takto pojatý didaktický prostředek je v mnohém inspirativní pro práci se staršími dětmi. Jedná se o nejnovější učebnici a lze konstatovat, že je z vybraných tou nejprogresivnější. Odklání se od klasického konceptu učebnic obsahujících především textovou oporu pro studenty a místo toho se zaměřuje na badatelské úkoly. Autoři uvedli, že dějiny nemají být pouze konzumovány, ale historický význam si student „sám vytváří prostřednictvím vlastní interpretace historických pramenů.“¹⁴⁰ Samotná učebnice je pouze jedním dílem v komplexněji pojatém konceptu, jehož součástí jsou i digitální materiály v online aplikaci HistoryLab.¹⁴¹

Na stránkách této učebnice se dle tabulky nachází pouze šest výtvarných děl. V porovnání s ostatními učebnicemi zde sehrává umění poměrně značnou roli, jak bude ostatně dále vysvětleno. Jednoduše řečeno v ní vítězí kvalitativní zpracování nad kvantitou.

¹³⁸ Jan ČURDA (ed.), *Moderní dějiny pro střední školy: světové a české dějiny 20. století a prvního desetiletí 21. století (pracovní sešit)*, Brno 2014, s. 39.

¹³⁹ Jaroslav PINKAS (ed.), *Soudobé dějiny: badatelská učebnice dějepisu*, Praha 2022.

¹⁴⁰ *Koncepce badatelské rady dějepisu* [online]. © 2022 Nakladatelství Fraus [cit. 10.01.2023]. Dostupné z: <https://www.badatelskydejepis.fraus.cz/koncepce-badatelske-rady>.

¹⁴¹ *HistoryLab* [online]. © HistoryLab [cit. 15.12.2022]. Dostupné z: <https://www.historylab.cz/>.

Prvním použitým obrazem je futuristické dílo italského umělce Gina Severiniho *Kanóny v akci* (1915).¹⁴² Jedná se o obrazový materiál, který takřka otevírá celou učebnici, neboť se objevuje hned v úvodu první kapitoly zaměřené na dopady první světové války. K obrazu se váže krátký text, který čtenáře uvede do tématu a cituje také futuristického umělce F. Marinettiho, objasňujícího smysl tohoto uměleckého směru. Zároveň tento úvodní odstavec předesílá, že se kapitola zaměří na to, jak se lidem v nové Evropě žilo a co lidem přinesla válka. Vzniká tak prostor pro zkoumání kontrastu mezi dynamickým obrazem uvádějícím studenty do tématu a následnými fotografiemi, pohlednicemi, karikaturami a vzpomínkami pamětníků, které obraz oslavující pokrok a sílu doplní o pohled obyčejných lidí prožívajících válku. Již první kapitola ukázala, že je učebnice koncipovaná nejen na základě práce s různými druhy materiálů, ale disponuje také širokým výběrem témat. Jsou zde nastoleny nejen problémy lidí, ale také politické dějiny a mezi tím svůj prostor získává také umění.

Dalším výtvarným dílem zařazeným do učebnice byla *Guernica*. Tento materiál je zařazen k tématu „Příčiny druhé světové války“ a váže se k němu následující zadání: „*Co umění vypovídá o válce? Prozkoumej příběh jednoho z nejznámějších meziválečných obrazů od Pabla Picassa a zjisti jeden z důvodů, proč se lidé snažili zabránit nové válce.*“¹⁴³ Učebnice odkazuje na aplikaci HistoryLab, proto se na postup práce s tímto dílem podíváme právě tam.¹⁴⁴

Nejdříve mají studenti za úkol prohlédnout si pozorně obraz včetně všech detailů, které si mohou přiblížit přes nástroj „lupa“. Následně označí a popíší čtyři motivy, kterými podle nich autor zobrazuje válku. Dále vyberou z dané nabídky čtyři slova, která podle jejich názoru nejlépe vyjadřují, jak autor zobrazil válku.

Na následující stránce se studenti seznámí s dalšími pěti vizuálními prameny. Prvním je fotografie zničeného města Guernica s krátkým komentářem k událostem v daném místě. Dalším je vyobrazení světové výstavy v Paříži v roce 1937, na kterém jsou patrné monumentální pavilony Německa a Sovětského svazu, zatímco Španělsko nefigurovalo ani na mapě areálu. Následuje fotografie zachycující instalaci obrazu *Guernica* v muzeu Stedelijk v roce 1956. U následujících dvou materiálů mají studenti

¹⁴² Jaroslav PINKAS (ed.), *Soudobé dějiny: badatelská učebnice dějepisu*, Praha 2022, s. 11.

¹⁴³ *Ibid.*, s. 32.

¹⁴⁴ *Co umění vypovídá o válce?* [online]. © HistoryLab [cit. 22.12.2022]. Dostupné z: <https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/co-umeni-vypovida-o-valce>.

možnost zamyslet se nad propojením výtvarného umění z první poloviny 20. století a moderní doby. Nejprve tento úhel pohledu poskytuje fotografie z roku 2009, na které drží Američané protestující proti zahraniční politice části obrazu *Guernica*. Posledním obrazovým materiálem je novodobé umělecké dílo vytvořené jako variace na *Guernicu*. Zmíněné prameny slouží jako zdroj informací pro zodpovězení těchto dvou otázek: „Proč Picasso pojmenoval obraz *Guernica*“ a „proč je právě *Guernica* vnímána jako obraz, který symbolizuje válku?“ Cvičení uzavírá tabulka, do které mohou studenti napsat další postřehy a komentáře.

Cvičení představuje ukázkou toho, jakým způsobem může současný učitel dějepisu přistoupit k modernímu umění a ukázat studentům jeho prostřednictvím dějiny. Pokud se na toto cvičení podíváme optikou kapitoly „Teoretický rámec interpretace obrazu“, spatřujeme tam určitou shodu. Nejdříve jsou pojmenovány předměty, kterým je následně přiřazen význam. Studenti se zaměří na několik málo prvků, které si pro sebe zvolí jako reprezentativní a díky nimž mohou dílo interpretovat. Významnou úlohu zde plní další obrazové materiály. Zprostředkovávají podklady k sociálně-historické analýze (včetně prezentačního prostoru), historický kontext a také příběh, neboť s pomocí těchto dalších pramenů lze zasadit obraz *Guernica* do určité narace.

Na straně č. 39 se nachází další úkol zahrnující interpretaci obrazu. Předmětem zadání je propagandistický obraz, na základě kterého studenti popíší vztah německých vojáků k Hitlerovi a nacismu. Obraz následně porovnají s jiným pramenem – s přepisem záznamu rozhovoru zajatých německých vojáků.¹⁴⁵

Jiný zajímavý obraz se nachází na dvoustraně 62–63 a je podobně jako první jmenované dílo úvodem do další kapitoly, která tentokrát pojednává o počátcích a průběhu komunismu v Československu. Jedná se dílo Petra Motyčky *Horáková visí* (2012) a celá kresba je vytvořena ve stylu Josefa Lady, čímž vytváří kontrast mezi idylickou venkovskou krajinou, typickou pro tohoto umělce, a násilným činem, kterému lidé na obrázku přihlíží. Postavám téměř není vidět do tváře (s výjimkou jedné usmívající se dívky), ale úvodní slovo naznačuje, že se do myslí lidí studenti snaží nahlédnout prostřednictvím materiálů na následujících stranách. Nabízí se tak možnost vrátit se k obrazu po ukončení kapitoly a vyzvat studenty, aby použili získané znalosti a fantazii a odhadli, co si jednotlivé postavy mohly myslet (a případně porovnat, co si mohli

¹⁴⁵ Jaroslav PINKAS (ed.), *Soudobé dějiny: badatelská učebnice dějepisu*, Praha 2022, s. 39.

přihlížející o činu myslet v 50. letech, a co by si o tom stejném výjevu mysleli, pokud by se odehrával na konci 60. let).¹⁴⁶

Kapitola pojednávající o holocaustu je také zahájena neobvyklým způsobem. Začíná obrázky proslulé dětské stavebnice Lego, která je však upravena do podoby koncentračního tábora. Jedná se o práci polského umělce Zbigniewa Libery, který se prostřednictvím svého díla snažil vyvolat debatu o tom, zda neustálé opakování motivů holocaustu a jeho všudypřítomnost nevedou ke znehodnocení památky jeho obětí. Samotná kapitola o holocaustu se poté zabývá především cestami, jak jej můžeme zkoumat a připomínat. Dílo lze využít k diskusi ve třídě nejen nad tím, zda se jedná či nejedná o umění, ale také o tom, za jakým účelem může umění vznikat. Zde se umělec snaží upozornit na konkrétní problém, který považuje za důležitý a umělecké dílo mu slouží jako prostředek k přenesení tématu do veřejného prostoru.¹⁴⁷

Součástí učebnice je také jedna z fotografií umělecké instalace Lukáše Houdka z cyklu *Umění zabíjet (26. květen 1945)*. V sérii celkem 25 fotografií za použití panenek Barbie zrekonstruoval scény, o kterých se dočetl v archivních dokumentech nebo o nich slyšel přímo od pamětníků. Na první pohled můžeme zaznamenat, že na fotografii v učebnici vidíme obyčejnou místnost a obraz s křesťanským motivem zavěšeným na stěně. Poté za oknem zpozorujeme nohy panenky. Jedná se o obraz s názvem *Orlické hory* a ve skutečnosti v něm sledujeme vraždu jednadvacetileté učitelky mateřské školy Anny Pautsch. U těchto fotografií se dá poukázat také na kontrast mezi nevinným výrazem panenek (často se dokonce usmívají) a krutostí scén, jimiž se pod rukama umělce staly.¹⁴⁸

Autor tohoto konceptu uvedl, že si přeje, aby se lidé nad tématem odsunu zamysleli a zjistili si k němu více informací. Zatímco dříve byly dokumenty k odsunu tajné, dnes jsou již přístupné a máme tak možnost k nim zaujmout postoj na základě faktů.¹⁴⁹

Také kapitola pojednávající o 2. polovině 20. století začíná uměním. Tentokrát se jedná o fotografii památníku obětem občanské války v Mosambiku. Tento památník na

¹⁴⁶ Jaroslav PINKAS (ed.), *Soudobé dějiny: badatelská učebnice dějepisu*, Praha 2022, s. 62–63.

¹⁴⁷ *Ibid.*, s. 44–45.

¹⁴⁸ *Ibid.*, s. 52–53; *Umění zabíjet / The art of killing* [online]. [cit. 30.01.2023]. Dostupné z: <https://www.houdeklukas.com/killing>.

¹⁴⁹ *Z nenávisti se zabíjí i dnes, říká autor Umění zabíjet*. [online]. © 1999-2023 Economia.a.s. [cit. 30.01.2023]. Dostupné z: <https://magazin.aktualne.cz/kultura/z-nenavisti-se-vrazdi-i-dnes-rika-autor-umeni-zabijet/r~i:article:773259/>.

první pohled zaujme svým neobvyklým vzezřením, neboť se jedná o trůn sestavený ze zbraní, které nepřátelské straně dodávaly různé státy světa (mezi nimi také Československo, jak uvádí učebnice). „*Trůn ze zbraní připomíná, že i po osvobození od koloniální nadvlády docházelo v řadě zemí ke krvavým konfliktům, které pro své zájmy využívaly i soupeřící strany v tzv. studené válce.*“¹⁵⁰

Při pohledu na tabulku analyzující obrazový materiál v učebnicích si můžeme všimnout vysokého čísla u kategorie „jiné“. Většina z těchto obrázků (38) jsou ukázky z filmů nebo reportáží, na které je obvykle možné se podívat ve webové aplikaci. Dále jsou zde ukázky z písemných historických pramenů, několik historických map a pohlednice.

Porovnáme-li obrazový materiál badatelské učebnice s ostatními učebnicemi, tak naši pozornost zaujmou další dva neobvyklé motivy. Jedním z nich je obrázek britské deskové hry „Night raiders“ pocházející z roku 1942, který dokresluje způsob, jakým válka zasahovala do každodenního života lidí, tedy i do způsobu trávení času s rodinou.¹⁵¹ Druhým motivem vizuálních informací, který je jedinečný pro tuto učebnici, jsou počítačové hry. Učebnice se studentů ptá, jak mohou hry změnit náš náhled na minulost a v čem se hry liší od jiných způsobů zobrazení minulosti.¹⁵²

Rozdíl mezi *Soudobými dějinami* a *Moderními dějinami* je takový, že v první zmíněné učebnici jsou vizuální informace zcela běžně předmětem bádání, zatímco ve druhé mají spíše funkce estetické a motivační. Můžeme říci, že spíše doplňují a obohacují látku, rozšiřují úhel pohledu.

V pracovním sešitě *Soudobé dějiny* se žádný nový obraz neobjevuje. Nalezneme zde pouze kresbu *Má továrna* na s. 13, která byla otištěna též v učebnici. Ke kresbě se pojí úkoly, ve kterých studenti vybírají z několika možností, například co vyjadřuje popisek – že továrny v SSSR patří dělníkům, že dělník považuje továrnu za svou apod. Poté se studenti v rámci kresby zaměří na dělníkův pohled – vybírají z možností, zda je ten pohled např. hrdý, ironický, spokojený apod. Zůstává nejasné, zda tuto vizuální informaci zařadit mezi obrazy, nebo jej spíše zanechat v kategorii „jiné“. V tomto případě

¹⁵⁰ Jaroslav PINKAS (ed.), *Soudobé dějiny: badatelská učebnice dějepisu*, Praha 2022, s. 72–73.

¹⁵¹ *Ibid.* s. 40.

¹⁵² *Ibid.*, s. 106–107.

je řazena nebo obrazy, podobně jako jiné kresby vyskytující se napříč učebnicemi, neboť jej vnímáme jako výtvarný umělecký projev.¹⁵³

K tomuto pracovnímu sešitu je třeba také zmínit, že úkoly často odkazují na materiál, který není přímo v tomto svazku, ale nachází se v učebnici nebo v HistoryLabu. V několika případech tak žáci pracují s vizuální informací, ale ta není přímo otištěna na stránkách pracovního sešitu. Je tomu tak například hned na s. 5, kde studenti odpovídají na otázky k pohlednici v učebnici na s. 13, nebo na s. 15 v pracovním sešitě studenti odpovídají na otázky ke karikatuře, kterou naleznou ve zmíněné online aplikaci.

3.2 Učebnice pro střední odborné školy

Nejstarší analyzovaná učebnice *Dějepis pro střední odborné školy* byla vydána roku 2001 a jejími autory jsou Vratislav Čapek a Jaroslav Pátek.¹⁵⁴ Učebnice obsahuje celkem dvě výtvarná díla, z nichž prvním je dílo Pabla Picassa *Tři hudebníci* (1921) a druhým dílo Salvadora Dalího *Mae West* (1935). K oběma dílům je doplněn krátký popis obsahující pouze zařazení k uměleckému směru. Umění se objevuje jako součást kapitoly „Počátek společenských změn po první světové válce“, kde je mu věnována přibližně jedna strana textu. V tomto textu je nastíněn vývoj uměleckých směrů v uvedeném období. Evropské umění je zde dáno do souvislosti s českým uměním a pro každý směr jsou uváděny příklady umělců i z domácího prostředí. V tomto učebnicovém textu se také objevila zmínka o obraze *Guernica*. Můžeme říci, že tato učebnice v porovnání s ostatními ničím nevykuká, což je však dáno i jejím úzkoprofilovým zaměřením na střední odborné školy¹⁵⁵

Učebnice *Dějepis pro střední odborné školy* vyšla roku 2006 a byla zpracována autorským kolektivem vedeným Petrem Čornejem.¹⁵⁶ Důraz byl kladen na vytváření souvislostí, pochopení kořenů současných problémů (proto jsou zahrnuty i kapitoly o dekolonizaci) a také přemýšlení o dějinách místo toho, aby studenti znali pouhá fakta. Co se témat týče, nejvíce prostoru (až 50 %) je věnováno 19. a 20. století, a kromě politických dějin zahrnuje text také kulturní dějiny. Obrázky se v této učebnici podle slov P. Čorneje vztahují především k hlavní výkladové linii, kterou mohou také prostřednictvím

¹⁵³ Jaroslav PINKAS (ed.), *Soudobé dějiny: badatelská učebnice dějepisu (pracovní sešit)*, Praha 2022, s. 13.

¹⁵⁴ Vratislav ČAPEK, Jaroslav PÁTEK, *Dějepis pro střední odborné školy. Základní směry dějinného vývoje*, Praha 2001.

¹⁵⁵ *Ibid.*, s. 128–129.

¹⁵⁶ Petr ČORNEJ (ed.), *Dějepis pro střední odborné školy*, Praha 2006.

jednotlivých popisků rozšiřovat či doplňovat. Umění příslušných epoch bohužel nebylo možné kvůli rozsahu učebnice věnovat více prostoru, což se odráží na počtu výtvarných děl uvedených v tabulce.¹⁵⁷

Začneme kapitolou „Věda a umění na přelomu století“, v níž je vysvětlen způsob, jakým umělci reagovali na měnící se svět 19. století.¹⁵⁸ Impresionisté představili světu nový způsob zobrazování. Svou vlastní výpověď o světě následně formovali také expresionisté, fauvisté, kubisté apod. Na stránkách učebnice nalezneme vyobrazení A. Renoira *Milenci* (1875) a také obraz *Imprese – východ slunce* (1872–1872) namalovaný C. Monetem. Tato kapitola se dále věnuje architektuře, hudbě a literatuře. Zvlášť jsou zdůrazněni i čeští umělci na přelomu století, mezi nimi např. A. Mucha a jeho dílo *Léto* (1896).¹⁵⁹

Dále následují dva portréty, nejprve se jedná o vyobrazení V. I. Lenina, použitý také v učebnici *Dějepis 4*. Druhý portrét zobrazuje posledního rakouského císaře Karla I.¹⁶⁰

V kapitole „Věda a umění meziválečných let“ je krátce charakterizován surrealismus. Jako názorná ukázka tohoto směru bylo zvoleno dílo M. Ernsta *Zahrada – lapačka letadel* (1935). Z českého výtvarného umění je tímto způsobem představen kubistický obraz J. Čapka *Kolovrátkář* (1913). Zmínka patří také J. Zrzavému, Toyen, E. Fillovi a několika dalším, ale jedná se pouze o výčet jmen přiřazených k jednotlivým směrům, protože je prostor v této kapitole dále věnován literatuře, architektuře a také filmu.¹⁶¹

Poslední kapitola zabývající se uměním nese název „Věda a kultura ve druhé polovině 20. století“. Tentokrát věnuje pozornost především nekonvenčním dílům, mezi které patří dílo A. Warhola *Campbellova polévka* (1962).¹⁶²

¹⁵⁷ Petr ČORNEJ (ed.), *Dějepis pro střední odborné školy*, Praha 2006, s. 6.

¹⁵⁸ Určit počátek analýzy obrazového materiálu nebylo v případě učebnice pro odborné školy snadné. Zabírá celé dějiny a přelom 19. a 20. není přesně rozdělen jednou kapitolou. Některá zde zmíněná díla by spadala v jiných učebnicích k předcházejícímu učivu, které nebylo součástí analýzy.

¹⁵⁹ Petr ČORNEJ (ed.), *Dějepis pro střední odborné školy*, Praha 2006, s. 173–174

¹⁶⁰ *Ibid.*, s. 177–178.

¹⁶¹ *Ibid.*, s. 196–199.

¹⁶² *Ibid.*, s. 231–233.

Z českého umění tohoto období je zmíněno několik významných jmen, jako jsou Mikuláš Medek nebo František Tichý. Poslední informace se vztahuje k oficiálnímu umění; to vznikalo především ve stylu tzv. socialistického realismu.¹⁶³

Poslední analyzovanou učebnicí byla *Dějepis pro střední odborné školy* (2009) od Zdeňka Beneše a Vladimíra Nálevky.¹⁶⁴ Na první pohled nás zaujme obálka, na níž je vyobrazena Picassova *Guernica*. Tento obraz se sice na stránkách samotné učebnice nenachází, ale je zde použito šest dalších uměleckých děl a dva propagandistické portréty, jeden vyobrazující Stalina a druhý Lenina. Dále v učebnici nalezneme kresbu z deníku Emila Holuba. Jedná se konkrétně o vyobrazení zařízení na těžbu diamantů z Jihoafrické republiky z roku 1871. Tuto starší kresbu, společně s některými impresionistickými díly zařazujeme do tabulky a analýzy z toho důvodu, že se objevují v kapitole na rozhraní 19. a 20. století. Jedná se konkrétně o kapitolu „Velmocí a svět“, součástí které je podkapitola „První světová válka“.¹⁶⁵

V učebnici *Dějepis pro střední školy* nalezneme kapitolu „Počátky moderního umění“, ve které je stručně nastíněn vývoj směrů od impresionismu před avantgardu až k filmům a masové kultuře. V kapitole jsou také zohledněna díla *Nádraží Sain-Lazare v Paříži* (1877) od C. Moneta, dále Cézannova *Stráň v Provence* (kol. 1890), *Van Goghova ložnice v Arles* (1889) a nakonec dílo F. Kupky *Blues hnědé čáry* (1912/1913). K těmto čtyřem dílům je také přidán popis, ve kterém je nastíněn námět a v němž je také krátce vysvětleno, v čem spočívá význam daného díla. Na další straně nalezneme také Picassovy *Avignonské slečny* (1907). Dále je prostor v této kapitole, alespoň co se mimotextové složky týče, věnován architektuře. Na fotografiích zde vidíme například Schroederův dům v Utrechtu (postaven 1924), Loosovu vilu v Praze (dokončená roku 1930). Ke všem těmto výtvorům je taktéž přidán krátký popis, který vystihuje hlavní myšlenku či originalitu díla. V tomto ohledu má učebnice Zdeňka Beneše a Vladimíra Nálevky výhodu. Na další straně ke kapitole ještě náleží příklad secesní tvorby Alfonse Muchy a surrealistický obraz Salvadora Dalího *Bakchanále* (1939).¹⁶⁶

¹⁶³ Petr ČORNEJ (ed.), *Dějepis pro střední odborné školy*, Praha 2006, s. 232.

¹⁶⁴ Zdeněk BENEŠ, Vladimír NÁLEVKA, *Dějepis pro střední odborné školy*, Úvaly 2009.

¹⁶⁵ *Ibid.*, s. 137–200.

¹⁶⁶ V tomto vydání učebnici je překlep a v popisku k dílu je umělec pojmenován jako „Salátor Dalí“. Zdeněk BENEŠ, Vladimír NÁLEVKA, *Dějepis pro střední odborné školy*, Úvaly 2009, s. 170–173.

Výtvarné umění dále dostává prostor v kapitole „Kultura – pole soupeření, anebo pojítka?“ Autoři učebnice zde připomněli několik významných jmen a seznámili čtenáře s novými směry v umění, kterými byly například kinetické umění, výtvarné instalace či pop-art. Z pop-artu jsou zmíněni spolu s příklady svých děl Andy Warhol a Roy Lichtenstein. Oproti jiným učebnicím zde autoři neotiskli *Campellovu polévku*, ale zvolili jako ukázkou Warholovy tvorby jeho zpracování Coca-Coly. Z tvorby Roye Lichtensteina byla zvolena fotografie jím upraveného automobilu z roku 1977.¹⁶⁷

¹⁶⁷ Zdeněk BENEŠ, Vladimír NÁLEVKA, *Dějepis pro střední odborné školy*, Úvaly 2009, s. 258–261.

4 Komentáře k metodickým a pracovním listům

Definice pracovního ani metodického listu není bohužel k nalezení v žádné z publikací použitých pro tuto práci. Nenabízí ji ani *Pedagogický slovník* Jana Průchy.¹⁶⁸ Můžeme ji však podle klasifikace materiálních didaktických prostředků Jana Průchy označit jako učební pomůcku. Učební pomůcky Průcha dále dělí na pět kategorií. Jednou z nich jsou „originální předměty a reálné skutečnosti“, a sem řadí přírodniny, výtvořky a výrobky, jevy a děje. To vše jsou pomůcky, které můžeme ve vyučování představit studentům a dále s nimi pracovat. Mezi „výtvořky“ Průcha řadí právě umělecká díla a naše pracovní listy prezentující obrazy tak můžeme částečně přiřadit právě do této kategorie.¹⁶⁹

Pracovní list jako takový je spíše součástí kategorie „textové pomůcky“. Do té se řadí učebnice, pracovní sešity, studijní návody, atlasy, encyklopedie apod. Pracovní listy mají v tomto smyslu nejbližší k pracovním sešitům, neboť obojí slouží především k aktivizaci studentů prostřednictvím různých úloh.¹⁷⁰ Takovou funkci však v dnešní době mívají už i některé učebnice, jak uvádí Jarmila Skalková.¹⁷¹ Příkladem takové učebnice, která klade do popředí vlastní aktivitu žáků, je *Soudobé dějiny: badatelská učebnice*.¹⁷²

Využijeme kategorické podobnosti pracovních listů a učebnice a inspirujeme se funkcemi učebnice právě podle Jarmily Skalkové. Tyto funkce považujeme za důležité pro výukové materiály v této práci.¹⁷³

První z funkcí je funkce poznávací, což znamená že se studenti prostřednictvím pracovního listu dozvědí informace nad rámec jiných výukových materiálů. Dále je to funkce systematizační, neboť studenti novou informaci zařadí mezi své dosavadní znalosti, nebo jim pracovní list obecně může pomoci si dosavadní znalosti utřídit. Pracovní list může mít také funkci upevňovací, kdy jeho prostřednictvím studenti získané učivo procvičují. Další je funkce kontrolní. Student si prostřednictvím pracovního listu ověří svou dosavadní znalost. V pracovních listech v této práci mají například studenti možnost používat dosavadní znalosti (a své poznámky) pro pochopení jiného kontextu a

¹⁶⁸ Jan PRŮCHA, *Pedagogický slovník*, Portál 2003.

¹⁶⁹ Zdeněk KALHOUS, Otto OBST (a kol.), *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 338–339.

¹⁷⁰ *Ibid.*, s. 338–339.

¹⁷¹ Jarmila SKALKOVÁ, *Obecná pedagogika*, Praha 1999, s. 91.

¹⁷² Jaroslav PINKAS, (ed.), *Soudobé dějiny: badatelská učebnice dějepisu*, Praha 2022.

¹⁷³ Jarmila SKALKOVÁ, *Obecná pedagogika*, Praha 1999.

tím zjistí, zda látce dostatečně porozuměli a jsou schopni ji aplikovat. V neposlední řadě musíme zdůraznit také funkci motivační. Student má díky práci na pracovním listě možnost postupovat vlastním tempem nebo pracuje ve dvojici. U mnoha otázek přitom může vyjádřit svůj vlastní názor a použít znalosti z jiných oblastí svého zájmu. Právě tato svoboda jednak v odpovědích a poté také do jisté míry v interpretaci, by měla studentovi pomoci vytvořit si k tématu určitý vztah a lépe jej pochopit. Předpokládáme, že pro některé studenty může být motivací také neobvyklé obohacení výuky dějepisu tak, jak se jej pokoušíme navrhnout v této práci.¹⁷⁴

Při formulaci konkrétních otázek se v pracovních listech opíráme o teorie interpretace umění, jak jsou nastíněny v první kapitole "Teoretický rámec interpretace obrazu". V obecnější rovině poté při formulaci úkolů bereme v potaz šest rolí učebních úloh ve výuce podle Drahomíry Holoušové. V jejím pojetí chápeme učební úlohy jako „širokou škálu všech učebních zadání, a to od nejjednodušších úkolů, vyžadující pouhou pamětní reprodukci poznatků, až po složité úkoly, vyžadující tvořivé myšlení.“¹⁷⁵

Učební úlohy by v první řadě měly pronikat celým učivem a neměly by být například zadávány pouze na konci hodiny či kapitoly. Patří i do výkladové části výuky a mají jak vzdělávací, tak formativní funkci.¹⁷⁶ Pro naše pracovní listy tedy platí, že činnost studentů není soustředěna pouze na moment, kdy samostatně odpovídají na otázky, ale i během výkladu. Úlohy na pracovním listu zároveň nejsou jediným prostředkem k aktivaci studentů ve vyučovacím procesu.

Za druhé, učební úlohy jsou jednou ze složek vyučovacího procesu a nemají ve výuce autonomní roli. Je důležité připomenout, že pracovní listy vytvořené pro tuto práci nenahrazují běžnou výuku (tj. stále je prostor i pro výkladovou část hodiny, učivo je v souladu s ŠVP atd.) Umělecká díla, která jsou součástí těchto pracovních listů, vnímáme jako doplnění a rozšíření výuky.¹⁷⁷

¹⁷⁴ Jarmila SKALKOVÁ, *Obecná pedagogika*, Praha 1999, s. 91–92.

¹⁷⁵ Zdeněk KALHOUS, Otto OBST (a kol.), *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 329.

¹⁷⁶ Formativní hodnocení znamená, že průběžně zjišťuje pokrok studenta při osvojování si znalostí a dovedností. Při formativním hodnocení studentovi sdělujeme, jak se mu daří na cestě k cíli a jak má postupovat dál. Zdeněk KALHOUS, Otto OBST (a kol.), *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 407.

¹⁷⁷ Zdeněk KALHOUS, Otto OBST (a kol.), *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 329–330.

Za třetí, úlohy jsou podávány v určitém systému a se vzrůstající náročností. Této zásady je dosaženo již z povahy postupu při interpretaci uměleckých děl. Každý pracovní list zároveň tvoří tematický celek.¹⁷⁸

Za čtvrté, učební úlohy by neměly být vytvářeny bezděky, ačkoliv Holoušová připouští možnost improvizace během hodin. Každý pracovní list v této práci je promyšlen tak, aby otázek nebylo nadměrné množství, a aby zároveň pokrývaly dané téma co nejkompaktněji. Každá otázka na pracovním listě má svůj účel, jak je vysvětleno v příslušných metodických listech. Úlohy by také měly být dostatečně otevřené, aby bylo možné je přizpůsobit konkrétní skupině studentů, uvedla Holoušová. Myšlenka otevřenosti a flexibility provází také pracovní listy v této diplomové práci.¹⁷⁹

Pátá zásada: základní podmínkou pro tvorbu učebních úloh je stanovení výukových cílů. Učební úlohy jsou formulovány tak, aby sloužily jako prostředek k dosažení těchto cílů. Prostřednictvím cílů lze dále zjišťovat zpětnou vazbu. V každém pracovním listě figuruje alespoň jedno umělecké dílo jako klíčové a cílem se automaticky stává to, že student interpretuje dané dílo. Obvykle touto interpretací myslíme samostatný text, který student sepíše a zahrne do něj veškeré poznatky o díle, nebo interpretaci chápeme jako samotné vyplnění všech kroků interpretace od popisu obrazu po širší společensko-historické okolnosti vzniku díla. Další výukové cíle jsou vždy stanoveny na příslušných metodických listech.¹⁸⁰

Poslední zásadou je profesionalita učitele, který je vybaven odbornými dovednostmi potřebnými k realizaci těchto úloh ve výuce.¹⁸¹

Každý pracovní list je doplněn také metodickým listem (viz přílohy). Metodický list v této práci slouží jako popis pracovního listu a návod na práci s ním. Zároveň zařazuje obsah pracovního listu do struktur RVP a objasňuje, které klíčové kompetence jsou prostřednictvím úkolů rozvíjeny.¹⁸² Pro přehlednost a jednoduchost jsme se rozhodli vycházet u všech metodických listů z RVP pro gymnázia, a to i navzdory tomu, že jsou

¹⁷⁸ Zdeněk KALHOUS, Otto OBST (a kol.), *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 329–330.

¹⁷⁹ *Ibid.*, s. 329–330.

¹⁸⁰ *Ibid.*, s. 329–330.

¹⁸¹ *Ibid.*, s. 329–330.

¹⁸² Rámcové vzdělávací programy (RVP) jsou hlavními kurikulárními dokumenty závaznými pro všechny stupně vzdělávání. Jedná se o obecný rámec, na základě kterého si každá škola tvoří vlastní školní vzdělávací program (ŠVP).

pracovní listy v praxi využitelné i pro odborné střední školy, resp. pro rozšiřující výuky těchto typů škol.

4.1 Mikuláš Medek: Velké jídlo

Obraz *Velké jídlo*, s nímž se někteří studenti setkávají v učebnici *Dějepis 20. století*,¹⁸³ byl zvolen z několika důvodů. Prvním je ten, že se tento umělec opět objevil ve veřejném prostoru v letech 2020–2021, kdy se pořádala ve Valdštejnské jízdárně výstava organizovaná Národní galerií s názvem *Mikuláš Medek: Nahý v trní*. Národní galerie k této události vydala sérii videí dostupných na YouTube a poskytla také text nazvaný *Studijní materiál pro učitele. Mikuláš Medek: Nahý v trní (2020)*.¹⁸⁴

Zvolené dílo se také stává zprostředkovatelem učiva „životní podmínky na obou stranách železné opony“ spadajícího v rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (RVP G) pod celek „Moderní doba II – Soudobé dějiny“.¹⁸⁵ Medkovo dílo má potenciál otevřít řadu témat spojených právě s tímto učivem, ať už to je téma života lidí pod komunistickou nadvládou, role umělce v komunistickém režimu, či dokonce stravování a konzum v dané společnosti. Řešení pracovního listu nebylo pevně stanoveno a předpokládáme, že si každý student odnáší vlastní dojem. Náleží k němu metodický list, viz. Příloha 1.

Mikuláš Medek byl jedním z nejvýznamnějších českých malířů druhé poloviny 20. století. Zároveň to byl umělec, který do svých děl přenášel své dojmy z období komunistické vlády. I z těchto důvodů má tato osobnost ve výuce dějepisu své místo. Jeho tvorba se samozřejmě vyvíjela a nabývala podoby napříč různými uměleckými žánry. Základní orientaci mu poskytl surrealismus, ve kterém tvořil přibližně do konce 40. let. Zobrazoval pod jeho vlivem snovou krajinu, ve které lze spatřit některé prvky objevující se v jeho pozdější tvorbě, jako je práce s hranatými a oblými tvary, prolínání interiéru a exteriéru, ale rovněž úzkostnost, pocit zranitelnosti či absurdní situace.¹⁸⁶

¹⁸³ Helena MANDELOVÁ, *Dějepis 20. století*, Liberec 2005.

¹⁸⁴ Michaela MATYSOVÁ (ed.), *Studijní materiál pro učitele. Mikuláš Medek: Nahý v trní*, Praha 2020.

¹⁸⁵ RVP pro gymnázia je rozdělen do osmi vzdělávacích oblastí a dějepis spadá do oblasti Člověk a společnost. V rámci vzdělávacího obsahu dané oblasti jsou vymezená témata, z nichž jedno je v tomto případě Moderní doba II – Soudobé dějiny. Ke každému tématu náleží souhrn očekávaných výstupů a souhrn učiva. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 79-41-K/41 Gymnázium a vyšší stupeň víceletých gymnázií* [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2023-02-10]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>.

¹⁸⁶ Anděla HOROVÁ (ed.), *Nová encyklopedie českého výtvarného umění*, Praha 1995, s. 500–501.

V 50. letech se Mikuláš Medek věnoval především existenciální tvorbě, která se v návaznosti na světové události vyznačovala zpodobňováním úzkosti, skepse či osamění a jež podávala prostřednictvím deformovaných postav výpověď o „vnitřních traumatech i úděsné době“. Tyto postavy byly limitovány nejen svým vzezřením, ale také barvami. Právě z tohoto období pochází figurativní obraz *Velké jídlo*, který se řadí do cyklu tzv. Senzitivních akcí.¹⁸⁷

Edukátorka Národní galerie v Praze Monika Švec Sobolová vyložila obraz následovně: „*Příběh obrazu Velké jídlo je o společné konzumaci jídla, která však není o spočívání, klidu a bezpečí, nýbrž situaci krajního psychického napětí, agrese a v podstatě obřadem destrukce. Banální scéna požívání kuřete se nakonec stává metaforou doby a tvoří groteskní paralelu k obrazům socialistického realismu, jako například obraz Aleny Čermákové Více vyrábíme, lépe žijeme z počátku padesátých let. Ukazuje odvrácenou stranu zářných komunistických zítřků, jako byl přidělový systém na jídlo a rozpadlé, disfunkční rodiny zasáhnuté válkou a politickými procesy.*“¹⁸⁸

K nefigurativnímu umění se Mikuláš Medek přiklonil až v polovině 50. let a nejvíce se tomuto způsobu tvorby věnoval v 60. letech. Zmizelo jeho kontrastní zobrazení figur a prostoru a začal spíše objevovat povrchy a struktury věcí. Přetrvaly však barvy typické pro jeho tvorbu: modrá a červená.¹⁸⁹ Sám o těchto barvách hovořil takto: „(...) *Moje červené, modré a zlaté [barvy] mají pro mne základní signální význam. Kdybych věděl, proč, tak bych s nimi nemaloval. Bylo by to v tom případě dělat něco, co má působit určitým způsobem, a to pro mne nejde.*“¹⁹⁰

Pracovní list náležící k této práci se skládá z jedenácti otázek, které jsou z velké části realizací postupu stanoveného v kapitole „Teoretický rámec interpretace obrazu.“

V otázce č. 1 studenti použijí základní pojmy oproštěné od kulturních konotací a posilují především základní dovednost při interpretaci umění pozorně se dívat. Vyjmenují tak pravděpodobně ženu a dvě děti, místnost, stůl a židli, vidličku, kosti s trochou jídla.

¹⁸⁷ Anděla HOROVÁ (ed.), *Nová encyklopedie českého výtvarného umění*, Praha 1995, s. 500–501.

¹⁸⁸ Michaela MATYSOVÁ (ed.), *Studijní materiál pro učitele. Mikuláš Medek: nahý v trní*, Praha 2020, s. 8.

¹⁸⁹ *Ibid.*, s. 9.

¹⁹⁰ Zmínka o obrazu *Více vyrábíme, lépe žijeme* inspirovala zadání otázky 8 v pracovním listu. Michaela MATYSOVÁ (ed.), *Studijní materiál pro učitele. Mikuláš Medek: nahý v trní*, Praha 2020, s. 18.

V otázce č. 2, na kterou navazuje otázka č. 3, studenti přiřazují k pojmům významy. Sledujeme tedy výjev, na kterém se pravděpodobně nachází matka s dětmi v kuchyni či jídelně při společném jídle. Pozornost může být také zaměřena na strohost prostoru jako takového a chování dětí. Studenti mohou také přemýšlet o výrazu matky, který je lhostejný až apatický.

Otázky č. 4 a č. 5 jsou stále ještě součástí ikonologické analýzy, zde konkrétně se jedná o krok pojmenovaný jako socio-historická analýza.¹⁹¹ Nejprve studenti vyhledají informace o autorovi. Zaměří se především na situace související s režimem a jeho tvorbou.¹⁹²

Otázka ohledně zakázky by měla větší význam, pokud by Mikuláš Medek tvořil obrazy pod záštitou komunistického režimu, jako je tomu v případě obrazu *Více vyrábíme, lépe žijeme* (nedatováno, 50. léta 20. st.) Aleny Čermákové. Student si v rámci srovnání s jiným dílem uvědomí význam zadavatele děl v totalitním státě (otázka č. 9). A komu je obraz určen? Tato otázka nemá cílit na jednu konkrétní odpověď. Studenti mohou jmenovat blízký okruh umělců, se kterými se Medek vídal, nebo širokou veřejnost. Cílem otázky je opět si uvědomit, jak se může podoba obrazu měnit, pokud by byl např. obraz zadán režimem a určen k šíření určité ideální představy mezi masu lidí, jako je tomu v případě tzv. socialistického realismu, který vznikl v součinnosti s režimem. Nabízí se také práce s Medkovým výrokem „*Svou práci se dávím. Chci, aby se s ní udávili všichni!*“ – můžeme se zeptat studentů kdo všechno se má „dávít“?¹⁹³

Otázky č. 6 a č. 7 se řadí do třetího kroku interpretace v pojetí H-J. Pandela. Význam toho, co se dalo vyčíst pouze z obrazu, informace o autorovi a zhotovení obrazu jsou zde rozšířeny o historické pozadí. Vedle schopnosti aplikovat dosavadní znalosti na interpretaci tohoto díla studenti v otázce č. 7 také pohlédnou na obraz jako na pramen. Přistoupí na to, že obraz je subjektivní výpovědí umělce vnímajícího určitým způsobem svou dobu.¹⁹⁴

¹⁹¹ Hans-Jürgen PANDEL, *Bildinterpretation: Die Bildquelle im Geschichtsunterricht*, Frankfurt am Main, 2015, s. 126–128.

¹⁹² Lenka BYDŽOVSKÁ, Karel SRP, Michal NOVOTNÝ (edd.), *Mikuláš Medek: nahý v trní = naked in thorns*. Praha 2020, s. 37.

¹⁹³ Mikuláš MEDEK, *Texty*, Praha 1995, s. 97.

¹⁹⁴ Hans-Jürgen PANDEL, *Bildinterpretation: Die Bildquelle im Geschichtsunterricht*, Frankfurt am Main, 2015, s. 128–131.

Jako vyučující můžeme studentům představit také několik dalších Medkových obrazů, které dokazují, že politická situace byla promítána do jeho děl. Tím pádem je pravděpodobné, že také obraz *Velké jídlo* může tato témata reflektovat. Takovými díly jsou například obraz *Stalin* (1951) nebo *Hluk ticha* (1950), který byl datován na den popravy Milady Horákové a dalších obětí stejného politického procesu padesátých let.

Následuje otázka č. 8, ve které studenti uvedou s největší pravděpodobností jako danou událost společné jídlo. Za použití vlastní fantazie lze také vyjádřit domněnku, proč vidíme neúplnou rodinu, tedy proč chybí případný otec rodiny. Myšlenku můžeme dovést až k důsledku války na rodinu ve formě ztráty manžela/otce, ale také může jít o politického vězně, emigraci, či nucené práce. Zopakujeme tím se studenty všechna tato témata a jejich dopad na něco tak „obyčejného“, jako je společné stolování. Zároveň je tento výjev hluboce osobní a dotýká se jednoduchého rituálu, který v rodině prožívá každý. V neposlední řadě může být otevřeno téma konzumu. Mikuláš Medek ve své pozdější tvorbě kritizoval spotřební společnost (1966–1968) a mohl daný problém reflektovat již v tomto díle.¹⁹⁵

Zároveň lze diskutovat o paradoxu, který zde vzniká: společné stolování pro nás bývá spíše něco příjemného. Je to moment, který nás spojuje. Na tomto obraze se však jeví jako vysoce nekomfortní (což dokazuje místnost, strohý nábytek apod.) Poukážeme také na kontrast mezi názvem *Velké jídlo* a obsahem obrazu.

Téma rozporu mezi „velkým“ jídlem a skutečností dále přeneseme do otázky č. 9, která se pohybuje na pomezí mezi historickou interpretací a časovou interpretací. Je inspirována dvěma zdroji: H.-J. Pandel uvádí, že k vyprávění obrazu jako příběhu můžeme využít srovnání s dalšími díly. Je možné domnívat se, že obraz *Velké jídlo* vzniká nejen jako odpověď na to, co M. Medek pozoroval v běžném životě, ale je také reakcí na to, jakým způsobem režim prezentoval životní úroveň obyvatelstva. Komparování těchto dvou obrazových materiálů lze z části považovat za vytváření příběhu obrazu. Také V. Kratochvíl navrhuje použití dalšího obrazového materiálu pro akcentování určitého kontrastu. Naše vnímání obrazu se významovou komparací může zcela změnit.¹⁹⁶

¹⁹⁵ Lenka BYDŽOVSKÁ, Karel SRP, Michal NOVOTNÝ (edd.), *Mikuláš Medek: nahý v trní = naked in thorns*. Praha 2020, s. 18.

¹⁹⁶ Viliam KRATOCHVÍL, *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu*, Bratislava 2019, s. 194–197.

Otázka č. 10 je zařazena z důvodu, který studenty vede k tomu, aby si do obrazu dokázali promítnout vlastní postřehy a poznatky a zamysleli se také nad právě probíhajícími událostmi. Také kurátoři výstavy *Nahý v trní* v Národní galerii tvorbu vnímali jako paralelu k současné době a k tvorbě soudobých umělců. Za obdobné motivy považovali například existenciální krizi nebo odcizení k vlastní tělesnosti. Do obrazu lze také promítnout doznívající dojmy z nedávné pandemie, které evokuje především uzavřená místnost vyvolávající v nás klaustrofobický pocit. Popřípadě lze zde vidět sociálně slabou rodinu; matku prožívající bezmoc.¹⁹⁷

Otázka č. 11 umožňuje studentům, aby vybrali osobnost či dílo, které je jim známé a může být také spojeno přímo existencialismem či podobným pocitem. Studentům následně navrhneme možné spojení s Franzem Kafkou. Mikuláš Medek ve svých zápiscích ke Kafkovi vyjádřil svůj obdiv a upozornil na spojitost mezi jeho díly a soudobou společností. Otevírá se tak příležitost postihnout další mezipředmětové vazby, čímž se spojí dějepis, výtvarná výchova a český jazyk s literaturou.¹⁹⁸

V posledním úkolu pojatém jako finální část celé interpretace studenti napíší souvislý text, kterým dílo vyloží a přidají také svůj názor a hodnocení. Cílem zadání je, aby studenti utřídili všechny poznámky a myšlenky do souvislého textu a stanovili to nejzásadnější.

4.2 Marc Chagall: Bílé ukřižování

K výběru dalšího díla, *Bílého ukřižování* (1938), autorku přivádí nejen esteticky zajímavá stránka daného díla, ale především Chagallův způsob promlouvání k divákovi. Jak píše Anita Pelánová, „Z vitebských motivů vytvořil vokabulář, z něhož čerpal jako ze slovníku: jednotlivé výjevy kladl vedle sebe jako slova, jako doprovodné scény na pravoslavných ikonách nebo hudební motivy.“¹⁹⁹ Domníváme se, že ač není zcela snadné rozklíčovat

¹⁹⁷ Lenka BYDŽOVSKÁ, Karel SRP, Michal NOVOTNÝ (edd.), *Mikuláš Medek: nahý v trní = naked in thorns*. Praha 2020, s. 14.

¹⁹⁸ Emila a Mikuláš Medkovi směrem ke Kafkovi uvedli: „Domníváme se, že F. Kafka definoval snad nejjasnějším a nejpřehlednějším způsobem (jedince mezi ostatními) situaci jedince a iracionální strukturu společenských schémat v konfliktu. Ničím neodůvodněná důležitost dívky u výčepu, hasičská slavnost, rustikální bída, pokora, propaganda, soudní přelíčení, tajná policie, výslech, civilizovaná bída, pokorná pracovitost, vládnoucí kruhy a kruhy pod očima a nekonečný černý humor. Domníváme se, že Kafka je blízký především tomuto století a pak každé poezii, ať je to surrealismus, nebo existencialismus, a to tou měrou, kterou tato poezie projevuje snahu definovat objektivní debilitu, spořádaný chaos, mastnou laskavost a celou křečovitou zázračnost moderního světa.“ Mikuláš MEDEK, *Texty*, Praha 1995, s. 105.

¹⁹⁹ Anita PELÁNOVÁ, *Výtvarné avantgardy 20. století 1900–1945*, Praha 2010, s. 50.

zvolený obraz, Chagall nám přenechává mnoho nápověd a záchytných bodů, které můžeme při interpretování využít. Jak bude uvedeno dále, tento i další jeho obrazy nám naskýtají možnost pohlédnout na dobu jejich vzniku tak, jak ji vnímal sám Marc Chagall. Je to pramen, který po sobě o dané době zanechal, vztažený k jeho individuálnímu prožitku.

Jeho díla sestávají z řady různých výjevů a symbolů, které obvykle v obrazech opakuje. Často jsou náhodně skládány na plátně. Jak uvádí sám autor „*neexistuje tu rozdíl mezi včerejškem a dneškem, mezi tím, co je nahoře a dole, v dálce a v blízkosti, mezi skutečností a snem*“²⁰⁰ Je to barevná krajina, někdy halena do smutných barevných tónů, jindy využívá sytější barvy. Chagall prohlásil, že „*umění je především stav duše*“²⁰¹ Je patrné, že díla tohoto malíře odrážejí jeho aktuální rozpoložení. V případě dvou překládaných obrazů se jedná o rozpoložení zoufalé, vyprávějící divákovi příběh toho, co se odehrávalo v Evropě.

Pozoruhodná je také životní cesta umělce. Studenti se s jeho životopisem krátce seznámí v rámci úkolů v pracovním listu, ale vyučující může následně doplnit některé podrobnosti nebo nasměrovat pozornost studentů k pojmu jako „diaspora“, který se ostatně v doprovodném textu vyskytuje. Lze se zamyslet nad tím, které dějinné události donutily Chagalla několikrát opouštět rodnou vlast a emigrovat až do Spojených států amerických.

Neméně zajímavý by byl také pohled do Paříže v dané době. *Kteří umělci v tuto dobu pobývali v Paříži? S kým se mohl Chagall hypoteticky setkat?* – takové otázky by opět mohly propojit dějepis a výtvarnou výchovu s literaturou. Miroslav Lamač ve své knize *Myšlenky moderních malířů* například publikoval některé Chagalovy vzpomínky na setkávání s Apollinaiem. Hovořili společně třeba o Picassovi a zmínil se také o tom, jak zahlédl Degase. Poznamenal si ostatně: „*V Paříži jsem nenavštěvoval ani akademie, ani profesory. Nalézal jsem je v samotném městě, na každém kroku, ve všem.*“²⁰²

Jako ředitel vitebské školy výtvarného umění měl možnost aktivně se podílet na výzdobě města k oslavě prvního výročí Říjnové revoluce. Povolal k sobě různé malíře a jejich učně a předal jim svůj vlastní návrh. „*Všichni ti malíři pokojů, vousatí starci i učni,*

²⁰⁰ Miroslav LAMAČ, *Myšlenky moderních malířů*, Praha 1989, s. 219.

²⁰¹ *Ibid.*, s. 222.

²⁰² *Ibid.*, s. 223.

se pustili do kopírování krav a koní. A 25. října se po celém městě vznášela má pestrobarevná zvířata, vzedmutá revolucí. Dělníci pochodovali a zpívali Internacionálu. Když jsem viděl, že se usmívají, byl jsem přesvědčen, že mi rozumějí. Vedoucí komunisté, byli, zdá se, miň spokojeni. Proč je kráva zelená a proč kůň letí do nebe, proč? Co to má společného s Marxem a Leninem?²⁰³ Tato neshoda ukazuje na rozdílné vnímání umění ve službách revoluce. Podobnější informace o vztahu Sovětského svazu k avantgardnímu umění a o Sovětském svazu samotném lze nalézt v publikaci Borise Groyse s názvem *Gesamtkunstwerk Stalin*.²⁰⁴

Není snadné přiřadit tohoto umělce k uměleckého směru. „Budeme-li chápat expresionismus jako snahu o maximální vystupňování výrazu bez ohledu na jakékoliv slohové postuláty, je možné zařadit do souvislosti s ním také dílo Marca Chagalla,“ napsala Anita Pelánová.²⁰⁵ Podle knihy *Umění 20. století* ho považovali expresionisté za svého duchovního bratra. V jeho díle však spatřujeme především prvky kubismu (například dílo *Voják pije*, 1911/1912). Narozdíl od nejvýznamnějších kubistů však Chagall nezobrazoval obyčejné předměty, nýbrž vyprávěl příběhy a také využíval více barvy. Zároveň se k němu hlásili surrealisté s tím, že zavedl do moderního malířství metaforu.²⁰⁶ Možná je to právě tato žánrová nevyhraněnost, která činí jeho díla tak jedinečná a neobvyklá.

Nyní k pracovnímu listu. Studenti zde začínají předikonografickou analýzou. Následně předměty a osoby identifikují. Brzy si všimnou, že Ježíš je vyobrazen jinak, než je obvyklé. Jeho židovský původ je zvýrazněn modlitebním šátkem zvaným tallit. Nemá trnovou korunu a chybí obvyklí truchlící andělé, místo kterých jsou zde bibličtí patriarchové (a matriarcha) oděni v typickém židovském oděvu. Po levé i pravé straně vidíme drancování a všeobecnou zkázu. Nad domovními dveřmi vpravo vidíme Davidovu hvězdu (zřejmě se jedná přímo o synagogu), což je důkaz spojitosti s pogromy cílenými na Židy. Dále na obraze vidíme prechající osoby – jsou to Židé vyhnaní ze svých zničených domovů. Někdo odplouvá na lodi, jiní utíkají pěšky. Jedna z osob svírá Tóru a

²⁰³ Miroslav LAMÁČ, *Myšlenky moderních malířů*, Praha 1989, s. 226.

²⁰⁴ Boris GROYS, *Gesamtkunstwerk Stalin. Rozpolcená kultura v Sovětském svazu*, Praha 2010.

²⁰⁵ Anita PELÁNOVÁ, *Výtvarné avantgardy 20. století, 1900–1945*, Praha 2010, s. 46.

²⁰⁶ Karl RUHRBERG (a kol.), *Umění 20. století*, Praha 2004, s. 91–92.

nejspíše se snaží tento nejsvatější text uchránit od újmy. Uprostřed obrazu v jeho dolní části se nachází sedmiramenný svícen menorah.²⁰⁷

V úkolu č. 4 studenti pracují s příloženým textem shrnujícím život Marca Chagalla a vypisují informace, které podle nich ovlivnily jeho tvorbu. Zčásti se mohou zaměřit na jeho židovství, ale také na jeho původ a zkušenost s únikem před pogromy. Zde již spojují informace získané z obrazu se zkušenostmi umělce.

Dále se studenti dostávají k historickému kontextu, který je rozdělen do dvou stran. Zčásti je to způsobeno rozvržením pracovního listu, zčásti je to záměr. Nejdříve se studenti zamyslí nad tím, co je samotné napadá k dobovému kontextu. Do rámečku na druhé straně si poté doplňují další informace dle poznámek z učebnice, od spolužáků a vyučujícího, případně z jiných informačních zdrojů. Cílem je zopakovat učivo a aplikovat jej v jiném kontextu.

Úkol č. 6 je poslední, který se vztahuje k obrazu *Bílé ukřižování*. Tentokrát se obracíme k vyobrazení historické události. Obraz vnímáme jako historický pramen, kde nám jeho autor sděluje svůj pohled na blíže nespecifikovaný děj, proto hledáme i odpověď na to, proč Chagall o této tragické události informuje. Odpověď může studentům vyplývat z předešlých úkolů a mohou dodat, že chtěl touto událostí poukázat na její význam, upozornit na ni mezinárodní publikum nebo vyjádřit svůj vlastní pohled na ni.

Nakonec se studenti dostávají k úkolu č. 7. Jedná se sice o jiný obraz, ale autor, příběh, záměr, symbolika i historický kontext zůstávají téměř totožné. Studenti se tentokrát zaměří na srovnání obou obrazů (nejedná se zde však o takový kontrast, jako v případě obrazu *Velké jídlo* a propagandistického díla *Více vyrábíme, lépe žijeme*). Mohou se podívat na estetickou stránku obrazů – jak jejich názvy napovídají, jsou barevně značně odlišné a působí tak na diváka jiným způsobem. Co je zde však ještě důležitější, to jsou příběhy vyprávěné prostřednictvím těchto obrazů.

Na *Žlutém ukřižování* vidíme všudypřítomný oheň, který pohlcuje pravděpodobně ghetto, ze kterého se lidé snaží uprchnout. Z obrazu přímo sálá horko. Na levé straně obrazu v dálí vidíme potápějící se loď, z níž se snaží zachránit přeživší. Jedna z možných interpretací výjevu praví, že scéna odkazuje na skutečnou událost, která se odehrála roku

²⁰⁷ Jackie WULLSCHLAGER, *Chagall: A Biography*, New York 2008, s. 375.

1942 na Černém moři na palubě lodi Struma.²⁰⁸ Jednalo se o staré nákladní plavidlo používané k převážení dobytka, na které se nalodilo na 780 židovských uprchlíků včetně dětí. Vyploovali z Rumunska a cílem jejich cesty měla být Palestina, kde mělo spoustu z nich již příbuzné. Přístup na toto území jim měl být přidělen v Turecku.²⁰⁹ Když však zakotvili v Istanbulu, povolení jim nebyla vydána. Dalších deset týdnů uprchlíci zůstávali kolem lodi v přístavišti a tuto dobu je jim podařilo přečkat pouze díky židovské komunitě v Istanbulu. O zoufalé situaci, kterou pasažéři během cesty zažívali, se můžeme dočíst například na pohlednicích, které tito lidé posílali z přístavu, a z nichž lze vyvodit všeobecně špatný stav lodi, který byl dán přeplněnou palubou a také celkově špatnými hygienickými podmínkami, které na lodi panovaly. Nechyběla jim ale naděje na to, že se jim jednoho dne podaří dosáhnout cíle.²¹⁰

Další komplikací bylo to, že Britové nechtěli nelegální přistěhovalce do Palestiny přijmout na úkor imigračních kvót. Příliš nápomocná nebyla ani turecká vláda. Ta totiž odmítla přesun uprchlíků do dočasného tábora, i přes to že tyto tábory byly financovány židovskými organizacemi. O osudech pasažérů tak diskutovala britská a turecká vláda a zasáhnout se zřejmě snažily také židovské organizace. 23. února 1942 bylo přes nesouhlas pasažérů lodi nařizeno odplout, aniž by stačila načerpat palivo, doplnit vodu a zásoby potravin. To, co se dělo poté, se dle zdrojů liší. Podle Yad Vashem byla loď zasažena sovětskou ponorkou a potopila se.²¹¹ Jinde se dočteme o náhodném výbuchu na palubě. Je také dosti pravděpodobné, že se jednalo o technickou závadu, neboť tato loď nebyla v dobrém stavu a nebyla přizpůsobená k tomu, aby nesla takové množství pasažérů. Nikdo kromě jednoho mladého muže tuto tragédii nepřežil.²¹²

Práci s tímto příběhem můžeme zadat jako dobrovolný úkol, který zpracuje skupina studentů, nebo může tento konkrétní příběh sloužit jako inspirace pro celou třídu.

²⁰⁸ *The Yellow Crucifixion* [online]. ChagallPaintings [cit. 17.05.2023]. Dostupné z: <https://www.chagallpaintings.com/yellow-crucifixion/>.

²⁰⁹ *The Story of the Struma: A Refugee Ship Fleeing Romania, Sunk at Sea in 1942* [online]. © 2023 Yad Vashem. The World Holocaust Remembrance Center [cit. 17.05.2023]. Dostupné z: <https://www.yadvashem.org/exhibitions/struma/overview.html>. Dle jiného zdroje však měli v Turecku zastavit kvůli technické závadě. Tak či onak se cesta v Turecku zkomplikovala. Hovoříme o Palestině, v uvedeném zdroji nazývané jako Eretz Izrael. Jednalo se o území Palestiny pod správou Velké Británie. Dnes se již toto území nazývá Izrael.

²¹⁰ *The Story of the Struma: A Refugee Ship Fleeing Romania, Sunk at Sea in 1942* [online]. © 2023 Yad Vashem. The World Holocaust Remembrance Center [cit. 17.05.2023]. Dostupné z: <https://www.yadvashem.org/exhibitions/struma/overview.html>.

²¹¹ *Ibid.*

²¹² Monty Noam PENKOWER, *American Jewry and the Holocaust: From Biltmore to the American Jewish Conference*. *Jewish Social Studies* 47 (2), 1985, s. 96.

Jedna skupina zpracuje tragédii lodi Struma a jiné skupinky zpracují další příběhy o tom, jak se Židé snažili uniknout a jakým způsobem byli v zahraničí přijímáni.

Objevuje se nám zde téma migrace, útěku před válkou, které je v době vzniku této práce (2023) velice aktuální. Pokud řekneme „uprchlík“, zcela nepochybně bude mít toto slovo pro studenty jinou konotaci, než by tomu bylo před patnácti či pěti lety. Také si pod pojmem „uprchlík“ představíme jiné osoby než lidé během druhé světové. V této souvislosti se nabízí možnost krátkého srovnání: *kdo utíkal tehdy, odkud a kam. Kdo se snaží dostat ze své vlasti nyní a kam nejspíše směřuje. Co Česká republika? Je téma emigrace a imigrace aktuální i pro nás? V jakých dobách v historii od nás lidé nejvíce odcházeli?* Není zcela vyloučené, že bude ve třídě student, který ze své vlasti přišel do České republiky. V tomto případě budeme brát v potaz možnou citlivost tématu, nebo mu můžeme naopak poskytnout prostor přispět vlastním úhlem pohledu.

Možným limitem práce s tímto obrazem je případná neznalost náboženské tematiky. Mnohem silněji obraz zapůsobí na ty, kteří dokáží propojit realie vzniku obrazu s biblickými souvislostmi. I bez hlubší znalosti lze však se studenty hovořit o tom, z jakého důvodu jsou tam obě náboženství zastoupena. Ostatně Anita Pelánová uvedla: *„Pro Chagalla, který o sobě prohlásil ‘nejsem věřící a nikdy jsem nebyl’, se staly židovské motivy zdrojem metafor srozumitelných i mimo náboženský kontext.“*²¹³

4.3 Otto Dix: Válka

Touto kapitolou částečně navazujeme na „Německý expresionismus“ popsany v kapitole „Umění 20. století“. Tam již bylo naznačeno, že nacisté uspořádali výstavu „Zvrhlé umění“ a jejím prostřednictvím se snažili poukázat na to, jaké umění je „špatné“ a „protiněmecké“. Nyní se podíváme blíže na to, které znaky považovali na žádoucí a které nikoliv, čímž částečně postihneme téma propagandy v německém umění za časů Třetí říše.

Umění bylo v roce 1937 dvěma mnichovskými výstavami definitivně rozděleno, a to na „zvrhlé“ či „nemocné“ umění a naopak na „zdravé“ a „německé“ umění. Výstava pořádaná v Domě umění v Mnichově byla nazvána „Německé umění“ a prezentovala to „správné“.²¹⁴ Druhá z těchto výstav se nazývala příznačně „Entartete Kunst“ (Zvrhlé

²¹³ Anita PELÁNOVÁ, *Výtvarné avantgardy 20. století 1900–1945*, Praha 2010, s. 50.

²¹⁴ Hans BELTING, *Němci a jejich umění. Problematické dědictví*, Brno 2019, s. 94.

umění). Vystavovala se tam díla, která byla odsouzena k zániku a zapomnění. Hovoříme zde kromě zmíněného expresionismu o takových uměleckých směrech, jakými byly kubismus, futurismus, konstruktivismus, nebo dadaismus. Kromě toho, že výstavy ukazovaly veřejnosti správné umění, bylo jejich cílem také dokázat, že tato díla nebyla žádným nahodilým experimentem, ale jednalo se o promyšlenou strategii nepřátelských žvlů. Svou roli zde tedy sehrávala rasová rétorika, protože se mělo údajně jednat o umění inspirované židovskou tvorbou. Kromě toho se často používala označení jako „komunistická“ nebo zkratka „cizí“ díla.²¹⁵

Pro nacistickou ideologii bylo obtížně uchopitelné to, že se najednou jakýkoliv předmět mohl stát uměním tak si byly věci „ošklivé“ či „perverzní“ zcela rovný s předměty heroickými a krásnými. Často byla také díla odsuzována jako „pornografická“, a tedy narušující dobré mravy ve společnosti.²¹⁶

Výstava „Entartete Kunst“ byla rozdělena do devíti kategorií, z nichž každá reprezentovala něco problematického. Bylo tam možné nalézt oddíl bolševické propagandy proti válečnému úsilí (tam byli vojáci vyobrazováni nelichotivě), černošské umění, obrazy morálního úpadku a podrývající tradiční hodnoty. Nacisté se zaměřili také na styl zobrazování – rozostřené postavy byly například spojeny buď s degenerovanou rasou umělce, s poruchami funkce jeho očí, nebo to mělo být záměrné klamání veřejnosti.²¹⁷

Umění mělo podle představitelů Třetí říše přispívat ke společnému duchu německého národa, mělo být národní a nikoliv mezinárodní, mělo být srozumitelné pro všechny lidi a mělo být věčné, pozitivní, oproštěno od zobrazování nedostatků a negativních stránek společnosti. Mělo prezentovat to, co je zdravé, silné a povznášející. Mezi typické ideály umění patřili rolníci při práci, ženy jako matky (ty byly důležité, protože zároveň symbolizovaly budoucnost), dále tam byla krajina, která představovala sepětí s půdou a životním prostorem (Lebensraum), krásní lidé se zdravými těly, byli tam hrdinové, kterými mohli být vojáci, dělníci, a také samozřejmě Hitler. Ti, kteří tyto představy o umění nesplňovali, byli označeni za nepřátele německého lidu.²¹⁸

²¹⁵ Mary-Margaret GOGGIN, "Decent" vs. "Degenerate" Art: The National Socialist Case, *Art Journal* 50 (4), 1991, s. 85–89.

²¹⁶ *Ibid.*, s. 85–89.

²¹⁷ *Ibid.*, s. 88–90.

²¹⁸ *Ibid.*, s. 84–85.

Bez zajímavosti by nebylo také zmínit Hitlerův osobní vztah k umění a podívat se přímo na jeho díla – tam si lze například povšimnout důrazu na architekturu, zatímco lidské postavy jsou v jeho tvorbě opomíjeny.

Takový je tedy kontext, se kterým je možné v hodině dějepisu pracovat. Máme „dobré“ a „špatné“ umění očima nacistů. Studenti mohou například přiřazovat díla pod jednu z těchto kategorií, mohou hledat na několika dílech určité společné znaky, ale mohou uvažovat i nad složitějšími otázkami ve smyslu toho, co ještě mohlo nacistickému režimu na umění vadit, jaká byla role umění v tomto režimu apod. Toto téma je zpracováno v rámci pracovního listu zaměřeného na Otto Dixe, jehož díla spolu s mnoha dalšími významnými umělci dané doby objevila na výstavě „Entartete Kunst“.

Otto Dix (1891-1969) se narodil do rodiny dělníka poblíž německého města Gera. Byl vyučeným malířem pokojů, ale poté se začal věnovat umělecké malbě, a tak vystudoval uměleckoprůmyslovou školu v Drážďanech a následně pokračoval na tamní akademii. Mezi nejranější inspirace pro jeho tvorbu patřili staří mistři, například Dürer či Botticelli. Následně byl ovlivněn spíše moderními směry v umění. Byl jedním z mnoha umělců, kteří se ve svých dílech snažili vnitřně vyrovnat s vlastními hrůzami z prožité světové války a předat obraz těchto děsů tak, jak si jej zachoval v paměti.²¹⁹

Dixova díla byla nelichotivá, snad až nemilosrdná. Pouštěl se často do hlubokých analýz společnosti a zachycoval její negativní stránky. Mezi jedno z jeho neslavnějších děl patří triptych *Velkoměsto* (1927/1928). Jak označení napovídá, jedná se o dílo složené ze tří částí. Na prostřední a největší desce se tančí charleston v salonu. Ženy i muži jsou draze oblečení a jsou zcela zaujati pro dění na parketě. Na levé a pravé části triptychu prochází dámy kolem válečných invalidů, kteří žebrají na ulici. V tomto díle můžeme vidět frustraci z toho, jakým způsobem se společnost dívala na vojáky, kteří bojovali a umírali v nelidských podmínkách. Někteří je totiž vnímali jako armádu, která prohrála a nezaslouží si tak respekt a uznání.²²⁰

Snad právě z toho důvodu, tedy aby lidem na domácí frontě ukázal, jak válka ve skutečnosti vypadá, vytvořil Otto Dix cyklus padesáti grafík *Válka* (1923-1924). Tato díla můžeme považovat za autobiografická, neboť byl sám válečným veteránem, jak již bylo naznačeno výše. Na toto téma následně vytvořil také obraz *Zákopy* (1923), který dnes

²¹⁹ Karl RUHRBERG (a kol.), *Umění 20. století*, Praha 2004, s. 184–186.

²²⁰ *Ibid.*, s. 188–189.

známe pouze z fotografií. Obraz byl zabaven pro výstavu „Entartete Kunst“ a poté již nebyl nikdy nalezen. Dalším důležitým dílem, ve kterém spojil motivy mnoha děl předchozích, byl triptych nazvaný stejně jako jeho grafiky *Válka* (1929-1932). V tomto díle je především zobrazena zkáza, ničení a zmar. Můžeme zde najít jistou podobnost s obrazy španělského romantického malíře Francisca Goyi (1746–1828).²²¹

K obrazu je navíc připojena tzv. predella, což je původně spodní část oltářního stolce, která bývá ozdobena malbami či řezbami. Objevovala se také pod malbami o několika panelech, jako je tomu také v tomto případě. Formát obrazu tedy odkazuje k podobným dílům, která byla tvořena v renesanci, jmenovitě k *Insenheimskému oltáři* (1513–1515) německého malíře Matthiase Grünewalda (kol. 1470-1528). Podobnosti lze nalézt v postupujícím příběhu a také námětech na zobrazení rozkládajícího se těla, brutality či přítomnosti smrti.²²²

Celý triptych je uspořádán jako příběh, který lze číst zleva doprava, a který se nejspíše opakuje stále dokola. Na levé části vidíme vojáky postupující od divákovi směrem do neznáma. Krajina je klidná, zahalená mlhou. Z výrazů vojáků toho vidíme málo, žádná konkrétní emoce tam není. Prostřední deska zobrazuje bitevní krajinu nebo možná část zákopu. Celá kompozice může na první pohled působit zmateně, ale v každém případě je ohromující (v děsivém slova smyslu). Nahoře se přes celou scénu sklání kostra vojáka, která prstem míří na další zemřelé. Dále vidíme po levé i pravé straně obrazu několik zohavených těl. Dole uprostřed je ohořelý strom a další torza kmenů vidíme i v pozadí. Není to pouze destrukce lidských těl, ale také přírody. Ve středu obrazu se nachází voják v plášti a masce, který na celou scénu nahlíží a nachází se uprostřed celého cyklu. Na desce na pravé straně vyobrazil Dix sám sebe při záchraně raněného po bitvě. Sám sice nenese stopy po fyzickém zranění, ale v jeho tváři lze spatřit napětí. Na predelle jsou vyobrazeni spící vojáci, připravující se zřejmě na další bitvy.²²³

Obraz *Válka* obsahuje velice brutální a explicitní obraz, s čímž by měli být studenti seznámeni předem. Pokud ve třídě nevznikne vhodné prostředí pro práci s tímto konkrétním obrazem, lze jej nahradit některou z Dixových grafik, například *Stormtroopeeri postupují pod plynovým útokem* (kol. 1924).

²²¹ Karl RUHRBERG (a kol.), *Umění 20. století*, Praha 2004, s. 188–189.

²²² Paul FOX, *Confronting Postwar Shame in Weimar Germany: Trauma, Heroism and the War Art of Otto Dix*, *Oxford Art Journal* 29 (2), 2006, s. 267.

²²³ *Ibid.*, s. 265–267.

Podle některých Dixových vyjádření víme, že v něm válka zanechala trauma, které vnášel do svých obrazů a současně využíval umění jako cestu, jak se s traumatem vyrovnat. Dix uvedl, že maloval hrozné věci, noční můry a válku, to vše byla jeho snaha udělat si sám v sobě pořádek. Zároveň byl nihilistou a prohlásil, že na válku je třeba se dívat jako na přírodní událost. Byla to pro něho věc děsivá a krutá, ale neodvratná.²²⁴

Zároveň se jedná o reakci na soudobou situaci. Válka byla stále ještě glorifikována a hrdinství oslavováno. Na Dixově obraze však vojáci nejsou hrdiny, spíše jsou oběťmi. Německý národ byl sice ponížěn kvůli porážce, ale Dix se snaží ukázat, jaká je válka ve skutečnosti. Na bitevním poli je málo prostoru pro patriotismus a další ideály, tam se nachází pouze smrt. Jeho díla nelze vykládat jako jednoznačně pacifistická, napsal Paul Fox. Pokoušel se upoutat pozornost na to, jaké následky zanechá válka na vojácích a požadoval od společnosti více soucitu.²²⁵

Se sílící pozicí nacistů začal být Dixův úhel pohledu vykládán jako urážející. Nakonec byl zbaven své pozice (tehdy profesor na drážďanské akademii) a na určitou dobu pobýval na samotě u Bodamského jezera. Roku 1939 byl zatčen a poslán na frontu. Během války padl do francouzského zajetí a v roce 1946 byl propuštěn na svobodu.²²⁶

4.4 Andy Warhol: Campbellova polévka

Následující návrh je vytvořen k využití na středních odborných školách. Inspirací byl především RVP, v němž se dějepisná témata vyskytují pod kategorií občanský základ. Vzdělávání je orientováno především na praktický život, a s tím souvisí také náplň učiva, ve které má své důležité místo téma mediální gramotnost. V této souvislosti použijeme práci umělce, jehož jméno se vyskytlo v každé analyzované učebnici, včetně učebnice pro odborné školy. Jedná se o Andyho Warhola, který bývá spojován s masovou a populární kulturou a konzumerismem.

Andy Warhol (1928–1987) se narodil ve Spojených státech amerických a svůj původ často zahaloval tajemstvím. Jisté ale je, že jeho rodiče byli Rusíni pocházející z dnešního východního Slovenska. Tím se nám i studentům jeví tento umělec světového významu o něco bližší. Je však nutné podotknout, že svým životním stylem by do krajiny

²²⁴ Karl RUHRBERG (a kol.), *Umění 20. století*, Praha 2004, s. 189.

²²⁵ Paul FOX, *Confronting Postwar Shame in Weimar Germany: Trauma, Heroism and the War Art of Otto Dix*, *Oxford Art Journal* 29 (2), 2006, s. 266–267.

²²⁶ Anita PELÁNOVÁ, *Výtvarné avantgardy 20. století 1900-1945*, Praha 2010, s. 113.

svého původu jen těžko zapadal. Jednalo se o člověka excentrického a na první pohled i extravagantního (například z hlediska častého používání paruk). Pozornost vzbuzovala také jeho otevřená homosexualita. Často se objevoval na velkých společenských událostech, nejrůznějších večírcích pro smetánku, zkrátka kdekoliv, kde bylo možné potkat hvězdy populární kultury.

Do jisté míry zůstával také konzervativcem ve smyslu náboženském. Hlásil se k římskokatolické církvi a pravidelně chodil do kostela. Snad se jednalo o zvyk, který získal od své matky, se kterou měl velice vřelý vztah. Co se jeho otce týče, nikdy se mezi nimi nevytvořilo větší pouto, neboť otec měl náročnou práci, ve které trávil většinu času. Když bylo Andymu čtrnáct let, zemřel. Co však Andy od otce získal a zásadně to ovlivnilo jeho život, to byly našetřené peníze určené na studium. Díky této podpoře mohl poté Andy, který již od devíti let malovat a vystudovat klasické umění na School of Fine Arts na Carnegie Technical Institute.²²⁷ Studium umění se promítalo do jeho děl, v nichž bylo patrné, že dokáže velice dobře pracovat třeba s barvami a kompozicí.²²⁸

Předměty jeho uměleckého zájmu vycházely z několika dalších skutečností. V první řadě to byla jeho záliba v populární kultuře. Andy již od útlého věku sbíral podpisy celebrit a nejspíše mezi ně toužil patřit. Přál si být umělcem, ale zároveň celebritou. V dětství dostal jako dárek fotoaparát, díky kterému mohl následně provádět různé umělecké experimenty. Současně se věnoval také malbě. Umělecké předpoklady se tedy skloubily s fascinací hvězdami a následně již stačilo dát se na správnou cestu, která by ho dovedla k vytoužené kariéře.²²⁹

Pro směřování jeho tvorby byla také zásadní jeho počáteční kariéra v reklamě. Díky tomu se naučil vnímat a analyzovat, co chtějí lidé kupovat a toho následně využíval při tvorbě reklamy. Andy Warhol byl člověk tvořící umění a mající umělecké vzdělání a do toho ho fascinoval komerční svět. Bylo to neobvyklé spojení, ale právě to činilo jeho dílo tak originální a osvěžující. Na jednu stranu dával masám lidí něco, co jim bylo známé a dostupné, na druhou stranu dokázal uspokojit i kritiky umění.²³⁰

²²⁷ Gary INDIANA, *Andy Warhol and the Can that Sold the World*, New York 2010, s. 14–15.

²²⁸ *How to Understand Andy Warhol's Art*. [online]. © 2023 TheCollector [cit. 20.05.2023]. Dostupné z: <https://www.thecollector.com/how-to-understand-andy-warhol-paintings/>.

²²⁹ Ibid.

²³⁰ Ibid.

Možnou inspiraci v tvorbě jiného umělce lze hledat například u Marcela Duchampa, mezi jehož nejznámější díla patří *Fontána* (1917). *Fontána* bylo dokonce v roce 2004 odhlasováno jako nejvlivnější umělecké dílo 20. století. Jedná se o tzv. „ready made“ předmět, což znamená, že je to již hotový objekt. Umělecký kritik a spisovatel Gary Indiana uvedl, že se oba umělci mnohokrát setkali a Duchamp měl na Warhola ve svém pojetí umění jistě vliv. Tento vliv spočíval v přístupu k obyčejným „ready made“ předmětům, které se stávaly uměním ve chvíli, kdy je Duchamp za umění označil, přidal jim třeba zajímavý název a prezentoval je jako svou práci. Hranice mezi něčím zcela banálním na jedné straně a umělcovým úsilím na druhé straně byla podlomena.²³¹

Dílo, se kterým budeme ve třídě se studenty pracovat, bude *Campellova polévka*, a to v podobě 32 plechovek, které Andy Warhol vytvořil v roce 1962. Mohlo by se zdát, že v první fázi interpretace obrazu toho není příliš k hledáním, jelikož předměty před námi jsou zcela zřetelné. Necháme však studenty blíže se zaměřit na všechny plechovky a brzy si povšimnou toho, že každá je přeci jen trochu jiná – jedná se o 32 různých příchutí. Víme tedy, že to není jen kopie téhož díla. V druhém kroku studenty nasměrujeme k formě. Jak tato díla vznikala? Některé možná překvapí, že každá jednotlivá plechovka je ručně namalována. Poznáme to podle drobných barevných nuancí, a také drobných tahů štětcem na různé barevné plochy.²³²

Ptáme se studentů, co se umělec snaží vyobrazit. Dílo je uspořádáno tak, že evokuje způsob, jakým jsou plechovky vyrovnány v běžném obchodě. Můžeme se také zaměřit na princip opakování. Andy Warhol měl tuto polévku spojenou se svým životem. Musel ji údajně jíst pořád dokola celých 20 let. Získal k ní sice averzi, ale zároveň ji ze svého života nemohl jen tak odstranit. K čemu ale analyzovat něco tak obyčejného, pokud by jediným smyslem díla byl fakt, že k ní měl umělec osobní vztah?²³³

Tím, že Warhol namaloval *Campellovu polévku*, najednou prezentoval jako umění předmět, který byl tehdejší americké společnosti dobře známý. Lidé jej viděli v obchodě a měli jej doma. On se tento běžně dostupný předmět rozhodl povýšit na umění. Nebylo to určeno jen pro úzkou elitu, ale každý k tomu mohl mít svým způsobem vazbu. Zároveň můžeme dílo vnímat jako reakci na komercialismus a masovou kulturu, kterou

²³¹ Gary INDIANA, *Andy Warhol and the Can that Sold the World*, New York 2010, s. 122.

²³² *How to Understand Andy Warhol's Art*. [online]. © 2023 TheCollector [cit. 20.05.2023]. Dostupné z: <https://www.thecollector.com/how-to-understand-andy-warhol-paintings/>.

²³³ *Ibid.*

evokují podobně vypadající plechovky. Přitom každá má zcela jinou příchut' a člověk má najednou výběr z velkého množství produktů. Nutí nás tak přemýšlet o hodnotě originálních věcí ve srovnání s masově produkovanými předměty.

Warhol je známý pro využívání techniky sítotisku. Nejednalo se o novou metodu, ale originální bylo jeho pojetí této techniky. Díky tomu mohl produkovat umění masově, jako kdyby se vyrábělo v továrně. Zajímavým způsobem zde kombinuje již existující produkty (třeba fotografie) a vlastní umělecké ztvárnění. Mohl tuto metodu používat mnohokrát a často tam vznikaly nedokonalosti, které záměrně ponechával, a také mezi jednotlivými výtisky vznikaly rozdíly např. v sytosti barvy. Tyto variace se staly součástí daného díla.²³⁴

Jedním z nejslavnějších děl vytvořených touto formou byl *Marilyn Diptych* (1962). Warhol začal portréty Marilyn Monroe tvořit především po její smrti a způsob, kterým ji zobrazoval nám připomíná spíše zacházení s komerčním produktem, ze kterého se vytrácí individualita a je určen k zisku. Co může být pro někoho jen opakující se obrázek, je pro jiné metafora toho, jak americká společnost vnímala některé celebrity – tedy jako tváře určené pro kameru a nikoliv jako lidské bytosti.²³⁵ Gary Indiana také dodal, že „žádné z těchto obrazů nemluvily o věcech, které zobrazovaly; zpracovávaly realitu tak, jak ji už předtím vytvořila kamera – a to kamera někoho jiného.“²³⁶

Warhol zde vlastně odděluje obraz od reality a v mnohém to připomíná i jedno z témat, které se aktuálně řeší v souvislosti se sociálními sítěmi. Mnoho lidí se naučilo vnímat to, co vidí na internetu jako realitu, ale zapomíná, že daná fotografie mohla být upravena. Člověk poté cítí neustálou nespokojenost. Způsob nahlížení na populární kulturu očima Andyho Warhola by mohla tuto debatu otevřít.

Dalším možným námětem je konzumerismus. Často kolem sebe slýcháme o trendu udržitelnosti oproti škodlivé tzv. fast fashion (rychlé módě). Ta je často spojována nejen s nižší kvalitou, ale také s podmínkami, ve kterých byla vytvořena. Nejčastěji se k nám třeba oblečení dováží ze zemí jako Čína, Bangladéš či Indie a je obecně rozšířeným faktem, že pracovní podmínky těchto lidí bývají velice špatné. Často tyto produkty dokonce vyrábějí děti. Jsme součástí konzumní společnosti, která si může vybírat

²³⁴ Gary INDIANA, *Andy Warhol and the Can that Sold the World*, New York 2010, s. 100–101.

²³⁵ *How to Understand Andy Warhol's Art*. [online]. © 2023 TheCollector [cit. 20.05.2023]. Dostupné z: <https://www.thecollector.com/how-to-understand-andy-warhol-paintings/>.

²³⁶ Vlastní překlad. Gary INDIANA, *Andy Warhol and the Can that Sold the World*, New York 2010, s. 102.

z velkého množství zboží a často jej sežene výhodněji, ale na úkor koho tímto způsobem žijeme? Jedná se o další téma, které mohou tato díla otevřít.

Pracovní list k tomuto tématu je koncipován následovně: Jedna část se zabývá dílem samotným podle postupu interpretace obrazu. Tato část je však mírně zkrácena, neboť dále studenti zpracují jedno z témat, která byla právě nastolena. Předkládáme tak možnost A a B a předpokládáme, že vyučující buď třídu rozdělí na dvě poloviny, nebo nechá studenty vybrat, které téma jim bude bližší (spíše doporučujeme druhou variantu, abychom podpořili individualitu ve vyučování. Obecně můžeme také poskytnutím výběru zvýšit motivaci studentů). Studentům ještě sdělíme to, že témata konzumerismu a obrazu populární kultury sice v dílech Warhola prokazatelně najdeme, ale neznamená to, že by tyto fenomény kritizoval. Spíše ho fascinovaly. Naše pracovní listy tato témata rozvíjejí a snaží se je vztáhnout k současné době, neznamená to však, že stejným způsobem by o daných věcech přemýšlel sám autor Andy Warhol.

Závěr

První část práce je zaměřena na představení interpretačního modelu, který však může být pozměňován v závislosti na potřebách výuky a také charakteru zvoleného díla. Teoretický rámec byl realizován prostřednictvím pracovních listů. Ukázalo se, že některé úkoly představují značný potenciál pro výuku dějepisu. Díky jednomu obrazu se mohou studenti seznámit s významným malířem a vyzkoušet si práci s vizuálním materiálem. Zároveň rozvíjíme mezipředmětové vazby, a to především mezi dějepisem a výtvarnou výchovou, místy s přesahem do literatury. Důležitou úlohu mají otázky týkající se historického kontextu. Právě v těch studenti aplikují své dosavadní znalosti o probíraném tématu. V dalších úkolech mají možnost propojit obrazy se současným děním. Prověří se tak znalosti studentů z dalších oblastí jejich zájmu.

Další, neméně důležitá část zahrnovala analýzu vybraných učebnic a pracovních sešitů s vazbou na výskyt a prezentaci vizuálních informací, především výtvarných děl. Každá z nich přistupuje k modernímu umění jiným způsobem. Nejméně prostoru výtvarnému umění věnovaly učebnice *Moderní dějiny* (2014) a *Dějepis pro střední odborné školy* (2001). V učebnici *Dějepis 4* (2005) či *Dějepisu pro střední odborné školy* (2006) se nachází více děl, ale obvykle slouží pouze pro dokreslení či doplnění děje. Na druhou stranu, v těchto učebnicích se studenti o umění dozvědí alespoň základní informace prostřednictvím kapitol zaměřených na kulturu. Nejvíce vizuálních informací nabídla učebnice *Dějiny 20. století* (2005). Najdeme v ní také podnětné otázky k výtvarnému umění a informačně bohatou textovou část. Příliš vysoké množství obrazového materiálu však může být v tomto případě spíše na škodu.

Nejnovější analyzovanou učebnicí byla ta s označením *Soudobé dějiny: badatelská učebnice* (2022). Některé umělecké počiny, které jsou v jejím obsahu zařazeny, jsou provokativní a studenti na ně zřejmě nebudou mít jednotný názor. O to více budou rozvíjet schopnost diskutovat a nahlížet na jeden jev z více úhlů pohledu (podpora multiperspektivity ve vyučovacím procesu). Další díla upozorňují na soudobé problémy, prezentují starší díla neobvyklým způsobem, nebo využívají obrazový materiál ke komparaci s písemným pramenem. Tato učebnice počítá s realizací části výuky v digitálním prostoru, zejména v aplikaci HistoryLab. Na této stránce se nachází cvičení, jehož náplní je interpretace díla *Guernica* (1937). Úkoly do jisté míry odpovídají

interpretačnímu modelu této práce, ale největší důraz je kladen na příběh obrazu, který je odhalován prostřednictvím dalších vizuálních materiálů.

Při nahlédnutí do některých pracovních sešitů jsme zjistili, že sice nabízejí rozmanité úkoly navazující na obsah učebnic, ale do oblasti výtvarného umění příliš nepřispívají. Pracovní sešit *Moderní dějiny* (2014) nabízí možnost interpretovat jedno z děl Andyho Warhola. V pracovním sešitě *Soudobé dějiny* (2022) studenti pracují s jedinou kresbou.

Porovnáme-li učebnice pro všeobecné vzdělávání a učebnice pro odborné školy, zjistíme, že ačkoliv mají odborné učebnice omezenější prostor pro dějiny 20. století, nemusí to znamenat, že obsahují méně uměleckých děl. Petr Čornej je autorem řady učebnice pro gymnázia i pro střední odborné školy a do druhé jmenované zvolil o čtyři díla méně. I tak jeho odborná učebnice obsahuje osm obrazů, což stále ještě více než v učebnici *Moderní dějiny* (2014). Součástí všech učebnic jsou kapitoly o kultuře, které obsahují také informace o výtvarném umění. V učebnici *Moderní dějiny* však v těchto kapitolách výtvarné umění obvykle zcela chybí, nebo je upozaděno na úkor literatury a filmu.

Obraz *Guernica* se spolu s pop-artovým dílem *Campbellova polévka* (1962) vyskytovaly na stránkách učebnic zdaleka nejvíce. Přesný důvod by si zasluhoval samostatné probádání, ale v případě prvního obrazu se zřejmě jedná o značný vliv díla na soudobé dějiny. Obraz také podal jednoznačnou zprávu o konkrétní události, a to jej činí snadno zařaditelným do hodin dějepisu. Ačkoliv by se nabízelo vytvořit pracovní list k tomuto dílu, jedná se o látku, která již byla pro výuku několikrát zpracována, a proto byl v této diplomové práci dán prostor jiným dílům. Druhé jmenované dílo, tedy *Campbellova polévka*, bylo převratné v tom, že změnilo pohled na to, co je umění a co je obyčejným předmětem a také věnovalo pozornost novým fenoménům ve společnosti, kterými byly například populární kultura a konzumerismus. Tomuto dílu je v práci věnován samostatný pracovní list, který se zaměřuje mimo jiné na dva jmenované fenomény.

Pracovní list byl také vytvořen k dílu *Velké jídlo* (1951–1956). V tomto případě jsme se zaměřili na sociální dopady komunistického režimu, na období 50. let v Československu a srovnání oficiálního a neoficiálního umění.

S dílem *Bílé ukřižování* (1938) jsme se vrátili do období mezi dvěma světovými válkami, kdy mnoho lidí, včetně samotného autora obrazu, hledalo bezpečný úkryt před nadcházejícím konfliktem a genocidou. Právě tyto motivy lze spatřit na zmíněném obraze.

Dílo *Válka* (1929–1932) bylo vytvořeno v podobném období, ukazuje však odlišný pohled na tehdejší dobu. Využili jsme jej k návrhu diskuze o situaci v meziválečném Německu, o traumatech, která válka zanechala na vojácích bojujících v první světové válce, a také o umění v moci nacistů.

Výtvarné umění 20. století má ve výuce dějepisu své místo. V první řadě to prokázala učebnice *Soudobé dějiny*, která ve velké míře zahrnuje umělecká díla do své badatelsky orientované výuky. Druhým důkazem jsou náměty, které byly představeny na vybraných výtvarných dílech napříč 20. stoletím.

Seznam použité literatury

BELTING, Hans, *Němci a jejich umění. Problematické dědictví*, Brno 2019.

BENEŠ Zdeněk, *Co je školní dějepis a co s ním? Dějepis ve škole a škola jako historická dílna*, in: *Dějiny ve škole – škola v dějinách*, Praha 2010, s. 13–24.

BURKE, Peter, *Eyewitnessing: The uses of images as historical evidence*, Ithaca, 2001.

BYDŽOVSKÁ, Lenka, SRP, Karel, NOVOTNÝ Michal (edd.), *Mikuláš Medek: nahý v trní = naked in thorns*, Praha 2020.

DVOŘÁK, Tomáš (a kol.), *Úvod do studia dějepisu. 1. díl*, Brno 2014.

DYTRTOVÁ, Kateřina, *Interpretace umění ve výtvarné výchově*, Ústí nad Labem 2002.

FOX, Paul, *Confronting Postwar Shame in Weimar Germany: Trauma, Heroism and the War Art of Otto Dix*, *Oxford Art Journal* 29, no. 2 (2006), s. 247–267.

GOGGIN, Mary-Margaret, "Decent" vs. "Degenerate" Art: The National Socialist Case, *Art Journal* 50 (4), 1991, s. 84–92.

GOMBRICH, Ernst Hans, *Příběh umění*, Praha 1997.

HOROVÁ, Anděla (ed.), *Nová encyklopedie českého výtvarného umění*, Praha 1995.

INDIANA, Gary, *Andy Warhol and the Can that Sold the World*, New York 2010.

JUREČKOVÁ, Veronika, *Výuka dějin umění a rozvoj percepčních, verbálních a hodnotících dovedností studentů*, Olomouc 2015.

KALHOUS, Zdeněk, OBST Otto (a kol.), *Školní didaktika*, Praha 2009.

KRATOCHVÍL, Viliam, *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu*, Bratislava 2019.

LAMAČ, Miroslav, *Myšlenky moderních malířů*, Praha 1989.

MATYSOVÁ, Michaela (ed.), *Studijní materiál pro učitele. Mikuláš Medek: Nahý v trní*, Praha 2020.

MEDEK Mikuláš, *Texty*, Praha 1995.

Ottův slovník naučný. Ilustrovaná encyklopaedie obecných vědomostí. Díl dvacátýšestý U – Vusín, Praha 2002.

PANDEL, Hans-Jürgen, *Bildinterpretation: Die Bildquelle im Geschichtsunterricht*, Frankfurt am Main 2015.

PANOFSKY, Erwin, *Význam ve výtvarném umění*, Praha 2021.

PELÁNOVÁ, Anita, *Výtvarné avantgardy 20. století, 1900–1945*, Praha 2010.

PENKOWER, Monty Noam, *American Jewry and the Holocaust: From Biltmore to the American Jewish Conference*. *Jewish Social Studies* 47 (2), 1985, s. 95–114.

PETROPOULOS, Jonathan, *Umělci za Hitlera. Kolaborace a snaha o sebezáchovu v nacistickém Německu*, Praha 2019.

PRŮCHA Jan, *Učebnice: Teorie a analýza edukačního média*, Brno 1998.

SKALKOVÁ, Jarmila, *Obecná pedagogika*, Praha 1999.

STRADLING Robert, *Multiperspektiva ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele*, Praha 2004.

SUH, Yonghee, *Past Looking: Using Arts as Historical Evidence in Teaching History*. *Social Studies Research and Practice*, 8 (1), 2013, 135–159.

WULLSCHLAGER, Jackie, *Chagall: A Biography*, New York 2008.

Internetové zdroje

Co umění vypovídá o válce? [online]. © HistoryLab [cit. 22.12.2022]. Dostupné z: <https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/co-umeni-vypovida-o-valce>.

Dějepis v 21. století [online]. © D21 [cit. 22.12.2022]. Dostupné zde: <https://www.dejepis21.cz/dejepis-v-21-stoleti>

Dějepis+ [online]. © Národní pedagogický institut České republiky [cit. 15.12.2022]. Dostupné zde: <https://dejepisplus.npi.cz/>.

Dove delivers peace message [online]. © Rwanda Today [cit. 23.06.2023]. Dostupné z: <https://rwandatoday.africa/rwanda/lifestyle/dove-delivers-peace-message-3390138>.

EuroClio [online]. © EuroClio – European Association of History Educators [cit. 22.12.2022]. Dostupné z: <https://euroclio.eu/>.

Historiana [online]. © EuroClio – European Association of History Educators [cit. 22.12.2022]. Dostupné z: <https://historiana.eu/>.

HistoryLab [online]. © HistoryLab [cit. 15.12.2022]. Dostupné z: <https://www.historylab.cz/>.

How to Understand Andy Warhol's Art. [online]. © 2023 TheCollector [cit. 20.05.2023]. Dostupné z: <https://www.thecollector.com/how-to-understand-andy-warhol-paintings/>.

Interpreting historical images – spinning and weaving [online]. © Historiana [cit. 22.12.2022]. Dostupné zde: <https://historiana.eu/learning-activity/Interpreting-historical-images-spinning-and-weaving>.

Koncepce badatelské řady dějepisu [online]. © 2022 Nakladatelství Fraus [cit. 10.01.2023]. Dostupné z: <https://www.badatelskydejepis.fraus.cz/koncepce-badatelske-rady>.

Moderní dějiny [online]. © 2009–2022 Občanské sdružení PANT [cit. 22.12.2022]. Dostupné z: <https://www.moderni-dejiny.cz/>.

Otto Dix je znovu ve válce [online]. © Česká televize 1996–2021 [cit. 24.06.2023]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/kultura/1036697-otto-dix-je-znovu-ve-valce>.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 79-41-K/41 Gymnázium a vyšší stupeň víceletých gymnázií [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2023-02-10]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>.

The Yellow Crucifixion [online]. ChagallPaintings [cit. 17.05.2023]. Dostupné z: <https://www.chagallpaintings.com/yellow-crucifixion/>.

Umění zabíjet / The art of killing [online]. [cit. 30.01.2023]. Dostupné z: <https://www.houdeklukas.com/killing>.

Z nenávisti se zabíjí i dnes, říká autor Umění zabíjet. [online]. © 1999-2023 Economia.a.s. [cit. 30.01.2023]. Dostupné z: <https://magazin.aktualne.cz/kultura/z-nenavisti-se-vrazdi-i-dnes-rika-autor-umeni-zabijet/r~i:article:773259/>

Seznam použitých pramenů

BENEŠ, Zdeněk, NÁLEVKA, Vladimír, *Dějepis pro střední odborné školy*, Úvaly 2009.

ČAPEK, Vratislav, PÁTEK, Jaroslav, *Dějepis pro střední odborné školy. Základní směry dějinného vývoje*, Praha 2001.

ČORNEJ Petr (ed.), *Dějepis pro střední odborné školy*, Praha 2006.

ČORNEJ Petr(ed.), *Dějepis 4. Nejnovější dějiny*, Praha 2005.

ČURDA Jan (ed.), *Moderní dějiny pro střední školy: světové a české dějiny 20. století a prvního desetiletí 21. století*, Brno 2014.

ČURDA Jan (ed.), *Moderní dějiny pro střední školy: světové a české dějiny 20. století a prvního desetiletí 21. století (pracovní sešit)*, Brno 2014.

ČURDA Jan (ed.), *Moderní dějiny pro střední školy: světové a české dějiny 20. století a prvního desetiletí 21. století (přívodce pro učitele)*, Brno 2014.

MANDELOVÁ Helena (ed.), *Dějiny 20. století*, Liberec 2005.

PINKAS Jaroslav (ed.), *Soudobé dějiny: badatelská učebnice dějepisu*, Praha 2022.

PINKAS Jaroslav (ed.), *Soudobé dějiny: badatelská učebnice dějepisu (pracovní sešit)*, Praha 2022.

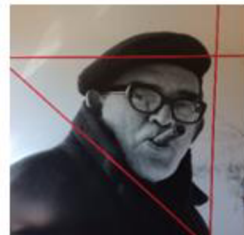
Příloha 1: Mikuláš Medek: Velké jídlo

1) Popište v základních pojmech vše, co na obraze vidíte.



2) Co mohou jednotlivá vyobrazení znamenat?

3) Co se na obraze odehrává?



MIKULÁŠ
(1926-1974)
MEDEK

4) Základní informace o autorovi

5) Základní informace o obraze

- Název obrazu a rok zhotovení:
- Byl obraz někým objednán?
- Komu je obraz nejspíše určen?



HISTORICKÝ KONTEXT

6) Obraz vzniká v 50. letech. Jaká byla v tu dobu situace v Československu?

7) Jak se přes tento obraz můžeme dívat na minulost, tedy co nám obraz odhaluje o době svého vzniku?

8) Proč zachycuje Mikuláš Medek právě tuto událost? Má nějaký zvláštní význam?



Alena Čermáková: Více vyrábíme, lépe žijeme

KONTRAST

9) Prohlédněte si tento plakát z 50. let, jehož autorkou byla malířka Alena Čermáková. Co má s dílem Mikuláše Medka společného a v čem jsou obě díla rozdílná?

10) Jakým způsobem by mohl obraz odrážet dnešní svět?

11) Uvedte některá další díla (mohou být literární) vznikající pod vlivem existencialismu, popř. uvedte další díla, která si s obrazem dokážete spojit. Jaké mají společné znaky?

Interpretace díla

- Použijte všechny získané znalosti o obraze a jeho autorovi a napište souvislý text. Co je obsahem obrazu Velké jídlo?
- Na závěr přidejte vlastní názor na tento obraz (popř. jaký pocit ve vás vyvolává)

Příloha 2: Metodický list k Mikuláši Medkovi

Metodický list k pracovnímu listu Mikuláš Medek: Velké jídlo

Anotace: Pracovní list se zaměřuje na obraz Mikuláše Medka s názvem Velké jídlo. Interpretace tohoto díla je předmětem dvou vyučovacích hodin a práce je kombinací individuální, skupinové i hromadné výuky (dle úlohy). Tento pracovní list je vyplňován během hodiny a předpokládá aktivní zapojení učitele (organizace času, kontrola postupu, doplňující otázky k úkolům). Pracovní list neslouží pouze k pochopení daného uměleckého díla, ale cílem je také ověření dosavadních znalostí o 50. letech v Československu a rozšíření těchto znalostí o sociální a estetický rozměr. Jedná se o aktivitu určenou na závěr probíraného období. Kromě díla Velké jídlo studenti v jednom z úkolů zaměří pozornost na dílo sociálního realismu Aleny Čermákové Více vyrábíme, lépe žijeme a oba obrazy porovnají.

Klíčová slova: Mikuláš Medek, 50. léta v Československu, sociální rozměr doby, české umění 2. pol. 20. století

Věková skupina: Střední škola (přibližně od 15 let)

Organizace učební činnosti: Individuální práce, práce ve dvojicích, hromadná výuka – záleží na konkrétním cvičení, ale předpokládá se společný postup během práce s pracovním listem

Čas potřebný ke zpracování: 2 vyučovací hodiny

Pomůcky: Pracovní listy, připojení k internetu, mobilní telefony nebo počítače

Reflexe: Na konci druhé vyučovací hodiny je prostor pro dotazy. Proběhne společné shrnutí a upřesnění některých bodů, a to ústně nebo prostřednictvím myšlenkové mapy na tabuli.

Posledním krokem je písemné domácí zadání. Předmětem hodnocení je nejen písemné zpracování, ale také práce během hodiny. Jedná se o celkovou interpretaci díla, do které studenti zahrnou také svůj pohled.

Zaměření na klíčové kompetence:

- Občanské kompetence
 - Student respektuje naše kulturní dědictví a projevuje pozitivní vztah k uměleckým dílům (rozvíjeno přes odhalení významu daného uměleckého díla a budování dovednosti interpretace uměleckého díla; směřuje se k odstranění nepochopení, které může studentům bránit v zájmu o umění)
 - Student respektuje ostatní lidi a odmítá útlak (je rozvíjeno pochopení ukázky bezpráví v 50. letech)
- Kompetence k učení – pozoruje, třídí informace, uvádí získané poznatky do souvislostí a propojuje své znalosti (rozvíjeno přes otázky na porovnávání, aplikaci dosavadních znalostí, pojmenovávání určitých jevů apod.)
- Kompetence sociální a personální – rozvíjeno díky spolupráci ve dvojicích, respektování odlišných názorů (názorová pluralita)
- Kompetence digitální – využití internetu pro vyhledávání informací

Očekávané výstupy:

- Student popíše předložené umělecké dílo
- Zařadí umělecké dílo do historického kontextu
- Komparuje dva obrazy ze stejného období
- Přiřadí pojmy k obrazům – při následné ústní kontrole žák vysvětlí volbu své odpovědi
- Zhodnotí význam uměleckého díla Velké jídlo

Průřezová témata:

- Multikulturní výchova
- Výchova demokratického občana
- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova v evropských a globálních souvislostech

Vzdělávací obsah:

- Moderní doba II. – Soudobé dějiny
 - Očekávané výstupy:
 - Žák vysvětlí způsob života a chování v nedemokratických společnostech
 - Žák vysvětlí základní problémy vývoje zemí východního bloku
 - učivo:
 - Východní blok, jeho politický, hospodářský a sociální vývoj
 - Životní podmínky na obou stranách „železné opony“

Mezioborové vazby:

- Estetická výchova (práce s uměleckým dílem a nahlížení na obraz jako výpověď o minulosti).
- Český jazyk a literatura (otázka č. 11, ve které je možné uvést příklady literárních děl).

Jednotlivé úkoly:

Úkol 1: Student popíše, co na obraze vidí (např. žena, dvě děti, stůl, dvě židle, vidlička, kost, kus jídla)

Úkol 2: Student přiřadí k tomu, co vidí, určitý význam. Vzniká také prostor pro sdělení dojmů a vyjádření domněnek např. v souvislosti s barvami. Pozornost je zaměřena také na prostor, který můžeme dle nábytku identifikovat jako kuchyň či jídelnu. Kromě stolu a židlí je to však prostor velice strohý (dokonce chybí i nádobí

a žáci tak mohou hovořit o jisté podobě divošství, k čemuž také inklinuje způsob vyobrazení postav).

Úkol 3: Student pojmenuje scénu, kterou na obraze vidí a zobecní případné téma, které je zde představeno. Zaměří se na boj dětí o kus kosti, na lhostejně apatickou matku. Tématem může být stolování nebo také společné jídlo jako určitý kulturní fenomén. Student se tak bude moci později zamýšlet i nad tím, proč je výjev vyobrazen právě tímto způsobem.

Úkol 4: Student vypíše základní informace o autorovi. Předpokládá se zaměření a život, význam z dnešního pohledu (např. čím se nejvíce proslavil, zda byl již za života uznávaný). Studenti hledají takové informace, které jim pomohou pochopit autorovu motivaci k vytvoření tohoto obrazu.

Úkol 5: Student vyhledá nebo odhadne odpovědi na následující otázky. Odpovídá stručně. Otevírá se zde prostor k diskusi o tom, jak by obraz vypadal, kdyby vznikl na zakázku režimu – k tomu se student vyjádří v rámci úkolu 9.

Úkol 6 a 7: Student popíše historické pozadí obrazu. Tyto úkoly mají funkci ověření znalostí studentů a jejich aplikaci na konkrétní vyobrazení.

Úkol 7: Student propojí znalosti kontextu doby a nově získané znalosti o obraze. Odpovědí může být to, že obraz ukazuje stísněnost ve společnosti a nemožnost úniku před všudypřítomným režimem. V této realitě jsou lidé odhalení, nazí, protože se nikdy nemohou zcela skrýt. Vidíme život v úzkosti, napětí a třeba také apatii (dle výrazu ženy). Lidé se k sobě chovají s nedůvěrou atd.

Úkol 8: Scéna již byla popsána a pojmenována v úkolu č. 3. Zde student propojuje sociální rovinu tématu (společné stolování) a historický kontext. Jedná se o moment, kdy spolu rodina sedí u jídla, což by měla být chvíle klidu. Jedná se o určitý rodinný rituál, kdy si členové rodiny např. povídají (je možné se studentů zeptat, co pro ně taková událost znamená). Společné stolování je typické pro mnoho kultur a přitom je zde vyobrazeno jako něco nesmírně nepříjemného,

nekomfortního (např. viz strohé židle i podoba místnosti). Výpovědní hodnotu má také název, který je přesným opakem toho, co pojmenovává.

Úkol 9: Student komparuje podobné situace (rodina, potrava, děti, rodiče, stolování) a vyvodí spojitost mezi těmito obrazy. Obraz *Více vyrábíme, lépe žijeme* Aleny Čermákové je ukázkou oficiálního propagandistického umění ukazující blahobyt. Studenti mohou poukázat např. na dvě roviny reality – tu, o které se snaží své občany přesvědčit totalitní režim a tu, kterou kolem sebe vidí umělec Mikuláš Medek.

Úkol 10: Student aplikuje všeobecný přehled o současné situaci na obraz.

Úkol 11: Student aplikuje poznatky z jiných předmětů (literatura) a hledá společné znaky mezi různými díly – společným znakem může být atmosféra, témata, doba vzniku, umělecký směr, reakce na určitou událost atd.

Interpretace: Domácí zadání, které bude předmětem hodnocení (do hodnocení bude ale zahrnuta také práce v hodině). Student v souvislém textu vysvětluje obsah obrazu *Velké jídlo*. Spojuje své poznámky a postřehy do jednoho celku a je povzbuzen také k tomu, aby přidal na závěr svůj názor.

Příloha 3: Marc Chagall: Bílé ukřižování

Marc Chagall: Bílé ukřižování



1. Popište v základních pojmech to, co vidíte na obraze.

2. Určete blíže význam popsaných prvků.

3. Jakým způsobem se zde prolíná křesťanství a judaismus?

4. Seznamte se s životopisem Marca Chagalla. Co z jeho života se odráží v jeho dílech?

Historický kontext

5. Uveďte, v jakém roce byl obraz namalován. Stručně popište historický kontext dané doby (co se vám vybavuje).

Historický kontext

... doplňte si podle spolužáků, učebnice atd. další informace k historickému kontextu.

6. Na kterou konkrétní událost Chagall zřejmě odkazuje? Nápovědu najdete na obrázcích 1 a 2. Napište: a) kde se odehrávala b) co se při ní odehrávalo c) proč by podle vás na tuto událost mohl reaguje Marc Chagall



7. Prohlédněte si obraz *Žluté ukřižování* (1942).

a) Popište, co vidíte na obraze

b) V čem jsou si obrazy podobné, v čem odlišné?

c) Na obraze je zachycen jeden z mnoha tragických příběhů, kdy se Židé na lodi Struma (obr. 3) pokoušeli uniknout do bezpečí, ale byli zasaženi sovětskou ponorkou. Označte jej na obraze a připravte si o této události referát.



Příloha 4: Metodický list k Marcu Chagallovi

Metodický list k pracovnímu listu Marc Chagall: Bílé ukřižování

Anotace: Pracovní list Marc Chagall: Bílé ukřižování studenty seznamuje se dvěma díly významného malíře 20. století. V první řadě se jedná o zmíněný obraz Bílé ukřižování a dále mají studenti možnost pracovat s obrazem Žluté ukřižování. Obě díla na sebe tematicky navazují – v obou případech zaměříme pozornost na utrpení Židů během druhé světové války. Události na obrazech jsou spjaty také se životem umělce, který musel před perzekucí odejít do Spojených států amerických. Úkoly jsou určeny k vypracování až po probrání kapitoly týkající se perzekuce Židů v souvislosti s nárustem fašismu a násilí vygradované až do Kristallnacht (Křišťálové noci). Předpokládá se, že studenti získané znalosti aplikují při interpretaci. Zároveň si připomenou historický kontext dané doby a pracovní list tak může sloužit jako opakování. Pracovní list je především určen pro individuální práci studentů, případně práci ve dvojicích. Učitel studentům pomáhá a průběžně kontroluje jejich postup.

Klíčová slova: Meziválečná doba, druhá světová válka, Židé, pogromy, emigrace

Věková skupina: Střední škola (přibližně od 15 let)

Organizace učební činnosti: Individuální práce, práce ve dvojicích, hromadná výuka (následuje po samostatné práci)

Čas potřebný ke zpracování: 1 vyučovací hodina + domácí práce

Pomůcky: Pracovní listy, poznámky a učebnice

Reflexe: Na závěr probíhá společná kontrola, studenti si doplňují informace; reflexe proběhne až po referátu (jedná se o poslední část úkolu 7), který je prezentován v navazující hodině.

Zaměření na klíčové kompetence:

- Občanské kompetence
 - Student projevuje pozitivní vztah k uměleckým dílům (rozvíjeno přes odhalení významu daného uměleckého díla a budování dovednosti interpretace uměleckého díla; směřuje se k odstranění nepochopení, které může studentům bránit v zájmu o umění)
 - Student respektuje ostatní a odmítá útlak (je to rozvíjeno otevíráním příběhů o bezpráví a násilí zaměřeném proti určité skupině obyvatel)
- Kompetence k učení – pozoruje, třídí informace, uvádí věci do souvislosti a propojuje své znalosti (rozvíjeno přes aplikaci dosavadních znalostí, pojmenovávání určitých jevů apod.)
- Kompetence sociální a personální – rozvíjeno díky spolupráci ve dvojicích, respektu k různým názorům“

Očekávané výstupy:

- Student zařadí umělecké dílo do historického kontextu
- Student analyzuje předložené umělecké dílo
- Student pracuje s textem a vybírá relevantní informace
- Student poukáže na možnou spojitost mezi obrazem Bílé ukřižování a události Kristallnacht a vysvětlí, co se během ní odehrávalo

Průřezová témata:

- Multikulturní výchova
- Výchova demokratického občana
- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova v evropských a globálních souvislostech

Vzdělávací obsah:

- Moderní doba I. – situace v letech 1914-1945
 - Očekávané výstupy:
 - Žák charakterizuje dvě světové války – dokumentuje sociální důsledky
 - Žák vymezí hlavní znaky totalitních ideologií a srovná je se zásadami demokracie, objasní příčiny a podstatu agresivní politiky
 - Učivo:
 - Revoluce v Rusku, upevňování bolševické moci (PL není přímo zaměřen na toto téma, ale Marc Chagall pocházel z tehdejšího Ruska a vývoj v jeho rodné zemi jej ovlivnil)
 - Evropa a svět ve 20. a 30. letech, růst mezinárodního napětí a vznik válečných ohnisek
 - Kultura 1. poloviny 20. století (zrod moderního umění)
 - Druhá světová válka – Holokaust

Mezioborové vazby:

- Estetická výchova (práce s uměleckým dílem a nahlížení na obraz jako výpověď o minulosti).

Jednotlivé úkoly:

Úkol 1: Student popíše to, co vidí na obraze (hořící domy, svícen, prchající lidé, listiny, loď s pasažéry, žebřík, muž ...)

Úkol 2: Student přiřazuje k popsáným jevům významy (Ježíš na kříži, talit, menora, hořící synagoga, pogrom, prchající židé ...) Prostor, ve kterém se výjev odehrává, není blíže specifikovaný, jak je tomu ostatně u mnoha dalších obrazů Chagalla. Umělec tak představuje různé symboly a odkazy a ty spojuje do určitého příběhu. Atmosféru obrazu dodávají ponuré šedé tóny.

Úkol 3: Student za zamyslí nad symbolikou křesťanství a judaismu prezentovanou v díle a vysvětlí, proč se autor obrazu rozhodl je takto zakomponovat do jednoho díla. Předpokládá se zde individuální řešení studentů (zazní např. snaha o smíření, univerzalita obrazu, hledání naděje v postavě Ježíše, oslava židovského původu Ježíše, apod.), které by v závěru mělo být upřesněno o určité reálie – např. přístup Chagalla k náboženství a údaje z Bible, př. židovský původ Ježíše Krista apod. Také se v souvislosti s tímto dílem objevuje teorie o tom, že Chagall poukazuje na to, že křesťané mívali v historii k Židům odstup, ale přitom mají z náboženského hlediska mnoho společného.

Úkol 4: Student pracuje s textem a seznamuje se s osobou Marca Chagalla ve vztahu k jeho dílu.

Úkol 5: Rozšíření interpretace o historický kontext. Nejprve brainstorming – student si vybavuje dosavadní znalosti o době vzniku díla (rok je uveden v textu). Ve druhé části, která se nachází na druhé straně, má prostor doplnit si další údaje s pomocí poznámek, učebnice, poradí se se spolužákem nebo učitelem.

Úkol 6: Student analyzuje dílo v kontextu dobových událostí. Pojmenovává konkrétní události, uvádí souvislosti mezi událostí a obrazem. Dílo odkazuje na pogromy na Židy a s největší pravděpodobností se vztahuje také ke Kristallnacht. Ačkoliv se objevují interpretace spojující výjev konkrétně s touto událostí, ponecháváme v pracovním listě spekulativní tón, který dává studentům prostor pro vlastní názor na daný obraz. Snažíme se vyhnout podsouvání konkrétních reálií a pokud studentům předložíme vyobrazenou událost jako skutečný odkaz na Kristallnacht, musíme k takovému tvrzení dodat nějaký důkaz. Studenty učíme pracovat tak, aby si informace vyhledávali a potvrzovali. Můžeme je nechat vykládat obraz volně, ale poté musíme nakládat s konkrétními reáliemi citlivě.

Úkol 7: Student analyzuje další dílo Marca Chagalla, tentokrát již se znalostmi kontextu a života umělce. Podobně jako v předchozím úkolu cílíme na konkrétní

událost, která by měla být na obraze zachycena. Pro tvrzení, že se jedná o událost, bychom opět měli mít nějaký důkaz, třeba výklad odborníka nebo zápisky autora apod. Práce s tímto obrazem je především motivační – umožňuje otevřít téma židovské emigrace, obecně migrace v meziválečné době a také způsob přijímání židovských uprchlíků v této době.

Příloha 5: Marc Chagall (1887–1985)

Marc Chagall byl významný malíř a grafik židovského původu, který se narodil 7. července 1887 v ruském Vitebsku (dnes Bělorusko) a zemřel 28. března 1985 ve Francii. Jeho život a tvorba byly silně ovlivněny jeho židovským dědictvím, ruskou kulturou a životem v diaspoře.

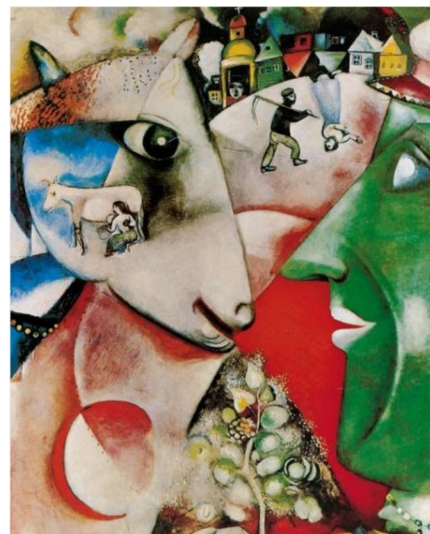
Chagall se v mládí vzdělával na uměleckých školách v Petrohradu, v Moskvě, a také v Paříži. V roce 1915 se oženil a v říjnu 1917 se konala jeho první velká výstava. Stal se již tehdy slavnou osobností a jeho obrazy se začaly prodávat. Pro Chagalla a řadu dalších Židů znamenala revoluce naděje na konec pogromů. Chagall vedl ve Vitebsku uměleckou školu, ale poté byl jinými umělci o svůj post připraven. Odjel i s rodinou do Moskvy sužované občanskou válkou. Zde trpěl bídou, zimou i návštěvami tajné policie. Později se přestěhoval do Paříže, která se stala jeho druhým domovem. Zde se setkal s mnoha umělci a intelektuály, jako byli Pablo Picasso či Amedeo Modigliani.

V květnu 1940 napadlo hitlerovské Německo Francii a Chagallovi a jeho rodině hrozila deportace do koncentračního tábora. Podnikl dobrodružnou cestu přes Pyreneje a 22. června 1941 se vylodil v New Yorku. V USA zůstal do roku 1947. Namaloval tam řadu obrazů, mimo jiné *Žluté ukřižování* (1942), kterým navazuje na *Bílé ukřižování* (1938), které vytvářel ještě ve Francii.

V září 1944 zemřela jeho žena. Hluboce jím to otřásl, což je patrné i v jeho melancholicky laděných obrazech té doby. Do jeho života poté vstoupily ještě dvě ženy.



Mimo obrazy navrhoval například ilustrace do knih (př. *Lafontainovy bajky*, 1927), vitráže (katedrála u Assy, 1957), okna synagogy univerzitní kliniky Jeruzalém (1961) a vytvořil také nástropní malbu pro pařížskou Národní operu (1964).²³⁷



1. Jeden z nejznámějších obrazů Marca Chagalla: *Já a vesnice* (1911)



2. Malba na stropě v hledišti Palais Garnier vytvořená Marcem Chagallem (1963)

²³⁷ Text z části podle Anita PELÁNOVÁ, *Výtvarné avantgardy 20. století*, Praha 2010. (upraveno)

Příloha 6: Otto Dix: Válka

Otto Dix: Válka (1929-1932)



1. Popište jednotlivé části obrazu.

2. Jak spolu jednotlivé výjevy souvisí?

3. Z jakých důvodů asi Otto Dix tento obraz namaloval? Zaměřte se na osobnost autora i na historický kontext.

4. Označte tvrzení, která jsou pro vás ve vztahu k obrazu pravdivá. Následně zvolte jedno a stručně vysvětlete, proč si myslíte, že ve vás obraz něco takového vyvolal.

Vyvolává ve mě odpor	Vzbuzuje ve mně strach	Je pro mě děsivý	Vyzařuje ticho	Vyvolává <u>vě</u> mně představu zvuků bitvy
Nutí mě k otázkám	Cítím z něho chlad	Pokouší se se mnou navázat kontakt	Je pro mě matoucí	Je pro mě dobře srozumitelný
Nedokážu se do obrazu vcítit	Jsem vtažen/a do obrazu	Cítím z něho horko	Obraz mě fascinuje	(jiné)

.....

.....

.....

5. Má podle Vás smysl vracet se k tomuto obrazu i v dnešní době?

a. Proč ano/proč ne?

b. Doplňte své tvrzením konkrétním příkladem.

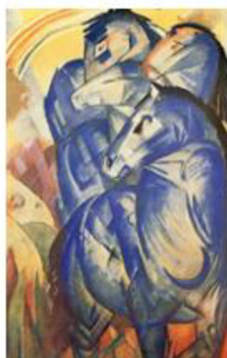
Vzestup nacismu a německé umění

A. Která z děl podle vás mohla být vybrána na výstavu „Zvrhlé umění“ (1937) a která na výstavu „Německé umění“ (1937)?

B. Napište do tabulky znaky děl, která se na obou výstavách mohla objevit.



1. Otto Dix, *Hráči karet* (1920)



2. Franz Marc, *Věž z modrých koní* (1913)



4. George Grosz, *Nebezpečná ulice* (1918)



5. Hans Schmitz-Wiedenbrück, *Rodinný obraz* (1939)



3. Emil Schiebe, *Hitler na frontě* (1942)



6. Adolf Ziegler, *Čtyři elementy* (1937)

„Zvrhlé umění“:	„Německé umění“:

C. Proč by mohla být pro nacisty problematická ta díla, která jste přiřadili ke „Zvrhlému umění“?

Příloha 7: Metodický list k Ottu Dixovi

Metodický list k pracovnímu listu Otto Dix

Anotace: Tento pracovní list sestává ze dvou částí, které mohou být rozděleny do samostatných hodin, nebo mohou být pojaty jako jedno téma. Tímto zastřešujícím tématem bylo Umění v nacistickém Německu. První část se zaměřuje na jedno konkrétní dílo, a to Války od Otto Dixe. Jednotlivé úkoly vycházejí z teorií interpretace, ale tento postup je zkrácen a prostor zde dostává také emocionální stránka obrazu, a to u úkolu č. 4. Tento pracovní list se tak soustředí jednak na interpretaci a pochopení díla Válka, ale zároveň se snaží podnítit studenta k tomu, aby popsal vlastní dojmy a aby se zamyslel nad poselstvím obrazu pro současnou dobu. Druhá část pracovního listu se zaměřuje na výstavy Zvrácené umění a Německé umění, které uspořádali nacisté v roce 1937. Studenti se zamyslí nad tím, jaké znaky nesla díla náležící k těmto výstavám a následně se pokusí odpovědět na to, proč byly pro nacisty některé obrazy problematické.

Klíčová slova: Německo, expresionismus, Zvrácené umění, meziválečná doba, Otto Dix

Věková skupina: Střední škola (přibližně od 15 let)

Organizace učební činnosti: Individuální práce, hromadná výuka (společné objasnění kontextu, společná kontrola odpovědí)

Čas potřebný ke zpracování: 2 vyučující hodiny (možnost oddělit část věnovanou Ottu Dixovi a Vzestup nacismu a německé umění)

Pomůcky: Pracovní list, psací potřeby, vlastní poznámky a učebnice + případně přístup k internetu v případě vyhledání informací o autorovi

Reflexe: Pracovní list je kontrolován společně na konci hodiny; otázky 4 a 5 mohou být reflektovány prostřednictvím společné diskuze.

Zaměření na klíčové kompetence:

- Kompetence občanské (schopnost vcítit se do situace jiných lidí, staví se proti násilí, zaujímá postoj k uměleckým dílům)
- Kompetence pracovní (využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech)
- Kompetence v učení (vybírání a využívání pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu, uvádí věci do souvislostí a vytváří si komplexnější pohled na společenské jevy)

Očekávané výstupy:

- Student vysvětlí, co se odehrává na obraze Válka
- Student zařadí obraz do historického kontextu
- Student uvede důvody, které mohly vést autora obrazu k jeho malbě
- Student vyjádří, jaké pocity v něm obraz vyvolává
- Student zhodnotí aktuálnost obrazu

Průřezová témata:

- Multikulturní výchova
- Výchova demokratického občana
- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova v evropských a globálních souvislostech

Vzdělávací obsah:

- Moderní doba I – situace v letech 1914-1945
 - očekávané výstupy:
 - Student charakterizuje dvě světové války, jejich sociální důsledky
 - Student uvede základní znaky hlavních totalitních ideologií
 - Student popíše a zhodnotí způsob života v moderní evropské společnosti
 - učivo:
 - První světová válka
 - Versailleský systém a jeho vnitřní rozpory
 - Evropa a svět ve 20. a 30. letech
 - Kultura 1. pol. 20. století (zrod moderního umění)

Mezioborové vazby:

- Estetická výchova (práce s uměleckým dílem, role umění v meziválečné době, umění jako prostředek k vyrovnávání se s traumatem)

Jednotlivé úkoly:

Úkol 1: Předikonografický popis díla. Na obraze se nachází velké množství detailů, které student vyjmenuje. Může se jednat např. o řadu pochodujících mužů, mrtvá těla, ohořelý strom, muže v plynové masce, muže nesoucího raněného atd.

Úkol 2: Ikonografický rozbor díla. Student určí pravděpodobné prostředí, kde se výjev odehrává (např. západní fronta). Vzhledem k formátu obrazu a výjevům určí, že se jedná o příběh, který se cyklicky na bojišti opakuje. Vojáci pochodují do bitvy. Všudypřítomnou mlhu můžeme vnímat jako pochod do neznáma. Na centrální části obrazu je vyobrazena bitevní scéna. Nevidíme zde žádné heroické činy, ale řadu mrtvol a jednoho pozorovatele, vojáka krčícího se uprostřed obrazu. Kostlivec naklánějící se nad obrazem může být vykládán jako symbol smrti, který se tyčí nad celou scénou. Na pravé straně vidíme další část příběhu, kdy voják (zde je vyobrazen samotný autor) odnáší raněného. Za ním je vidět oheň či snad výbuchy. Můžeme se se studenty zaměřit také na výraz v obličeji vojáka-autora a zamyslet se nad tím, proč na obraze namaloval sám sebe. Pod triptychem se nachází predella, na které jsou vyobrazeni spící vojáci, ačkoliv mohou působit také jako mrtví.

Úkol 3: Student v tomto úkolu zaměří pozornost na záměr autora obrazu. Otto Dix chtěl svým dílem poukázat na reálnou podobu války a na psychické následky, které ve válečných veteránech zanechává. Obraz byl namalován v době, kdy byla válka často heroizovaná, ale na tomto obraze toho vidíme z hrdinství málo, spíše jsou zde vojáci vyobrazeni jako bezbranné oběti. Nebylo Dixovým cílem vojáky deheroizovat, ale oslavovat něco tak hrůzného mu zřejmě nepřišlo vhodné. K historickému kontextu student dále uvede nefunkčnost Versailleského systému a postupný rozklad Výmarské republiky. K moci se začínal dostávat Hitler a podobná díla neměla v jeho militantních plánech prostor.

Úkol 4: Student se zaměří na svůj individuální prožitek ve vztahu k obrazu a pokusí se vysvětlit, co v nich vyvolává. Tento úkol cílí na rozvoj občanské kompetence, v rámci kterého si studenti vytvářejí postoj k uměleckým dílům.

Úkol 5: Student zhodnotí přínos díla a zasadí jej do současné situace. V rámci tohoto úkolu se nabízí zmínit některý ze současných konfliktů a zhodnotit aktuálnost myšlenek, které se snažil předat Otto Dix.

Úkol A: Student se zaměří na několik děl z meziválečného období a rozřadí je na obrazy, které podle jeho soudu spadaly do oficiálního umění nacistického režimu a na obrazy, které nacistický režim odsoudil jako „zvrhlé“.

Úkol B: Student vyjmenuje společné znaky obrazů zařazených k „Zvrácenému umění“ a k „Německému umění“. Tento úkol má vést studenty k zamyšlení nad některými znaky oficiálního umění a oproti tomu se studenti zamyslí nad tím, co spojovalo díla, která nacisté odmítali v oficiálním proudu umění uznat.

Úkol C: Student vytvoří vlastní hypotézu o tom, proč vnímal nacistický režim určitá díla jako problematická. Otázka vede k zamyšlení nad tím, čím tato díla režim z pohledu nacistů ohrožovala a jak mohl režim výstavu využít propagandisticky.

Příloha 8: Andy Warhol: Campbellova polévka

Andy Warhol: Campbellova polévka (1962)



1. Je podle vás toto dílo umění? Proč ano/ne?

2. Popište, co na obrázku vidíte a co se tím asi umělec snaží sdělit.

3. Jak zřejmě zapůsobil obraz na tehdejší společnost? Jak působí v současnosti?

4. Popište krátce osobnost autora obrazu a období vzniku díla. Zapadá toto dílo do 60. let?

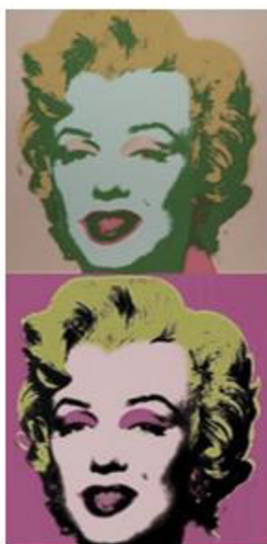


A: KONZUMNÍ ZPŮSOB ŽIVOTA



5. V čem spočívá konzumní způsob života člověka? Jakým způsobem sami přispíváte ke konzumerismu?

6. Jaké negativní dopady má konzumní způsob života v globálním hledisku?



7. Proměnil se Váš názor na toto dílo po tom, co jste o něm dozvěděli více?

8. Kdy lze vůbec předmět považovat za umění?

B: POPULÁRNÍ KULTURA V DOBĚ SOCIÁLNÍCH SÍTÍ



5. Vidíte nějakou spojitost mezi Warholovým přístupem k obrazu a současným vnímáním reality prostřednictvím sociálních sítí a internetu?

6. Jak se sociální sítě podílejí na vytváření zkreslené reality a jak ovlivňují vnímání sebe sama a ostatních?



7. Proměnil se Váš názor na toto dílo po tom, co jste o něm dozvěděli více?

8. Kdy lze vůbec předmět považovat za umění?

Příloha 9: Metodický list k Andymu Warholovi

Metodický list k pracovnímu listu Andy Warhol: Campbellova
polévka

Anotace: V tomto pracovním listu se kombinují dvě ústřední otázky: v první řadě je to otázka, co činí umělecké dílo uměleckým dílem. Tím se snažíme vést studenty k estetickému vnímání svého prostředí a rozvíjíme kompetenci občanskou, konkrétně vztah ke kulturnímu dědictví. Druhá rovina je praktická, neboť odborné školy budou spíše tíhnout k tomu, aby učivo bylo využitelné v běžném životě. V tomto případě se zaměříme na otázku konzumního života.

Klíčová slova: Pop art, Andy Warhol, moderní umění, 60. léta, masová kultura, konzumerismus

Věková skupina: střední škola (přibližně od 15 let)

Organizace učební činnosti: Individuální práce, práce ve dvojicích, hromadná výuka (následuje po samostatné práci)

Čas potřebný ke zpracování: 1 vyučující hodina

Pomůcky: Pracovní list, psací potřeby, vlastní poznámky a učebnice + případně přístup k internetu v případě vyhledání informací o autorovi

Reflexe:

- Spoléhá se na individuální přístup k otázkám, především ve druhé části.
- První část pracovního listu bude kontrolována společně; části A a B ideálně v menších skupinkách, kde se žáci vzájemně seznámí se svými odpověďmi, učitel je zúčastněným pozorovatelem (může se např. zapojit do diskuze u některých skupinek).
- Na závěr může proběhnout shrnutí prostřednictvím myšlenkové mapy na tabuli, případně mohou tuto myšlenkovou mapu tvořit samotní studenti

ve skupinkách – ta bude poté hodnocena známkou (hodnotí se především snaha a také množství a kvalita nápadů zaznamenaných v myšlenkové mapě – předpokládají se známky hodnoty 1, maximálně 2).

- Výchozím bodem pro myšlenkovou mapu je Andy Warhol, dalšími podtématy mohou být: život, dílo, historický kontext, myšlenky, tematika děl apod. Studenti mají do myšlenkové mapy zahrnout také své odpovědi z pracovních listů A a B.

Zaměření na klíčové kompetence:

- Občanské kompetence
 - Student projevuje pozitivní vztah k uměleckým dílům (rozvíjeno přes odhalení významu daného uměleckého díla a budování dovednosti interpretace uměleckého díla; směřuje se k odstranění nepochopení, které může studentům bránit v zájmu o umění)
 - Student respektuje druhé lidi a odmítá útlak (diskuze, práce ve skupině)
- Kompetence k učení – pozoruje, třídí informace, uvádí věci do souvislostí a propojuje své znalosti (rozvíjeno přes aplikaci dosavadních znalostí, pojmenovávání určitých jevů apod.)
- Kompetence sociální a personální – rozvíjeno spoluprací ve dvojicích, respektu k různým názorům

Očekávané výstupy:

- Student zařadí umělecké dílo do historického kontextu
- Student analyzuje předložené umělecké dílo
- Student hledá spojitost mezi myšlenkami daného uměleckého díla a vlastní životní zkušeností
- Student hodnotí svůj podíl na konzumerismu

- Student vyjmenuje negativní dopady konzumerismu/zkreslené reality a propojí se s vlastní zkušeností

Průřezová témata:

- Student vysvětlí, co se odehrává na obraze Válka
- Student zařadí obraz do historického kontextu
- Student uvede důvody, které mohly vést autora obrazu k jeho malbě
- Student vyjádří, jaké pocity v něm obraz vyvolává
- Student zhodnotí aktuálnost obrazu

Vzdělávací obsah:

- Moderní doba II – Soudobé dějiny
 - Očekávané výstupy:
 - Žák porovná a vysvětlí způsob života a chování v nedemokratických společnostech a v demokraciích
 - Učivo:
 - Životní podmínky na obou stranách železné opony
 - Globální problémy moderní společnosti

Mezioborové vazby:

- Estetická výchova (práce s uměleckým dílem a nahlížení na obraz jako výpověď o minulosti).
- Zeměpis (konzumní společnost – globální problémy)
- Občanská výchova (sociální sítě a jejich dopad na společnost, populární kultura, zkreslené informace)

Jednotlivé úkoly:

Úkol 1: První otázku klademe před samotnou interpretaci proto, že tím mapujeme názor studentů a zároveň proto, že chceme sledovat, zda se názor případně změní po této hodině (viz otázka 7A/7B).

Úkol 2: Předikonografický popis dohromady s ikonografickým rozborem. Pokud necháme studenty na dílo nahlížet poprvé, bude pro ne zřejmě obtížné přijít s pojmy jako populární či masová kultura, ale necháme je alespoň odhadnout možný význam. Nicméně Warhol spojuje obyčejný předmět s uměním – tyto plechovky dokonce ještě maluje ručně. Každá je přitom odlišná (představuje jinou příchut'). Jedná se o produkt jemu blízký, neboť jej sám celý život konzumoval. Zároveň je to produkt blízký běžným americkým rodinám. Velké množství podobných produktů ukazuje na velké množství věcí, ze kterých si může zákazník vybírat – přecházíme do doby konzumu, která započala již s příchodem průmyslové revoluce, kdy začínala sériová výroba. Nyní však společnost prosperuje, může si toho dovolit více.

Úkol 3: Stále se jedná o ikonografický rozbor, tentokrát se však po vzoru Viliama Kratochvíla ptáme, jak obraz mohl zapůsobit na tehdejší diváky a jak naopak působí dnes. Nenabízíme jako vyučující jednoznačnou odpověď. Je pravdou, že zpočátku se Warhol setkal s nepochopením kritiků, jak to bývá časté u nových, neobvykle pojatých děl. Následně si však společnost získal, a to díky srozumitelnosti obrazů pro různé vrstvy společnosti (svou roli zde hrála estetika, zároveň měla díla myšlenkovou hloubku). Co se týče současného přijetí, může se objevit rozpor právě v tom, zda se jedná o umění či nikoliv, jakou to má dále pro společnost hodnotu apod. Někteří mohou usoudit, že v současné době Warholovy obrazy společnost považuje za hodnotná díla třeba kvůli ceně, osobnosti a významu autora apod. Díváme se na to jinak, protože s odstupem času byla dílům určitá hodnota přiřknuta. Pro někoho mohou mít ale větší hodnotu díla starých mistrů. Pohled na moderní umění je i v současné době značně nejednotný.

Úkol 4: Prostor pro brainstorming k 60. létům, kdy se toho dělo ve společnosti skutečně mnoho. Studenti smějí čerpat z poznámek, učebnice i vlastních znalostí a alespoň stručně tuto dobu představit. Jak víme z analýzy učebnic, o Warholovi

se toho v nich příliš nedozvíme. V tomto případě by se nabízela také práce s internetem.

Úkol 5A: Student vysvětlí pojem konzumní společnost a určí svou roli v tomto fenoménu. Jedná se především o životní styl, kdy lidé nakupují velké množství věcí (mají na to finance a mají velký výběr). Často nakupují i to, co nepotřebují.

Úkol 5B: Je možné, že k zodpovězení této otázky budou studenti potřebovat více informací o tvorbě Andyho Warhola a jeho přístupu. Předpokládá se, že po společném zkontrolování první části bude pro tento kontext prostor. Zde studenti vysvětlí spojitost mezi tvorbou Andyho Warhola a vnímáním reality a obrazem reality na sociálních sítích (to je v současné době jedno z nejaktuálnějších témat a předpokládá se, že především mladí lidé jsou tímto fenoménem značně ovlivněni). Warhol často zobrazoval osobnosti přes svůj síťotisk jako ustrnulé opakované kopie. Jednalo se o jeden reprodukováný obraz, který ukazoval tvář pouze tak, jak byla určena pro média. Nebylo možné proniknout „pod povrch“. Z těchto děl se nedalo vyčíst vůbec nic o tom, jaká je tato osobnost ve skutečnosti. Podobně na sociálních sítích sami ukazujeme jen to, co chceme, aby ostatní viděli. Sami se díváme na zkreslenou realitu, nevidíme skutečnou hloubku.

Úkol 6A: Student uvede konkrétní dopady konzumního způsobu života na globální svět. Očekáváme takové odpovědi, jako je znečištění životního prostředí, špatné podmínky pro chovná zvířata, dětská práce v zemích třetího světa, zneužívání levné pracovní síly apod.

Úkol 6B: Zatímco otázka 5B měla být více zaměřena na srovnání díla a sociálních sítí, v této otázce se již od Warhola odpoutáme a dáme studentům prostor vyjádřit se k tématu sociálních sítí, což je v současné době důležité a aktuální.

Úkol 7A/7B: Vracíme se zpět k umění. Zajímá nás jako vyučující např. to, zda se promění pohled studenta na dílo poté, kdy pochopí jeho význam a dokáže jej vztáhnout k něčemu, co se týká jeho samotného. V rámci této otázky tedy student zaznamenává svůj posun, pokud k nějakému došlo.

Úkol 8A/8B: Student vyjádří svůj názor na to, kdy se podle něj předmět stává uměním. Odpovědi se mohou různit. Neklademe důraz na známé výklady a teorie, ale necháme spíše prostor pro vlastní názory.