

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra Výtvarné výchovy



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Modernistické směry 1. poloviny 20. století zprostředkované do výuky výtvarné výchovy na druhém stupni ZŠ

Vedoucí práce:

Mgr. et. MgA. Anna Boček Ronovská Ph.D.

Vypracovala:

Bc. Anna Kučerková

Anotace

Diplomová práce se zabývá zprostředkováním modernistických uměleckých směrů 1. poloviny 20. století do výuky výtvarné výchovy na druhém stupni základní školy. Cílem diplomové práce je prostřednictvím výtvarné řady, zaměřující se na vybrané modernistické směry, žákům druhého stupně přiblížit moderní umělecké směry a spolu s nimi nastínit rychlý nástup a vývoj moderního umění od umění zobrazujícího realitu až po abstraktní umění. Modernistické směry jsou žákům představeny v několika na sebe navazujících výtvarných úlohách, prostřednictvím níž jsou žákům mimo jiné představeny hlavní tendence a přístupy daného uměleckého směru a nejvýznamnější umělecké osobnosti světové a české scény. Subjektivní tvořivé činnosti u jednotlivých výtvarných úloh žákům pomáhají prozkoumat a pochopit vznik a vývoj moderního umění.

Diplomová práce se skládá ze tří částí. První část diplomové práce je teoretická část, která se zaměřuje na upřesnění teoretických pojmů, jako je výtvarná řada, projekt ve výtvarném učení, expresivní činnost žáků, kvalita ve výtvarné výchově, a v neposlední řadě se tato část věnuje vybraným uměleckým směrům, ze kterých výtvarná řada čerpá, jedná se o směry Expresionismus, Kubismus, Dadaismus, Surrealismus a Abstraktní umění. Dále se práce skládá z praktické části, v níž jsou představeny jednotlivé úlohy výtvarné řady, které jsou následně převedeny do praxe na konkrétní základní škole, přičemž tato praxe je podrobně rozebrána v poslední části diplomové práce, části didaktické. Poslední částí diplomové práce je závěr, která se zabývá zhodnocením průběhu didaktické části, spolu s jejími výsledky a celkovým zhodnocením diplomové práce.

Klíčová slova

Výtvarná výchova, Modernistické umělecké směry, Kubismus, Expresionismus, Dadaismus, Surrealismus, Abstraktní umění

Abstract

The diploma thesis examines the intermediation of modernistic art movements of the 1st half of the 20th century into the lessons of art on lower-secondary school. The goal of the diploma thesis is to narrow down the modernistic art movements to students on lower-secondary school level throughout artistic row of creative tasks focusing on particular modernistic art movements. The goal of the tasks is to enable the students to understand the origin and subsequent development of modern art from art which depicts the reality leading to the art which is fully abstract. Modernistic art movements are presented through a row of creative tasks in which one task is connected to another through these tasks are presented to the students the main tendencies, characteristic features, approaches all together with the main representatives of the art movement together with their most known works of art, both global and Czech. Subjective creative and expressive action helps explore and to understand the origin and the development of modern art.

The diploma thesis consists of three parts. The first part of the thesis is a theoretical one, which focuses on the description and specification of theoretical terms, such as art row, project in art education, expressive act of students, the quality in art education, and last but not least the chapter deals with the description of modern art and particular modernistic art movements on which is this thesis based on such as: Expressionism, Cubism, Dadaism, Surrealism and Abstract art. The second part of the thesis is the practical part where all the creative art tasks of the row are presented and described, and these tasks are then derived into the teaching practice experience on particular school together with detailed reflection of each art lesson, which is all presented in the third part of the thesis, which is called didactic part. The last part of the thesis is the final part, which deals with summarization of the teaching process and its results.

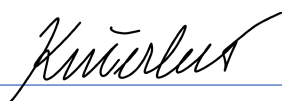
Key words

The subject of art, Modernistic art movements, Cubism, Expresionism, Dadaism, Surrealism, Abstract art

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Odborné pojetí a kurikulum předmětu Výtvarná výchova ve srovnání s praxí na vybraných základních školách a jejich působení na všestranný rozvoj žáka.“ vypracoval/a samostatně a s použitím uvedené literatury a pramenů.

V Olomouci dne: 4.12.2023



Bc. Anna Kučerková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní Mgr. et. MgA. Anně Boček Ronovské Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, ochotu, podněty a připomínky při vedení mé diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala paní ředitelce ze ZŠ Těšetice a všem pedagogům, kteří mě mezi sebe přijali a pomohli mi nahlédnout do pedagogické praxe.

Obsah

Úvod	9
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 MODERNISTICKÉ UMĚLECKÉ SMĚRY 1. POLOVINY 20. STOLETÍ	10
1.1 Vznik moderního umění	10
1.2 Expresionismus	13
1.3 Kubismus	19
1.4 Dadaismus	28
1.5 Surrealismus	35
1.6 Abstraktní expresionismus	45
2 VÝTVARNĚ PROJEKTOVÉ UČENÍ	52
2.1 Projektové vyučování	52
2.2 Výtvarná řada	54
3 CHARAKTERISTIKA DĚTSKÉHO VÝTVARNÉHO PROJEVU	60
3.1 Vývoj dětského výtvarného projevu	60
PRAKTICKÁ ČÁST	66
1 VÝTVARNÁ ŘADA „Tvoř avantgardně“	67
1.1 Inspirace	67
2. DIDAKTICKÁ ČÁST	75
2.1 Pedagogické zadání výtvarné řady a jednotlivých úloh	76
2.2 Výtvarná úloha - 1	78
2.3 Výtvarná úloha - 2	85
2.4 Výtvarná úloha - 3	94
2.5 Výtvarná úloha - 4	101
2.6 Výtvarná úloha - 5	107
2.7 výtvarná úloha - 6	115
2.8 Výtvarná úloha - 7	122
2.9 Výtvarná úloha - 8	130
2.10 Výtvarná úloha - 9	136
ZÁVĚR	143
ZDROJE	149
1 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	149
2 ELEKTRONICKÉ ZDROJE	151
3 SEZNAM OBRÁZKOVÝCH ZDROJŮ	153

Úvod

Tématem diplomové práce je zprostředkování modernistických uměleckých směrů 1. poloviny 20. století žákům na druhém stupni základních škol prostřednictvím hodin výtvarné výchovy a konkrétně pak prostřednictvím výtvarné řady nesoucí název „Tvoř avatgardně“. Výtvarná řada si klade za důraz prozkoumání a přiblížení vybraných uměleckých směrů žáky, skrze jejich vlastní angažovanost a tvůrčí proces v průběhu jednotlivých výtvarných úloh. Každá úloha má za cíl přiblížit jeden konkrétní umělecký směr 1. poloviny 20. století, a přiblížit žákům, jeho tendence, přístupy, vývoj, základní znaky a v neposlední řadě, důležité představitele daného uměleckého směru, ať už světové, či české. Společně pak jednotlivé úlohy, tvořící výtvarnou řadu vytvářejí pomyslnou linkou základních milníků moderního umění 1. poloviny 20. století. V širším měřítku objasňuje výtvarná řada žákům vývoj umění od umění zobrazujícího realitu přes umělecké směry jako: expresionismus, kubismus, dadismus, surrealismus, až po umění abstraktního expresionismu. Výtvarná řada pomáhá žákům přiblížit vývoj umění a prostřednictvím subjektivní tvořivé činnosti tomuto umění lépe porozumět.

Diplomová práce se skládá z části teoretické, která definuje a objasňuje vybrané odborné termíny, jako například výtvarná řada, projekt, jako metoda ve výtvarné edukaci, charakteristika výtvarného projevu žáků, a v neposlední řadě se velká část kapitoly zabývá popisem jednak vzniku moderního umění a později popisem jednotlivých, vybraných moderních uměleckých směrů 1. poloviny 20. století, na kterých je později praktická část postavena. Tato část popisuje vznik, ideologie, tendence, přístupy k umění, techniky a v neposlední řadě jmenuje významné umělce spolu s jejich slavnými díly každého vybraného uměleckého směru.

Praktická část se věnuje představení výtvarné řady a jednotlivých výtvarných úloh. Praktická část podrobně popisuje veškeré informace týkající se výtvarných úloh inspirací a jejich postupů. Předposlední částí práce je část didaktická, která v praxi ověřuje výtvarnou řadu v hodinách výtvarné výchovy na druhém stupni ZŠ v Těšeticích. Součástí didaktické části, jsou plány vyučovacích hodin, fotodokumentace, reflexe, sebereflexe.

Poslední částí práce je kapitola závěr, která shrnuje a sumarizuje aplikaci výtvarné řady v praxi a prezentuje její výsledky

TEORETICKÁ ČÁST

1 MODERNISTICKÉ UMĚLECKÉ SMĚRY 1. POLOVINY 20. STOLETÍ

Nedílnou součástí diplomové práce jsou modernistické umělecké směry 1. poloviny 20. století. Jedná se o směry, které výrazným způsobem ovlivnily budoucí vývoj moderního umění od počátku 20. století až dodnes. Mezi modernistické směry řadíme celou řadu uměleckých směrů, proudů a takzvaných – ismů. Mezi modernistické směry 1. poloviny 20. století můžeme zařadit směry jako například: expresionismus, fauvismus, kubismus, futurismus, hnutí De Stijl, surrealismus, dadaismus, abstraktní expresionismus, akční umění, či kinetické umění. Tato diplomová práce se však zabývá pouze výčtem vybraných modernistických směrů, a to konkrétně expresionismem, kubismem, dadaismem, surrealismem a abstraktním uměním.

Tato kapitola popisuje vznik a vývoj moderního umění 1. poloviny 20. století a následně se zabývá konkrétními uměleckými směry, jejich charakteristickými znaky, tendencemi, přístupy, vybranými představiteli směrů a jejich díly. Kapitola se zaměřuje vždy jak na zahraniční umělce, tak na umělce české scény a jejich tvorbu. Cílem této kapitoly je objasnit a shrnout vznik a základní vývoj moderního umění v 1. polovině 20. století a následně konkrétně definovat vybrané umělecké směry, kterými se zabývá pozdější praktická část diplomové práce.

1.1 Vznik moderního umění

Moderní umění je termín, kterým je obecně označováno umění od konce 19. století až po umění 70. let minulého století. Jedná se tedy o termín označující umění a jeho vývoj po dobu skoro jednoho století. Jako hlavní znaky moderního umění bývají zdůrazňovány: subjektivismus, individualismus a experiment.

Impresionismus bývá často považován za revoluční umělecký směr, který nepřímo odstartoval pozdější vývoj moderního umění. Tak jako popisuje Pijoan v knize Dějiny umění: „Na impresionismus a jeho důsledky je možno pohlížet různým způsobem: chceme-li v něm spatřovat pouze určitou obnovu malířské techniky, jistý způsob interpretace světla a jeho jiskření, podávání atmosféry pomocí drobných tahů kladených vedle sebe a vyvolávajících optickou vibraci, pak se impresionismus omezuje na několik jmen a na relativně krátkou dobu.

(....) Jestliže však v impresionismu vidíme víc než pouhou epizodu ve vývoji malířských technik, totiž spíše etapu základního významu v dějinách vztahů mezi uměleckou tvorbou viditelným světem, to je proklamaci umělcova práva vynalézat nové výtvarné prostředky k tlumočení a nikoliv zobrazování toho, co sám vidí nebo co cítí, pak impresionismus získává daleko širší dosah a zahrne také do sebe celou další budoucnost malířství na cestách, kterých do té doby nikdy nebylo využito s tak velkou svobodou a odvahou.“. (Pijoan, 1981, s.301)

Z výše uvedené citace tedy vyplývá, že je možné na impresionismus pohlížet jako na jakéhosi předchůdce moderního umění. Směr, který předurčil následující vývoj etapy moderního umění. Odrazovým můstkem ve vývoji impresionismu a následně také vzniku moderního umění jsou umělci jako Edgar Degas a Paul Cézanne, kteří vybočovali z tendencí impresionismu, přičemž oba umělci stáli na opačném konci intelektuálních a technických možností, které impresionismus v té době nabízel.

Degas byl často ve svých pracích stále spjatý s přísnými pravidly akademismu a s nekompromisností pojetí kresby, ale zato byl také nekompromisním pozorovatelem, a ve svých dílech podhaloval vztahy mezi postavami a jejich prostředím, což bylo do té doby publiku neznámé. Na druhé straně Cézanne, urputný stavitel, jenž chtěl za každou cenu ovládnout námět, tak aby z obrazu vymýtil veškeré náhodné prvky a aby v obraze zůstali pouze podstatné náležitosti.

I přesto, že každý z těchto umělců nějak vybočoval z řady impresionismu a jeho tendencí, nelze je z historického hlediska vyloučit z výčtu představitelů tohoto uměleckého směru, jelikož se podíleli na všech jeho kolektivních výstavách a akcích. A přesně tento fakt tyto umělce odlišuje od původního jádra uměleckého hnutí a pomohl

impresionismu rozšířit své rozpětí tak, že impresionismus nezůstal pouhou lokální záležitostí, ale postupně se z něj stal umělecký směr světových rozměrů. K umění Edgarda Dega a Paula Cézanna se později připojil třetí umělecký proud s představitelem Georgesem Seuratem v hlavní roli. Seurat se taktéž proslavil spoluzaložením nového uměleckého směru, neoimpresionismu. Konkrétně pak vynalezl inovativní, do té doby nepoužívaný umělecký styl, pointilismus, jenž spočíval v malování pomocí jednotlivých barevných bodů umístěných vedle sebe, jednotlivé barevné body se pak spojí až v oku diváka a vytvoří tak komplexní obraz.

Každopádně všechny tyto tři umělecké proudy znamenaly pro umění nové možnosti a jakési rozšíření revoluce, které impresionismus způsobil. Později začal svou povahou impresionismus vyvolávat opačné tendence a tímto zápasem přinesl umělcům větší svobodu výtvarného projevu. Poukázal na zbytečnost akademismu a školské disciplíny, a naopak pomohl zdůraznit důležitost originality vidění a originalitu techniky umělcova projevu. Jmenovitě je důležité zmínit postimpresionismus, na nějž bychom mohli všechny tyto výše zmíněné charakteristické znaky nasadit. Zajímavostí je, že postimpresionismus byl svým způsobem reakcí proti impresionismu, i přesto, že se jedná o umělecký směr, na kterém postimpresionismus v podstatě závisel. A právě odmítnutí impresionismu postimpresionisty znamenalo obrovský průlom pro následný vývoj malířství 20. století. (Pijoan, 1981, s.301)

Za vznikem moderního umění můžeme hledat odvrácení a protest proti akademismu a tradičním uměleckým postupům, odklonu od tradičních výrazových prostředků, stylů a technik a vznik nových a inovativních technik a forem. Díky veškerým těmto revolučním odmítnutím a protestům proti tradičním postojům a přístupům k umění dnes můžeme být svědky vzniku úplně nové etapy ve vývoji umění, jež moderní umění představuje. Jak popisuje kniha Moderní umění: „...vývoj moderní malby je nerozlučně spjat s neklidnou atmosférou moderního života k jehož zobrazení již nestačí staré osvědčené prostředky. Proto umělci jako Picasso, Braque, Mondrian, Kandinskij, Klee a další neustále hledají nové způsoby uměleckého vyjádření svých pocitů, svého pohledu na svět a na život člověka.“ (Coppelstone, 1965) Moderní umění nám nabízí stále nové možnosti v objevování světa okolo nás, umožňuje nám svět vidět jinak, skrze subjektivní vidění umělců, nehledě na konvenční postoje mnohých kritiků umění, či publika, se kterými se mnozí umělci za svůj život setkali. Vznik a vývoj moderního umění umožnil umělcům experimentovat s náměty, technikami, výrazovými prostředky, formáty či materiály. A přesně všechny tyto vlastnosti a vymoženosti umění nám pomáhají definovat moderní umění jako takové. Stále se však setkáváme s tím, že moderní umění vyvolává smíšené a někdy až vášnivé debaty, či odsudky. V procesu stálého tvůrčího hledání se umělci formovali do skupin. Následující podkapitoly se budou zabývat výčtem těchto skupin a to konkrétně: expresionismem, kubismem, dadaismem, surrealismem a abstraktním uměním. Všechny tyto umělecké směry jsou podrobně rozebrány v následujících podkapitolách.

1.2 Expresionismus

Umělci

Edvard Munch 1836–1944

Ernst Ludwig Kirchner 1880–1938

Emil Nolde 1867–1956

Franz Marc 1880–1916

Paul Klee 1879–1940

Max Pechstein 1881–1955

Oskar Kokoschka 1886–1980

Emil Filla 1882–1953

*„Abych je reprezentoval, zaujal jsem jejich místo a uskutečnil jejich představy,
prostřednictvím své vize. Je to psyché, kdo promlouvá.“*

Oskar Kokoschka, 1912

Expresionismus je umělecký směr, jež má ve své podstatě blízko Fauvismu, výraznou odlišností těchto dvou uměleckých směrů je fakt, že expresionisté s oblibou užívali silnějších literárních efektů a těžších barev, jako je například černá a hnědá. Jedním z hlavních důvodů užívání takto tmavých barev bylo vyjádření svíravých pocitů deprese a úzkosti ze života. Je to právě motiv úzkosti a deprese, ponořený do ponuré atmosféry, jež odlišil expresionisty od ostatních malířů a uměleckých směrů 1. poloviny 20. století.

Termín expresionismus má svůj kořen ve slově „*exprimere*“ - vyjádřit, a „*expressio*“ – výraz. Již ze samotné etymologie termínu vyplývá význam tohoto uměleckého směru. Termín *expresionismus* lze však použít v mnoha významech, v širším významu pojem expresionismus označuje umělecká díla různých dějinných období, ale také díla současná, jejíž kolektivním rysem je silná emocionální náplň. V užším významu termín odkazuje na veškeré umění po impresionismu, tedy umění, jež odmítalo tendence impresionismu, například

nedostatek niterného citění, jenž bylo vnímáno jako omezování a jako reakce na to expresionismus trval na zdůrazňování citu a intuice. Chápeme-li expresionismus jako umění odmítající impresionismus, bylo by nutné považovat veškeré umělce jako byl Van Gogh, či Gauguin za expresionisty. (Copplestone, 1965, s.24-26) Zajímavostí je, že dříve v kunsthistorii termín expresionismus označoval pouhou alternativu k termínu postimpresionismus. Zprvu se mělo jednat o nové tendence takzvaného antiimpresionismu, které se začali různě ve světě objevovat ve výtvarném umění po roce 1905. Ono skutečně tomu tak bylo, jelikož na rozdíl od impresionismu, který si kladl za důraz vyjádření dojmů, expresionismus vyjadřoval pravý opak, a to, své vlastní dojmy, ze světa kolem sebe.

V omezeném smyslu chápání expresionismu jako uměleckého směru, jako skupiny, jež se vytvořila v roce 1912 chápeme expresionismus jako směr jehož hlavní tendencí je nutkání promítnout do obrazů, či jiných forem umění své vlastní, subjektivní pocity a emoce (často negativní), jež vychází z hloubi umělcovi duše. Tato koncepce zobrazování svých vlastních pocitů a dojmů, bez jakýchkoliv konvencí byla natolik revoluční, že se z pojmu expresionismus stal synonymum pro moderní umění. (Dempsey, 2002, s.70-74)

Při snaze o pochopení podstaty expresionismu je důležité, jak píše Copplestone porozumět tomu, že: „Jako fauvismus pramení i expresionismus z odporu poimpresionistických malířů k nedostatku emocionálního obsahu v dílech impresionistů. Alespoň část své inspirace čerpali expresionisté z fauvistické tvorby, s níž se seznámili roku 1905 v Paříži prostřednictvím Kandinského a Javlenského.“ (Copplestone, 1965, s.25) Expresionismus tedy vychází z postimpresionismu, ale zároveň hledá také zdroj inspirace ve fauvismu. Dále jsou pro expresionismus typické úzkostlivé, až depresivní náměty a melancholická atmosféra v obrazech expresionistů, jenž často pramení ze ztrápeného života a smutku osudu. Z obrazů se poté stává médium pro vyjádření nejnítěnějších pocitů, a vnitřních pohnutek malíře, bez ohledu na konvence společnosti.

Jednou z nejvýraznějších osobností expresionismu, jež zásadním způsobem ovlivnila velkou část evropského malířství je norský malíř Edvard Munch. Munchovo dílo bylo ve velké míře ovlivněno postimpresionisty, převážně Paulem Gauguinem, a Vincentem Van Goghem.

Edvard Munch byl neurotický malíř, jenž je dnes považován za symbol celé nevyrovnané a tragické, ale přece silné povahy expresionismu. Munchův život byl již od útlého mládí doprovázen smutným osudem, díky němuž se v umělci vyvinul strach před životem a nedůvěra v lásku. Přesně tyto pesimistické náměty Edvard Munch několikrát vyjádřil ve svých poněkud

pochmurných a rezignovaných dílech. Některá Munchova díla pramení ze severských tradic a také jsou úzce spjata s duchovním klimatem západní Evropy konce druhé poloviny 19. století. Munchovo dílo shrnuje Miroslav Lamač v monografii *Edvard Munch* následovně: „(...) Munch hledá ekvivalenty svých niterných představ, které spojeny s obrazově transformovanými prvky reality nabývají smysl symbolů (...) Munch chce ukázat drama moderního člověka, mluvit o tom, o čem se dosud nemluvalo, vynést z hlubin do nichž se dosud nesestoupilo, nové překvapivé poznání života. Chce zvýraznit temné síly v člověku, jeho pudy, instinkty, atavistické představy a zároveň jejich modifikace jež vytvořil moderní život.“ Dále píše o Munchově díle: „Chce pojmenovat děje života přiléhavějšími jmény, vtisknout jim nový smysl. Patří k těm, kteří živí dílo svými vášněmi, u nichž každý tah štětce je dán napětím nervů, k těm, kteří dramata svého umění žijí dříve v sobě a spalují tak svojí životní energii prudčeji než jiní.“ (Lamač, 1963, s. 10)

I přes svůj tragický osud a smutný život dokázal Edvard Munch ovlivnit následující generaci expresionistů při svém cestování Evropou. Již v roce 1892 měla Munchova výstava v Německu skandální úspěch a následně ovlivnila tvorbu většiny evropských malířů. Již na úplném počátku 20. století byl Edvard Munch označován za významnou osobnost moderní malby bok po boku velkých jmen zakladatelů moderního umění Vincenta Van Gogha, Paula Gaugaina, Georgese Seurata, či Paula Cézanna.

Pravděpodobně největší vliv mělo Munchovo dílo na většinu německých malířů, ze kterých se posléze vytvořily 2 významné expresionistické uskupení, *Die Brücke* a *Der Blaue Reiter*.

První německé sdružení *Die Brücke*, v překladu „most“ vzniklo v roce 1905 v Drážďanech pod vedením Ernsta Ludwiga Kirchnera. Sdružení *Die Brücke* mělo zásadní podstatu pro německou kulturu v předválečném období, a to i přesto, že nebyli v zahraničí tak známí jako pozdější německé uskupení *Der Blaue Reiter*. Skupina *Die Brücke* zůstala pevně organizovanou uměleckou skupinou, která po celou dobu svého působení až do doby svého zániku, těsně před začátkem první světové války, tvořila a vystavovala společně. Mezi hlavní představitele sdružení *Die Brücke* patřili: Ernst Ludwig Kirchner, Emil Nolde, Erich Heckel, Max Pechstein, Otto Mueller a Karl Schmidt-Rottluff. Program skupiny *Die Brücke* jež sepsal Karl Schidt- Rottluf zněl následovně: „*Jako most spojuvat všechny dozrávající revoluční elementy a být ukazatelem směru k budoucnosti.*“

Druhým německým uskupením je Mnichovské sdružení *Der Blaue Reiter*, v překladu Modrý jezdec, jež vzniklo v roce 1911. Název skupiny vymysleli vůdčí umělecké osobnosti skupiny

Vasilij Kandinskij a Franz Marc: „(...) oba jsme milovali modř, Marc měl rád koně, já zase jezdce. Tak vzniklo to jméno samo sebou (...)“ (Copplestone, 1965, s.25) Kromě vůdčích jmen Vasilije Kandinského a Franze Marca ke skupině patřili umělci jako Grigorij Javelenskij, August Macke, Heinrich Campendonk a Paul Klee. Na rozdíl však od skupiny *Die Brücke* nebylo sdružení *Der Blaue Reiter* organizováno jako pevná skupina. Ještě téhož roku svého založení uspořádala skupina první společnou výstavu. Trvání sdružení však nemělo dlouhé trvání, neboť podobně jako u drážďanské skupiny překazilo vypuknutí první světové války. Po válce se znovu shledali pouze Paul Klee a Vasilij Kandinskij, kteří později vyučovali v Bauhausu v německém Výmaru.

Častokrát když se řekne expresionismus, představíme si s výjimkou světoznámého Edvarda Muncha právě německý expresionismus. Němečtí malíři jsou nedílnou součástí podstaty uměleckého směru. Samotný Munch se při svém pobytu v Německu osobně seznámil a poznal s většinou německých malířů. Právě v Německu dospěl expresionismus k plnému rozkvětu a měl také delší trvání než v jiných Evropských zemích. Životnost německého expresionismu byla ovlivněna, alespoň z části silnou emocionalitou, na které si německé obyvatelstvo tehdy zakládalo. Ze stejného důvodu je možné vysvětlit, že u německého národa převládá tvrdost, síla a napětí nad půvabem a přitažlivostí francouzského fauvismu. Jako předchůdkyni a inspiraci německého expresionismu je považována malířka Paula Modersohnová-Beckerová (1876-1907). (Dempsey, 2002,70-74)

Jako shrnutí kapitoly o expresionismu vystihuje fráze z knihy *Moderní umění: „Expresionismus je umění emocí, odhalující hnutí v nitru člověka.“*

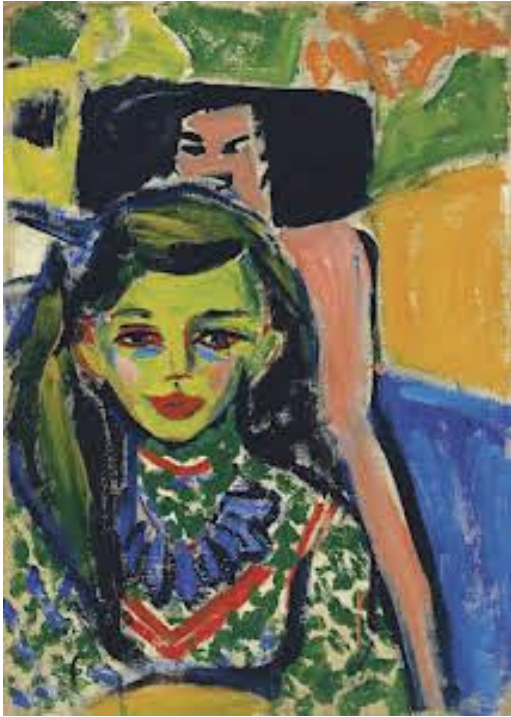
Co se týče českého expresionismu, i zde měl obrovský vliv skandinávský malíř Edvard Munch. V Praze vystavoval Edvard Munch v roce 1905, již jako slavný umělec, přičemž jeho vliv právě vrcholil. I zde měla jeho výstava skandální úspěch a dopad na českou uměleckou scénu, a to hlavně na skupinu *Osma* v čele s malíři Emilem Fillou, Bohumilem Kubištou a Antonínem Procházkou. Skupina *Osma* byla založena v roce 1907 a jednalo se reakci a inspiraci dílem Edvarda Muncha. Asi nejvíce ovlivněným malířem českého expresionismu byl Emil Filla, jehož dílo bylo silně inspirováno Edvardem Munchem. Emil Filla napsal o výstavě Edvarda Muncha v měsíčníku *Volné směry* následující: „Pro nás se však Munch stal neodvratným osudem. Konec bylo kázni ve škole, konec všem autoritám, konec našemu odříkání v odvaze. Dílo Munchovo vybuchlo v našich srdcích jako petarda. Otřáslo s námi v základech a všechny naše touhy, lásky a naděje zdály se najednou realizovány, byli jsme v trvalém vytržení, neboť

jsme cítili již tehdy jako dnes, že přišel k nám umělec, a to umělec našich časů, našich srdcí a naší vůle. Sestoupil tehdy na nás duch pravého, přímého umění, viděli jsme v něm anděla strážného naší budoucí pouti a posvětitel našeho odhodlání býti výtvarník dneška. Mysleli a cítili jsme, že Munch přišel jen kvůli nám.“

Všichni uvedení malíři se později zabývali hojně také Kubismem, a proto se na české scéně často setkáváme s ojedinělým pojmem *kuboexpresionismus*.



Obr.1 - Výkřik – Edvard Munch, 1910



Obr. 2 - Franzi před vyřezávanou židlí – Ernst Ludwig Kirchner, 1910



Obr.3 Čtenář Dostojevského – Emil Filla, 1907

1.3 Kubismus

Umělci

Pablo Picasso 1881–1973

Georges Braque 1882–1963

Juan Gris 1887–1927

Ferdinand Léger 1881–1955

Albert Gleizes 1881–1953

Jean Metzinger 1883–1957

Robert Delaunay 1885–1941

Jacques Villon 1875–1963

Marcel Duchamp 1887–1968

„Pravda je mimo jakýkoliv realismus, a vzhled věcí by neměl být zaměňován za jejich podstatu.“

Juan Gris

Kubismus, další významný umělecký směr, jenž spadá do éry moderních, avantgardních uměleckých směrů 1. poloviny 20. století. Kubismus se zrodil ve Francii, konkrétně v Paříži, města dychtivé atmosféry po nových poznacích, na přelomu 19. a 20. století ale jako oficiální rok vzniku kubismu se uvádí rok 1907. Kubismu, však již o pár let dříve předcházela takzvaný *Pre-cubismus* (1906-1909). Díla *Pre-cubismu* byla stále ještě často ovlivněna předchozími uměleckými směry, ale již v této „přípravné“ fázi kubismu docházelo k objevování možností a perspektivy kubismu.

Podobně jako u fauvismu, i kubismus byl pojmenován dle slov kritika umění Louise Vauxcelle. Vauxcelleův název „*cube*“ je odvozen od slova „*cube*“ v překladu znamenající krychle. Tento název použil Vauxcelle v roce 1908 při komentování obrazů Georgette Braqua, že jeho obrazy vypadají jako sestavené z krychlí (*cubes*). Ke stejnému názvu se přikláněl také fauvista Henri Matisse, který pro změnu Braquovi obrazy popsal jako

sestavěné z malých krychlí (*petits cubes*). Zanedlouho se tento název rozšířil, a často se pod pojmem kubismus označovali také díla, která s kubismem měla pouze málo společného, v podstatě se tak označovala veškerá díla, která se zdála být avantgardní. Později v roce 1912 napsal spisovatel a kritik umění Guillaume Apollinaire první hodnocení kubismu které znělo následovně: „Novému malířství se říká kubismus. Jméno dostalo podle posměšného názvu od Henriho Matisse, jehož na jednom obraze upoutaly domy ve tvaru krychlí.“ (Gantefuhrer-Trier, 2005, s.6) hodnocení však není zcela přesné a může čtenáře přivádět v omyl, a to z důvodu, že zdůrazňuje pouze jednu stránku kubismu a nevyjadřuje základní myšlenku kubismu, není tedy správné soudit charakter kubismu pouze na základě jeho jména. Termín kubismus totiž není doslovný a neznamena, že kubističtí malíři malovali v krychlích. Dle některých tezí vyplývá, že kubismus měl údajně za cíl zjednodušovat viděnou realitu na nejzákladnější geometrické tvary. Takovéto tvrzení však nebylo nikdy potvrzeno. (Gantefuhrer-Trier, 2005, s.6)

Abychom dokázali pochopit podstatu kubismu je nutné uvědomit si, že kubismus se zrodil jako hnutí mladých malířů v bouřlivé atmosféře tehdejší Paříže. Je také nezbytné zamyslet se nad tím, že tehdejší mladí, dvacetiletí umělci byli silně nespokojení s malířským odkazem, které přineslo 19. století, a tak mladí začínající kubisté chtěli dosáhnout něčeho nového, hledat inovativní způsoby, experimentovat a vyjádřit tak nový, revoluční, moderní věk. Kubisté odmítali umění a umělce jejichž nejvyšším cílem bylo vystavovat v galeriích a muzeích v dokonalé společnosti uměleckých děl starých mistrů. Avantgardní umění tedy vyžadovalo čerpání z nových prožitků a poznatků, nebo také nové objevování dříve přehlížených umění, jako například africké umění či umění přírodních národů, jenž se stali zdrojem inspirace pro mnoho kubistických malířů. Jak popisuje Coplestone ve své knize Moderní umění: „Z tohoto hlediska se nám kubismus jeví jako nový, průbojný experiment, který neměl – alespoň z počátku – žádnou jasně formulovanou koncepci. (...) Není tu nejmenší záměr vytvořit umělecká díla důstojná muzeí, ale naopak vůle odhalit, co se dá udělat uvnitř velmi volného myšlenkového rámce, přestanou-li se respektovat obvyklé hranice umění. Těmito hranicemi rozumíme všechny normy platné v umění od renesance až do devatenáctého století. Otevření těchto norem otevřelo mladým malířům nové možnosti. Teď už se nemuseli starat o klasickou krásu a klasické proporce.“ dále Coplestone píše: „Můžeme proto právem říci, že se kubismus stal nejvlivnějším uměleckým směrem dvacátého století. Kubismus také jako první z revolučních uměleckých hnutí byl otevřeně obrazoborecký, tím že – na rozdíl od svého předchůdce fauvismu – napadal opravdu všechny dosavadní malířské normy a představy.“ (Coplestone, 1965, s.20-21) Jedno lze s jistotou říci a to, že kubismus otevřel nekonečné

množství nových možností, jak vnímat viděnou realitu. Kubisté přišli na to, jak přivést dohromady více pohledů, například, zepředu, zezadu, či zboku a na stejném plátně všechny tyto pohledy spojit dohromady v jeden výsledný celek. Kubismus také významně ovlivnil budoucí abstraktní malířství, konstruktivismus, či neoplasticismus. (Tate Modern, Cubism, online)

Dva hlavní představitelé a průkopníci kubismu, bez jejichž jmen bychom si kubismus dokázali jen těžko představit jsou, původem španělský malíř Pablo Picasso a francouzský umělec Georges Braque. Právě Picasso a Braque jsou považováni za zakladatele tohoto uměleckého směru a v jeho počáteční fázi mezi lety 1907-1909 kubismus razantně ovlivnili. Ačkoliv se interpretace počátku kubismu jako takového může častokrát lišit, jedno mají všechny teorie společné a to, že Picassův obraz Avignonské slečny (*Les demoiselles d'Avignon*), měřící téměř 244 x 234 cm, položil základ revoluci v umění 20. století. Obraz Avignonské slečny je často označován za počátek tzv. „kubistického myšlení“, Picasso v tomto obraze bourá veškerá doposud známa pravidla týkajících se prostorového vnímání, přirozenosti barev a proporcí postav a objektů na obraze. Tak jak popisuje Anne Ganteführer-Trierová ve své knize Kubismus: „Trojrozměrnost ženských aktů a prostor, v němž se pohybují, se rozpadly do dvojrozměrné ornamentiky a spojily zároveň různé perspektivy. Otázka zobrazení a rozčlenění forem nabyla na významu na úkor iluze prostorovosti a plastičnosti.“ (Ganteführer-Trier, 2005, s.7)

Podobně reaguje také Trewin Copplestone ve své knize Moderní umění: „Je to spíš prototypem kubismu než plným výrazem tohoto uměleckého směru. Poprvé v něm dochází k rozkladu tvarů na jednoduché prvky a ke vtělení vzájemných vztahů mezi těmito prvky do plochy plátna na použití pouze omezeného prostoru.“ (Copplestone, 1965, s.22) Vše nové, co Picasso do svého revolučního obrazu dal, nekorespondovalo s akademickými konvencemi malířství 19. století, tímto také Picasso rozvášnil v negativním slova smyslu mnoho jeho současníků a pro mnoho z nich byl obraz Avignonské slečny podnětem silné kritiky. Picassův galerista Daniel-Henry Kahnweiler jej nazval dokonce „zoufalou ztečí nebes doprovázenou zároveň problémy všeho druhu.“ Již z tohoto komentáře vyplývá, že prvotní reakce na nově vznikající avantgardní umělecký směr nebyly příliš pozitivní.

Částečným zdrojem inspirace a přínosem pro kubismus byl malíř a průkopník moderního umění Paul Cézanne, jehož výtvarný styl a technika malby ovlivnily tvorbu kubistů. Oba umělci Georges Braque i Pablo Picasso se intenzivně věnovali analýze děl malíře Paula Cézanna. Jak píše jeden ze zdrojů Amy Demseyová ve své knize Umělecké styly, školy a hnutí: „Braquea

mimořádně zajímala Cézannova metoda zobrazení trojrozměrného prostoru změnou pozorovacího místa a také studoval způsoby, jakými starší mistři konstruovali formy z různých rovin, které jako by klouzaly nebo pronikaly jedna druhou. Tato technika (*francouzsky „passage“*) vede oko k různým sekcím obrazu, současně vyvolává dojem hloubky, přitahuje pozornost k povrchu plátna a promítá obraz do prostoru, kde je divák. To je jedna z hlavních charakteristik kubismu.“ (Dempsey, 2002, s.83-84) Dále jako zdroj inspirace využívali kubisté mnoho médií a obrazových zdrojů, jednalo se hlavně o fotografie, africké umění a jeho artefakty jako například různé primitivní sošky, šperky, či masky afrických kmenů. Kubisté však nebyli první, jenž se začali zajímat o sbírání afrického umění, již Paul Gauguin, nebo vybraní fauvisté sbírali tyto kulturní artefakty. Maurice De Vlaminck nazval tuto horečku dokonce jako „hon na negérské umění“, Paříž totiž byla na počátku 20. století koloniální mocností, což znamenalo vhodné místo pro lovení takovýchto artefaktů. Nejvíce posedlým umělcem však byl samotný Pablo Picasso, který v předmětech afrického umění spatřoval zdroj své inspirace, něco nového, něco dosud neobjeveného. Dalším zdrojem Picassovi inspirace byly fotografie, zajímavostí je, že Picasso byl sám vášnivým a pozorným pozorovatelem, často si proto sám při dokumentování aktuálního dění kolem sebe ať už v Paříži, či na cestách vypomáhal fotoaparátem. V Picassově pozůstalosti se našlo téměř 1000 návštěvenek (*cartes de aparátem*), mnoho pohlednic s fotografiemi, spolu s řadou fotografických snímků od známých fotografů (např. Brassai, André Villerse) a nakonec celá řada bezejmenných fotografií a obrázků, jež byly s největší pravděpodobností pořízeny samotným Pablem Picassem. Fotografie často Picassovi sloužily jako inspirace při malbě obrazů, či kreseb.

Jak již z předešlého textu vyplývá Pablo Picasso a Georges Braque jsou považováni za zakladatele avantgardního uměleckého směru, kubismu a jsou považováni za nejdůležitější osobnosti tohoto uměleckého směru. I přesto však Picasso údajně o sobě tvrdil, že nechce být označován za otce kubismu, jelikož ho prý jen podnítil. Zajímavostí je, že Picassa a Braqua mimo profesní známost pojilo také velice silné pouto přátelství. Oba umělce vlastně seznámil tehdy významný spisovatel a kritik Guillaume Apollinaire, který pozval Braqua do Picassova ateliéru. Jak píše ve své knize Kubismus Anne Ganteführer-Trierová:“ Picasso tehdy právě dokončil obraz Avignonské slečny a začínal malovat obraz Tři ženy (*Trois femmes*). Reakce Georgese Braqua na Picassův obraz Avignonské slečny byla mimořádná. (...) Braque byl zaujat a zdál se, že zprvu nedovedl to, co viděl zpracovat.“ (Gantefuhrer-Trier, 2005, s.11) Po této události mezi oběma umělci vzniklo pouto přátelství. Díky Picassovi se Braquovi otevřela nová, dosud neznámá témata pro svou tvorbu. V Braquových dílech se divák taktéž

setkává s předimenzovanými svaly a nepřírozenými proporci těla, které jsou v Braquových dílech stejně fiktivní jako v těch Picassových. Jak Picasso, tak také Braque ve svých dílech používají barvu jako pomůcku pro modelaci forem světla a stínů. Barvy již nejsou odrazem nápodoby reality, nýbrž pomáhají zobrazit nabytí objemu. Díky silnému poutu přátelství mezi umělci, je možné spatřit ve vybraných dílech Picassa i Braqua značné paralely, čehož si mnohdy všimly také jejich současníci a kritici umění. Určitých shod v dílech obou malířů si všiml také galerista obou umělců Daniel-Henry Kahnweiler, který později ve své knize „*Cesta ke kubismu*“ napsal: „Tito dva umělci jsou hlavními zakladateli kubismu. Zásluhy jich obou o vznik nového uměleckého směru jsou tak úzce propojeny, že je těžké je rozlišit. Výsledkem jejich bratrsky přátelských rozhovorů byl pokrok nového pohledu, jenž se prakticky projevil tu v díle jednoho, tu v díle druhého umělce. Zásluhy patří oběma. Oba jsou velcí, podivuhodní umělci, každý svým způsobem.“ (Gantefuhrer-Trier, 2005, s.12)

Jednou z forem kubismu je takzvaný analytický kubismus. Tento termín poprvé použil umělec Juan Gris, aby popsal vzrůstající míru rozkladu formy. Termín „analýza“ vyjadřuje dekompozici celku na elementární částice. Tato metoda je dodnes podstatným charakteristickým rysem kubismu, a je možné ji spatřit již v dříve zmiňovaném, revolučním obraze Avignonské slečny. Dalšími obrazy, ve kterých se můžeme setkat s metodou analytického kubismu jsou Picassova *Sedící žena* a *Moje kráska*, či Braquovi *Portugalci*. U některých uvedených obrazů lze rozeznat jednotlivé základní tvary lidského těla, avšak jednotlivé části těla jsou roztříštěny do mnoha faset, které se různě prolínají a vytváří tak nepravidelně členěnou kompozici, která mnohdy připomíná zmuchlaný, nebo složený papír. Metodou analytického kubismu Picasso zkoumá způsoby, kterými lze členit tvary, ale hlavně zkoumá malířské možnosti a jejich rozsahy, kam až lze zajít. V obraze *Sedící žena* Picasso odhalil směr, kterým lze instalovat soulad trojrozměrnosti námětu s dvojrozměrností plochy plátna.

Dále se oba umělci Picasso a Braque v roce 1911 začali zajímat o povrchovou strukturu materiálu, a to konkrétně u zátiší, a místo malování se pokusili spíše nanášet materiál na plátno. Začali vlepovat do svých obrazů různé ústřížky novin, nebo vytvářeli reliéfové sochy z materiálů jako je dřevo, či sádra. Výsledkem byl vznik nového druhu dekorativního malířství, které bylo analytické, vyvážené a razilo nový přístup k barvám. U tohoto stylu malířství převládala rozvaha nad vzrušením. Tento styl malířství můžeme nalézt například v Picassovém obraze *Housle*, a v Braquově obraze *Láhev, sklenice a dýmka*. Analytický kubismus je obecně důslednější, uspořádanější, avšak méně vášnivý, zato výsledkem analytického kubismu jsou

obrazy barevně vyrovnané, harmonické a lahodící oku diváka. Analytický kubismus trval od roku 1910 do roku 1912. (Gantefuhrer-Trier, 2005, s.12)

Vrcholnou fází kubismu, která navazovala na analytický kubismus je tzv. syntetický kubismus, jež měl trvání od roku 1912 do roku 1914. Syntetický kubismus vychází ze slova „syntéza“ což znamená „spojování dvou nebo více částí v jeden celek“, termín syntéza je opakem analýzy. Syntetický kubismus se vyvinul z kubismu analytického, přičemž obě fáze kubismu byly vedeny Picassem a Braquem v čele. Jako milník mezi těmito fázemi kubismu je považována Picassova „*kytarová série*“, která je ideálním příkladem přechodu mezi analytickým a syntetickým kubismem. Dalším rozdílem mezi fázemi je barevnost, můžeme si totiž povšimnout, že v obrazech syntetického kubismu jsou barvy pestré a odvážné, objevují se zde barvy jako červená, zelená, žlutá, oproti tlumeným paletám barev, jež se objevovaly v předchozí fázi kubismu, tedy analytické. Jak již bylo zmíněno v předešlém textu analytický kubismus byl obecně střídmejší a rozvážnější, oproti vášnivější a experimentálnější syntetické fázi kubismu. Právě v rámci experimentu používali oba známí umělci různé techniky k dosažení svých cílů. V syntetickém kubismu se setkáváme s experimentací materiálů a vkládáním, či vlepováním různých předmětů do obrazů, jako například ústřížky novin, karet, cigaret až po reklamu. Všechny experimenty s materiálem vedl k jednomu, a to ke vzniku techniky koláže. Koláž neboli technika, která kombinuje fragmenty skutečných věcí s plátnem je dnes jedním z hlavních rysů syntetického kubismu. První koláž, kterou Picasso vytvořil se nazývá „*Still Life with Canning Chair*“, která byla vytvořena v roce 1912.

Syntetický kubismus si našel své trvání také po 1. světové válce, na rozdíl od fáze analytické. Metodu syntetického kubismu si oblíbil kromě Picassa a Braqua také soudobý umělec Juan Gris, a později syntetický kubismus ovlivnil dílo Jacoba Lawrence, Romara Beardena a Hanse Hoffmana bok po boku mnoha dalších umělců.

Co se českého kubismu týče, ten se začal vyvíjet zcela jedinečným způsobem a trval poměrně krátkou dobu od roku 1911 až do roku 1914. I za tak krátkou dobu však kubismus nabyl nezvyklé popularity mezi českými výtvarníky, a to z daleka nejen v malířství, protože způsob, kterým se kubismus uplatnil na české scéně v architektuře a v užitém umění nemá v Evropě obdoby. Mezi české umělce řadící se k uměleckému směru kubismus patří. světovou válkou se centrem dění stala a avantgardy stala Praha. Čeští výtvarníci byli zejména ovlivněni francouzským uměním, a ujal se zde univerzální termín označující umění jako „nové umění“.

V roce 1911 vzniklo umělecké uskupení „Skupina výtvarných umělců“ v jehož čele stal významný malíř, který byl již výše zmiňován v kontextu expresionismu, řeč je o Emilu Fillovi. Dále do uskupení řadíme umělce Otto Gutfreund, Josef Čapek, Vincenc Beneš, Antonín Procházka a z řad architektů je nutno zmínit Josefa Gočára, Pavla Janáka, Josefa Chochola, či Vlastislava Hofmana. První výstava této skupiny tzv. „nového umění“ se uskutečnila v Obecním domě v Praze roku 1912. Podobně jako tomu bylo u světového kubismu i zde vyvolala výstava ostrou kritiku veřejnosti. Na první výstavu navazovaly další výstavy, označované za vrcholné výstavy Skupiny. (CZKUBISMUS, online)

V českém kubistickém malířství se objevuje řada pozoruhodných děl umělců, jako například Fillův obraz *Zátíší s knihou*, či *Ležící žena*, dále stojí za zmínku malíř Bohumil Kubišta, jehož dílo je také spojováno jak z expresionismem, tak z kubismem, za zmínku stojí Kubištův obraz *Kuřák*, nebo *Portrét Jana Zrzavého*.

Mluvíme-li o českém kubismu v architektuře, jedná se o zcela ojedinělou formu umění, která nemá v Evropě či ve světě obdoby. Ač je možné, že kubismus v jiných zemích produkoval hojná kubistická díla v oblasti malby, nebo sochy, tak ve světě nalezneme pouze jednu zemi, ve které se kubismus rozvinul do formy architektury. Tou ojedinělou zemí je Česká republika, kde nám architekti jako Josef Gočár, Josef Chochol, Emil Králíček či Otakar Novotný zanechali unikátní odkaz unikátní architektury inspirované kubismem. Základními stavebními prvky kubistické architektury jsou geometrické tvary (čtverce, obdélníky, trojúhelníky) a tělesa (hranoly, krychle, jehlany). Jednotlivé prvky však nelze použít nahodile a samostatně, nýbrž je nutné tvary kombinovat s křivkami. (PRAGUESTAY, Kubismus a rondokubismus, online)

Mezi příklady kubistické architektury patří zejména památky Prahy a Hradce Králové, například: Dům u Černé Matky Boží v Praze od architekta Josefa Gočára, Kovařovicova Vila, taktéž v Praze od architekta Josefa Chochola. Později po roce 1918 se z architektury vyvinula forma kubistické architektury zvaná rondokubismus, jež je rovněž ojedinělá pouze v České republice. Rondokubismus, někdy také nazývaný jako české Art Deco, byl architektonický styl kde ostré a hranaté tvary architektury kubismu nahradily změkčené tvary obloučkového dekorativismu. Rondokubismus se stal velice rozšířeným stavebním stylem používaným zejména na veřejné budovy. Hlavními architekty rondokubismu jsou Josef Gočár, Pavel Janák a Jindřich Freiwald. Nejznámější stavbou rondokubismu je budova Legiobanky navržena Josefem Gočárem. (VYGOSH, Rondokubismus, online)



Obr. 4 - Avignonské slečny, Pablo Picasso, 1907



Obr. 5 - Analyticky kubismus – ukázka

Sklo na stole - Georges Braque, 1909-1910



Obr. 6 - Syntetický kubismus – ukázka

The Sunblind – Juan Gris, 1914



Obr. 7 – Kuřák (Autoportrét), Bohumil Kubišta, 1910

1.4 Dadaismus

Umělci

Marcel Duchamp 1887–1968

Man Ray 1890–1976

Francis Picabia 1879–1953

Kurt Schwitters 1887–1948

Max Ernst 1891–1976

Hans Arp 1887–1966

Karel Nepraš 1932–2002

„Na dadaismu je nejlepší, že mu nemůžeš – a možná bys ani neměl – porozumět. „

Richard Huelsenbeck, 1974

Dadaismus je dalším modernistickým uměleckým směrem 1. poloviny 20. století v pořadí, kterým se diplomová práce zabývá. Dadaismus se liší od ostatních modernistických směrů tím, že se jednalo o mezinárodní víceoborovou záležitost, spíše styl života, nebo způsob myšlení nežli umělecké hnutí. Vznik dadaismu je spojován s obdobím 1. světové války, přičemž za oficiální rok vzniku je považován rok 1916. Vůdčí osobností, která mimo jiné stojí u vzniku názvu dadaismu je původem rumunský básník Tristan Tzara, který bývá také označován za otce hnutí dada.

Psal se rok 1916 a v Evropě vrcholila 1. světová válka, mladý spisovatel Tristan Tzara byl znechucen civilizací a uvědomoval si, že život ztrácí smysl. Pocit frustrace a odporu vůči válce se rozhodl Tzara umělecky vyjádřit, založil proto hnutí, které je populární dodnes, hnutí dada. Poezie se stala pro Tristana Tzaru terapií, jakýmsi útekem od reality svírané 1. světovou válkou. Roku 1915 emigroval do švýcarského Curychu, kde v noci 23. černa 1916 v tamní kavárně Terasa nastal moment, který ovlivnil vývoj následujícího umění. Esej Pozemské

dobrodružství Tristana Tzary popisuje událost následovně: “Básník „zasunul do naučného slovníku Larousse nůž na dopisy a namátkou vylovil slovo dada, Navzdory tomu, že to bylo slovo, které ve francouzštině neznamena nic jiného než „houpacího koně“, stalo se „nejokřídlenějším výrazem na světě,“ dodává v eseji Zdeněk Lorenc.

Jakmile byla válka, jako by už všechno bylo jedno, když dokázala vyspělá civilizace nechat vzniknout něco takového jako je válka, která masakruje nevinné lidi, najednou jakoby jediné, co má smysl, je vzpoura proti té válce, a to taková vzpoura, která vyrve válku i s kořeny. Tak jako líčí sám Tristan Tzara ve své knize *Daroval jsem svou duši bílému kameni*: „Uplatňovali jsme svůj odpor proti všem podobám civilizace zvané moderní, proti samému jejímu základu, proti logice, proti jazyku, a vzpoura nabývala forem, v nichž ji groteska a absurdita hnaly daleko za estetické hodnoty...“ (Tzara, 2007)

Hnutí dada bylo poháněno energií vzpoury a kladlo za důraz poukázat na absurditu války. A právě díky těmto znakům dadaismu dalo hnutí vzniknout zcela nové estetice umění. Vše, co bylo doposud dané, nebo mělo nějaká pravidla, dadaismus porušil. Například když si vezmeme poezii, dadaismus rozbíjel větné stavby a nekontrolovatelně porušoval jakékoliv poetické postupy, a tímto rozrušil víru v to, že logicky uspořádané větné celky či slova vyjadřují myšlenku. V tomhle však pramení hlavní tendence dadaismu, oddat se spontaneitě, potřebě spontánní hry a ponechání vyžití emocím všeho druhu se vším co k nim patří. A stejně tak jako hnutí dada postihlo poezii a literaturu, postihlo taktéž i výtvarné umění své doby. Nicméně hlavním přínosem, jenž dadaismus měl, byl jakýsi univerzální styl, kterým lze protestovat proti neřádu civilizace. (Ježek, 2017, online)

Dadaismus, se narodil od předchozích modernistických směrů nesoustřeďoval pouze v Evropě, nýbrž po celém světě. Jako hlavní centra proudu dadaistických myšlenek a impulzů byly Paříž, New York, Curych, Berlín, Hannover, Kolín nad Rýnem, či Barcelona. Všechna tato města byla epicentry dadaistického hnutí během války, i po ní, kde se mladí umělci scházeli, aby společně vyjádřili nenávist proti válce. Hrůzy, které válka napáchala byly pro mladé umělce důkazem absolutního selhání hodnot lidské civilizace. Umělci aktivně napadali různé instituce, od politických, společenských institucí až po instituce společenské, jež v té době byly v buržoazní společnosti. Jak uvádí Amy Dempseyová ve své knize *Umělecké styly, školy a hnutí*: „Tito umělci věřili, že jedinou nadějí pro společnost je zničit systém založený na rozumu a logice a nahradit jej novým, založeným na anarchii, primitivismu a irracionalitě.“ (Dempsey, 2002, s.115)

Taktikou dadaismu byl útok na konvenční hodnoty v umění, literatuře a filozofii, tyto útoky byly úmyslně ponižující a dehonestující, a to ať už se odehrávaly při demonstracích, čtení veršů, výstavách, nebo na koncertech. Akce pořádané hnutím dada byly typicky komorní, odehrávaly se například v kabaretu Voltaire v Curychu, v Galerie secesní fotografie Alfreda Stiglitze, dále například v bytě sběratelů Waltera a Louise Arensbergových a v neposlední řadě v Modern Gallery Maria de Zayas v New Yorku, či v klubu Dada v Berlíně. Na všech těchto místech se umělci scházeli, aby zde sdíleli a vyjádřili své rozhořčení a aby bojovali za vymizení starého a otevření cesty pro nové.

Ve svém kabaretu Voltaire ve Švýcarském Curychu provozovali umělci své noční akce, které doprovázel zpěv, tance, hudba, loutkové divadlo, či recitace. Švýcarsko, bylo v té době neutrální a jednalo se o jakousi oázu klidu a míru v Evropě sžíranou 1. světovou válkou. Zajímavostí je, že žádný z umělců nebyl švýcarské národnosti a všichni umělci, scházející se na těchto akcích byli ve své podstatě cizinci, ukrývající se před válkou. Umělci na těchto akcích četli své nesmyslné zvukové básně, Tristan Tzara s Hansem Arpem na nich tvořili svá díla založená na náhodě, které vznikali rozstříháním různých papírů nebo textů, které se pak následně kombinovaly dohromady a z nich se tvořili například koláže, nebo básně. Jinými slovy na těchto večerních akcích panoval pořádný chaos, to ostatně shrnuje sám Tristan Tzara v jedné ze svých zpráv.

„Znovu začal box, kubistický tanec, Jankovy kostýmy, každý muž měl na hlavě vlastní velký buben, hluk...gymnastická báseň, koncert samohlásek, bruitistická báseň, staticky básnické a chemické aranžmá idejí... Další výkřiky, velký buben, klavír, impotentní dělo, lepenkové kostýmy strženy, publikum se žene, aby přerušilo horečku.“ (Dempsey, 2002, s.115)

Hugo Ball však vysvětluje, že přece jen i v takovémto chaosu lze nalézt určitý systém „Protože ani umění, ani politika, ani náboženská víra nejsou zřejmě schopny toto šílenství zarazit, pak zbývá jen (blague) žvanění a prokletá póza.“ (Dempsey, 2002, s.116) Tento absurdní typ provokace byl často invazivní, nezdvořilý, a často také připomínal uvědomělou aroganci a teatralnost futuristů. Všechny tyto projevy provokace měli za cíl jedno, a to oslabovat společenský řád ironií, satirou, či posměchem. To hlavní, na co se dadaisté zaměřili a na co chtěli ve svých dílech a objektech poukázat byla nelogičnost, nesmysl, princip náhody, hravost a v neposlední řadě porušování pravidel. Tuto taktiku dadaistů později změkčila newyorská skupina dadaistů, v čele s Marcelem Duchampem.

New York se za války stal jedním z center umělecké aktivity hnutí dada. Do New Yorku přinesli své umělecké podněty zejména evropští přistěhovalí umělci, například francouzský umělec Marcel Duchamp, dále pak původem kubánský umělec, narozený ve Francii Francis Picabia, nebo američtí umělci jako Man Ray, Morton Schamberg, Alfred Steiglitz a v neposlední řadě básník a patron umělců Walter Arensberg. Neworští dadaisté měli na svém kontě také většinu typických skandálů dadaismu, na rozdíl však od svých evropských, zejména pak berlínských dadaistů, se newyorská skupina dada nezajímala o anarchisticko-politické divadlo, které se odehrávalo v Evropě, a to z jednoho prostého důvodu, jelikož New York byl na druhé straně oceánu a byl příliš daleko od bojišť 1. světové války, tudíž nebylo nutné rozptylovat tyto hrůzy přinášené válkou do provokativních a antinacionalistických gest. Velká většina děl, které vnikly od umělců z newyorské skupiny dada byla ve své době zařazena do kategorie tzv. „antiumění“.

Charakterizovat díla vybraných newyorských umělců bychom dále mohli následovně, jak uvádí jeden ze zdrojů Dietmar Elger ve své knize *Dadaismus*: „Francis Picabia kreslil absurdní mechanické konstrukce, které parodovaly obrovské nadšení pro technologii a moderní víru v pokrok. Man Ray používal běžné užitkové předměty a obrázkové motivy a zbavoval je původního významu tím, že je kombinoval s jinými materiály a dost obvyklými názvy.“ (Elger, 2004, s.25) Dále se úryvek zabývá popisem jednoho z typicky dadaistických názvů, ready-made, tzv. hotové předměty, jejichž využití jako uměleckých předmětů vynalezl francouzský umělec Marcel Duchamp. Kniha uvádí že zde není přiměřené tzv. ready-made předměty přiřadit k dadaistické myšlence „antiumění“. „Když v roce 1917 předvedl na výstavě Newyorské společnosti nezávislých umělců podepsanou záchodovou mušli nazvanou Fontána, přesáhl jeho záměr pouhou zdravou provokaci namířenou proti akademickému umění.“ (Elger, 2004, s.25) Obecně můžeme považovat za „ready-made“ předměty ve výtvarném umění, vybrané užitkové předměty, které jsou povýšeny do postavení uměleckého díla, tím že je umělec vybere, a následně jej vystaví na výstavě, častokrát jsou pak „hotové předměty“ podepsané umělcem. Duchampova umělecká díla značným způsobem ovlivnila definici toho, co vše může tvořit a znamenat umělecké dílo, to, jak jej můžeme vnímat a jak s ním zacházíme. Jak píše Dietmar Elger: „Hotové věci poprvé upoutaly pozornost diváka k významu kontextu pro definování a hodnocení uměleckého díla. Tato změna definice a takzvaná debata

o kontextu, která ji začala, učinila z Marcela Duchampa nejvlivnějšího umělce 20. století.“ (Elger,2004, s.26)

Marcel Duchamp jako jeden z nejvýraznějších umělců hnutí dada se nezabýval destrukcí a odmítáním stávajících uměleckých koncepcí, nýbrž likvidací a posouváním hranic zejména pak odstraňováním hranic ve výtvarném umění. Kromě ready-made předmětů oba umělci, Francis Picabia i Marcel Duchamp svými provokativními díly překročili určitou mez, kterou doposud nikdo tak provokativním způsobem nepřekročil a to, když svými útoky záměrně zesměšnili staré mistry a jejich díla. Francis Picabia vytvořil obraz „Cézannův portrét“ (1920) na kterém je vyobrazená vycpaná opice, která má symbolizovat společný portrét malířů Paula Cézanna, Augusta Renoira a Rembrandta Van Rijna. Podobným příkladem je obraz „L.H.O.O.Q“ (1919) od Marcela Duchampa. (Dempsey, 2002, s.116)

Dadaismus jako nový umělecký směr, který vznikl jako protest proti válce se uplatnil v mnoha podobách a formách umění, od literatury, díky níž hnutí dada vzniklo, přes malířství (Francis Picabia, *Pozor: Obraz, 1919*), objekt (Marcel Duchamp, *Fontána, 1917*), koláže (Hans Arp, *i-obraz, 1920*), až po fotografii (Man Ray, *Marcel Duchamp jako Rose Sélavy, 1920-1921*), fotomontáž (Hannah Höchová, *Da Dandy, 1919*) a body art (Man Ray, *Marcel Duchamp, Účes pro de Zayase, 1921*). Stejně jako kubisté vynalezli novou techniku koláže, dadaisté pro změnu vynalezli techniku vycházející částečně z plošného i prostorového umění tzv. *asambláž* (Raoul Hausmann, *Mechanická hlava, Duch naší doby, 1920*). Asambláž je výtvarná technika, která se vyznačuje tím, že dává dvojrozměrnému obrazu, třetí prostorovou dimenzi. O asambláži lze říci, že se jedná o trojrozměrnou obdobu koláže, jež později využívali také surrealisté. Jednalo se o prostředek, jakým mohli dadaisté vyjádřit chaos, zmatek a strach z války. Podstatou asambláže je lidská přirozenost něco sbírat, stmelovat, shromažďovat a propojovat různé materiály a předměty. Materiály, z nichž byly později asambláže skládané mohly být prakticky z čehokoliv a cokoliv, nalezené či jinak získané a nepracované materiály jako textilie, dřevo, sklo, písek. Konečný výsledek má podobu reliéfu. Asambláže byli později velice oblíbené také u českých umělců jako například u Karla Nepraše, Jana Koblasy, Jaroslava Vožniaka, nebo Jiřího Koláře. (MUNI, InSTITUTE zprostředkující umění, online)



Obr. 8 – „Ready-made“ objekt – Fontána, Marcel Duchamp, 1917



Obr. 9 – Fille Née sans Mère, Francis Picabia, 1916-1918



Obr. 10 Mechanická hlava (Duch naší doby), Raoul Hausmann, 1966-1969



Obr. 11 – Velký dialog, Karel Nepraš, 1966

1.5 Surrealismus

Umělci

Salvador Dalí 1904–1989

René Magritte 1898–1967

Joan Miró 1893–1983

Giorgio de Chirico 1888–1978

Frida Kahlo 1907–1954

Max Ernst 1891–1976

Man Ray 1890–1977

Jindřich Štýrský 1899–1942

Toyen 1902–1980

„Krásné je jedině zázračno.“

André Breton, 1934

Surrealismus je dalším uměleckým směrem v pořadí, následujícím po dadaismu, ze kterého surrealismus mimo jiné také vzešel. Podobně jako u dadaismu také za vznikem surrealismu stojí básník, tentokrát francouzský básník André Breton, jenž v roce 1924 odstartoval surrealismus. Název „surrealismus“ byl však vymyšlen již v roce 1917 francouzským básníkem Guillaumem Apollinaiem jako vyjádření něčeho, co přesahovalo skutečnost. André Breton si později název přizpůsobil k popsání své vize budoucnosti. Breton ve svém manifestu popsal surrealismus následovně: „Myšlení za absence jakékoliv kontroly vykonávané rozumem a bez jakýchkoliv morálních, či estetických zřetelů.“

Jako předchůdci ideologie surrealismu jsou považováni psychoanalytik Sigmund Freud, a básníci Arthur Rimbauda, či Comta de Lautréamonta. Surrealismus byl silně ovlivněn marxismem, psychoanalýzou a filozofickým okultismem. Přestože surrealismus ve své podstatě vzešel z dadaismu jedná se v určitých aspektech o kontrastní příklady. Pro dadaismus byl typický chaos, spontaneita a princip náhody, kdežto surrealismus bylo komplikovaně

organizované hnutí s dokládajícími teoriemi. Dalším rozdílným aspektem je optimismus, jenž je typickým znakem surrealismu, naopak u dadaismu bychom optimismus hledali jen stěží. Stěžejním bodem, který naopak surrealismus po dadaismu přejal bylo odstraňování a posunování hranic svými technikami a odhodláním. Surrealismus si kladl za důraz, změnit od základů to, jak lidé přemýšlí, a způsob, jakým lidé přemýšlí. Jeden ze zdrojů Amy Dempsey ve své knize *Umělecké styly, školy a hnutí* popisuje cíl surrealismu následovně: „Surrealistům nešlo o nic menšího než o to, aby od základů změnili způsob, jakým lidé uvažují. Chtěli protrhnout hranice mezi vnitřními a vnějšími světy, změnit způsoby vnímání skutečnosti, a tak osvobodit nevědomí, uvést ho do souladu s vědomím a vyprostit lidstvo z okovů logiky a rozumu, jež v důsledku vedly pouze k válkám a panovačnosti.“ (Dempsey, 2002, s. 153) Surrealismus byl mezi umělci velice oblíbený a to natolik, že někteří umělci, kteří se dříve hlásili k hnutí dadaismus se později přidali k surrealistům. Jednalo se o jakousi první vlnu surrealistů a patřili zde umělci jako například Man Ray, Max Ernst, nebo Hans Arp. K ostatním členům, jenž se připojili k řadám surrealismu patřili umělci: Yves Tanguy, André Masson, či Joan Miró.

Později ve 30. letech 20. století přišli další surrealisté mezi nimi například Salvador Dalí, zakladatel dadaismu Tristan Tzara, Alberto Giacometti, nebo belgický umělec René Magritte.

Hlavním zdrojem inspirace byl pro surrealisty již zmiňovaný Sigmund Freud, rakouský lékař, psycholog a zakladatel psychoanalýzy, který představil světu koncept psychoanalýzy a podvědomí. Sigmund Freud tvrdil, že psychologie vychází pouze z toho, jak se vyvíjí mysl jednotlivců v dětství. Podvědomí využívá pocity a vzpomínky, které se vytvořili předtím než, se dítě naučilo ovládat jazyk. To, na čem Freud stavěl svou teorii je fakt, že sny nám mohou nabízet jakousi indikaci, jak naše podvědomí zpracovává emoce a informace, které si naše mysl nedokáže uvědomovat. V roce 1900 vydal Sigmund Freud knihu *Výklad snů*, jež shrnovala výsledky Freudova výzkumu podvědomí a snů. Kniha byla značným přínosem pro rozvoj psychologie a psychoanalýzy 20. století. Jak Sigmund Freud ve své knize uvádí, existují dva typy významu výkladu snů. „Manifest content“, možno přeložit jako „zjevný obsah“ snů se skládá z informací a detailů, které si jedinec pamatuje ze svého snu, tzn. děj snu. Druhý typ výkladu „Latent content“ neboli „latentní obsah“ snu vyjadřuje podvědomý význam snu. Následná analýza obou, zjevného i latentního obsahu snu může vést k rozluštění toho, co znamenají obrazy a symboly ve snech. Prostřednictvím svého výzkumu psychiky Freud ovlivnil teorii umění ve 20. století, konkrétně pak nejvýrazněji ovlivnil surrealistické hnutí. Surrealismus se snažil bojovat proti racionalitě myšlení, a naopak se snažil proniknout do

podvědomí. Pro surrealisty to totiž bylo právě podvědomí, nikoliv racionální mysl, jež je klíčem k pochopení lidských tužeb, proto surrealisté hledali různé metody a formy, které by podvědomí propojili s emocemi a myšlenkami psychiky. Samotný význam názvu hnutí surrealismus znamená v překladu „mimo realitu“ a také proto surrealisté věřili, že to nejlepší umění lze vytvořit pouze s přístupem k podvědomé mysli, nikoliv mysli vědomé. Surrealisté používali sny a hlubokou psychiku jako hlavní zdroj námětů pro svá díla.

Později vyvinuli surrealisté teorii zabývající se expresivní činností vycházející z podvědomí, či snu, teorii surrealistického automatismu, která vycházela primárně z teorie psychického automatismu. Teorie automatismu, je ve své podstatě myšlenka, že bezděčné psychologické procesy jako je dýchání, nebo snění jsou lepšími zdroji inspirace pro tvorbu umění nežli racionální koncepty vycházející z vědomé mysli. Volná asociace, automatická tvorba a spojení mezi obrazem a textem, tyto všechny charakteristické prvky dohromady dávají za vznik surrealismu a jejich tvorbě a za mnoho vděčí právě Sigmundu Freudovi a jeho myšlenkám o díle podvědomí při vytváření významu. (Cami Nelson, Sigmund Freud on Art, 2022, *online*) I přesto, že Sigmund Freud automatickou kresbu při svých psychiatrických studiích, dalo by se říct, že surrealisté byli průkopníci teorie automatismu, a aplikaci svého chápání psychického automatismu k vytvoření surrealistického automatismu. Zvláště se dále surrealisté zabývali Freudovskými myšlenkami týkajícími se úzkostí, fetišů a záhadností. Ze svých zdrojů čerpali umělci různými způsoby, například odcizováním důvěrného a známého, experimentovali s automatickým psaním, a také kresbou, taktéž jako dadaisté používali princip náhody, mazali hranice mezi lidmi a zvířaty, mezi pohlavími a mezi skutečností a realitou.

Max Ernst byl prvním umělcem, který vynalezl surrealistickou koláž, se svými podivně pospojovanými obrázky, výstřižků z časopisů, či knižních ilustrací a katalogů, Max Ernst je proto považován za prvního umělce, který vytvořil formu automatismu vizuálního umění. Dále svá díla posunul dále tím, že své koláže škrábal, třel a vytvářel různé textury. Dalším významným umělcem, který je příkladem surrealistického automatismu je André Masson. Masson a jeho obraz „*The Battle of Fishes*“ (viz obr.12) z roku 1926 je dokonalým příkladem surrealistického automatismu, který se soustředí na převádění neplánované kompozice do praxe. Masson ve svém díle nanášel šeps na plátno bez zábran a poté na něj nasypal písek a po zaschnutí smetl přebytečný materiál. Po sléze tak vnikli tvary a obrysy připomínající iracionální formy. Následně nanesl na plátno barvu a to, přímo z tuby a různě ji rychlými pohyby rozmazával a při tom všem se snažil být automatický a nemyslet při tom na to, co dělat dál.

Výsledkem díla byla kompozice připomínající, jak samotný název obrazu napovídá, divokou bitvu mezi rybami a ostrými zuby pod vodou – „The Battle of Fishes“.

Dalším umělcem v pořadí surrealistického automatismu je belgický umělec René Magritte, jehož obraz „The Difficult crossing“ (viz obr.13) využívá snového pozadí s nečekanými elementy vedle sebe v bizarní kompozici. Divákovi se tak může zdát, že v kompozici Magritteova obrazu chybí logika a smysl. Magrittovo vnímání nevědomí je dále v obraze vyjádřeno v nerealistické kombinaci předmětů jako je například ruka figuríny na stole, která jemně drží červeného ptáka, pták se dívá na bilboquet a bilboquet se zase dívá zpátky na ptáka, aniž by se střetli pohledem. Na obraze je vyobrazených tolik podivných objektů v nereálných kombinacích a prostředích, že obraz nutí diváka přemýšlet a zamýšlet se nad interpretací obsahu obrazu. Jedná se však o krásný příklad dokládající aplikaci psychického automatismu do surrealistického automatismu. (Nicolene Burger, What Is Automatism Art? 2023, *online*)

Pravděpodobně nejznámějším surrealistickým umělcem, kterého si snad všichni spojují s tímto hnutím je umělec španělského původu Salvador Dalí. Jméno Salvador Dalí nejspíš není nutné dlouze uvádět, jelikož se jedná o jednoho z nejvýznamnějších a nejvlivnějších umělců 20. století. Kdo by neznal díla tohoto umělce, jednou se dokonce Dalí sám zeptal své ženy Galy, zda si myslí, že v době do tří let zapomene na jeho obraz, odkazoval na obraz *Presistence paměti*, na kterém jsou vyobrazeny tzv. „měkké hodiny“. Gala mu na to odpověděla, že nikdo, kdo tento obraz kdy spatřil na něj do konce života nezapomene. Měla pravdu, tento obraz, stejně jako většina Dalího obrazů je nezapomenutelná podívaná. Pro mnoho lidí je to však spíše sám umělec, kdo poskytuje takovou podívanou, spíše nežli jeho umělecká díla. Salvador Dalí byl excentrický a býval často rád středem pozornosti, různými způsoby na sebe upoutával pozornost. (Dopagne, 1974)

Dalího tvorba byla silně ovlivněna teoriemi Sigmunda Freuda o erotickém významu podvědomých obrazů, později začal umělec na sobě provozovat proces, který sám Dalí nazýval „paranoicko-kritický“ kterým na sobě vyvolával halucinační stavy, aby tak vyvolal své obrazy podvědomí. Jakmile Salvador Dalí objevil tuto metodu, jeho malířský styl neobyčejně rychle dozrál a mezi lety 1929 až 1937 produkoval obrazy, které okamžitě udělaly nejznámějšího surrealistického umělce. Náměty většiny jeho obrazů jsou snové světy, ve kterých jsou běžné předměty z každodenního života deformovány, nebo různě metamorfovány často iracionálními a bizarními způsoby. Vše, co se odehrávalo na obraze, veškeré objekty, zachytil Dalí pečlivě v realistických detailech, které často umísťoval do pustých a prázdných krajin zalitých sluncem,

připomínající Katalánsko, rodnou vlast malíře. Dalí byl vynikající malíř, ale často o svých dílech mluvil ve více významech. Jednou například prohlásil, že to, co divák v jeho obrazech vidí, je pouze špička ledovce, objemu jejich významů. Při jiné příležitosti zase malíř prohlásil: „Jak můžete čekat, že mí nepřátelé, přátelé a široká veřejnost, by dokázali porozumět významu obrazů, které vznikají ve mně, a které já přepisuju do svých obrazů, když já sám, ten, kdo je tvoří, jim taktéž nerozumí?“ (Dopagne, 1974)

Mezi Dalího nejslavnější obrazy patří právě již zmiňovaný obraz *Presistence paměti* (viz Obr.14) ve kterém jsou vyobrazeny bezvládné roztékající se hodiny v naprosto klidné krajině. Dalším příkladem je obraz *Pokoušení sv. Antonína* jedná se vyobrazení biblického příběhu, kde sv. Antonín neustále podléhá různým pokušením, na obraze lze snadno rozpoznat průměrný rozměr mezi nebem a zemí, který je umocněn dlouhými a tenkými nohama slonů. Jednotlivé objekty, které se nesou na těchto slonech jsou jakousi metaforou pokušení, jež sv. Antonín čelil, každý z těchto objektů má svůj metaforický význam.¹ A poslední zmíněný obraz z řady mnoha významných obrazů Salvadora Dalího je obraz *Sen vyvolaný letem včely kolem granátového jablka* z roku 1944. Na tomto obraze se objevuje spící postava Galy, Dalího žena a múza jak se vznáší nad skálou v klidné mořské krajině. Spolu se spícím tělem je ve vzduchu také granátové jablko, kapky vody a včela a v horní části obrazu se pak objevuje sen, který se zdá Gale, jenž je vyvolaný bzučením včely. (UobJOURNAL, Popis malby Salvadora Dalího „Pokoušení sv. Antonína“, online)

V pořadí dalším významným surrealistou je švýcarský malíř a sochař Alberto Giacometti. Alberto Giacometti se zapsal do dějin umění svými mistrovskými surrealistickými sochami, pro které jsou charakteristické dlouhé a tenké končetiny. Lze si uvést příklad sochu *Žena s rozříznutým hrdlem* z roku 1932, jenž je bronzová socha ženského těla rozpadlá na kusy. Nebo socha *Neviditelný objekt* (viz. Obr. 15), znázorňující taktéž ženské tělo, a v obou případech je zde ženské tělo vyobrazené jako nelidské a nebezpečné. Tato Giacomettiho socha v sobě ukrývá dvě představy, první je představa odlidštěné masky, kterou na sobě postava má, a druhá představa je představa samičky kudlanky nábožné, znamenající, že tajemná a smutná postava v Neviditelném objektu by mohla představovat jakousi „zabijáckou ženu“.

Dalším médiem, ve kterém se surrealismus vyvíjel byla fotografie a film. Prvním surrealistickým fotografem byl Man Ray, poté se přidali další fotografové jako Brassai, Bellmer, nebo Raoul Ubač. Díky mnoha způsobům manipulace v průběhu procesu vyvolávání

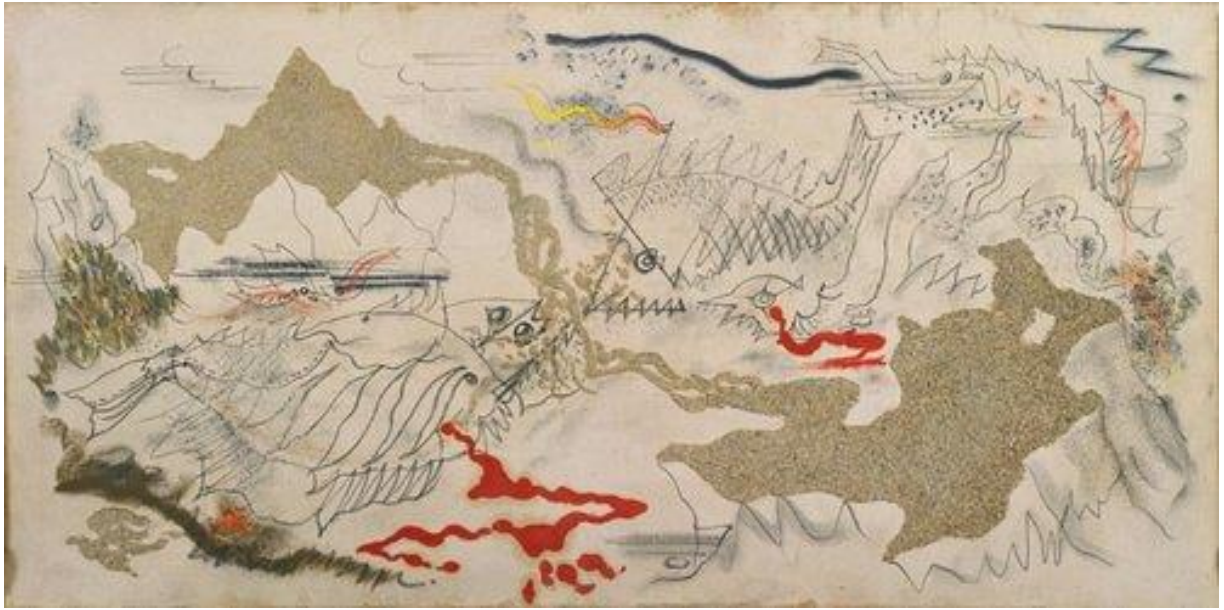
fotografií a následným konfiguracím detailů fotografií se z tohoto média stal osvědčený vhodný prostředek, kterým bylo možné izolovat surrealistickou iluzi přítomnou v reálném světě. Fotografie fungovala jako dokument i umění zároveň a zároveň fotografie posílila tvrzení surrealistů, že svět je plný erotických symbolů a nahodilých surrealistických setkání. Man Ray byl úspěšný fotograf, jenž zároveň pracoval na komerční fotografii a zároveň se pohyboval ve světě pařížské avantgardy. Fotografoval a publikoval své fotografie pro různé periodika například pro *Vanity Fair* či, *La Révolution surrealiste*, přičemž fotografie ze stejné série se často objevovali v obou periodikách zároveň. Surrealismus rovněž s pokrokem doby pronikl též do filmové tvorby, kde vznikla celá řada surrealistických, převážně krátkometrážních filmů. Dokonce sám Salvador Dalí natočil dva filmy, pravděpodobně nejznámějším filmem éry surrealismu je film s názvem *Andaluský pes* od Salvadora Dalího.

I přes značné množství sexismu, jenž se objevoval v dílech surrealistů, bylo v řadách surrealistů zastoupena také řada ženských umělkyní, jako například Leonor Finiová, Jacqueline Bretonová, Leonora Carringtonová či Valnetine Hugová. (Dempsey, 2002, s.153-154)

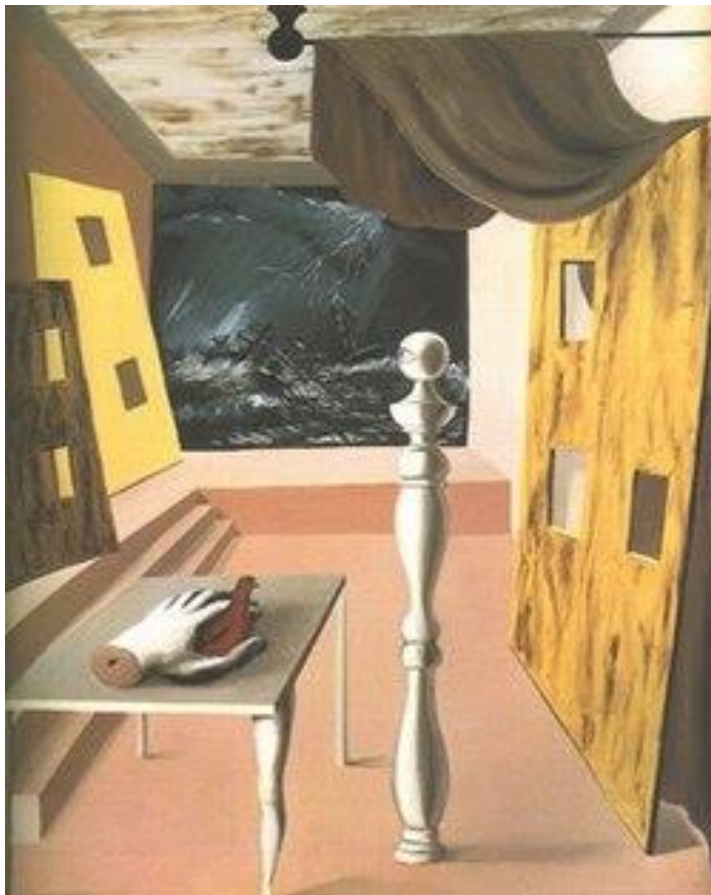
Surrealismus byl také značně zastoupený na české umělecké scéně. Roku 1934 vznikla takzvaná *Skupina surrealistů*, která se skládala převážně z bývalých členů umělecké skupiny *Devětsil*. *Skupina surrealistů* bylo literárně-umělecké uskupení umělců, jejichž cíle se odvíjeli převážně od surrealismu světového, přičemž však dokázali vytvářet také svou vlastní iniciativu. Mezi hlavní výtvarné představitele skupiny patřili Karel Teige, Toyen, Jindřich Štyrský, nebo Vincec Makovský.

Zajímavou a tajemnou českou umělkyní byla Toyen, vlastním jménem Marie Čermínová, jejíž životní dílo bylo výrazně ovlivněno uměním francouzských umělců, zejména po její návštěvě Paříže v roce 1925, která dala její tvorbě nový směr. Sama Toyen se v Paříži usadila později po dobu většiny svého života, a kde se setkala s mnoha současníky z řad surrealistů, například tam potkala Maxe Ernsta, Salvadora Dalího, nebo André Bretona. Dílo a odkaz Toyen značně přispěl k historii feministického umění a umělecké kritiky, což se může jevit jako zajímavé, neboť sama malířka se od jakékoliv ženské stránky své osobnosti stranila a ani sama malířka nikdy otevřeně nevyjádřila podporu feminizmu. I přesto je však dnes Toyen považována za průkopnici ženského umění, a jako umělkyni, která představila nový způsob vnímání, jak mohou ženy rozumět a vnímat samy sebe v moderním světě. Zároveň ve svých dílech umělkyně reprezentovala ženskou sexualitu, touhy a identitu. Surrealismus výrazně proměnil pohled Toyen na umění, byla fascinována symbolismem v dílech světových surrealistů, který

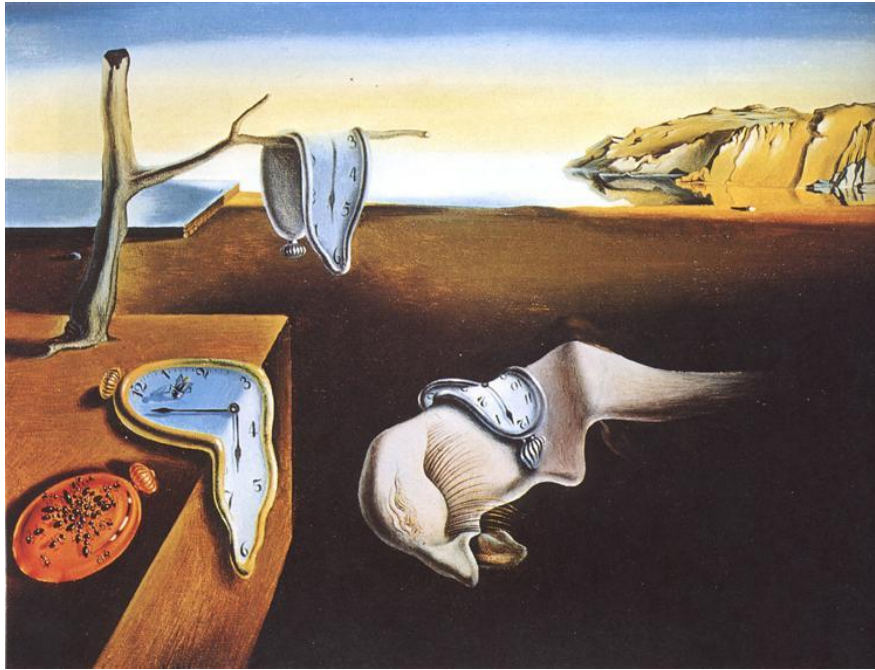
odhaloval skryté a potlačené sexuální touhy a libida, to vše pomáhalo Toyen budovat její představivost. Hlavním objektem, jenž se objevuje ve většině děl Toyen po dobu surrealistické éry je osamocená ženská postava. Dále se díla Toyen vyznačují originalitou a precizností provedení, objekty v malířčiných obrazech se často objevují na plátně v nelogických a znepokojivých souvislostech a ponechávají tak prostor pro divákovo podvědomí. Z Toyen se i přes její tajuplný život stala nejznámější umělkyně 1. poloviny 20. století.



Obr. 12 - The Battle of Fishes, André Masson, 1926



Obr. 13 – The Difficult Crossing, René Magritte, 1926



Obr. 14 – Persistence paměti, Salvador Dalí, 1931



Obr.15 – Neviditelný objekt, Alberto Giacometti,1935



Obr.16 – Údės, Toyen, 1937

1.6 Abstraktní expresionismus

Umělci

Jackson Pollock 1912–1956

Mark Rothko 1903–1970

Willem de Kooning 1904–1997

Helen Frankenthaler 1928–2011

Robert Rauschenberg 1925–2008

Joan Mitchell 1925–1992

„Voláme po procítěných zážitcích – silných, bezprostředních, přímých, rafinovaných, zhuštěných, vřelých, živých a rytmických.“

Robert Motherwell, 1951

Poslední ze zmiňovaných uměleckých směrů a hraniční umělecký směr 1. poloviny 20. století, který vzniká přesně na přelomu první a druhé poloviny 20. století je abstraktní expresionismus. Abstraktní expresionismus bylo umělecké hnutí, které se zrodilo po 2. světové válce v New Yorku, ve Spojených Státech. Hnutí také bývá často označováno jako „Newyorská Škola“ nebo „Akční malba“ (*Action painting*).

Název abstraktní expresionismus se skládá ze složení termínu *abstraktní*, což vyjadřuje, něco, co si představujeme, ale nejedná se o viděnou skutečnost a z termínu *expresionismus*, který znamená vyjádření vlastních prožitků a pocitů. Pokud tyto dva termíny spojíme dohromady vznikne nám pojem abstraktní vyjádření subjektivních pocitů.

Termín abstraktní expresionismus existoval již ve 20. letech 20. století, ale tehdy označoval pouze začátky abstraktního umění, zejména ranná abstraktní díla Vasilije Kandinského (viz. skupina Der Blaue Reiter). Abstraktní expresionismus se pak především vztahuje na území spojených států konkrétně na skupinu amerických, nebo v Americe žijících umělců. Do skupiny amerických umělců patřili například: Willem de Kooning, Arshile Gorky, Mark Rothko, Jackson Pollock, Mark Tobey, Robert Motherwell, nebo Franz Kline a mnoho dalších umělců. Podobně jako expresionisté i abstraktní expresionisté věřili, že opravdové, čisté umění by mělo

zachycovat a vyjadřovat nesouhlasné vnitřní podněty a pocity. Díky tomuto přesvědčení využívali abstraktní expresionisté, jak popisuje Amy Dempseyová, ve svých dílech emocionálního a symbolického potencionálu, jako například: gesta, barvy, formy a struktury. (Dempsey, 2002, s.189)

Pojem abstraktní expresionismus použil k popsání charakteru díla Jacksona Pollocka, Willema de Konninga, a Arshilla Gorkého v roce 1946 kritik Robert Coats, avšak v té době se jednalo o jeden z mnoha užívaných názvů nově vytvořené skupiny. Například označení skupiny „Akční malba“ se zrodilo z popisu děl Jacksona Pollocka a jeho metody kapání a stříkání barev na obrovská plátna a název tak odkazoval na tělesné nasazení umělce při tvorbě uměleckého díla. Název „Akční malířství“ poprvé použil kritik umění Harold Rosenberg ve své eseji *Američtí akční malíři* z roku 1952.

Mimo tělesné nasazení malíře při tvorbě díla je neméně důležitým aspektem abstraktního expresionismu také oddání se tvůrčímu aktu spojovanému s neustálým rozhodováním a svazováním svých děl s bezprostřední atmosférou panující v poválečné době. Abstraktně-expressionistické malby tak nebyly objektem, ale stal se z nich výrazový prostředek, jak zaznamenat existencionální boj se svobodou a sebepojetím. I přes naprosto rozličné výtvarné styly umělců, Ačkoliv se umělecké styly a vyjádření abstraktních expresionistů v mnohém lišili, společným aspektem, který je spojoval, byly jejich podobné zkušenosti, názory a zážitky. Všichni umělci, podobně jako umělci předchozích uměleckých směrů vyrůstali ve 2. světové válce a v době značné krize a tím se u nich objevila nedůvěra v tehdejší ideologie a s nimi také nedůvěra k tehdejším uměleckým stylům, například: socialismus, sociální realismus, nacionalismus, utopismus, geometrická abstrakce, nebo regionalismus.

Evropskými současníky abstraktního expresionismu byly umělecké hnutí *existencialismus a informel*, se kterými expresionisté sdíleli, jak pokračuje Amy Dempseyová: „...sdíleli romantickou představu umělce, jenž se odcizil hlavnímu proudu společnosti a je morálně nucen tvořit nový druh umění, které by se vyrovnalo s iracionálním, absurdním světem.“. Mnozí evropští umělci ve snaze úniku před válkou emigrovali do Spojených Států, kde se následně přidali k řadám abstraktních expresionistů, patřili zde umělci jako: André Breton, André Masson, Yves Tanguy, nebo Max Ernst. Se spojením těchto umělců se záhy stal klíčový moment ve vývoji abstraktního expresionismu. (Dempsey, 2002, s.189)

Dnes rozlišujeme, co se abstraktního expresionismu týče, dva hlavní proudy tohoto uměleckého směru. První proud bývá nazýván „akční malba“ což vychází ze způsobů malby,

kteře vybraní umělci používali. Jak již bylo zmíněno výše v textu, jednalo o tělesné nasazení umělce při tvorbě a vzniku uměleckého díla, které lze doslova interpretovat jako expresivní napadání plátna tahy a údery barev a štětců, dále pak lití barev na plátno přímo z plechovek (*dripping*), nebo cákání tekutých barev (*slash painting*) prostřednictvím štětců a prudkých pohybů, kterými na plátně vznikali různé abstraktní obrazce. Akční malba byla převážně tvořena na obrovská plátna, na která mohli umělci expresivně nanášet barvy. Umělecký kritik Harold Rosenberg uvedl, že plátno se stalo pro umělce jakousi arénou, ve které malíř působil jako zprostředkovatel toho nejintenzivnějšího zážitku a největšího prožitku. Barvy, které umělci nanášely na plátno byly používány bezprostředně z tub, či plechovek s barvou, výsledkem bylo, že barvy byly čisté a neředěné, či nemíchané. (Tate, Abstract Expressionism, online)

Nejznámějším umělcem skupiny akčního malířství zůstává i nadále americký umělec Jackson Pollock. Jackson Pollock byl vůdčí osobností abstraktního expresionismu, jeho tvorba je charakteristická expresivními gesty nanášení barvy, dalo by se říci, že malíř byl průkopníkem technik akční malby, jež jsou uvedeny výše v textu, tzn. cákání barev na plátno, a lití barev přímo z plechovky, díky nimž se mimo jiné stal slavným již po dobu svého života. Pollockovy obrazy se vyznačují svými obrovskými rozměry, které byly z velké části celé pokryty barvami. Mezi svými současníky byl Jackson Pollock obdivován pro svůj hluboce osobní a nekompromisní závazek k malířství. Díla a způsob malby Jacksona Pollocka měli vliv na tvorbu mnoha dalších, následujících uměleckých stylů a hnutí ve Spojených Státech.

Ještě předtím, než se stal z Pollocka známý malíř 20. století si prošel malíř nelehkým obdobím ve svém životě, prvně žil v chudobě, poté se potýkal s alkoholismem, se kterým se v roce 1937 léčil v psychiatrické léčebně. Později v roce 1938 se následkem psychicky zhroutil a byl znovu institucionalizován, návazně na tyto zkušenosti se tvorba Jacksona proměnila na polo abstraktní, v těchto dílech se často objevovali motivy podobné dílům Pabla Picassa, Joana Miróa, nebo José Clementa Orozca. Pollock byl také z počátku ovlivněn surrealistickým zkoumáním nevědomí, které také jistým způsobem ovlivnili jeho ranou tvorbu. Průlom v Pollockově tvorbě nastal, když malíři bylo nabídnuta smlouva o práci u Peggy Guggenheim v její galerii *Art of This Century* v roce 1943, kde se téhož roku uskutečnila Pollockova one-man show a pár měsíců později v této galerii Pollock namaloval svou zcela první nástěnnou malbu, která představovala význačný průlom v Pollockově osobitém malířském stylu. Tato průlomová malba byla pojmenována „*Mural*“ (viz Obr. 17) a vznikla údajně na mezi lety 1943-1944. Obraz je ojedinělý tím, že v něm kloubí dohromady Bentonova

kompoziční metoda, spolu s energickou lineární invencí a surrealistickou volnou asociací motivů nevědomých obrazů, čímž vzniká naprosto ojedinělý a unikátní dílo obrovských rozměrů. V průběhu 40. let se Jackson Pollock snažil zdokonalit proces akční malby a snažil se nalézt způsob jakým by mohl do malby převést celou svou osobnost. Jisté figurální aspekty se objevují v dílech jako *The Blue Unconscious*“, nebo „*Totem Lesson*“. Již na první pohled si lze všimnout, že tato díla silně kontrastují s celoplošně pokrytými, abstraktními obrazy jako, na kterých jsou viditelné tahy štetcem „*Shimmering Substance*“, nebo „*Eyes in the Heat*“. Ani v jednom z doposud zmiňovaných obrazů se však neuplatňuje technika slash paintingu, či drippingu, neboť obě tyto techniky byly poprvé použity Jacksonem Pollockem až v roce 1947. Předchozí uvedené malby lze tedy považovat za jakousi cestu k ryzí akční malbě. Proces malby na ploché plátno pomocí technik cákání a nalévání barev, často doprovázeli fáze, kdy v jednom týdnu Pollock maloval a v dalším přemítal, a takto to malíř opakoval i několikrát, než dílo dokončil. Tento proces mu však umožnil uvědomit si sílu a rozsah svého fyzického gesta do jistých trajektorií. Sám malíř kdysi řekl, že tyto abstraktní trajektorie zahalují stopy figurace, které byly patrné v jeho raných dílech. Výsledkem jsou pak často složité expresivní, lineární vzory, kterými je pokryto celá plocha plátna. Takováto díla dokážou naprosto pohltnout diváka svým rozsahem a složitostí. Mezi Pollockovi nejznámější obrazy, které využívají těchto technik jsou „*Full Fathom Five*“ z roku 1947, obraz „*Summertime*“ z roku 1948, „*Number Ten*“ z roku 1949.(Britannica - Francis Valentine O'Connor, Jackson Pollock, online)

Dalším umělcem, jenž byl ovlivněn proudem akční malby je umělec Willem de Kooning. Konning byl původem nizozemsko-americký umělec jehož díla se pohybují v rozmezí abstrakce a figurativnosti. Umělec byl značně ovlivněn zejména ženskou figurou, která se stala hlavním tématem jeho děl. Jeho díla inspirovaná ženským tělem bývají označována často za kontroverzní a jsou předmětem mnoha diskusí i v dnešní době. (MoMA – Karen Kedmey, 2017, online)

Druhý proud abstraktního expresionismu byl značně ovlivněn náboženstvím, duchovnem a mýty. Průkopníky druhého proudu jsou umělci jako Mark Rothko, Barnett Newman, nebo Clyfford Still. Na rozdíl od prvního, akčního proudu malířství, byl tento proud spíše založen na klidu, obrazy byly taktéž obrovských rozměrů, ale umístění barev na nich se značně lišilo. Umělci ve svých dílech často vytvářeli tvarově jednoduché kompozice s velkými, barevnými plochami, které měli v divákovi vyvolat porozumění, nebo meditační odezvu. Roku 1948 napsal Barnett Newman ve své eseji následující: „Místo toho, abychom dělali katedrály z Krista, člověka nebo ‚života‘, děláme to ze sebe, ze svých vlastních pocitů.“

Tento styl malby se nejvíce vyvinul v 60. letech 20. století, kdy také dostal název „*colour field painting*“ v překladu *malba v barevném poli*, jenž odkazuje velkých barevných ploch v obraze. (Tate, Abstract Expressionism, online)

Poněkud netypičtějším představitelem tohoto proudů barevných polí je původem litevsko-americký malíř Mark Rothko. Rothkova raná díla z období 40. let 20. století se původně zabývala městskou scénérií, později v reakci na 2. světovou válku Rothko začal experimentovat s mytologickými náměty a surrealismem, aby tak co nejvýstižněji vyjádřil tragédii. Rothko se obával, že se moderní americká malba dostala do konceptuální slepé uličky, a proto se rozhodl hledat náměty, které by obohatili jeho trvajícím zájem o prostor, formu a barvu. Na konci 40. let začal umělec vytvářet plátna pokrytá obrovskými plochami čistých barev, které abstrahoval do jednoduchých obdélníkových geometrických tvarů. V Rothkových dílech si může všimnout jeho přísnou pozorností k formálním prvkům, jako jsou barva, tvar, rovnováha, kompozice, hloubka či měřítko. Zároveň však sám odmítal uvažovat o svých malbách pouze v těchto termínech.

Jak sám Rothko sdělil: „Mezi malíři je široce přijímaný názor, že nezáleží na tom, co člověk maluje, pokud je to dobře namalováno. To je podstata akademismu. Neexistuje nic takového jako dobrá malba o ničem.“

Od roku 1949, kdy Mark Rothko představil svůj kompoziční formát, který po sléze rozvíjel po celou svou zbývající uměleckou kariéru. Rothkův takzvaný „obraz“ byl složený z několika vertikálně zarovnaných obdélníkových forem, které byly zasazeny do barevného pole a kterým propůjčil pozoruhodné rozmanitosti vzhledů. V dílech této koncepce se kloubí dohromady velké měřítko, tenké vrstvy barev, které mají navodit dojem mělkého obrazového prostoru, dále pak otevřená struktura. Rothko ve svých dílech exceluje použitím dokonalých odstínů a nádechy barev. Klasické obrazy Marka Rothka z 50. let 20. století jako by diváka pohltily, a divák se tak mohl ponořit do zkoumání barevných kontrastů a modulací. Díla maleb barevných polí jsou v určitých aspektech podobná dílům evropského uměleckého směru tachismu, jenž byl v Evropě populární ve 40. a 50. letech 20. století. (National Gallery od Art, Mark Rothko, online)



Obr.17 Mural - Jackson Pollock, 1943-1944



Obr.18 Autumn Rhythm (Number 30) – Jackson Pollock, 1950



Obr.19 Woman and Bicycle – Willem de Kooning, 1952-1953



Obr.20 Orange and Tan – Mark Rothko, 1954

2 VÝTVARNĚ PROJEKTOVÉ UČENÍ

Jak již z názvu kapitoly vyplývá, výtvarně projektové učení je založené na metodě projektu. Metoda projektu neboli projektové učení se v pedagogice řadí mezi konstruktivistické pojetí vyučování, které si zakládá na aktivním zmočňování se poznatků a informací z více zdrojů žáky. Jedná se o přístup, který je zaměřen na rozvoj myšlení a tvořivosti žáka. Základní charakteristikou konstruktivistického pojetí vyučování je aktivita žáka, na kterou je kladen ve vyučování hlavní důraz. Cílem konstruktivistického pojetí výuky je rozvoj kompetencí a talentů u všech žáků. Opakem je spíše tradiční, transmisivní výuka, která je naopak založena na pasivním přijímání informací žákem, při níž je kladen důraz na pasivní předávání informací a znalostí učitelem, žákům.

Konstruktivistické pojetí vyučování si zakládá na vytvoření učební komunity neboli učebního společenství, kde vzniká osobitější přístup mezi aktéry vyučovacího procesu (učitel, žáci). Dále se tento přístup vyznačuje orientací na porozumění učiva a jeho uchopení žáky a strukturou vyučovací hodiny *EUR: Evokace*, při níž dochází k aktivaci dosavadních znalostí. *Uvědomění* neboli budování nových poznatků. *Reflexe*, zpětná vazba. Následujícím rozdílem mezi konstruktivistickým a transmisivním přístupem, který je klíčový, pro pozdější vysvětlení projektového učení, je důraz na kooperaci mezi vrstevníky neboli důraz na skupinovou tvorbu, přičemž u transmisivního přístupu se setkáváme spíše s kompetitivní strukturou výuky, která vzniká mezi vrstevníky, což může následně vést k neosobní atmosféře mezi aktéry.

2.1 Projektové vyučování

Projektové vyučování je konkrétní výukovou metodou vycházející z konstruktivistického pojetí výuky. Projektové vyučování má své kořeny v americké pedagogice v meziválečném období. Jména, která rezonují spolu s obecným vznikem projektového vyučování jsou John Dewey a William Kilpatric, kteří rozpracovali myšlenky projektové metody. Oba významní pedagogové usilovali o humanizaci a demokratizaci školství na počátku 20. století. Jejich liberální myšlenky a teorie ovlivnili vyučování nejen na půdě Spojených Států, ale pronikly také do mnoha dalších zemí světa.

Konkrétně u nás sahá historie projektového vyučování do 70. let minulého století, kdy si mnoho pedagogů začalo všimnout, že mezi žáky začíná docházet k jisté povrchnosti a lhostejnosti ke světu a k mezilidským vztahům. A pedagogové se proto snažili nesoustředit

se pouze na dotýkání se podob věcí, nýbrž na hledání souvislostí, prostřednictvím níž by bylo možné lépe porozumět okolnímu světu a získat tak postupně hlubší vztah ke světu a k druhým lidem. Bylo proto nezbytné hledat nosná témata, která by umožnila přemýšlení ve více rovinách, pedagogové se proto často vraceli k prvním kroků, snažili se na věci pohlížet z jiného úhlu pohledu a hledali různé, jiné cesty. Veškerá tato iniciativa vedla k tomu, že na mnoha místech současně, a pozvolna se rodila výtvarně projektová metoda. Výtvarně projektová metoda se obecně dělí na výtvarný projekt a výtvarnou řadu. Obě formy výtvarně projektové metody měli ve svých počátcích nezaměnitelnou úlohu. Hlavním cílem výtvarných projektů a řad bylo jako popisuje Věra Roeselová ve své knize *Řady a projekty ve výtvarné výchově*: „Učitelé se snažili rozvíjet osobní aktivitu žáků – učit je tvořivě myslet a svobodně se projevovat, vážít si stanoviska a samostatně vyvozovat eticky motivované postoje. Probouzet odpovědnost za vztah k ostatním lidem, k přírodě a k životu. Posílit ve vlastních očích představu o celistvosti světa, ale také o celistvosti člověka na pozadí mnohotvárné skutečnosti.“ (Roeselová, 1997, str.29) Většina těchto cílů výtvarně projektového vyučování přetrvává dodnes, a samozřejmě se stále vyvíjí. Mezi významné osobnosti české výtvarně pedagogické scény, které se zasloužili o rozvoj výtvarně projektové metody u nás jsou jména, Hana Dvořáková, Petr Exler, Leonid Ochrymčuk, Igor Zhoř, nebo Karla Cikánková. Výtvarně projektové vyučování se po dobu několika desetiletí vyvíjelo, a dnes se jedná o stále oblíbenější formu výuky ve výtvarné výchově.

Pravděpodobně nejdůležitějším znakem projektového vyučování, je dnes způsob nahlížení na žáka. Projektová metoda vnímá žáka jako rovnocenný subjekt vyučovacího procesu, který má rovnoměrný podíl na edukační činnosti jako pedagog. Dítě je chápáno jako osobnost, jež má své individuální potřeby a zájmy, které je třeba respektovat a rozvíjet ve všech jeho dimenzích. Důležitost projektové metody se odráží také v kurikulárních dokumentech našeho školství – RVP neboli rámcový vzdělávací program definuje cíle vzdělávání následovně: *Cílem vzdělávání je utváření a postupné rozvíjení klíčových kompetencí a poskytnutí spolehlivého základu všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání (RVP, 2007).*

Projektové vyučování vychází z projektové metody, nejedná se však pouze o jeden postup, ba naopak, jedná se o celý soubor postupů využívajících různých výukových metod a forem výuky. Dle Kratochvílové je projektová metoda systém činností učitele a žáka, při níž učební aktivity žáků mají nezaměnitelnou roli. Naopak učitel má ve vyučovacím procesu roli podporující a společně tak směřují k dosažení cíle a smyslu projektu.

Jak již bylo zmíněno, projektové vyučování ve výtvarné výchově rozlišujeme na *výtvarné řady* a *projekty ve výtvarné výchově*. Jelikož se praktická část diplomové práce zaměřuje na práci s *výtvarnou řadou*, kterou následně aplikuje do vzdělávacího procesu, bude se následující kapitola zabývat popisem a vymezením termínu výtvarná řada.

2.2 Výtvarná řada

Počátky výtvarné řady úzce souvisí se jmény Hany Dvořákové a Leonida Ochrymčuka, kteří v 70. letech 20. století přednášeli na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty v Brně a předložili zde koncept *požadavků důsledně koncipované výuky*, které měli podnítit studenty a jejich praxe, na kterých se studenti měli pokoušet komplexně řešit zadané téma nebo důležitou otázku. Tímto způsobem si studenti z pedagogických praxích odnesli mnoho nově získaných zkušeností, ale zejména pak nový způsob nahlížení na pojetí výuky výtvarné výchovy. Zhruba ve stejné době, také v Brně, postupně dospěl k projektovému vyučování pedagog a teoretik Igor Zhoř kde se zaměřoval na výuku neprofesionálních výtvarníků, které seznamoval s nejnovějšími tendencemi ve výtvarném umění jako například land art, body art nebo performance. (Igor Zhoř, Masarykova Univerzita, online) Igor Zhoř poté následně v 80. letech 20. století založil v Prostějově skupinu amatérských výtvarníků. Další pedagožkou, která dospěla k realizaci zřetězených celků byla Karla Cikánková, která v průběhu školního roku, neřešila velké tematické celky, nýbrž si rozdělila školní rok na několik nosných výtvarných témat. Tyto výtvarné řady později tvořili obsah pro články do výtvarného časopisu *Estetická výchova*, později přejmenovaný na *Výtvarná výchova*. Na základě publikovaného obsahu v časopisech vznikla později také literatura zaměřující se na kresbu, malbu, tvary a materiál. Můžeme tedy s jistotou říct, že výtvarná řada, není novodobým výmyslem, nýbrž se jedná o formu výuky, známou již dříve spíše pod pojmem metodická řada, která měla za cíl směřovat od návrhu až po realizaci v materiálu. Výtvarná řada je tedy spíše nově pojmenovaná záležitost, která byla známá již dříve. Postupně se však objevovali mnohé nové způsoby zřetězení výtvarných úkolů, díky kterým mohli žáci rozvíjet hlouběji své výtvarné dovednosti a výtvarné myšlení. (Roeselová, 1997).

Definic výtvarných řad je celá spousta, v této práci si shrneme některé z nich, ale zásadní podstata této formy výtvarně projektového vyučování zůstává ve všech definicích podobná. Obecně totiž výtvarně projektová metoda vychází z výtvarných úloh a jejich promyšlené navazující skladby na sebe. Obecně lze říct, že pokud vybrané skladby výtvarných

prací dohromady vytvářejí jednoduché celky jedná se o výtvarnou řadu, pokud naopak vytvářejí složité a komplexní celky, jedná se o výtvarný projekt.

Věra Roeselová popisuje výtvarnou řadu následovně: „...výtvarné řady jsou poměrně krátké a srozumitelné útvary, které rozvíjejí kterýkoli námět, úsek učební látky nebo výchovný problém. Jedna úloha výtvarné řady logicky navazuje na druhou a společně vytvářejí koncepčně promyšlenou linii kroků“ (Roeselová, 1997, str. 30).

Jinou interpretaci výtvarné řady uvádí docentka Petra Šobáňová: „Výtvarná řada pomáhá přístupnou formou odmotávat nit z klubka tématu, aniž by ztrácela pro děti přitažlivost. Není tak rozsáhlá jako projekt, její stručnost, sevřenost nedovolí tématu utéct.“ (Šobáňová, 2006, str. 31)

Helena Hazuková zase definuje výtvarnou řadu jako několik za sebou jdoucích výtvarných úloh, které jsou úmyslně vybrány a seřazeny dle určitého stanoviska (například námětu, výtvarné techniky, určitého řešeného problému) do poměrně celistvého útvaru. (Hazuková, 2011, str. 102)

Pokud se tedy bavíme o výtvarné řadě, rozumíme tím kratší výtvarný útvar, který se skládá z konkrétnějších témat, myšlenek a podnětů. Výtvarnou řadu lze také chápat jako soubor jednotlivých kroků, které mají zejména lineární a přímou povahu, jinými slovy pozornost žáka je upírána jedním, určitým směrem. Z toho důvodu se výtvarné řady optimálně hodí zejména do výuky na základní školy. Řetězení výtvarných úloh u výtvarné řady totiž převážně rozvádí pouze jeden, hlavní problém, a tak nevyžaduje složité plánování látky, stejně tak ani dlouhodobé a náročné soustředění. Při jedné až dvou hodinové dotaci předmětu výtvarná výchova na základních školách tak umožňuje propojit rozčleněné segmenty daného tématu a spojit je tak nakonec ve větší smysluplný celek (výtvarnou řadu), a je tak možné, týden po týdnu, se danému tématu soustředěně věnovat. Správně koncipované téma výtvarné řady, také umožní bez ztráty kontinuity překlenout dobu například dvou týdnů, které uplynou mezi jednotlivými spojenými hodinami výtvarné výchovy. A jak zdůrazňuje Vera Roeselová: „Promyšlená struktura výtvarné řady tak pomáhá oslabit negativní vliv malého rozsahu hodin výtvarné výchovy.“ (Roeselová, 1997, str.30) Výtvarnou řadu také preferuje řada pedagogů na základních uměleckých školách, před výtvarným projektem, a to zejména z důvodu vlastností jako přehlednost a jasnost, které podporují hlubší porozumění zadaným otázkám, kterými výtvarná řada často disponuje. Díky své stručnosti jsou výtvarné řady vhodné během školního

roku, jelikož je tak snadné pružně měnit výtvarnou a výchovnou problematiku, či lze jednoduše pružně měnit výtvarné postupy.

Nyní se podkapitola dostává k definici stavby výtvarných řad, kterých existuje několik typů. To, jaký typ a stavbu výtvarné řady si pedagog zvolí odráží jeho přístup ke zvolenému tématu, nebo výtvarnému problému. Věra Roeselová definuje několik typů výtvarných řad následovně:

- **Výtvarný cyklus** – je založen na jednom, hlavním společném tématu, v jehož rámci žáci hledají své vlastní výtvarné nápady. Následným seřazením výtvarných prací žáků vzniká cyklus například grafických listů, výtvarných etud, nebo cyklus parafrází vybraných uměleckých děl, který bývá podložený společnou myšlenkou, nebo výtvarnou otázkou. Výtvarný cyklus nabízí skupině žáků rámcové téma, která následně umožňuje více alternativ. Výsledkem výtvarného cyklu často bývá zajímavý průřez společným námětem, který nabízí široký rozsah individuálních a originálních pohledů na svět. Výtvarný cyklus ve své podstatě podněcuje výtvarné myšlení žáků, kteří na konci výtvarného cyklu mohou porovnávat vlastní výtvarné práce se svými spolužáky a často vidí, nebo si uvědomují různorodost jednotlivých postupů výtvarných prací. Tato příležitost porovnání svých prací navzájem u žáků rozvíjí koncepční myšlení, žáci objevují motivy, které je nenapadly a které je mohou přivádět k dalším úvahám, nebo výtvarným aktivitám. (Roeselová, 1997, s.30-32)
- **Metodická řada** – je soubor důsledně řazených kroků počínajících výchozím podnětem až k samotnému vyvrcholení práce, či dokonce k realizaci v materiálu. Základem metodické řady je proces, který od samého počátku postupně dospívá řadou kvalitativních proměn až nakonec dospěje k závěrečnému poznání, nebo finálnímu řešení výtvarného problému. Příkladem může být výchozí bod, kdy žák začíná studijní kresbou vybraného předmětu, zkoumá jeho tvary, stíny, proporce, různě si všímá souvisejících aspektů, například si může všimnout stínů, který daný předmět vrhá na stěnu. To znamená že zprvu žák pozoruje a vnímá viděnou skutečnost, současně s tím však žák prožívá nezvyklé smyslové podněty, nebo si uvědomuje méně viditelné aspekty předmětu, které postupně proměňuje. Tradiční podoba metodické řady, spočívá v procesu jednotlivých důsledných úloh, od prvotní studijní kresby, přes následnou stylizaci a hledání nového řešení až k finálnímu výsledku, který může být převeden do finální materiální podoby (design předmětů, grafický design). V obou případech je gradace výtvarného procesu spojená s důrazem na realizaci návrhu. Tento přístup

shledává často atraktivním dospívající skupina žáků, ať již na základních školách, nebo na základních uměleckých školách, kteří mají potřebu viditelného a esteticky působivého výsledku. Metodická řada rozvíjí u žáků zejména logické myšlení a vědomí návaznosti. Patrná je zde také důležitost vazeb mezi výchozím bodem, dílčím řešením a výslednou realizací. Velkou pozitivem metodické řady je, že pokud si žáci osvojí systematické uvažování znamená to pro ně, že později budou schopni samostatně výtvarně pracovat, anebo tento způsob myšlení aplikovat mimo výtvarnou rovinu. (Roeselová, 1997)

- **Tematická řada** – tematická řada nezesiluje výtvarné otázky, či řešení výtvarného problému, zabývá se však do hloubky samotným námětem. Tematická řada zkoumá nějakou skutečnost, nebo jev, jeho podoby, vlastnosti a příběhy krok za krokem. Tematická řada se také může zabývat otázkami na které je poutavé hledat odpovědi. Zadaným tématem či námětem může být v podstatě cokoliv například lidé, živočichové, rostliny atd. Žáci tak mají možnost poznávat navzájem své představy zkušenosti a zážitky spojené s nimi. Žáci tak mají možnost své řešení porovnávat s řešením svých spolužáků. (Roeselová, 1997)
- **Srovnávací řada** – patří mezi nejnáročnější způsob výtvarné řady, avšak zároveň nabízí jeden z nejzajímavějších přístupů k látce výtvarné výchovy. Pedagog zde u žáků sleduje předem stanovený výtvarně výchovný problém z typologického, psychologického, didaktického a vývojového hlediska a hledá buď potvrzení, nebo vyvrácení svých předpokladů. Tímto způsobem dokáže pedagog lépe pozorovat rozdíly mezi různými výtvarně projevovalými typy. U srovnání si lze všimnout například patrných rozdílů mezi skupinou chlapců a dívek, nebo skupinou starších žáků a mladších žáků. Pozoruhodné srovnání pedagogovi může poskytnout také srovnání kolekce individuálních prací jednoho žáka, které v delším časovém úseku dokážou odhalit vývoj výtvarného projevu žáka, spolu s jeho schopnostmi a zájmy. Srovnávací řady jsou vhodnou formou právě do předmětu výtvarné výchovy z důvodu umožnění lepšího poznání a hledání souvislostí a k využití k výtvarným experimentům, nebo výzkumům.

Díky všem výše uvedeným informacím lze s jistotou říct, že výtvarné řady jsou přirozeným pedagogického působení, a to i tehdy, když se mohou zdát být náročnější na přípravu výuky. Následující část textu se zabývá výtvarnou řadou a jejími nároky na přípravu výtvarné řady. Důležitým aspektem při přípravě a realizaci výtvarné řady je nosné téma, které u žáků vyvolá dětské otázky a samostatné hledání odpovědí, takové

téma je u výtvarné řady velice cenné. Aby mělo téma možnost plně vyžít v problémový způsob uvažování je nutné, aby obsahovalo několik neobyčejných podnětů. K tomu, aby pedagog tyto podněty objevil a nějak smysluplně je dokázal provázat, aby na sebe podněty navazovali, k tomu potřebuje čas. Často proto při vymýšlení podnětů výtvarné řady pedagog musí uvažovat v několika na sobě nezávislých tematických okruzích zároveň. Věra Roeselová popisuje postup přípravy následovně: „Zprvu si s nimi jen pohrává a čas od času si zaznamenává stimulující motivy nebo vhodné výtvarné problémy. Pokud se jeho představy v rámci některého témat začínají konkretizovat, seznamuje se s odbornou literaturou, nebo hledá paralely ve světě výtvarného umění. Hovoří s dětmi o svých nápadech a očekává jejich podněty.“ (Roeselová, 1997, str. 31)

Obsahový problém obsahuje obecné i výtvarné souvislosti, může jím být jakýkoliv obecný základní problém. Pokud jsou například námětem výtvarné řady traviny obsahovým problémem je například růst či pohyb v přírodě, proměny roku, nebo život pod zemí a nad zemí. Obsahových problémů je tedy u každého námětu celá řada. Dalším termínem je *výtvarný problém*, pak se pod námětem traviny vynořuje například lineární rytmus, kde si žák může hrát s kontrastem různě silných čar, stejným nebo různým směrem. Jiná možnost výtvarného problému může být hmota nakupených stébel. Nakonec je-li jasné jaké téma a obsahový problém, který si pedagog zvolil a jaké dílčí náměty a výtvarné problémy mu přijdou zajímavé, musí se nakonec ještě rozhodnout pro způsob jakým bude výtvarná řada tvořena – *výtvarná technika*. Pedagog má následně dvě možnosti, nabídnout žákům společný postup, který by měl optimálně podporovat obsahové i výtvarné vyznění. Druhá varianta je, že žáci společně vyjdou z jedné, společné výtvarné techniky a dále nechat na žácích, aby si zvolili, s jakými materiály budou pokračovat, tak aby co nejlépe dospěli ke své výtvarné představě. Samozřejmě pokud žák sám chce samostatně hledat výrazové prostředky, je to pro výtvarného pedagoga to nejcennější, jelikož respektuje osobnostní vztahy k materiálům, prostředkům, k námětu a k nástroji. (Roeselová, 1997)

Vytvářet výtvarnou řadu lze několika způsoby, prvním a velice aktivním způsobem je spolupodílení se na tvorbě výtvarné řady v jedné nebo několika málo věkově podobných skupin žáků. Všichni žáci jsou tak v neustálém blízkém kontaktu a společně se podílí na vzniku a vývoji celku výtvarné řady. Všichni žáci v takovéto skupině by měli mít společnou a jasnou představu o koncepci výtvarné řady. Jedná se tedy o kolektivní práci, při níž se klade důraz na rozvoj kompetence sociální a personální. Ještě hlouběji však

osobní aktivitu žáka rozvíjí individuální řešení výtvarné řady. Individuální řešení výtvarné řady nabízí žákům příležitost, aby si v praxi vyzkoušeli, jak přistupovat k obsáhlému celku, jak tento celek uchopit a jak jej dále rozvíjet, a jak v nich vyjádřit svůj názor. Díky tomu učí řada žáky kreativně přemýšlet, hledat spojitosti a návaznosti mezi námětem, prožitkem a tím jakým způsobem jej žák ztvární. Tak jak uvádí Věra Roeselová v knize *Řady a projekty ve výtvarné výchově*: „Individuální řešení výtvarných řad tak žákům přináší nejen výtvarné nejen výtvarné poznání, ale také schopnost samostatně se postavit k řešení složitých otázek, které mu později položí sám život.“ (Roeselová, 1997, s.32) S výtvarnými řadami se můžeme setkat již u nejmladších žáků, například v mateřské škole, kde je důležité, aby zadaný úkol nebyl příliš složitý. Na základních školách musí pedagog připravovat třeba i několik výtvarných řad zároveň, a když se žáci cítí být jedním výtvarným úkolem unavení, přesouvají se k dalším a po nějaké uplynulé době se vrací zpět k prvotnímu úkolu. K závěru roku pak může pedagog výtvarné celky buď ukončit, nebo je může nabídnout žákům, či veřejnosti a například uspořádat výstavu z těchto prací. Asi nejzajímavější práce výtvarných řad však vznikají na základních uměleckých školách, kde často vznikají velice zajímavé a individuální řešení výtvarných řad, pro které si většinou žáci volí témata samostatně. (Roeselová, 1997, s.30-32)

3 CHARAKTERISTIKA DĚTSKÉHO VÝTVARNÉHO PROJEVU

Tato kapitola diplomové práce se zabývá popisem obecné charakteristiky dětského výtvarného projevu a definuje základní termíny týkající se této problematiky. Následně se pak kapitola zabývá specifickým popisem dětského výtvarného projevu u žáků 6. a 7. ročníků základních škol, jelikož se jedná o specifickou věkovou skupinu žáků, kterou bude posléze zkoumat praktická část diplomové práce. Poslední podkapitola se pak zabývá termínem krize ve výtvarném projevu, který se často projevuje u žáků základních škol.

3.1 Vývoj dětského výtvarného projevu

Počátky zájmu o dětskou kresbu a dětský výtvarný projev z hlediska vědeckého zájmu se datují od 2. poloviny 19. století, kdy, již byla půda pro výzkum dětského výtvarného projevu náležitě připravena a obohacena poznatky z psychologie, které již v té době zahrnovaly zjištění týkající se rozvoje řeči, tvoření pojmů a představ, myšlení anebo hry. Názory na vznik, podstatu a proměny dětského výtvarného projevu se často odlišují, a to zejména v oblasti pojetí a povahy duševních funkcí, které dětský výtvarný projev (kresbu) výrazně ovlivňují, spolu s dalšími vnitřními, či vnějšími faktory. Termínem dětský spontánní výtvarný projev rozumíme, samovolnou a neřízenou činnost, která není nikým ovlivněna, ani řízena, nebo záměrně vyvolána. Hazuková a Šamšula popisují dětský spontánní výtvarný projev následovně: „Z hlediska produktů této činnosti jde o výtvary, vzniklé na základě vnějších a vnitřních podnětů, jejich prožívání a reakce na ně, nikoliv o výsledek přímého výchovného záměru a úsilí.“ (Hazuková, Šamšula, 1991, str.30)

Dětská kresba bývá často označována za abstraktní symboliku podvědomí, kdy čím svobodnější projev je, tím méně je ovlivněn realitou. V tomto případě se jedná o vnitřní zdroj, který vychází z nitra potřeby dítěte se výtvarně projevat. Nesmíme však opomíjet, že dětský výtvarný projev bývá často inspirován vnějšími faktory prostředí okolo něj a podněty v něm, které se dítě často snaží subjektivně vyjádřit výtvarným projevem. Přímý kontakt s realitou často ovlivňuje psychiku dítěte, probouzí představy a podněcuje k aktivní činnosti. Nelze tedy jednoznačně určit, které faktory ovlivňují podstatu a vývoj dětského výtvarného projevu, oba zdroje inspirace ať už vnější podněty, nebo vnitřní pocity a intelekt, oba stejně ovlivňují psychiku dítěte.

Jako jeden z hlavních průkopníků vzniku a vývoje dětského výtvarného projevu je považován francouzský psycholog Jean Piaget a jeho teorie kognitivního vývoje. Piagetova studie se zabývá vztahovou koncepcí a klade důraz na prvenství struktury osobnosti. Studie uvádí že vývoj jedince prochází několika stádii vývoje kognitivních funkcí, které vytvářejí stále komplikovanější schémata, která jim umožňují prozkoumat svět kolem. Jinými slovy jedná se o proces, kdy se jedinec postupně vyrovnává s prostředím a změnami v něm.

Jedná se o prolínání dvou důležitých procesů: procesu asimilace a akomodace, které umožňují člověku se přizpůsobit. Asimilace – znamená učení se přiřadit určitý vjem k nějakému schématu, který se pro podobné vjemy již používá. Tím se nový vjem zobecňuje a zařadí se k vjemům jako známý. Akomodace – vzniká, pokud se určitý vjem již nedá zařadit k nějakému existujícímu schématu, musí si pak jedinec dané schéma pozměnit, nebo vytvořit nová schémata, tzn. přizpůsobit svůj vnitřní kognitivní model vnějšímu světu. (Wikipedie, Akomodace, online)

To, co z této teorie plyne pro charakteristiku dětského výtvarného projevu popisuje úryvek z knihy Didaktika výtvarné výchovy: „Dítě si vztváří určité struktury, stereotypy grafických útvarů, které jsou přizpůsobeny jeho schopnostem motorickým, způsobů vnímání a nazírání i myšlení. Tyto stereotypy lze považovat za asimilaci vzniklé útvary. Diferenciace, členění a nové konfigurování grafických útvarů potom lze pokládat za výsledek interakcí mezi těmito útvary a mezi skutečností okolního světa. Útvary v tomto procesu akomodují – přizpůsobují se vnějším podmínkám, stávají se složitějšími ve snaze postihnout nově chápané vztahy.“ (Hazuková, Šamšula, 1991, str.32)

3.1.1 Stádia vývoje dětského výtvarného projevu

Tato část diplomové práce se zabývá rozčleněním vývoje myšlení od narození dítěte až po období dospívání a dospělosti. Podkapitola nabízí vhled do Piagetových stádií vývoje myšlení a v návaznosti na tyto stádia kapitola popisuje strukturu vývoje dětského výtvarného projevu.

Jean Piaget ji vytvořil v návaznosti na jeho teorii kognitivního vývoje stádia vývoje dětského výtvarného projevu, kde v každém stádiu popisuje charakteristické vlastnosti kresby a výtvarného projevu v daném stádiu vývoje jedince. Stádium vývoje myšlení dle Jeana Piageta je následující:

1. **Období senzomotorické** (do 2 let dítěte) – Vytvářejí se schémata chování a činností jako způsobů, jak se pohybovat v prostoru a jak manipulovat s předměty. První styky s prostředím zanechávají na dítěti stopy ve vnímání.
2. **Období předoperačního myšlení** (od 2 do 7-8 let dítěte)
 - a) období symbolického a předpojmového myšlení které trvá od nástupu symbolické funkce umožňující učení řeči od 2 do 4 let věku. Jedná se o období představivosti a symbolického označování.
 - b) Názorné myšlení od věku 4 do 7 až 8 let.
3. **Období konkrétních operací** (od 7-8 do 12 let dítěte) – Dítě dokáže logicky přemýšlet o různých objektech a událostech. Operace v konkrétní činnosti, operace s předměty, převádění předmětů do nových situací.
4. **Období formálních operací** (od 12 let do dospělosti) – Vývoj abstraktního myšlení, schopnost abstraktních operací, nezávislá na manipulaci. Jedinec dokáže pracovat s velkým množstvím informací. Díky tomu dospělý jedinec uvažuje systematictěji a dokáže experimentovat s vlastními úvahami.

Jak uvádí Hazuková a Šamšula: „Ve vývoji výtvarného projevu se jednotlivá stádia nevynořují náhlou restrikcí, nýbrž jsou plynulým vyvrcholením předchozího vývoje.“ (Hazuková, Šamšula, 1991, str.32)

Na základě výše uvedené Piagetově teorii a rozčlenění stádia vývoje myšlení byla vytvořena struktura vývoje dětského výtvarného projevu.

- 1) **Stádium čáranic** (senzomotorické) – jedná se o první období ve vývoji dětského výtvarného projevu, které se projevují mezi 1–2 rokem života dítěte. Jedná se čáranice, čmáranice, črtací experimenty, které postrádají myšlenkový obsah. Jedná se zejména o schopnost spojit části situace v strukturní celek. U tohoto stádia se projevuje moment uspokojení, zaujetí a radosti. Výsledkem stádia čáranic je zdokonalení motoriky zejména mezi okem a paží, inhibice v kresbě a vědomá kontrola. (Hazuková, Šamšula, 1990)
- 2) **Období prvotního obrazu** – jedná se o takzvané období symbolického myšlení, které se projevuje v období od 2 do 4 let života. V období od 2 roku života dochází již u dětské k asociaci a k přesnější představě věcí, které vedou k propojení kresby s představou. Dochází zde k důležitému kroku, k poznání, jenž je důležitým krokem k vědomému

zobrazení. Dítě tak od druhého roku života hledá spojitost mezi představou a svou kresbou a vkládá tak do své doposud bezobsažné čáranice myšlenku a obsah. Dítě je schopné své zobrazení pojmenovat například: maminka, pejsek, babička atp. Náhodná souhra čar může v dítěti asociovat různé věci, například zvíře, osobu, či známou věc, takovéto značení však nemusí být definitivní, neboť dítě často své označení i několikrát změní. (Hazuková, Šamšula, 1990)

- 3) **Naivní dětský realismus** – období, které bývá často také označováno jako názorné období je období od 3 do 6 až 7 let, kdy dítě prochází rozvojem myšlení zapříčiněným rozvojem řeči a doposud získanými zkušenostmi. Toto období ve vývoji dětského výtvarného projevu bývá často označováno za zlatý věk dětské výtvarné tvorby. Dítě si již uvědomuje, že svět okolo něj lze výtvarně zobrazit a začíná si vytvářet jednoduché podoby pro jednotlivé předměty a jevy. Dítě si vytváří zafixované tvary, které je si pamatuje a je schopné je nakreslit znovu a znovu. Tyto vybrané grafické tvary jsou pro dítě často typické a nebývá jich mnoho, ale zato se objevují v jeho výtvarné tvorbě stále. Dalším důležitým aspektem tohoto období je fakt, že dítě zobrazuje, co ví, nikoliv co vidí, z toho důvodu se v jeho kresbách často objevují témata toho, co dítě zajímá a baví. Hazuková a Šamšula o období naivního realismu uvádí následovně: „Principem názorného myšlení je odklon od stereotypního symbolu a užívání. Je doprovázeno členěním grafických útvarů, znaky ve významově diferencují (proporce maminka – holčička, atributy – aktovka, náušnice, aj.)“. (Hazuková, Šamšula, 1990, s.33)

Kresba v období naivního realismu je spíše lineární, tzn. že nevystihuje ještě prostor a pohyb. Dalším typickým znakem tohoto období je tzv. *rentgenové vidění*, což znamená že dítě zaznamenává například dům, kde jsou znázorněny zároveň i postavy uvnitř domu za zdí. (Hazuková, Šamšula, 1990)

- 4) **Období realistické kresby** – jedná se období po 7 roce života dítěte, kdy dochází v dětském výtvarném projevu ke mnoha změnám, které jsou zapříčiněny změnami struktury dětského myšlení. Tato změna se projevuje především u znázornění figur, kdy se dítě snaží vytvořit sugestivnější situace, nové konfigurace a pohyb. Zásadním faktem však je, že dítě nepracuje pod vlivem skutečnosti, která dítě obklopuje. Stále je však dítě omezováno charakterem zafixovaných představ vypracovaných grafických útvarů. V období realistické kresby je však dítě vázáno na konkrétní obsah a názornou

představu. Výtvarný projev v tomto období vychází z viděné reality, formy abstraktního myšlení se objevují až v následujícím období. (Hazuková, Šamšula, 1990)

- 5) **Období tzv. krize dětského výtvarného projevu** – jedná se o termín, který vyjadřuje změnu v přístupu žáka k výtvarné tvorbě, období krize ve výtvarném projevu není nijak specificky věkově ohraničena, ale často se objevuje již okolo 9 a 10 roku života dítěte. V období krize výtvarného projevu dochází u žáka k výrazným změnám struktury osobnosti, které ovlivňují jeho přístup k výtvarné tvorbě a umění obecně. Pro období krize je charakteristický rozvoj abstraktního myšlení, rozvoj kritičnosti a nástup a převládání formálních operací a racionálního poznání. Hazuková a Šamšula uvádí že: „V procesu interakcí mezi asimilací a akomodací dochází k disproporcím a poruchám. Nerovnoměrnost vývoje jednotlivých složek dětské osobnosti má ve výtvarném projevu za následek, že se výtvarná práce stává obvykle suchopárnou, popisnou, současně je však nedokonalá podle měřítek vizuální podobnosti i podle realistických požadavků.“ (Hazuková, Šamšula, 1990, s.34) Z tvorby žáka se začíná vytrácet spontánnost, která často bývá značně potlačena schématy, které si žák vytváří. Co se týče samotného výtvarného projevu v tomto období, objevuje se často obkreslování, či necitlivé přejímání vzorů profesionální tvorby. V důsledku nespokojenosti a sebekritičnosti ke své tvorbě přestává mít žák nadále z výtvarné tvorby radost a může také propadat depresím z nedostatečné schopnosti výtvarně tvořit podle vysokých ideálů. Tento rozpor vytváří fakt, že žák nemusí být schopen výtvarně zaznamenat to co vidí., to pak může vést k výsledku strachu z neúspěchu, méněcennosti a frustrace. Všechny tyto výše uvedené aspekty pak mohou vést k úplné ztrátě zájmu o výtvarnou tvorbu. (Roeselová, 2003) Dalším jevem, který se může objevit ve výtvarném projevu období krize jsou takzvané „zlozvyky a stereotypy“, kdy vymizí výtvarný rukopis dětského výtvarného projevu, jelikož již není potlačován k vynalézání a objevování nových věcí, a tak má žák tendenci uchýlit se k mechanické podobě a tvorbě. Tyto stereotypy si žák často přenáší až do dospělosti. (Hosman, 2007) Jaromír Uždil naopak mluví o takzvaném „tlaku hotových forem“, kam můžeme zařadit například vizuálně zpracované ilustrace, reklamy, nebo různé obrazové kýče, kterými jsou žáci v tomto období věku obklopani a které takto mohou narušit estetiku dětského výtvarného projevu. (Uždil, 1988) Pozitivem však pro pedagoga může být fakt, že krize ve výtvarném projevu nemusí zdaleka potkat všechny žáky, jak Helena Hazuková uvádí: „Krise dětského výtvarného projevu není nutným jevem, existuje možnost její prevence vhodným pedagogickým vedením výtvarné činnosti dětí v tomto období i v obdobích předchozích.“ (Hazuková,

2005, s.34) Jedním z vhodných, možných postupů, jak předejít potencionální krizi výtvarného projevu u žáků základních škol je strukturalizace výtvarných úloh, kdy je žák veden určitými předloženými kroky, kterými se do určité míry řídí. Tímto způsobem lze zabránit nebo alespoň omezit setkání se žáka s neúspěchem, jelikož díky předem dané struktuře je žák v určité míře veden. Tento poznatek podporuje také pedagog a umělec Igor Zhoř, který se věnoval právě práci s neprofesionálními výtvarníky a sám ve své knize Škola výtvarného myšlení podporuje tvrzení o společném zadání s různými možnostmi individuálního pojetí, kdy společné zadání může vést u žáků k vzájemné motivaci a srovnávání svých nápadů, čímž se pro žáky výtvarná aktivita může stát motivující a tím pádem také atraktivní. (Zhoř, Škola výtvarného myšlení) Naopak nevhodným postupem v době krize výtvarného projevu, ne u všech žáků, může být zadávání volných úloh, kdy je žák čistě odkázán na svou fantazii a práci se svou vlastní představivostí, což může vést k negativním postojům ze strany žáka.

PRAKTICKÁ ČÁST

Cílem praktické části diplomové práce je představit výtvarnou řadu s názvem „Tvoř avantgardně“, která zprostředkovává vybrané modernistické umělecké směry 1. poloviny 20. století žákům na druhém stupni základní školy. Jedná se konkrétně o směry expresionismus, kubismus, dadaismus, surrealismus a abstraktní expresionismus, které jsou všechny podrobně představeny v teoretické části práce. Moderní umělecké směry mohou často žákům a obecně široké veřejnosti splývat, bez jakéhokoliv rozlišení. Cílem výtvarné řady je proto vybrané umělecké směry žákům základních škol přiblížit prostřednictvím atraktivních a přibližujících výtvarných úloh, které by snad mohli u žáků, mimo jiné probudit také větší zájem o výtvarné umění obecně, a konkrétně pak o to moderní. Výtvarná řada je realizována formou tematického cyklu, který se zaměřuje na parafrázi, či inspiraci vybranými díly různých umělců, různých modernistických směrů. Každý tematický celek zaměřující se na jeden umělecký směr se skládá ze dvou na sebe navazujících výtvarných úloh, kromě posledního uměleckého směru, který obsahuje pouze jednu výtvarnou úlohu. Celkem tedy výtvarná řada obsahuje devět výtvarných úloh, které dohromady tvoří komplexní celek. Snažila jsem se o to, abych žákům co nejlépe přiblížila vznik, vývoj a proměny moderního umění, od umění zobrazujícího skutečnost až po umění abstraktní, tak aby žáci pochopili, že abstraktní umění se neobjevilo jen tak z ničeho nic, ale že tomu předcházela celá řada posloupných událostí, revolučních forem, a technik až po zcela nové inovativní myšlenky vnímání umění. Vnímám jako důležité, aby žáci porozuměli modernímu umění, a snažili se o pochopení základních principů, a jejich dopadů, které moderní umění má na dnešní společnost. Dílčím cílem výtvarné řady je prohloubení zájmu o výtvarné umění u žáků na druhém stupni základních škol.

Ze své vlastní zkušenosti mohu říct, že jsem jako žákyně základní školy před zhruba dvanácti lety nejevila vůbec žádný zájem o moderní umění, techniky ani umělce. Byla jsem ovšem dobře obeznámena se starými mistry a základními technikami, jako byla malba, kresba, či sochařství, které mi připadaly dokonalé. Moderní umění mi však zkrátka připadalo podivné, nerozuměla jsem tomuto tématu, a odtud také pramenilo moje zavržení a nezájem, z nevědomosti. Myslím si, že v dnešní době tomu není u žáků základních škol jinak, zkrátka modernímu umění nerozumí, a proto je nezajímá. Právě to je důvod, proč jsem si vybrala téma moderního umění, abych byla schopná žákům tuto krátkou, ale zato revoluční a inovativní část dějin umění co nejlépe přiblížit a pomoci jim jí porozumět. 1. polovina 20. století je plná zajímavých osobností, příběhů a zvrátů, ať už se to týká dějin umění, nebo historie obecně.

Myslím si, že kombinací atraktivní formy, zajímavých příběhů s ještě zajímavějšími osobnostmi a vlastní expresivní činností, lze žákům moderní umění přiblížit s naplněným pedagogickým cílem.

Praktická část diplomové práce obsahuje celkem dvě kapitoly, první kapitola se zabývá charakteristikou výtvarné řady spolu s detailním představením jednotlivých výtvarných úloh. Druhá kapitola je věnována didaktické části, tedy části, při níž je výtvarná řada převedena do pedagogické praxe na Základní škole v Těšeticích, spolu s fotografiemi dokumentujícími tvorbu a činnost žáků, a výsledná díla výtvarné řady na níž navazuje pedagogická reflexe, týkající se průběhu jednotlivých hodin a nakonec každá výtvarná úloha obsahuje oddíl s mou vlastní sebereflexí, v níž se odráží mé vlastní pocity a zpětná vazba z uplynulých hodin výtvarné výchovy.

1 VÝTVARNÁ ŘADA „Tvoř avantgardně“

Tato podkapitola diplomové práce se zabývá charakteristikou a popisem výtvarné řady s názvem „Tvoř avantgardně“. Následně se podkapitola zabývá selekcí vybraných umělců a výtvarných děl, která sloužila jako inspirace pro výtvarné úlohy, dále pak popisuje proces vymýšlení jednotlivých úloh. Nakonec kapitola představí finální verze jednotlivých výtvarných úloh a nabídne finální přípravy jednotlivých hodin, spolu s pedagogickým postupem, didaktickými cíli, a veškerými informacemi týkajícími se výuky.

1.1 Inspirace

Tématem výtvarné řady jsou modernistické umělecké směry 1. poloviny 20. století, tohle téma jsem si zvolila zejména z důvodu, že je žákům, obzvláště na základních školách, velmi málo známé, a proto jsem jej chtěla žákům kreativní formou přiblížit, tak aby si moderní umění zapamatovali, a popřípadě, aby v nich výtvarná řada prohloubila další zájem o výtvarné umění obecně. Celkem se výtvarná řada skládá z devíti výtvarných úloh kopírujících vybrané umělecké směry. Každá výtvarná úloha je koncipována tak, aby se žáci v jejím průběhu něco nového dozvěděli z oblasti teorie a dějin umění, ale zejména, aby si prakticky vyzkoušeli různé techniky a formy umění, které jim pomohou lépe porozumět modernímu umění. Zároveň jsem se snažila všechny výtvarné úlohy koncipovat tak, aby při nich byly naplněny všechny tři

výchovně-vzdělávací složky, kognitivní, psychomotorická a postojová, tak aby každá úloha vedla k úspěšnému naplnění pedagogického cíle.

Nejprve, při realizaci výtvarné řady jsem si zvolila pět individuálních uměleckých směrů spadajících do kategorie modernistických uměleckých směrů 1. poloviny 20. století, tak aby jich nebylo na žáky příliš mnoho, ale zároveň, aby vznikla mezi jednotlivými směry určitá spojitost a vývojová linka. Vybrala jsem takové směry, které sehráli klíčovou roli ve vývoji moderního umění, a zároveň takové, které i mně osobně připadají atraktivní. První směr, pro který jsem se rozhodla, kterým výtvarná řada začíná, je **expresionismus**. Tento směr mi připadá pro žáky 6.třídy na začátek nejlépe srozumitelný, a navíc ještě stále zobrazuje realitu. Emoce, nálady, výrazy, to vše je žákům základních škol nějakým způsobem známe, zároveň se zde naskytuje učitelům příležitost vést s žáky diskusi na téma emoce, a pobavit se o tom, jak žáci sami emoce vnímají, jakými způsoby je lze vyjádřit, nebo jak oni sami emoce vyjadřují a prožívají. Expresionismus také zároveň vychází z reality, což je pro žáky na začátek lehce čitelné. Také hlavní představitel expresionismu, Edvard Munch bývá často dětem obecně známý, nebo minimálně jeho nejznámější dílo, *Výkřik*. Edvard Munch je osobnost, kterou se dá zaštitit teoretická část hodiny, přičemž jeho díla a život samotný jsou jakýmsi výchozím bodem toho, o čem expresionismus je a lze jeho díla prezentovat jako zdroj inspirace pro výtvarnou úlohu, nebo jako zdroj inspirace k diskusi nad emocemi a pocity v jeho dílech. Expresionismus nabízí celou řadu možností, jak výtvarnou úlohou pojmut, tak aby vedla ke smysluplnému cíli, a aby žáky seznámila se základními principy expresionismu.

Pro mě bylo při vymýšlení první výtvarné úlohy klíčové, aby v ní hlavní roli sehrály právě emoce a určitá každodennost, právě z toho důvodu, že emoce prožíváme dennodenně. Zároveň jsem měla jasno v tom, že chci, aby úloha pracovala s autoportrétem, protože emoce jsou velice osobním tématem, a jak jinak jej lépe prozkoumat než skrz sami sebe. Dalším klíčovým bodem při vymýšlení první výtvarné úlohy pro mě byla možnost diskuse na téma emoce a jejich vyjadřování. Myslím si, že právě zde má pedagog velké možnosti v oblasti diskuse s žáky. Zajímavými tématy mohou být například sociální sítě a vyjadřování emocí, nebo vyjadřování emocí ve 21. století, existuje spousta témat, u kterých lze s emocemi nějakým způsobem pracovat a naplnit tak postojovou složku výtvarné úlohy. Mnou vybraná výsledná úloha se zaměřuje na prozkoumání vlastních autentických emocí a jejich výtvarnému vyjádření prostřednictvím autoportrétu. Výtvarná úloha pracuje s realitou (autoportrét) a s vnitřními pocity a emocemi žáků zároveň, a to vše se nakonec protne ve výsledné práci. Jako techniku výtvarné úlohy jsem zvolila olejový pastel, protože se s ním lehce manipuluje a může nabídnout

velkou škálu barevných odstínů, zároveň je možné s ním vykreslit a vymalovat detaily, které jsou právě u emocí poměrně důležité.

Druhou úlohou inspirovanou expresionismem je úloha zaměřující se na stylizaci. Při vymýšlení druhé úlohy pro mě bylo důležité, aby se teoretická část zaměřila více na německý expresionismus, který považuji ve vývoji umění stejně důležitý jako vliv Edvarda Muncha. Při přemýšlení nad nějakou klíčovou spojitostí, která by německé expresionisty spojovala, mě zaujala stylizace. Stylizace je termín, označující zjednodušení tvarů, a v podstatě celý vývoj umění v průběhu 20. století vychází z postupného zjednodušování, až úplně nakonec umění vyvrcholilo v abstrakci. Hlavním tématem druhé výtvarné úlohy se tedy stala stylizace. Dále jsem si vybrala jednoho umělce, na kterého se zaměřím, a který se stane inspirací pro tuto výtvarnou úlohu. Zvolila jsem malíře Franze Marca, na kterém mě zaujal jeho osobitý styl malby, barevnost, zároveň stylizace v jeho dílech a určitá posedlost tématem koní, konkrétně modrých koní. To mě přivedlo k nápadu zaměřit výtvarnou úlohu na stylizaci zvířat. Po shlédnutí Marcova díla *Monkey frieze*, na kterém je znázorněno několik opic jsem se rozhodla pro opakující se prvek stylizovaného zvířete. Za cíl úlohy jsem si dala, abych žákům přiblížila pojem stylizace, a hlavně, aby si stylizaci žáci sami vyzkoušeli a následně, aby svá výsledná stylizovaná zvířata opakovaně několikrát umístili do formátu, tímto si žáci vyzkouší práci s kompozicí a umístěním do formátu. Já osobně si myslím, že zvíře je ideální subjekt, na kterém lze procvičovat proces stylizace, proces zjednodušení od složitého tvaru až po jednoduchý tvar. Technika, kterou je výtvarná úloha tvořena jsou vodové barvy, z důvodu velkého množství barevných odstínů, a výrazných barev, které si jsou žáci schopni namíchat.

Druhým, navazujícím uměleckým směrem, který jsem vybrala je **kubismus**. Kubismus je sám o sobě klíčový z hlediska vývoje moderního umění, bez něj by možná umění k abstrakci nikdy nedospělo. Kubismus patří mimo jiné mezi mé oblíbené umělecké směry, tudíž jsem měla velkou osobní motivaci vymyslet takovou výtvarnou úlohu, které budou pro žáky atraktivní a zajímavé. Hlavními osobnostmi, bez kterých se kubismus neobjede jsou Pablo Picasso a Georges Braque. Já si pro svou první výtvarnou úlohu zvolila jako zdroj inspirace Pabla Picassa. Při procesu vymýšlení první výtvarné úlohy inspirované kubismem jsem se rozhodla oproti přechozímu směru, inspirovat se spíše technikou nežli tématem, či konkrétním dílem. Jako výchozí bod, nebo téma jsem zvolila techniku koláže a rozdíl mezi analytickým a syntetickým kubismem. Cílem teoretické části prezentace je srozumitelně žákům vysvětlit rozdíl mezi těmito dvěma termíny, tak aby žáci pochopili ve zkratce, že analytický kubismus rozkládá objekty na menší části a syntetický kubismus menší fazety skládá v jeden

celek. Důležitým aspektem je, aby prezentace obsahovala mnoho obrázkových zdrojů, na kterých žáci tento rozdíl uvidí. Dalším bodem, který tato výtvarná úloha má obsahovat jsou obyčejné každodenní předměty, stejně tak jako tomu je u Picassa nebo Braqua, předměty jako hudební nástroje, karty, knihy, skleněné nádoby atd. Posledním kritériem, které by měla tato výtvarná úloha mít je mnohohledovost, prvek, se kterým kubisté, zejména Picasso pracoval. Tato všechna kritéria jsem poskládala dohromady a vznikla mi má celkově třetí výtvarná úloha. Princip výtvarné úlohy spočívá v tom, že si žáci nejprve nakreslí různými kresebnými prostředky (uhel, tužka, rudka, fix) jeden libovolný předmět, který z různých úhlů pohledů nakreslí celkem tři pohledy daného předmětu na tři různé podkladové formáty (knižní list, bílý papír, černý papír). Všechny tři výkresy nakonec žáci rozstříhají na různé fazety a ty následně na velký formát poskládají jako koláž dohromady a vznikne jim tak dílo, které kombinuje jak prvky analytického kubismu, tak prvky syntetického kubismu. Finální podoba výtvarné úlohy v sobě kombinuje několik výrazových prostředků kubismu, které jim pomohou lépe porozumět vůbec důvodu vzniku tohoto uměleckého směru.

Druhou výtvarnou úlohu inspirovanou kubismem jsem se rozhodla aplikovat na český kubismus v architektuře a užitém umění. Při vymýšlení této úlohy jsem si dala za cíl, aby se žáci dozvěděli o důležitosti českého kubismu v architektuře a užitém umění. Dílčím cílem bylo poukázat na jedinečnost, kterou naše země v těchto dvou oblastech týkající se kubismu sehrála. Dalším důležitým podnětem, který jsem chtěla, aby si žáci v této úloze vyzkoušeli byl samotný návrh něčeho vlastního, kde právě zde architektura, design a užité umění nabízí širokou škálu možností. Cílem úlohy mělo být zejména to, pokusit se navrhnout nějaký předmět nebo budovu inspirovanou kubismem, tak aby si žáci vyzkoušeli, hledat inspiraci v různých tvarech typických pro určité umělecké období nebo směr a pracovat s nimi ve vlastním řešení a návrhu. Takto stejně v podstatě znělo i výsledné zadání celkově čtvrté výtvarné úlohy, přičemž jsem chtěla dát prostor vlastní fantazii žáků, také proto není výtvarná úloha příliš specifikovaná a dává žákům mnoho možností výtvarného vyjádření. Myslím si, že každý z nás má v sobě touhu vymyslet něco nového a vlastního, odpoutat se od reality a převést svůj návrh do reality, a zejména proto jsem tuto výtvarnou úlohu strukturovala tímto způsobem. Výsledkem úlohy má být soubor kreseb návrhů ať už jakéhokoliv předmětu, nebo budovy inspirované tvary kubismu. Při vymýšlení výtvarné úlohy jsem dbala nejen na uplatnění tvůrčí a umělecké stránky, ale také stránky rozvoje kompetence k řešení úlohy a rozvoje prostorové představivosti a perspektivy.

Třetím uměleckým směrem, na který se výtvarná řada zaměřuje je **dadaismus**. Tento směr jsem do výtvarné řady zařadila záměrně proto, že bývá tento směr často opomíjen a zároveň jej vnímám jako důležitý milník ve vývoji moderního umění. Na dadaismu je řada klíčových podnětů, se kterými lze pracovat při realizaci výtvarné úlohy. Jako cíl při vymýšlení obou výtvarných úloh jsem si kladla to, abych žákům co nejlépe přiblížila myšlení té doby, a hlavně pak odpor k válce, která byla hlavním faktorem, který ovlivnil hlavní charakteristické tendence dadaismu, zejména ironie, princip náhody, parodie a odpor k válce samotné. Při vymýšlení první výtvarné úlohy inspirované dadaismem pro mě bylo důležité objasnit nové umělecké pojmy jako instalace, objekt nebo ready-made objekt. Stejně tak pro mě bylo důležité nastínit žákům, jak jsem již zmiňovala situaci, která ve světě v té době panovala a na různých příkladech žákům vysvětlit to, jak umělci v té době přemýšleli, a jaké si kladli cíle. Zejména proto jsem se rozhodla první úlohu koncipovat tak, aby si žáci sami vyzkoušeli koncept ready-made předmětu. Dlouho jsem přemýšlela nad tím, jak tento koncept uchopit a jak jej srozumitelně zprostředkovat žákům. V průběhu procesu přemýšlení mě napadlo několik variant, ale na každé z nich mi nakonec vždy něco nesedělo. Nakonec jsem si však řekla, že proč vše komplikovat a proč nepostupovat jednoduše. Napadlo mě proto, že spojím dvě formy umění dohromady, konkrétně fotografii s instalací, tak aby si žáci vyzkoušeli něco úplně nového, s čím se nejspíš do té doby neseťkali, což mělo mimo jiné evokovat dadaismus jako takový, něco dosud nového, nepokořeného. Rozhodla jsem se, proto aby zadáním výtvarné úlohy bylo to, že si každý žák dle svého uvážení přinese na hodinu výtvarné výchovy jakýkoliv libovolný předmět, bez podrobnějších specifikací. Následně pak na hodině výtvarné výchovy si pak žáci vyzkouší ten svůj přinesený předmět v rámci možností profesionálně nainstalovat, tak jako by se ten jejich předmět nacházel v galerii umění, popřípadě si jej žáci mohou také podepsat, aby se úplně vžili do role moderního umělce, a nakonec si svou instalaci zkusí vyfotografovat na zrcadlový fotoaparát. Tímto způsobem si žáci vyzkouší rovnou dvě různé formy umění, ale hlavně díky svému vlastnímu uměleckému prožitku lépe porozumí termínu instalace a ready-made předmět. Zároveň si myslím že je tato forma výuky pro žáky vyššího stupně atraktivní.

Druhou výtvarnou úlohu inspirovanou dadaismem jsem se rozhodla zaměřit opět na jinou formu a techniku, tentokrát jsem si zvolila jako hlavní podnět inspiraci fotogramy. Fotogramy jsou dnes již nedílnou součástí dadaismu. Rozvoj fotografie a fotografie obecně je úzce spojovaná s dadaistickým hnutím, kdy umělci experimentovali s touto technikou. Vznikalo mnoho fotografií, fotokoláží a právě fotogramů. Jako hlavní cíl této výtvarné úlohy

jsem si zvolila práci s kontrastem, zaměřením se na pozitiv a negativ, a právě proto jsem již od samého začátku vymýšlení věděla, že chci jít směrem fotogramů. Jako první jsem však zvažovala, že bych s žáky vytvořila klasické fotogramy, po čase jsem však zjistila, že škola nemá potřebné vybavení ani prostory k tomu, aby bylo možné, jakkoliv klasický fotogram vytvořit. Proto jsem se rozhodla o něco lehčí alternativu, která však funguje na stejné bázi, konkrétně techniku kyanotypie. Tato technika je proveditelná v podstatě kdekoliv a jsou k ní zapotřebí 2 specifické chemikálie, ze kterých se těsně před aplikací smíchá roztok, kterým se potře povrch (kreslířský papír), který se nechá zaschnout a následně se na něj vyskládají různé předměty, které se spolu s papírem vloží pod UV lampu na dobu cca 10 minut, a nakonec se předměty sundají a papír se nechá vymýt v nádobě s vodou, tak aby se z něj vymyly chemikálie. Tímto postupem vznikne kontrast kobaltové modře s bílou. Jedná se tedy o vhodnou alternativu fotogramů, jelikož princip je stejný. Místo UV lampy je také možné využít přímé sluneční záření. Tímto způsobem si žáci osvojí novou techniku, která úzce souvisí s principem vyvolávání fotografií, který je pro žáky něčím úplně novým. Zároveň si v této výtvarné úloze žáci vyzkouší práci s pozitivem a negativem a sami díky vlastní výtvarné činnosti zjistí jaké to je pracovat s barevným kontrastem.

Předposledním uměleckým směrem, ze kterého výtvarná řada čerpá je **surrealismus**. Surrealismus jsem do této výtvarné řady zařadila z důvodu jeho odlišnosti od přechozích uměleckých směrů. Surrealismus se liší v mnoha ohledech, například neobvyklými technikami, Dalího precizní malbou, ale hlavně se liší ve svém pojetí a ve zdroji inspirace ze které surrealismus čerpá. Psychoanalýza a jakýsi automatismus vycházející z podvědomí a nevědomí byl jeden z hlavních zdrojů inspirace surrealistů. A přesně tímto směrem jsem se snažila koncipovat první úlohu inspirovanou surrealismem. Jako klíčové body, které úloha měla obsahovat a jsem si zvolila právě automatismus v kresbě a malbě a neobvyklou techniku. Dlouho jsem přemýšlela, jak konkrétně tuto úlohu vlastně pojmout, a jakou technikou ji realizovat. Promítala jsem si mnoho technik a způsobů, kterými by šlo dosáhnout automatické kresby a malby, nakonec jsem došla k přesvědčení, že nejlepší volbou techniky bude technika dekalku neboli obtisku. Touto technikou tvořil například Max Ernst, na něhož lze hodinu tematicky navázat. Jedná se o techniku, kdy se na jednu část papíru nanese barvy v různých skvrnách nebo nánosech a na druhou část formátu se to pak obtiskne, vzniknou tak originální zajímavé obrazce, které pak následně mohou žáci dotvořit automatickou kresbou nebo malbou, na základě toho, co na barevném obraze vidí, nebo co jim daný obraz připomíná. Tuto techniku jsem nakonec zvolila zejména proto, že je poněkud obtížné tvořit spontánně a automaticky, bez

toho, aniž bychom se kresbu nebo malbu nesnažili podvědomě ovládat, a právě proto tato úloha nabízí jakousi strukturu, ale zároveň si pohrává s principem náhody a spontaneity, kterou pak lze intuitivně dotvořit dle vlastní fantazie. Mimo jiné Max Ernst pracoval s technikou dekalku formou různých struktur, kterých lze také využít v této technice, lze využít například bublinkové fólie, nebo potravinářské fólie a v barevných skvrnách vytvářet různé struktury. Výtvarné úloze může předcházet diskuse o výkladech snů, o tom, jak je žáci vnímají, jak chápou pojem podvědomí a nevědomí, nebo lze diskutovat o tom, co vidí v surrealistických obrazech například od Salvadora Dalího, nebo Maxe Ernsta, může tak vzniknout doplňující zajímavá diskuse.

Druhou výtvarnou úlohou inspirovanou surrealismem je úloha čerpající opět u jiného typu umění a jiné techniky a tím je surrealistické sochařství. Konkrétně jsem si jako osobnost, ze které tato úloha vychází zvolila švýcarského umělce Alberta Giacomettiho. Giacomettiho sochy jsou samy o sobě originální a pro diváka strhující, zároveň u tohoto umělce vnímám velký potenciál s mnoha východisky, jak pojmout výtvarnou úlohu. Já osobně jsem si jako bod, od kterého se výtvarná úloha odráží zvolila figurativní sochařství. Zadání výtvarné úlohy je ve své zásadní podstatě velice jednoduché, a to že cílem úlohy je vytvořit sochu z vázacího drátku inspirovanou figurativní tvorbou ať už lidskou nebo zvířecí Alberta Giacomettiho. U děl tohoto sochaře lze hezky poukázat na vývoj moderního sochařství, lze na něm vyzorovat deformaci lidské i zvířecí figury, kdy však je však zároveň stále patrná předloha dané sochy. Vázací drát je také dobře manipulovatelný, a to z něj dělá ideální prostředek na tvorbu takovéto sochy. Žáci se u této úlohy naučí vnímat proporce, ale také díky ní lépe porozumí stavbě lidského těla a tomu, jak by měla socha vznikat (od torza po končetiny), tak aby socha držela svůj tvar a vypadala realisticky. Opět se jedná o novou techniku a formu umění, kterou mají žáci možnost si vyzkoušet poprvé za tuto výtvarnou řadu. Na tuto výtvarnou úlohu lze navázat diskuse nebo přednáška na téma figurativní malířství, při níž může učitel žáky seznámit s tímto termínem a ukázat jim díla figurativního malířství a rozdíly v nich mezi staletími.

Posledním směrem, završujícím celou výtvarnou řadu je **abstraktní expresionismus**. Expresionismem celá výtvarná řada začíná, a abstraktním expresionismem řada končí. Oba expresionismy tvoří jakési pomyslné body, které spojuje určitá vývojová linka (ostatní umělecké směry). Díky této pomyslné lince mají žáci možnost být součástí vývoje moderního umění. Jelikož by již žáci měli vědět co je to expresionismus, nebo alespoň jeho zásadní znaky,

mělo by tedy stačit vysvětlit a poukázat pouze na termín abstraktní, v čemž se oba expresionismy od sebe liší. Jako výchozí element a zdroj hlavní inspirace pro výtvarnou úlohu jsem si vybrala Jacksona Pollocka a jeho techniku akční malby. Myslím si, že díky Pollockovi je pro žáky snazší a srozumitelnější pochopit pojem abstraktní expresionismus. Výtvarná úloha by tedy za mě měla být co nejautentičtější, tak aby byl žákům přiblížen co nejlépe pojem akční umění a abstrakce. Rozhodla jsem proto koncipovat tuto úlohu co nejautentičtěji, co to jen šlo. Cílem úlohy je, aby si žáci vyzkoušeli některé z technik akční malby, jako je dripping nebo slash-painting. Princip výtvarné úlohy tedy spočívá v tom, že se na zem natáhne zakrývací plachta a na tu se položí velkoformátové papíry, nebo plátna a žáci si ve skupinkách zkusí předem zmiňované techniky akční malby. Mohou si tedy vyzkoušet nalévat naředěnou barvu přímo z kelímku, nebo cákat barvu štětcem po obraze. Tím že žáci budou pracovat ve dvojicích nebo skupinkách dochází zároveň ke skupinové práci, a tudíž dochází k jejich socializaci, kdy musí navzájem komunikovat, diskutovat a řešit určité problémy, toho, jak bude výsledné dílo vypadat.

2. DIDAKTICKÁ ČÁST

Didaktická část diplomové práce se zabývá představením výtvarné řady a jejich jednotlivých úloh. Postupně didaktická část představí jednotlivé výtvarné úlohy, jejich pedagogické zadání a následné převedení do praxe na Základní škole v Těšeticích v Olomouckém kraji, kde jsem v rámci praxe k diplomové práci měla možnost tuto výtvarnou řadu otestovat v praxi s žáky 6. ročníku. V tomto ročníku jsem celkem vyučovala 18 žáků z toho jednoho žáka s autismem.

Tato část diplomové práce nabídne vhled do jednotlivých hodin výtvarné výchovy prostřednictvím autentického popisu průběhu hodiny a následných sebereflexí, zaměřených na vlastní zpětnou vazbu. Nakonec pod každou sebereflexí jsou představeny fotografie výsledných prací žáků. Vybrané výtvarné úlohy obsahují také fotografie zachycující průběh procesu tvorby žáků. Celkově didaktická část pojímá celkem devět výtvarných úloh.

2.1 Pedagogické zadání výtvarné řady a jednotlivých úloh

Název výtvarné řady: „Tvoř Avantgardně“

Cílové zaměření výtvarné řady: Výtvarná řada se zaměřuje na zprostředkování modernistických uměleckých směrů 1. poloviny 20. století do výuky výtvarné výchovy na 2. stupni základní školy. Cílem je žákům přiblížit vznik a vývoj moderního umění (zahraničního i českého) 1. poloviny 20. století od umění zobrazujícího realitu až po umění abstraktní. Žáci tak budou schopni lépe porozumět modernímu umění a budou schopni vnímat jeho vývojovou linku skrze sérii vlastní expresivní tvorby.

Hlavní výchovně-vydělávací cíle:

1. Student má povědomí o modernistických uměleckých směrech 1. poloviny 20. století a vybraných umělcích.
2. Student je schopen dle pokynů samostatné, nebo skupinové práce.
3. Student svým dílem rozvíjí svůj smysl pro kreativitu a originalitu.
4. Student je motivován pro výtvarnou aktivitu a zájem o prohloubení zájmu o výtvarné umění v budoucnosti.
5. Student zdokonaluje svou jemnou motoriku a zvládá postupy nových výtvarných technik.

Mezipředmětové souvislosti: Český jazyk, Dějepis, Anglický jazyk

Kognitivní: Student je schopen popsat hlavní znaky jednotlivých uměleckých směrů, a je schopen sdělit alespoň jednu příčinu vzniku daných směrů. Student je schopen vyjmenovat alespoň jednoho vybraného umělce u každého směru dle své preference.

Afektivní: Student je schopen přednést své výtvarné dílo, ve kterém demonstruje svůj názor, nebo myšlenku, které je schopen popsat. Dále je schopen diskutovat se spolužáky na vybrané téma, a pracovat ve skupině.

Psychomotorický: Student je schopen ovládat vybrané umělecké techniky a zdokonalovat tak jemnou motoriku.

Hlavní úkoly a výtvarně řešené problémy: Hlavním úkolem a cílem výtvarné řady je zprostředkovat vybrané modernistické směry (expresionismus, kubismus, dadaismus, surrealismus a abstraktní expresionismus) do hodin výtvarné výchovy na 2. stupni základních škol. Úkolem je, aby se žáci seznámili s těmito směry skrze vlastní expresivní tvorbu strukturovanou do jednotlivých výtvarných úloh, kterých je celkem devět. Každý umělecký směr obsahuje dvě výtvarné úlohy, zaměřující se vždy na buď tvorbu vybraného umělce daného

směru, nebo na vybrané umělecké dílo, nebo na techniku, které žáci svou vlastní tvorbou a způsobem parafrázují. Díky parafrázi díla vlastní uměleckou tvorbou vzniká u žáka podvědomí o uměleckém díle, či tvorbě umělce a žák je tak schopen lépe porozumět modernímu umění na základě vlastní zkušenosti. Výtvarné úlohy se vždy skládají z představení uměleckého směru, díla, či umělce, krátkého povídání a seznámení žáků se vznikem směru, důvodem vzniku, motivy, charakteristickými znaky a hlavními představiteli vzniku. Následující část se skládá ze samostatné expresivní činnosti žáka, buďto samostatné, nebo skupinové, při níž se žák snaží, co nejlépe porozumět vybranému dílu, či umělecké tvorbě. Poslední část se vždy skládá z představení žakovských výtvarných děl. Představení probíhá buď individuálně, kdy jeden žák samostatně představuje své dílo a popisuje v něm své myšlenky, které do něj promítl, nebo představení probíhá v kroužku, kdy si navzájem žáci představí své práce a následně diskutují o průběhu své vlastní tvorby. Na konci každého bloku (dvě výtvarné úlohy – jeden umělecký směr) jsou žáci požádáni o zpětnou vazbu, která pokaždé probíhá jinou kreativní formou, ve které žáci sdělí to, jak se jim pracovalo, jak se jim vybraný směr líbil, či nelíbil, popř. co by změnili. Po každé výtvarné úloze proběhne pedagogická sebereflexe, při níž jsou evaluovány výsledky a průběh uplynulé hodiny.

2.2 Výtvarná úloha - 1

Název: Expresionismus a Edvard Munch

Námět: představení expresionismu, důvody vzniku moderního umění, představení základních charakteristických znaků expresionismu, zaměření se na Edvarda Muncha a jeho tvorbu

Ročník: 6

Věk: 11–12 let

Počet žáků: 18

Koncept: rozvoj představivosti, technika olejového pastelu, rozvoj znalostí dějin umění

Cíle: *afektivní* – žák respektuje originalitu každého výtvarného díla (svého i svých spolužáků).

Žák je schopen sdělit svůj názor či myšlenku a je schopen vést diskusi.

kognitivní – žák dokáže vlastními slovy obecně popsat vznik moderního umění a vybrané charakteristické znaky expresionismu, dále je schopen vyjmenovat alespoň jednoho expresionistického malíře, dle své volby.

psychomotorický – žák dokáže nakreslit své představy, zvládá používat olejový, nebo suchý pastel.

Čas: 90 minut

Pomůcky: interaktivní tabule, PC, papír A3, olejové pastely, suché pastely, tužka

1. Motivace: Žákům je na interaktivní prezentaci představen termín „emoce“ a „pocity“ a následně jsou žáci otázeni, aby se zamysleli nad tím, co si pod pojmem emoce představují, jak by jej popsali svými vlastními slovy. Učitel se jich ptá, jaké emoce a pocity znají, jak by rozdělili emoce na kladné a záporné, a jak by vysvětlili rozdíl mezi pocity a emocemi, pokud nějaký vnímají. Jako metodu, lze využít také myšlenkovou mapu, kde se žáci aktivně zapojí do psaní svých nápadů na tabuli. Následně je žákům představen umělecký směr expresionismus, který vychází právě z termínu *expressio* nebo *expressimo* – vyjadřovat.

Učitel žákům představí expresionismus jako umělecký směr, který je založen na vyjadřování svých vlastních pocitů a emocí, bez ohledů na jakékoliv konvence společnosti. Učitel žákům vysvětlí, v čem se expresionismus lišil od dřívějších směrů a proč bývá označován za první moderní umělecký směr. Následně je žákům ukázán obraz Edvarda Muncha „Výkřik“ a „Úzkost“ bez jakéhokoliv popisku, a učitel se žáků ptá, jak by popsali pocit na obraze, co v nich daný obraz vyvolává,

jakou emoci, kladnou či zápornou a jak by obraz popsali vlastními slovy. Následně jsou žákům představeny jiné obrazy vycházející z podstaty expresionismu zachycující emoce a pocity. Učitel žákům vysvětlí, že jsou na obrazech znatelné deformace tvarů, a barev. Následně ještě učitel vede s žáky krátkou diskusi na téma emoce a jejich vyjadřování v dnešní době, či na sociálních sítích.

2. Průběh: Učitel se zeptá žáků, jaké emoci či pocity prožívají nejčastěji a aby se pokusili na papír napsat dvě emoce, nebo pocity, které si myslí že prožívají nejčastěji. Poté dostane každý žák papír rozměru A3, který si rozdělí na dvě políčka a do každého políčka se pokusí nakreslit danou emoci, či pocit na sobě (autoportrét) Je důležité, aby se žáci vžili do chvíle, kdy tento pocit, či emoci zažívali. Emoce se žáci pokusí zachytit olejovým, nebo suchým pastelem. Mohou se inspirovat díly a barevností Edvarda Muncha.

3. Závěr: V kruhu si společně žáci ukáží, co kdo nakreslil. Každý svůj výtvar krátkce popíše, řekne, jaké měl pocity u kreslení.

Realizace výtvarné úlohy

Datum: 12.září 2023

Průběh hodiny: Hodina začala tak, že jsem žákům ve zkratce představila, jak zhruba bude následujících devět hodin výtvarné výchovy vypadat. Také jsem žákům sdělila, že cílem těchto hodin bude, aby se žáci dozvěděli něco více o moderních uměleckých směrech a vybraných umělcích. Poté jsme chvíli s žáky vedli diskusi, na téma, co si oni sami představují pod termínem moderní umění, a co v nich tento termín vyvolává za myšlenky. Z řad žáků vzešlo mnoho zajímavých nápadů, šlo vidět, že žáci nad tím opravdu přemýšlí. Co však přišlo zajímavé mě, bylo že jsem čekala, že jedním z hlavních nápadů bude že moderní umění, je abstraktní, ale tento nápad nezazněl ani jednou. Naopak žáci říkali nápady jako že: „*moderní umění visí v galeriích*“, „*je to umění, které vzniká teď v moderní době*“, někteří také zmínili, že „*moderní umělci nevynakládají tolik úsilí, jako tomu bylo v minulosti*“. Na to zase jiná žačka odvětila, že to nemusí být vůbec pravda, že to úsilí může být stejné, jen forma může být jiná, a přesně tato věta se mi moc líbila a utkvěla ve mně.

Následně jsem pokračovala dál, a zapnula jsem žákům první slide prezentace, kde bylo velkým napsáno „emoce a nálady“ a zeptala jsem se žáků co jsou to vlastně emoce, jak bychom je mohli popsat, co pro ně emoce znamenají a jaké vůbec emoce a nálady znají. V tu chvíli se žáci začali

hlásit s různými nápady, některé nebyly tak úplně emoce, ani nálady, ale postupně jsme se spolu dopracovali až k hlavním emocím. Pobavili jsme se také o tom, že emoce nás doprovází každý den, a nelze prožít den bez nějakých emocí, nebo prožívání nálad. Dále jsme diskutovali o tom, co vše může naše emoce ovlivňovat. Dále jsme si řekli také to, že emoce většinou doprovází nějaké výrazy nebo gesta v naší tváři, a přiblížili jsme si vybrané charakteristické znaky tváře u různých emocí.

Následně jsem žákům ukázala fotografie obrazů Výkřik a Úzkost, oba od Edvarda Muncha, jako popis obrazu byl uveden pouze jméno autora, nic víc. Ptala jsem se žáků, jaké pocity v nich obraz vyvolává, a jaké pocity asi zažívá ten člověk na obraze? Žáci se opět aktivně účastnili diskuse a společně došli k závěru, že „*ten muž vypadá, jako by chtěl skočit z toho mostu*“ jiný žák zase řekl „*on vypadá že je v depresi*“. Na základě toho jsme se pokusili popsat jaké emoce asi zažívá ten člověk na obraze a shodli jsme se, že emoce převažují spíše negativní. Poté jsem žákům odkryla další stránku své prezentace, kde byl uveden název 1. uměleckého směru výtvarné řady – expresionismus. Pod názvem expresionismus, byly také latinské vysvětlivky, které měli za úkol žákům přiblížit význam tohoto směru. Popsala jsem žákům základní podstatu expresionismu a to, že je považován za první moderní umělecký směr.

Dále jsem žákům po jednotlivých krocích sdělila výtvarnou úlohu – jako první se žáci měli zamyslet nad svými emocemi, které zažívají nejčastěji, následně jsem žákům rozdala papír formátu A3 a žáci si jej měli tužkou rozdělit na dvě poloviny a tužkou měli do rožku každého napsat dvě různé emoce, které zažívají nejčastěji a měli si představit, jak se u prožívání těchto emocí cítí anebo jakými gesty je projevují. Následně jsem žákům sdělila že cílem této úlohy je, aby se pokusili znázornit sebe (autoportrét), jak prožívají danou emoci. Většina žáků reagovala s nadšením, ale zároveň měli obavy z toho, zda dokážou nakreslit sami sebe. Na to jsem je uklidnila, že se toho nemusí vůbec obávat, protože expresionismus sám nekopíroval přesnou realitu, ale naopak si pohrával s deformací tvarů a expresivností barev. Žáci se pustili do práce a první si předkreslili svůj autoportrét tužkou, mezi tím, jsem chodila mezi žáky a snažila jsem se jim poskytnout rady o tom, že když znázorňují nějakou emoci tak jsou pro ni charakteristické nějaké charakteristické rysy, snažila jsem se žáky nasměřovat na to, aby si uvědomili, jaké gestikulace naskočí, když prožíváme takovou či takovou emoci. Žáci si postupně začali lépe uvědomovat co a jak prožívají a opravdu se snažili o znázornění svých emocí. Dalším krokem bylo expresivní vybarvení svých emocí olejovými pastely. Čeho jsem si vážila u této výtvarné úlohy bylo, že se žáci snažili, zejména u tvorby pozadí inspirovat Munchovými obrazy. Někteří žáci však za daný časový úsek stihli pouze jednu emoci, jiní stihli znázornit obě emoce.

Posledním krokem byla krátká diskuse, kdy žáci ve zkratce představili své emoce a vysvětlili proč danou emoci znázornili takovým způsobem. Žáci se mohli doptávat na různé otázky v případě zájmu. Ocenila jsem také respektující a podporující přístup žáků k jednotlivým dílům.

Sebereflexe

Sebereflexivně bych hodnotila výtvarnou úlohu pozitivně, myslím si, že se téma a zadání žákům líbilo, a připadalo jim atraktivní z důvodu toho, že doposud svůj autoportrét nikdy nekreslili. Na druhou stranu musím říct, že bylo pro žáky poměrně těžké zamyslet se a popsat své vlastní emoce, které prožívají nejčastěji. Setkala jsem se s tím, že mnoho žáků uvádělo jako své dvě emoce ty, které jsem uvedla při zadání pouze jako příklad. Dalším úskalím, na které jsem při realizaci výtvarné úlohy s žáky narazila, byl čas. Původně jsem si myslela, že bude reálné stihnout realizovat obě emoce za 90 minut času, ale většina žáků za tento čas stihla pouze nakreslit obě emoce tužkou, nikoliv vymalovat je olejovými pastely. Bylo tedy nutné pokračovat v tvorbě výtvarné úlohy také následující hodinu, kdy jsme výtvarné úloze věnovali dalších 45 minut, a i přes to zhruba polovina žáků stihla plně dokončit pouze jednu emoci. V neomezeném časovém množství by tato výtvarná úloha mohla trvat klidně i dvě nebo tři 90minutové hodiny výtvarné výchovy. Mezi žáky se samozřejmě objevili ti, kteří měli výtvarnou úlohu hotovou rychle, jednalo se převážně o chlapce. V takovém případě jsem je vždy navedla ať se pokusí své dílo nějak dále rozvést a nějak na díle zapracovat. Na druhé straně byli žáci, kteří si precizně vyhrávali s každým detailem, zde se jednalo pro změnu spíše o dívčí uskupení. Z negativních připomínek k této úloze bych vybrala, že se často žáci uchýlovali ke kýči, kdy ke smutku zdůrazňovali až nereálné slzy, nebo klasický výraz obráceného úsměvu. Zde by bylo jistě lepší, kdyby se žáci více vžili do svých pocitů a emocí a pokoušeli se lépe porozumět svým gestikulacím, které u vybraných emocí a nálad převládají. I zde jsem se snažila žáky navádět, aby se alespoň podívali na svého souseda, jak se tváří při konkrétní emoci, aby si povšimli některých detailů, jako je obočí, vrásky, které se vytvoří, když se smějeme nebo mračíme, či tvar očí, nebo pusy. Snažila jsem se žáky navést k tomu, aby jim samotným došlo, jaká gestikulace je pro danou emoci typická a že i malý detail jako je například tvar obočí, dokáže celý výraz posunout úplně jinam a daná emoce pak vypadá věrohodněji. Nebylo však v mé kompetenci tímto způsobem kladně ovlivnit všechny žáky. Někteří žáci rádi experimentovali, čehož jsem si velice cenila, na druhé straně byli žáci, kteří se drželi spíše při zemi, a kreslili dle svých uměleckých standardů. Nakonec si myslím, že vznikla zajímavá díla,

která dokážou i leccos o žácích prozradit. Zároveň si myslím, že se žáci naučili, jak lépe vnímat své emoce či nálady a jak je popsat, a taky to že někdy popsat to co zrovna cítím není zrovna jednoduché. Z pedagogického hlediska považuji tuto výtvarnou úlohu za úspěšnou, jelikož došlo k naplnění všech tří složek a pedagogického cíle.

Výsledky prací žáků 6. třídy



Obr. 21 -ukázka práce žáka – vztek



Obr.22 - ukázka prací žáků– smutek a radost



Obr. 23 – výsledek práce žáka



Obr. 24 - ukázka práce žáka s autismem



Obr. 25 - výsledek práce žáka

2.3 Výtvarná úloha - 2

Název: Expresionismus a Franz Marc

Námět: Proces stylizace, zjednodušování tvarů, představení německého expresionismu, skupiny Der Blaue Reiter, Die Brucke, představení základních charakteristických znaků německého expresionismu, zaměření se na Franze Marca a jeho tvorbu

Ročník: 6

Věk: 11–12 let

Počet žáků: 18

Koncept: rozvoj představivosti, technika vodové/ temperové malby, rozvoj znalostí dějin umění

Cíle: *afektivní* – žák respektuje originalitu každého výtvarného díla (svého i svých spolužáků). Žák je schopen sdělit svůj názor či myšlenku a je schopen poradit spolužákům, pokud to potřebují

kognitivní – žák dokáže dle inspirace následovat proces stylizace a použít jej při zjednodušování svého libovolně vybraného tématu. Žák je schopen obecně vlastními slovy vysvětlit pojem stylizace

psychomotorický – žák dokáže nakreslit své představy, umí zjednodušit tvary a ovládá techniku malby (tempera, vodové barvy)

Čas: 90 minut

Pomůcky: interaktivní tabule, PC, papír A3, vodové nebo temperové barvy, štětec

1. Motivace: Žákům je představen umělecký směr expresionismus z jiného úhlu pohledu, z pohledu německých expresionistů a dvou významných německých skupin Der Blaue Reiter a Die Brucke. Učitel ukáže žákům jiný styl expresionismu, a zeptá se žáků jaké společné rysy na obrazech vidí, a jaké společné rysy vidí mezi obrazy německého expresionismu a obrazy Edvarda Muncha. Následně učitel ukáže žákům obrazy Franze Marca a zeptá se jich co na obrazech vidí (většinou zvířata stylizované) poté se jich učitel zeptá, zda ví, co znamená termín stylizace, jak by jej popsali vlastními slovy a pokud žáci nebudou vědět, učitel jim vysvětlí význam termínu – že se jedná o zjednodušování tvarů. Dále se jich učitel zeptá, kde se mohou se stylizací setkat (grafický design, produktový design, logo) a povedou krátkou

diskusi. Učitel žákům ukáže různé provedení stylizací v praxi a průběžně si jich bude ptát, jaký zdroj inspirace v daných výsledcích vidí.

2. Průběh: Každý žák zvolí jakékoliv zvíře, které bude chtít stylizovat a najde si jej na mobilním zařízení, jako inspiraci, ze které bude vycházet. Poté učitel žákům vytiskne, žáky vybrané zvíře, které budou stylizovat. Žák si na vytisknutém papíře, osvojí tvary a proporce zvířete, které bude následně zjednodušovat. Jakmile dojde žák k dostatečně „jednoduchému“ tvaru, převede svou stylizaci na papír vedle, který posléze vymaluje ve stylu maleb Franze Marce.

3. Závěr: Na konci hodiny, si žáci postupně předstoupí před své spolužáky a podělí se o své výsledné práce a ostatní žáci se pokusí hádat o jaké zvíře se jedná. Popřípadě žák může vysvětlit proč si dané zvíře zvolil.

Realizace výtvarné úlohy

Datum: 19.září 2023

Průběh hodiny: Druhá výtvarná úloha byla taktéž zaměřena na expresionismus, avšak u této úlohy se centrum zájmu přesunulo na německý expresionismus a postavu malíře Franze Marce. Cílem této vyučovací hodiny bylo, aby se žáci seznámili s termínem německý expresionismus, a hlavně, aby dokázali sami vysvětlit co je to stylizace. Co se praktické části cíle týče, bylo cílem, aby si žáci vyzkoušeli sami proces stylizace zvířete a následně jej zakomponovali do formátu.

Začala jsem hodinu vyptáváním se žáků na to, co si pamatují z minulé hodiny. Žáci začali nadšeně odpovídat a převládající odpověď byla jednoznačně emoce, přesně si pamatovali, co bylo cílem minulé výtvarné úlohy, což mě velice potěšilo. Co však žáci již zapomněli, byl název uměleckého směru, který jsem jim musela znovu připomenout a stejně tak si moc nepamatovali jméno Edvarda Muncha, ale zato si pamatovali obsah jeho obrazů, a to že jeho náměty byli převážně depresivní a melancholické. Dále jsem žákům sdělila že druhá hodina se bude taktéž zabývat expresionismem, ale trošičku jiným expresionismem a to německým. Ve zkratce jsem žákům vysvětlila hlavní znaky typické pro německý expresionismus.

Následovala zásadní otázka pro druhou výtvarnou úlohu a to, co je to stylizace? Společnými silami jsem po delším uvážení došli k tomu, že stylizace je vlastně zjednodušování tvarů. K tomu jsem žákům ukázala ukázky stylizace a jak může stylizace vypadat. Dále jsem se zeptala, kde se dnes můžeme setkat nejčastěji se stylizací, na to žáci odpověď neznali, poradila

jsem jim, že v grafickém designu, či produktovém designu. Následně jsem žákům ukázala některé obrázky z procesu stylizace, od studijní kresby až po stylizovaný obraz i spolu s výslednými logy. A jako poslední krok jsem žákům ukázala příklady log, kde měli hádat co byla asi předloha. Nakonec jsem žákům ukázala malby Franze Marca (zvířata) a ptala jsem se žáků jaké zvířata na obrazech vidí a zda i přes zjednodušené tvary lze poznat dané zvíře, odpověď byla jednoznačně, že ano jde to poznat.

Následně měli žáci za úkol najít si na svých mobilech jakékoliv zvíře, které se jim líbí, které se následně pokusili překreslit jako předstupeň konceptu výtvarné úlohy. Chtěla jsem, aby si žáci vyzkoušeli, jaký je proces tvorby stylizace. V průběhu tvorby jsem mezi žáky chodila a pokoušela jsem se je navést, jak si nahodit stavbu těla daného zvířete. Mnoho žáků totiž začínalo od úplných detailů a pak se jim tělo zvířete poněkud rozpadlo, pokusila jsem se žákům proto ukázat postup, od nahození největších celků až po nejmenší detaily. Dalším krokem bylo několikrát si obtáhnout tvar těla zvířete, aby pochopili, jak je dané zvíře stavěné a jak funguje je stavba těla. Poté na nový formát A4 měli žáci za úkol pokusit se o zjednodušení tvarů a přiblížit se tak alespoň částečně stylizaci. Tento krok dělal žáků asi největší problém, protože pro ně bylo těžké odprosit se od detailů a stále měli tendenci se kopírovat nejmenší detaily. Nakonec jsme však společnými silami došli k první stylizaci, na které si žáci byli schopni uvědomit, že lze zjednodušovat tvary a že to co se jim první zdálo jako neuskutečnitelné, najednou funguje.

Dalším krokem bylo, aby se žáci na nový papír formátu A4 pokusili ještě o další zjednodušení (stylizaci). Tento krok se zdál ještě nereálnější než ten první, jelikož většina žáků již nevěděla, co by na tvaru vypustila. Pokusila jsem se proto žákům pomoci s ukázkami toho, jak moc lze tvary zjednodušit, ale stále poznat o jaké zvíře se jedná. Postupně jsem všechny žáky procházela a diskutovali jsme spolu o různých cestách, kterými lze tvary zjednodušit. Ukázala jsem také žákům, že si můžou vybrat stylizaci spíše do kulatých a zaoblených tvarů, nebo hranatých tvarů. Jakmile to někteří žáci pochopili začali vytvářet i obě varianty stylizace. Nakonec měli všichni k dispozici 3 výkresy, první byla studijní kresba, druhý byla stylizace č.1 a třetí byla finální stylizace č.2.

Dalším krokem bylo, aby si žáci finální stylizaci vystříhli a několikrát ji překreslili na formát A3 a u toho, aby se inspirovali malbami Franze Marca. Žáci tak různě experimentovali s uspořádáním a umístěním stylizace do formátu. Žáci vytvářeli různé kompozice, někteří si pohráli s efektem zrcadlení, jiní zase jednotlivé stylizace řadili vedle sebe několikrát atd.

Žáci jako by najednou zjistili, že jejich fantazii se meze nekladou a že si ve své podstatě mohou dělat co chtějí na tom formátu, a to je nesmírně bavilo. Jakmile měli překreslené tvary ve formátu, došlo na malování vodovými barvami. Upozornila jsem žáky, že nemusí brát ohledy na reálné zbarvení zvířete, ale mohou experimentovat. To jako by žákům opět otevřelo obzory a žáci se vůbec nebáli experimentovat, ani co se barevných kombinací týkalo. Vzniklo tak obrovské množství zajímavých a originálních prací. Žáci byli sami v procesu malování velice nadšení z toho, co jim vzniká pod rukama a byla jsem mile překvapená, že se žáci experimentů nebáli, ale naopak je sami iniciovali. V průběhu poslední fáze výtvarné úlohy jsem mezi žáky poslala velký papír se zpětnou vazbou za obě výtvarné úlohy týkající se expresionismu. Zpětná vazba se skládala ze dvou sloupečků, kdy do jednoho měli žáci zapsat co se jim líbilo, a co nového se v hodinách naučili. Do druhého sloupečku měli žáci napsat, zda bylo něco, co jim v uplynulých dvou hodinách chybělo, co by ocenili. Na konci hodiny si žáci svá díla navzájem představili a zbytek žáků se pokoušelo hádat o stylizaci jakých zvířat se jedná. Mezi žáky převládal přátelský kolektivní přístup, kdy si žáci svá díla nekritizovali, ale naopak si díla navzájem chválili.

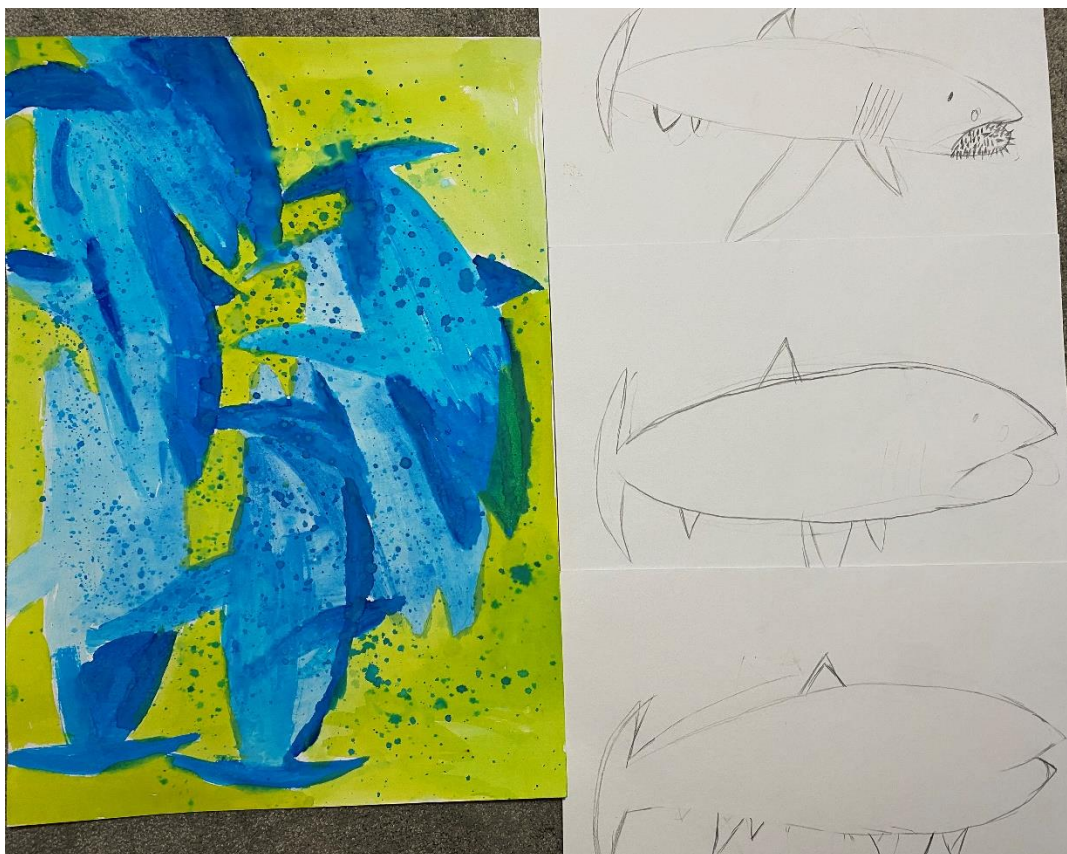
Celkově mohu shrnout vyučovací hodinu jako úspěšnou s kvalitně naplněným didaktickým cílem hodiny.

Sebereflexe

I přes to, že jsem to na první pohled neočekávala, druhá výtvarná úloha měla veliký úspěch mezi žáky a osobně bych ji hodnotila lépe než předchozí úlohu. Úvodní prezentace k představení německého expresionismu a zejména malíře Franze Marca již nebyla tak obsáhlá a snažila jsem se do ní vnést pouze zajímavé prvky a nezatěžovat žáky „nudnými“ detaily, které si stejně nezapamatují, v tomto jsem se poučila z minulé výtvarné úlohy. Na počátku při kresbě studijní kresby a následnému pokusu o první stylizaci žáci příliš nadšení nebyli a možná ani nechápali ještě kam výtvarná úloha směřuje. Co se mi však líbilo, bylo, že i při tvorbě studijní kresby mnoho žáků preferovalo vlastní fantazii, nebo knižní předlohu před mobilním telefonem. Mnoho žáků na počátku nevědělo, jak začít se studijní kresbou a jak to bývá zvykem, často žáci začínali od nejmenších detailů, kdy posléze došli k tomu, že se jim tělo zvířete jako celek postupně rozpadlo, tomu jsem se snažila zabránit tak, že jsem všechny žáky postupně obcházela a snažila jsem se je navést na to, jak postupně nahodit tělo zvířete jako celek a od celku pak postupovat k nejmenším detailům. Nakonec se to u většiny žáků podařilo a žáci byli

schopni nakreslit dle svých možností studijní kresbu zvířete, které si sami zvolili. Následně měli žáci tvar zvířete několikrát obkreslit, čemuž se žáci poněkud divili a nechápali význam této aktivity, ale později, když pak došlo na samotné zjednodušování tvarů žáci začali přicházet na to, proč jsme tuto aktivitu prováděli. U samotné stylizace jsem si všimla, že největším kamenem úrazu bylo odprosit se od detailů, které si často žáci neodmyslitelně pojí s charakteristikou zvířete. Opět jsem se tedy snažila žákům nastínit cestu, jak se dopracovat ke zjednodušení tvarů a dojít tak ke stylizaci. Mnoho žáků se nakonec odprosil od detailů a zjistili, že i bez nich je zvíře zvířetem, následně z toho měli žáci radost, i přesto, že jim tento krok nejprve připadal nereálný. Nakonec měl každý žáky k dispozici celkem tři výkresu formátu A4, jednu studijní kresbu a dvě postupné stylizace. Když následně došlo na malbu, byla jsem sama moc překvapená jak práce se stylizací a celkově s kompozicí a následná kombinace barev žáky bavila. Žáci sami začali přicházet s různými nápady, jak obraz oživit a co do něj přidat, aby byl právě jejich výtvar jedinečný. Zprvu jsem se trochu obávala, že se žáci budou držet spíše u země, co se barevných kombinací týče, ale hned jsem zjistila, že se toho u této skupiny nemusím vůbec obávat, právě naopak totiž žáci sami chtěli dle inspirace obrazy Franze Marca individualizovat a pustili se často do odvážných kombinací. V průběhu samotné malby panovala ve třídě velice příjemná atmosféra, kdy si žáci povídali a navzájem si svěřovali své nápady a to, co zrovna malují a co se chystají dále udělat ve svém díle. Jeden z žáků přišel dokonce s technikou kapání a rozprašování barvy na formát a mnoho žáku tuto techniku okopírovalo a měli z výsledku obrovskou radost. Byla jsem velice mile překvapena z celého přístupu žáků k výtvarné úloze. Celkově bych tuto výtvarnou úlohu hodnotila víc než pozitivně co se individuálního výtvarného prožitku týče.

Výsledky prací žáků 6. třídy



Obr.26 – výsledek práce žáka – žralok



Obr.27 - výsledek práce žáka – žralok



Obr.28 – výsledek práce žáka– lev



Obr.29 - výsledek práce žáka – lev



Obr.30 - výsledek práce žáka – panda červená



Obr.31 - výsledek práce žáka – panda červená



Obr.32 – výsledek práce žáka s autismem



Obr.33 - výsledek práce žáka s autismem

2.4 Výtvarná úloha - 3

Název: Kubismus a Pablo Picasso

Námět: Analýza a syntéza, jako procesy tvorby Kubismu, mnohohledovost, technika koláže

Ročník: 6

Věk: 11–12 let

Počet žáků: 18

Koncept: rozvoj představivosti, technika koláže, rozvoj znalostí dějin umění

Cíle: *afektivní* – žák respektuje originalitu každého výtvarného díla (svého i svých spolužáků).

Žák je schopen sdělit svůj názor či myšlenku a je schopen vést diskusi.

kognitivní – žák dokáže popsat techniku koláže a dokáže vysvětlit rozdíl mezi analytickým kubismem a syntetickým kubismem. Je schopen vyjmenovat alespoň jednoho představitele kubismu.

psychomotorický – žák dokáže dle instrukcí vytvořit analytickou koláž.

Čas: 90 minut

Pomůcky: interaktivní tabule, PC, papír A3, barevné papíry, noviny, suchý pastel tužka, uhel, rudka

- 1. Motivace:** Žákům je jsou představeny náhodné obrazy vystihující kubismus (typické hranaté tvary) a žáci jsou otázeni, co na obrazech vidí a jak by je popsali. Učitel se žáků zeptá, zda mají ponětí o tom, o jaký umělecký směr se jedná. Název směru (kubismus) se napíše na tabuli a učitel se pokusí o vysvětlení významu slova a že vychází ze slova krychle – spojitost s ukazovanými obrazy. Následně učitel představí krátce umělecký směr a hlavního představitele Pabla Picassa, bude následovat krátká diskuse nad Picassovými díly, jeho technikami a nad jeho revoluční ideou která změnila vývoj malířství. Učitel žákům sdělí zajímavá fakta a informace o vzniku kubismu a samotném umělci. Následně učitel na tabuli napíše 2 termíny ANALÝZA a SYNTÉZA a pomocí myšlenkové mapy se učitel s žáky pokusí přijít na významy těchto dvou termínů. Poté učitel představí žákům techniku koláže a taky že existuje několik typů koláží.
- 2. Průběh:** Každý žák dostane různě barevné papíry, novinové listy, a za úkol bude mít, aby si zvolil nějaký předmět, denní potřeby (věc, kytara, housle, lampa, květina,

kartáček na zuby, hřeben) dále se žák pokusí o znázornění vybraného předmětu ze tří úhlu pohledu (mnohopohledovost) následně své dílo rozstříhá a na nový formát A3 poskládá tyto ústřižky různým náhodným způsobem a pořadí, volné plochy si žáci mohou dotvořit kresbou, či dolepit novinami. Tímto způsobem vznikne žákům mnohopohledové dílo, které jim umožní lépe porozumět iniciativě kubistů. Jedná se analytický kubismus.

- 3. Závěr:** V kruhu si společně ukážou, jaké díla žáci vytvořily. Lze se pozastavit nad tím, jak různorodá díla mohou vzniknout, i přes to, že „skládáme“ původně „obyčejné“ obrázky obyčejných předmětů denní potřeby. Vzniká tak jistá mnohopohledovost.

Realizace výtvarné úlohy

Datum: 3.října 2023

Průběh hodiny: První výtvarná úloha zaměřená na kubismus byla inspirovaná asi nejznámějším představitelem, a to Pablem Picassem. Cílem hodiny bylo, aby se žáci seznámili s termínem kubismus a stejně tak, aby se seznámili s hlavním představitelem Pablem Picassem. Dále bylo cílem, aby si žáci vyzkoušeli techniku koláže a zároveň aby v praxi porozuměli rozdílu mezi analytickým a syntetickým kubismem.

Hodina začala tím, že jsem žákům představila druhý umělecký směr, kterým se budeme zabývat a tím je kubismus, najela jsem na první slide prezentace, kde stál výraz „le cube“ krychle a zeptala jsem se žáků, na to, zda již slyšeli někdy název kubismus, přihlásilo se asi pět žáků a jeden žák dokonce věděl jaké tvary jsou pro kubismus typické – hranaté, vyjmenovali jsme si, proto jaké hranaté tvary známe. Poté jsem žákům ukázala asi dvě díla a žáci na díla reagovali. Následně jsem žákům představila Pabla Picassa. A když jsem se zeptala kolik z žáků ho zná, nebo někdy slyšelo jeho jméno, tak se přihlásila větší polovina třídy. Dále jsem ve zkratce vysvětlila termíny forem kubismu *analytický a syntetický*, žáci byli schopni ve zkratce porozumět rozdílům mezi těmito termíny. Následně jsem žákům představila ukázky jednotlivých děl jak analytického, tak syntetického kubismu a snažila jsem se poukázat na rozdíly, které se v dílech objevují. Poté jsme si ještě krátce povídali o tom, co je to mnohopohledovost, co je to koláž a tom, jak se koláž tvoří.

Dále měli žáci za úkol vybrat si jakýkoliv předmět, který následně nakreslí a znázorní uhlem na formát A4. Až měli žáci hotovo, požádala jsem je, aby daný předmět nakreslili znovu,

ale tentokrát z jiného úhlu pohledu, nebo si vybrali nějaký zajímavý detail toho předmětu, který však pro změnu tentokrát nakreslili na černý papír bílou rudkou nebo pastelem. Nabádala jsem žáky, aby se zamysleli nad tím, že to, co bylo na předchozím formátu černé, musí tentokrát být bílé, tzn. stíny, kontrastní linky atd. Jakmile byli žáci hotoví, čekal je poslední pohled nebo detail, jimi vybraného předmětu, tentokrát jim jako podklad sloužila stránka z knihy, na které byl buď text nebo obrázek. Jakmile měli žáci nakresleny všechny tři pohledy, dostali za úkol je rozstříhat na, jakkoliv velké kusy, jediné, na co měli dbát bylo, aby jednotlivé ústřížky respektovali hranaté tvary kubismu. Následně jsem pak žákům rozdala velkoformátový papír A2, na němž si žáci měli různým způsobem naskládat své ústřížky, kompozičně tak, aby byla uplatněna mnohopohledovost a aby se ústřížky navzájem míchaly anebo i překrývaly. Poslední částí výtvarné úlohy bylo tyto ústřížky dle fantazie žáků nalepit libovolně do formátu. Pokud někomu vzniklo volné místo na formátu, navrhla jsem žákům, aby je nějakým způsobem dokreslili a aby žádné místo ve formátu nezůstalo prázdné. Tímto způsobem vznikly opravdu zajímavé práce, které kloubí dohromady princip jak, analytického, tak syntetického kubismu dohromady a zároveň si žáci tímto způsobem vyzkoušeli, co je to koláž a jak koláž vzniká. Nakonec si žáci uvědomili že opravdu jsme skloubili dohromady analýzu (rozstříhání – rozkládání objektu na menší plochy) se syntézu (skládání různých ústřížků zpátky dohromady v jeden nový celek). Zároveň si žáci osahali a vyzkoušeli co je to mnohopohledovost a jak lze na 2D formátu znázornit několik úhlu pohledů zároveň. Celkově žáky tato úloha velice bavila a nejzajímavější jim přišla poslední část stříhání a lepení, což bylo pro ně celkově něco úplně nového. Obecně lze říct, že byly naplněny všechny části cíle vyučovací hodiny.

Sebereflexe

Tuto výtvarnou úlohu považuji za úspěšnou jednak, co se oblíbenosti u žáků týče, tak i co se výsledných prací týče. Já sama jsem dopředu nedokázala předpovídat, jak výsledné práce dopadnou a budou vypadat a musím říct, že na samém konci hodiny jsem byla nadšená z výsledků prací, které žáci vytvořili.

Jak tomu často bývá na začátku, kdy měli za úkol žáci pouze kreslit daný předmět, moc nechápali význam úlohy, ani když měli před sebou všechny tři výkresy, nedokázali určit, co s nimi budou následně dělat. Napínala jsem žáky až do samého konce, a hlavně jsem chtěla, aby všichni začali druhou část stříhání a lepení společně. Celkově se mi tato taktika

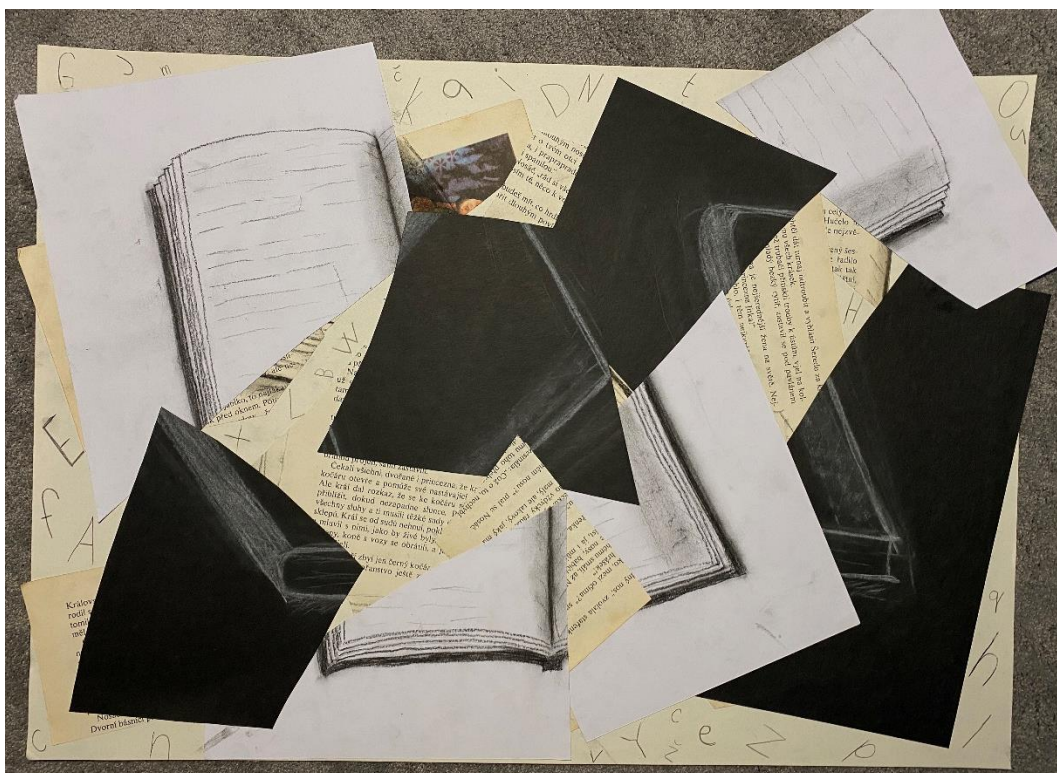
u této třídy osvědčila nejlépe, když neví dopředu zcela co je čeká, protože pak prožívají postup úlohy daleko více a intenzivněji, než když by celý postup znali přesně dopředu. Mnoho žáků, zejména teda chlapců by také všechno chtěla mít co nejdříve hotové, takhle je možné je napínat až do konce a nikdo nepředbíhá a nesnaží se vše rychle splnit. Zajímavé bylo, že někteří žáci, když měli za úkol nakreslit jiný pohled nebo detail předmětu, tak nedokázali sami určit co jim vlastně na tom předmětu přijde zajímavé. V takovém případě jsem se snažila žáky navést a poukázat třeba na 2-3 zajímavé detaily a žáci si pak vybrali jeden z nich. Někteří zase naopak za mnou chodili s několika východisky, detailů či úhlů pohledu, které jim připadali zajímavé.

Asi nejnáročněji pro žáky byla, jak to často bývá, perspektiva, se kterou mnoho žáků muselo pracovat, když znázorňovali jiný úhel pohledu (např. stůl a otevřený šuplík, kniha atd.). Opět jsem se snažila žákům radit skrze základní principy a pravidla perspektivy a myslím si, že mnoha žákům se nakonec jednotlivé výkresy velice povedly.

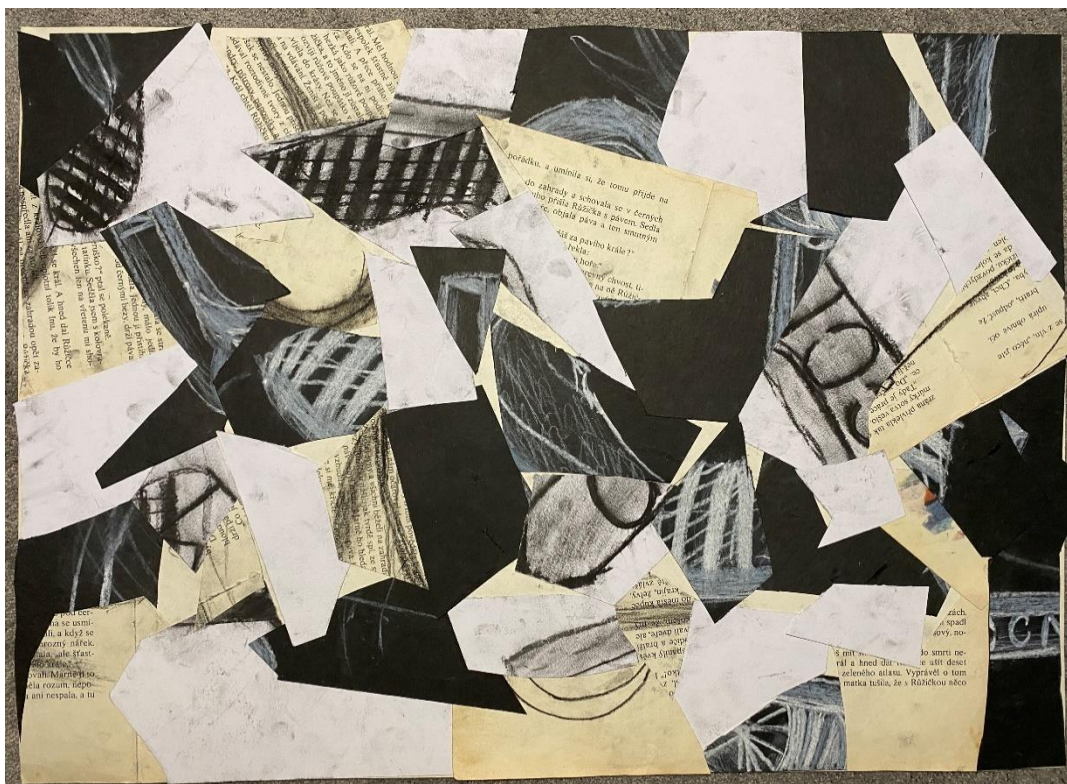
Pro mě negativním podnětem, se kterým jsem se setkala a tentokrát převážně u dívek, byl výběr předmětů, na kterých se objevovaly různé ornamenty, které pochopitelně dívkám v tomto věku přijdou zajímavé, problém nastal tehdy, kdy se těmto detailům a ornamentům věnovali více, než samotnému předmětu jako celku (květináč s kaktusem kdy hlavním předmětem byla jeho ornamentální výzdoba, spíše než samotný kaktus). A dalším nešvarem, se kterým jsem setkala opět zejména u dívek, byl výběr předmětu jakožto spíše animací, nebo již nakreslených děl. Na to jsem žáky v průběhu několikrát upozornila, že je lepší hledat si reálný předmět než již nakreslený předmět, a to zejména proto, že již předkreslený obraz vede žáky k jakémusi kopírování, což může vést k tomu, že nedávají do své kresby již tolik fantazie, jako spíš se snaží předkreslený obraz napodobit. Tomuto jevu jsem se snažila dále předcházet. Co se mi však líbilo bylo, že se například jedna žákyně, která si vybrala jako svůj předmět knihu snažila využít stránky z knihy a text zakomponovat do své kresby knihy. Celkově vnímám jako velké plus, že mnoho žáků z této třídy je kreativních a nebojí se zkoušet nové nápady a techniky. Na konci výtvarné úlohy byli žáci nadšení ze svých výsledných prací.

Celkově bych tuto výtvarnou úlohu hodnotila pozitivně, všichni žáci pracovali a u nikoho jsem se nesečkala s řečmi, že se jim nechce nebo, že nebudou pracovat. Právě naopak, když jsem se žáků zeptala, zda je uplynulé výtvarné úlohy bavili a líbili se jim, tak mi všichni jednoznačně odpověděli, že ano a jeden chlapec mi řekl větu, která pro mě znamenala opravdu hodně a to „S vámi má ta výtvarka konečně nějaký smysl“ což mě osobně velice potěšilo.

Výsledky prací žáků 6. třídy



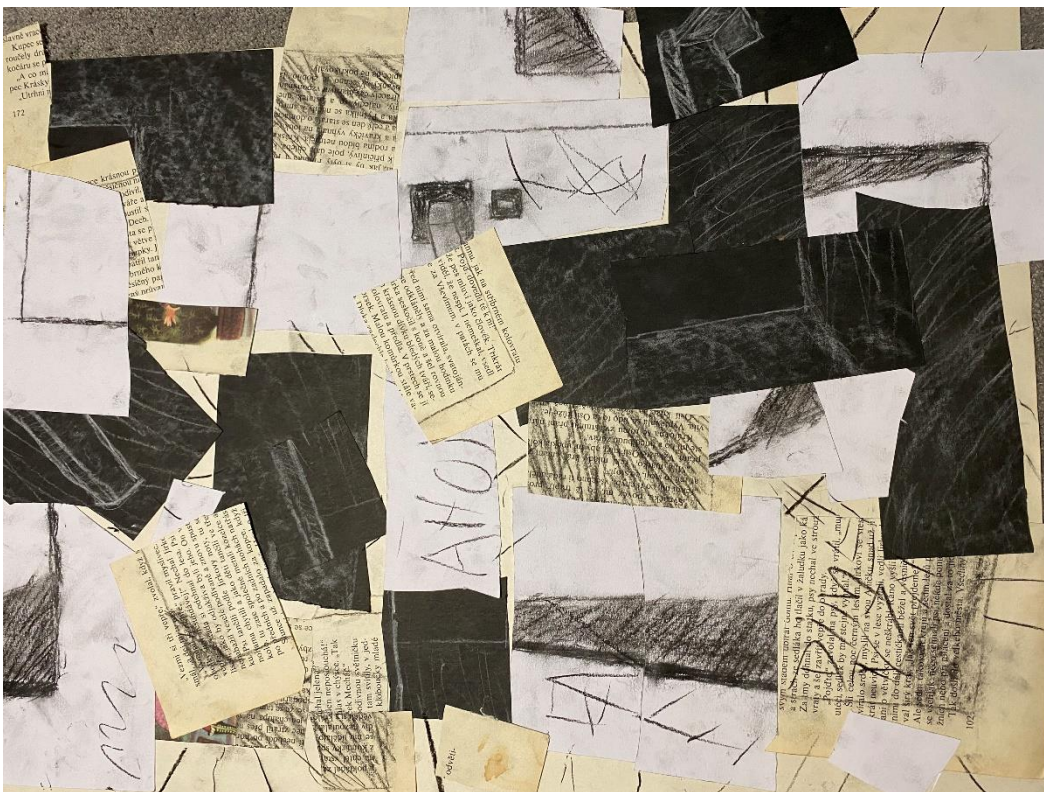
Obr.34 - výsledek práce žáka– kniha



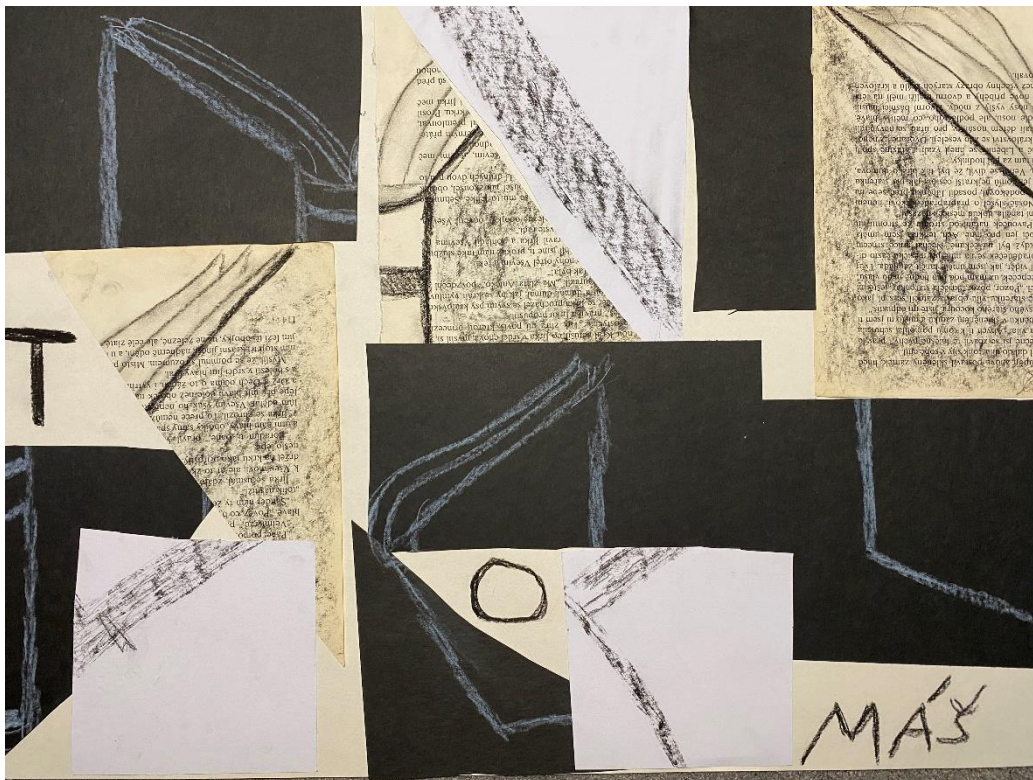
Obr.35 - výsledek práce žáka – hokejka



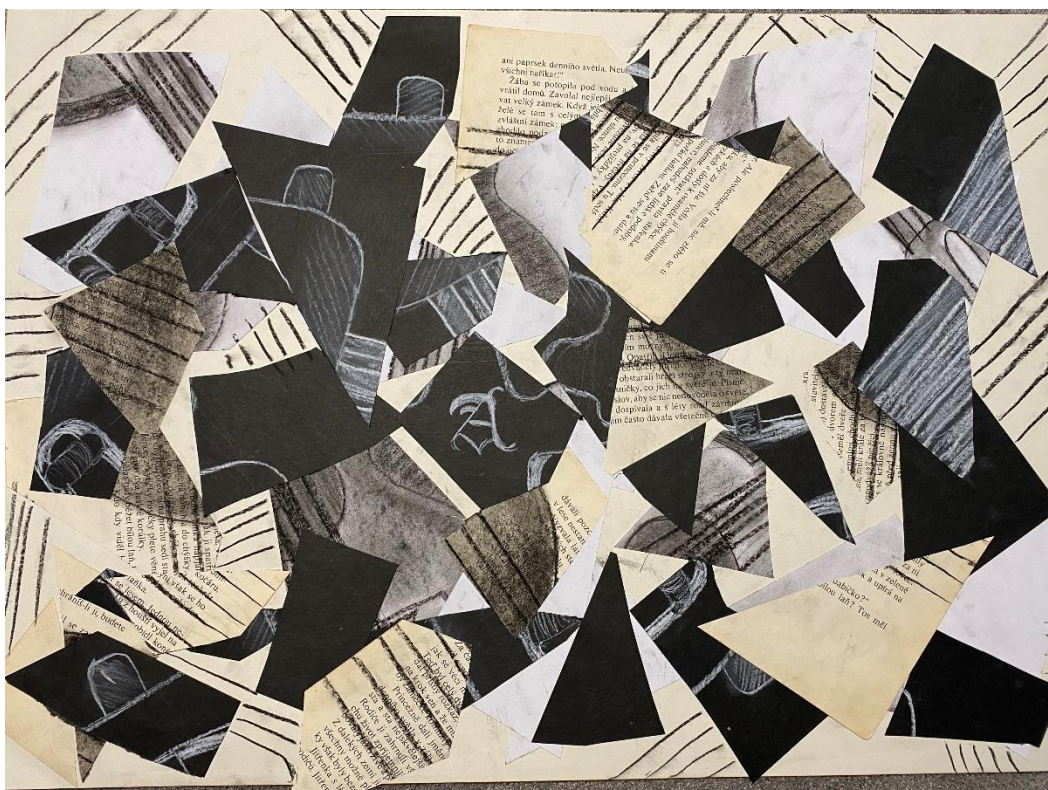
Obr.36 - výsledek práce žáka – maska



Obr.37 - výsledek práce žáka– pouzdro



Obr.38 - výsledek práce žáka s autismem – knihy



Obr.39 - výsledek práce žáka – kytara

2.5 Výtvarná úloha - 4

Název: Kubismus v české architektuře a užitém umění

Námět: Architektonický styl kubismus a rondokubismus, typické hranaté tvary v architektuře a designu, architektura a produktový design

Ročník: 6

Věk: 11–12 let

Počet žáků: 18

Koncept: rozvoj představivosti, návrh konceptu, produktový design, architektura, rozvoj znalostí dějin umění

Cíle: *afektivní* – žák respektuje originalitu každého výtvarná díla (svého i svých spolužáků).

Žák je schopen sdělit svůj názor či myšlenku a je schopen vést diskusi.

kognitivní – žák dokáže popsat základní charakteristické znaky architektury kubismu a rondokubismu a je schopen s nimi výtvarně pracovat ve svých návrzích. Dále je schopen uvést města největšího výskytu kubistické architektury (Praha, Hradec Králové)

psychomotorický – žák dokáže vytvořit návrh designu produktu nebo, návrhu budovy inspirovanou kubismem, či rondokubismem.

Čas: 90 minut

Pomůcky: interaktivní tabule, PC, papír A3, tužka, černý fix

- 1. Motivace:** Žákům jsou představeny architektonické styly kubismus a rondokubismus, které byly unikátní zejména u nás. Učitel se žáků zeptá, jak by si představovali (z pohledu toho, co už ví o kubismu z minulé hodiny) jak by asi mohla kubistická architektura vypadat, jaké znaky by mohla mít. Poté učitel žákům ukáže vybrané ukázky kubistické architektury, a produktového designu. Učitel povede se žáky diskusi o charakteristických znacích, a zda vidí nějaké podobné znaky mezi kubistickým malířstvím a architekturou či designem. Poté učitel žákům podrobněji představí typické znaky a sdělí jim, kde se s těmito památkami mohou setkat v ČR.
- 2. Průběh:** Zadáním výtvarné úlohy je, aby se žáci pokusili vymyslet svůj návrh buď jakéhokoliv kubistického předmětu, nebo budovy dle svých představ, tak aby se inspirovali kubismem a jeho architekturou. Cílem bude vytvořit souhrn návrhů vybraného předmětu z více pohledů. Žáci si tak vyzkouší, jaké to je, navrhovat ať už budovu, nebo produkt dle svých vlastních představ. Zároveň si žáci uvědomí

alespoň částečně uvědomí technické parametry, a zamyslí se nad účelem daného produktu.

3.Závěr: Žáci představí, jaká díla vytvořili svým spolužákům a pokusí se krátce popsat, jak by jejich návrh vypadal, kdyby byl realizovatelný, a k čemu by například sloužil.

Realizace výtvarné úlohy

Datum: 10.října 2023

Průběh hodiny: V pořadí čtvrtá výtvarná úloha výtvarné řady, byla zaměřená na kubismus, ale tentokrát na kubismus v architektuře a užitém umění. Cílem hodiny bylo seznámit žáky s kubistickou architekturou a ukázat jim vybraná díla u nás, dále pak bylo cílem, aby se žáci pokusili o návrh svého vlastního kubistického designu, či architektonického návrhu, inspirovaného kubismem.

Hodina začala tak, že jsme si spolu s žáky připomněli, co je to kubismus, byla jsem opravdu mile překvapená, kolik si toho žáci pamatovali z minulé hodiny, vyjmenovali skoro všechny znaky kubismu, které jsme si v minulé hodině zmínili. Pamatovali si fakty jako to, že pro kubismus jsou typické hranaté tvary jako krychle, kvádry, trojúhelníky, nebo to, že kubismus rozkládá a deformuje tvary, také si pamatovali to, že kubismus má více forem, a společně jsme si také připomněli, analytický a syntetický kubismus a rozdíl mezi nimi. Spolu s žáky jsme si popsali obě formy kubismu, a ukázali jsme si na minulém díle to, jak jsme využili analytický i syntetický kubismus.

Následně jsem ve své prezentaci pokračovala s tím, že v této hodině se zaměříme na kubismus v architektuře a užitém umění. Hned na začátku jsem žákům zmínila, že kubistická architektura je u nás jedinečná a svým způsobem unikátní, tento fakt mnoho z žáků zaujal a myslím, že byli dokonce pyšní na tento fakt. Následně jsem na tabuli napsala termín „užité umění“ a pomocí myšlenkové mapy se žáci pokusili přijít na to, co vše lze považovat za užité umění, myslím si, že zde se žáci dozvěděli mnoho nových věcí a názvů oborů, které doposud neznali například že existuje průmyslový design, produktový design, design objektu a šperků a mnoho dalších. Následně jsme si ukázali základní znaky kubistické architektury a řekla jsem žákům, kde u nás najdou nejvíce kubistických památek – Praha, Hradec Králové. Poté jsme si také ukázali ukázky kubistického užitého umění a designu. Myslím si, že pohled na tyto ukázky žáky poměrně

nadchl, a hlavně to pro ně bylo něco zcela nového a zajímavého, co dost možná ještě doposud neviděli.

Dalším krokem bylo, že jsem žákům představila zadání výtvarné úlohy. Zadáním bylo, že každý žák má za úkol vymyslet si čistě svůj návrh buď jakéhokoliv typu budovy, nebo jakéhokoliv předmětu (užité umění), tak aby byl daný předmět nebo budova inspirovaný alespoň zčásti kubismem a kubistickou architekturou. Hned na to jsem se zeptala, kdo z žáků rád navrhuje a vymýšlí nějaké své návrhy? Na tu tuto otázku kladně odpověděla asi jedna polovina třídy. Pomyslela jsem si, že je to teda super úloha, která by mohla mít úspěch. Z počátku se zdálo, že jsou žáci zadáním naprosto unesení a že je zadání výtvarné úlohy nadchlo, po chvíli však toto nadšení opadlo a mnoho žáků mělo vlastně problém vůbec přijít na to, jaký předmět budou vlastně navrhovat, co by je zajímalo a bavilo. Musela jsem proto žáky často navádět, aby vůbec našli nějaký předmět, který by se pokusili navrhnout a vymyslet dle vlastní fantazie. Byla však asi jedna třetina žáků, která přesně věděla, jaký předmět chtějí navrhovat a vymýšlet a opravdu se snažili zamyslet nad zakomponováním kubistických tvarů do návrhu předmětu. U zbylých dvou třetin však nadšení rychle opadlo a práce žáků sklouzla k pouhému kopírování předmětů, které viděli na ukázkách, či obrázcích které si našli na internetu sami. Na tento nešvar jsem se snažila žáky upozorňovat, aby se snažili vymyslet něco svého, něco nového, dle svých vlastních přání a představ. Většina žáků však i přes mé napomínání svůj postoj k této úloze ne příliš změnila, což mě mrzelo, protože jsem si myslela že právě vymýšlení a navrhování nových předmětů bude pro žáky velice atraktivní, ale jak se ukázalo, opak byl pravdou a jako by žákům něco bránilo v upuštění uzdy své fantazie. I přes mé prvotní dobré úmysly tato výtvarná úloha dopadla dle mého názoru zatím nejhůře, co se týče výtvarného pojetí žáky.

Sebereflexe

Když zhodnotím tuto výtvarnou úlohu z mého učitelského pohledu, mám smíšené pocity, jelikož tato úloha byla, co se týče pojetí žáky ve všem úplně jiná než předešlé 3 úlohy, zároveň byla tato úloha také nejslabší, co se výsledných prací týče. Při zpětném pohledu na tuto výtvarnou úlohu, si myslím, že zadání úlohy bylo možná pro žáky 6. třídy příliš obecné a rozsáhlé, a když se zamyslím nad rozdílem ve výtvarném zpracování u předchozích úloh, kdy se žáci opravdu snažili a aktivně tvořili, si troufám říct, že této věkové kategorii, nebo minimálně této třídě lépe vyhovují více strukturované úlohy než volnější zadání, jako tomu bylo u této výtvarné úlohy. Kdybych tuto výtvarnou úlohu měla realizovat znovu, tak bych si jako

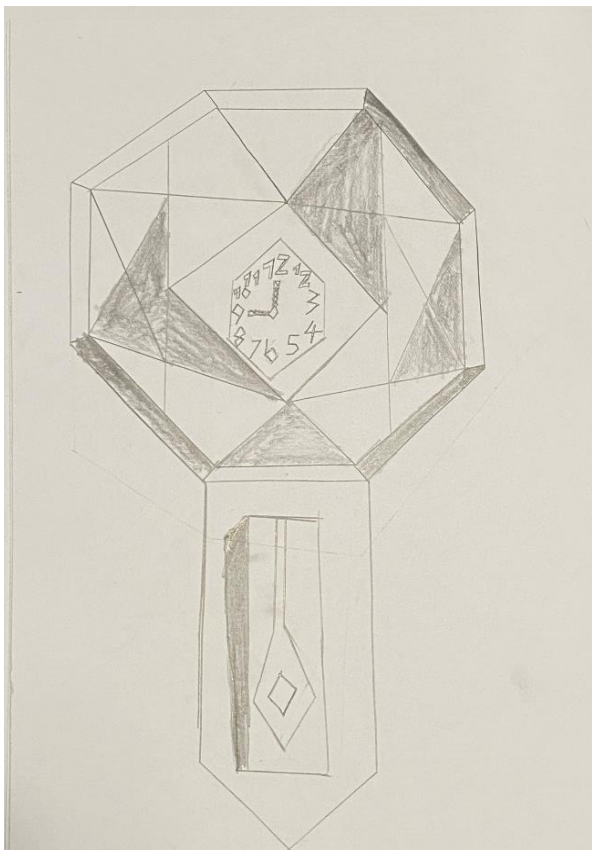
cílovou skupinu zvolila starší žáky ve věku například 14-15 let a žákům mladším, bych znovu tuto výtvarnou úlohu a téma kubistické architektury strukturovala jiným způsobem.

Světlým bodem této výtvarné úlohy však byla pro změnu, oproti předchozím úlohám, teoretická část, kdy jsem žákům povídala o kubismu v architektuře a užitém umění. Zde jsem měla opravdu pocit, že žáky tento směr opravdu zaujal a chtěli se o teoretické části tohoto směru dozvědět více. Zároveň jsem byla nadšená z toho, že si žáci pamatovali mnoho znaků kubismu z předchozí hodiny a pamatovali si také jméno Pabla Picassa.

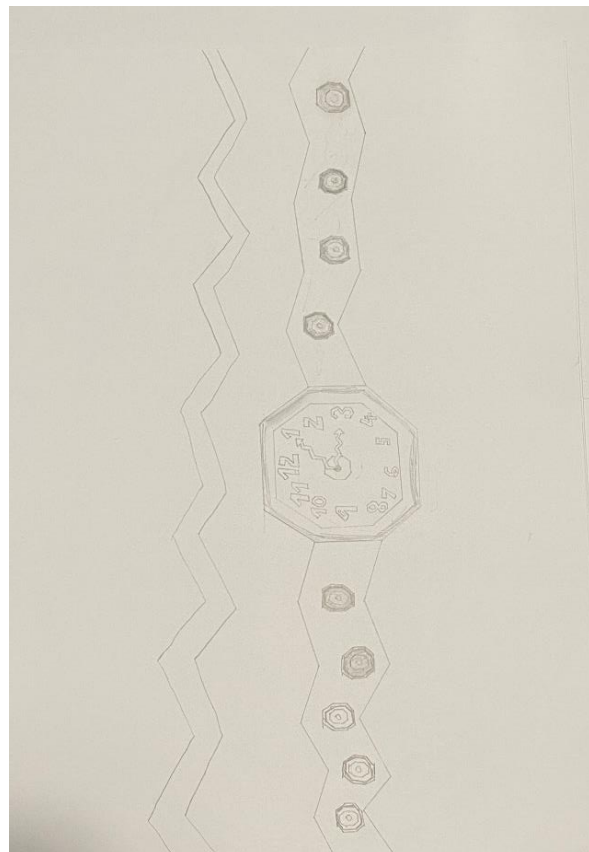
Co se práce žáků týče, všimla jsem si, že mnoho žáků, a to nejen v této skupině, ale již z dob, kdy jsem byla na svých praxích, že jsou žáci čím dál méně schopni spoléhat se na svou představivost a vymýšlet něco vlastního, bez vnější inspirace a předlohy (mobil). Ráda bych na této deformaci digitální doby v budoucnu zapracovala a chtěla bych ve svých hodinách žáky více motivovat, k samostatné práci, založené čistě na své představivosti.

I přesto, že jsem očekávala jiný výsledek této úlohy, mě tato zkušenost posunula vpřed a nyní už vím, že tento styl výtvarné úlohy mým žákům ne zcela vyhovuje a že nejspíš preferují více strukturované úlohy. S tímto poznatkem budu nadále pracovat ve svých následujících výtvarných úlohách.

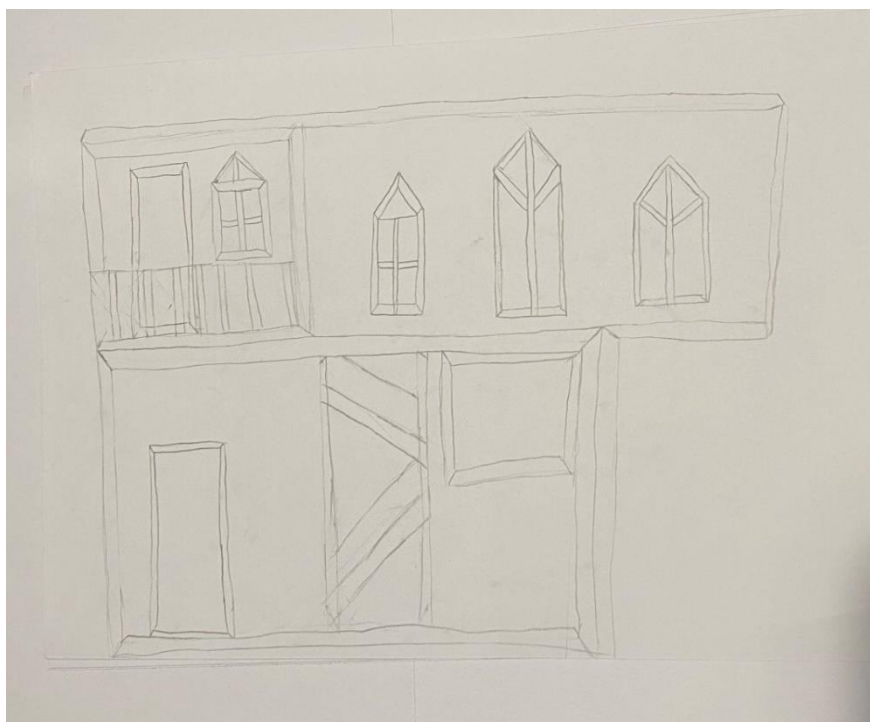
Výsledky prací žáků 6. třídy



Obr. 40 – výsledek práce žáka



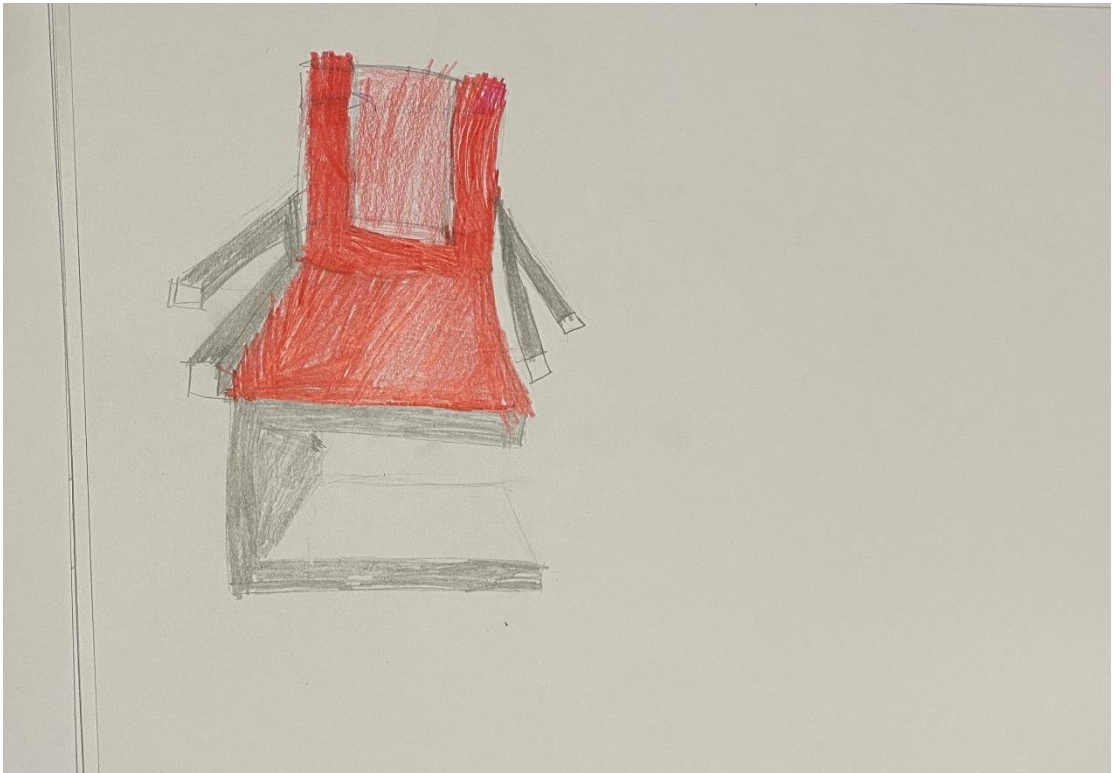
Obr. 41- výsledek práce žáka



Obr. 42 - výsledek práce žáka



Obr. 43 - výsledek práce žáka



Obr.44 - výsledek práce žáka

2.6 Výtvarná úloha - 5

Název: Dadaismus a Marcel Duchamp

Námět: Ready-made předmět, instalace, práce s náhodou a vtipem

Ročník: 6

Věk: 11–12 let

Počet žáků: 18

Koncept: rozvoj představivosti, návrh instalace, návrh ready-made předmětu, rozvoj znalostí dějin umění

Cíle: *afektivní* – žák respektuje originalitu každého výtvarná díla (svého i svých spolužáků). Žák je schopen sdělit svůj názor či myšlenku a je schopen vést diskusi. Žák dokáže nahlížet na umění jako originální myšlenku a respektuje to, jako součást umění.

kognitivní – žák dokáže popsat, co je to ready-made předmět. Dále dokáže popsat základní znaky dadaismu (ironie, vtip, náhoda, odpor k válce).

psychomotorický – žák dokáže nainstalovat na základě předem načerpaných informací svůj vlastní ready-made předmět a následně jej vyfotografovat.

Čas: 90 minut

Pomůcky: interaktivní tabule, PC, objekt (dle výběru žáka),

1. Motivace: Učitel nechá žáky zamyslet se nad tím, co je pro ně umění, a jaké kritéria by umění mělo mít, zda je umění vše, co je vystaveno v galeriích, nebo zda mají různá kritéria, jak vnímají umění. Poté je žákům je ukázáno dílo M. Duchampa, Fontána, a učitel se žáků zeptá co si o tomto díle myslí, co myslí, že to vlastně je a co dílo reprezentuje a zda by dílo splňovalo jejich kritéria. Učitel žákům představí dadaismus a jeho počátky, spolu s důvody, proč vlastně vznikl a vysvětlí jim novou myšlenku v umění – objekt, a ready-made předměty. Vysvětlí jim, vznik fontány, a mimo to představí další díla (LHOOQ, Pařížský vzduch) Společně pak učitel s žáky povede krátkou diskusi, co si o tomto umění myslí a jak na ně působí.

2. Průběh: Zadáním výtvarné úlohy je, že učitel žákům týden před tím sdělí ať si přinesou libovolné tři předměty z domu. Z přinesených tří předmětů si žáci v hodině vyberou jeden, který je nejvíce oslovil. Dále učitel žákům sdělí ať se zamyslí na tím, jak by tento předmět (denní potřeby) transformovali v umění a jak by jej „vystavili“ v galerii, to si následně vyzkouší v instalaci, kde se pokusí tento předmět

nainstalovat na “fotoplátno“ (bílý, nebo tmavý papír) a následně se žáci pokusí svůj ready made objekt nafotit umělecky (buďto na vlastní mobil, nebo na digitální fotoaparát) tak, jako by se mělo jednat o umělecké dílo. A aby se žáci doopravdy vžili v umělce, bude záležet čistě na nich, kde na, nebo vedle předmětu hodí svůj autogram. Vyzkouší si tak, jaké to je tvořit umění dadaisticky. Žáci si tak vyzkouší nejen naaranžování svého ready.made předmětu, podepsání, ale také část fotografování. Z výsledných fotografií si žáci vyberou jednu fotografii, která se jim nejlépe povedla a ty fotografie se posléze vytisknou, buď černobíle, nebo barevně, dle preferencí žáka.

3.Závěr: Každý stručně své dílo představí svým spolužákům, spolu s jejím uměleckým názvem. V průběhu tvorby focení si žáci navzájem pomáhají.

Realizace výtvarné úlohy

Datum: 17.října 2023

Průběh hodiny: Pátá výtvarná úloha otevřela nové téma a nový umělecký směr a tím se pro tuto a následující hodinu stal dadaismus. Hodinu jsem začala tím, že jsme si shrnuli všechny směry, které jsme zatím probrali, byla jsem mile překvapena že si žáci pamatovali oba minulé umělecké směry, k těmto směrům jsme si připsali jako další v pořadí dadaismus. Ještě před úvodní prezentací týkající se tohoto směru jsem žákům sdělila že tento směr se bude výrazně lišit od těch směrů o kterých jsme si povídali doposud. Následně jsem spustila prezentaci a začala povídat nejprve o historii následně o cílech a představitelích, a nakonec se prezentace přesunula k neznámějším dílům. Mnoha žákům připadal tento typ umění zajímavý. Nakonec teoretické části jsme spolu s žáky vedli velice zajímavou diskusi.

Žáci dostali týden před touto hodinou instrukce, aby si na tuto hodinu přinesli jakýkoliv předmět, který jim přijde nějakým způsobem zajímavý. Následně po prezentaci, otázkách a diskusi jsem se žáků zeptala co si myslí, že s danými předměty budou dělat. Následně jsem žákům představila nejaktuálnější výtvarnou úlohu, kterou jsem nazvala „Buď jako Marcel Duchamp“ zadáním této úlohy bylo, aby si žáci vyzkoušeli tento typ umění, jaké to je vybrat si svůj předmět, přinést jej do školy, což mělo jakoby symbolizovat galerii, následně svůj předmět nainstalovat na předem připravené pozadí následně si svůj předmět vyfotografovat zrcadlovkou, a nakonec také podepsat a pojmenovat. Žáci si během této výtvarné dvouhodinovky vyzkoušeli mnoho nových věcí, které pro ně doposud byli absolutně neznámé.

Asi nejvíce žáky oslovilo to, že si mohli sami vyzkoušet fotit digitálním fotoaparátem z různých úhlů pohledu, dále žáky velice bavilo zkoušet si nainstalovat daný předmět, tak aby jim připadal atraktivní jako umělecké dílo. Samozřejmě, že jsem předem osobně každému žákovi vysvětlila, jak se s fotoaparátem zachází, jak se přibližuje, oddaluje, ostří atd.

Osobně si myslím, že hlavním důvodem, proč žáky tato úloha tak moc oslovila bylo proto, že vše bylo vlastně v jejich režii a byly tvůrci svého uměleckého díla, vyzkoušeli si jaké to je být moderním umělcem, a právě to jim, poskytlo alespoň částečně naprosto originální vhled do moderního umění a uměleckého světa. Někteří žáci si dokonce své předměty chtěli nafotit na více pozadích, protože je zajímalo, na jakém pozadí daný předmět vynikne nejlépe. Žáci mě na konci hodiny požádali abych jim všechny jejich fotografie poslala, za to jsem byla velice vděčná, protože to byl důkaz že tato hodina byla úspěšná a žákům se líbila, což bylo hlavním cílem této hodiny.

Sebereflexe

Při sebehodnocení této hodiny věnované pro žáky úplně novému uměleckému směru, o kterém doposud nikdy neslyšeli, hodnotím tuto výtvarnou úlohu v superlativech. Již od začátku samotné hodiny si myslím, že se mi podařilo žáky zaujmout tématem hodiny, tak jako je u přechozích uměleckých směrů teoretická část věnovaná prezentaci o uměleckém směru a povídáním si o umělcích příliš nezajímala, tentokrát žáci seděli jako opaření a pozorně poslouchali. Troufám si říci, že to bylo zejména z důvodu, že již od začátku mého povídání jim bylo jasné, že tento směr v sobě nese něco úplně jiného, nového a možná i lehce tajuplného, o čem by se chtěli žáci dozvědět více. Postupně, jak jsme se blížili více a více k samé podstatě dadaismu se žáci ptali na více otázek, zajímavých otázek. Například je zajímal rozdíl mezi objektem a instalací, následně pak chtěli podrobně popsat co je to vlastně ready-made předmět a jak jej poznat. Veškeré tyto dotazy mě velice těšily, ale ze všechno nejvíc mě těšil zájem žáků o tento umělecký směr. Postupně jsme si ukázali několik ukázek děl hlavně od Marcela Duchampa, k tomu jsem žákům povídala o tom, jak některá díla vznikla, například jeho slavná Fontána, nebo Pařížský vzduch, ten obzvlášť u žáků vyvolal velkou diskusi o tom, zda i oni by se mohli stát umělci, pokud by přišli s takovým podobným nápadem. Diskutovali jsme také o tom, co je vlastně umění a co vše lze považovat za umění, při této diskusi jsem se snažila poukázat na to, že často záleží pouze na divákovi, čemu všemu on sám dovolí nazývat se uměním a že také záleží na jeho postoji a na tom, jak jej sám divák vnímá. Následně jsem

se žáků zeptala kolik z nich dadaistická díla považuje za moderní umění a mile mě překvapilo, že se přihlásila větší polovina z nich.

Po teoretické části následovalo představení výtvarné úlohy, která žáky čekala. Již dopředu jsem žáky upozornila, že dnešní úloha bude naprosto odlišná od všech, které jsme zatím společně realizovali. Zadáním bylo, že si měli žáci vyzkoušet tvořit a být na chvíli jako Marcel Duchamp. Přinesla jsem tedy do školy svoji zrcadlovku a týden předtím jsem žákům sdělila, aby si do školy přinesli jakýkoliv předmět, dle svého výběru, tento předmět si měli za úkol nainstalovat a představit si, že škola je jako galerie umění, či muzeum ve kterém bude probíhat instalace uměleckých děl. Následně si pak měli své nainstalované dílo podepsat, pojmenovat a vyfotografovat. Pro většinu žáků byla forma této výtvarné úlohy něčím naprosto novým, většina žáků nejspíš nikdy zrcadlovým fotoaparátem nefotila, stejně tak asi ani nikdy nezkoušeli „profesionálně“ instalovat předmět. Osobně si myslím, že tato výtvarná úloha toho žáky spoustu nového naučila, a zároveň měli žáci příležitost vyzkoušet si nové formy a média, které se v umění a zejména pak v moderním umění vyskytují. Uplynulá dvouhodinová byla interaktivní, zároveň si myslím že byla také naučná, co se historie uměleckého směru týče, ale zejména co považuji za nejdůležitější je, že byla pro žáky atraktivní a tím pádem byl cíl hodiny

Výsledky prací žáků 6. třídy



Obr.45 – výsledek práce žáka



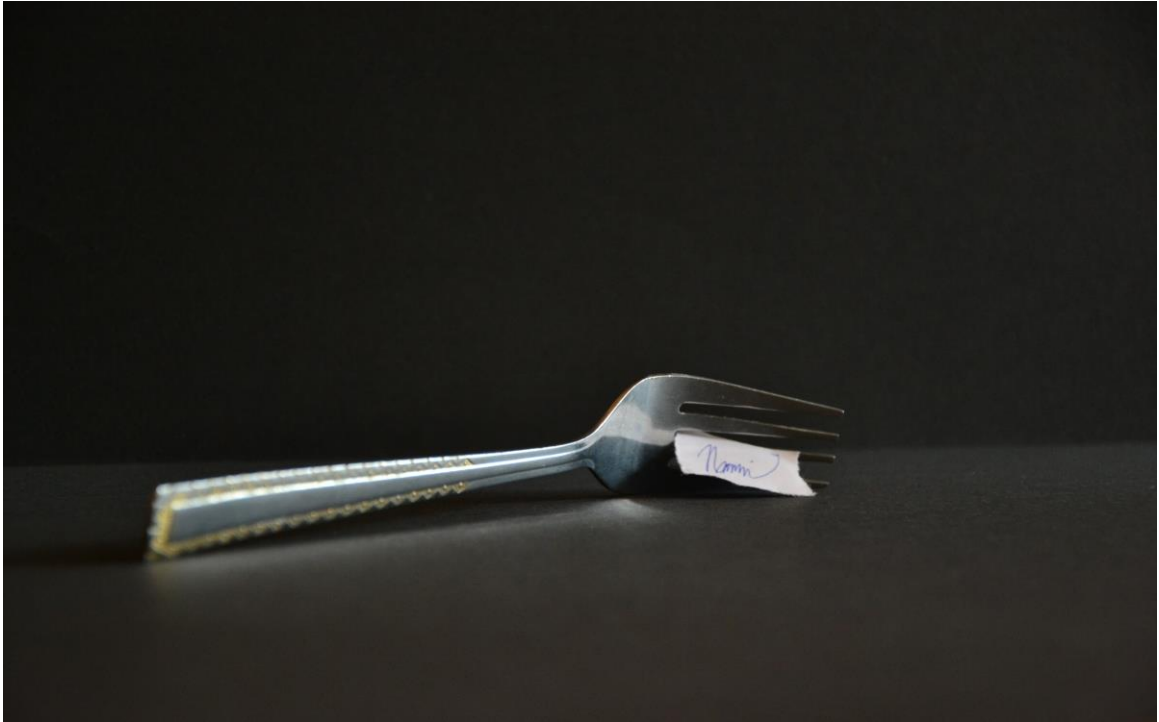
Obr.46 - výsledek práce žáka



Obr.47 - výsledek práce žáka



Obr.48 - výsledek práce žáka



Obr.49 - výsledek práce žáka



Obr.50 - výsledek práce žáka



Obr.51- ukázka průběhu práce



Obr.52 - ukázka průběhu práce

2.7 výtvarná úloha - 6

Název: Dadaismus a fotogramy

Námět: Fotogramy, Kyanotypie, práce s kontrastem, základy fotochemického procesu

Ročník: 6

Věk: 11–12 let

Počet žáků: 18

Koncept: rozvoj představivosti, návrh vlastního fotogramu (kyanotypie), práce s kontrastem, rozvoj znalostí dějin umění, práce s kompozicí, práce s pozitivem a negativem

Cíle: *afektivní* – žák respektuje originalitu každého výtvarná díla (svého i svých spolužáků). Žák je schopen sdělit svůj názor či myšlenku a je schopen vést diskusi. Žák dokáže nahlížet na umění jako originální myšlenku a respektuje to, jako součást umění.

kognitivní – žák dokáže popsat, co je to kontrast a dokáže popsat základní princip kyanotypie. Dále dokáže popsat základní znaky dadaismu (ironie, vtip, náhoda, odpor k válce).

psychomotorický – žák dokáže vytvořit na základě předem načerpaných informací o postupu kyanotypie svou vlastní kompozici a následně ji „vyvolat“.

Čas: 90 minut

Pomůcky: interaktivní tabule, PC, objekt (dle výběru žáka), UV lampa, chemické roztoky na kyanotypii, voda, různé předměty

- 1. Motivace:** Učitel nechá žáky zamyslet se nad tím, zda ví, jak se dříve vyvolávali fotky. Následně jim ve zkratce nějakým zajímavým způsobem vysvětlí fotochemický postup a to, jak se dříve vyvolávaly a stále vyvolávají analogové fotky. Poté učitel žákům ukáže ukázky negativu a ukázky analogových fotografií. Dále učitel sdělí žákům postup kyanotypie, a to, jak bude probíhat technický postup.
- 2. Průběh:** Jako první rozdělí učitel žáky do menších skupin podle počtu UV lamp, které má učitel k dispozici. Vysvětlí žákům postup, tak aby nevznikl ve třídě zmatek, a důležité je poučit žáky o bezpečnosti a také o tom, že s chemikáliemi by měl pracovat pouze učitel, nikoliv žáci. Následně učitel smíchá roztoky dohromady, přičemž vznikne směs na tvorbu kyanotypie, kterou potírá přichystané papírové formáty připravené žáky. Papírové formáty se poté nechají zaschnout, tak aby roztok na papíře byl zaschnutý. Následně si žáci na svůj formát přípravy kompozici

sestavenou z různých předmětů, tu poté přesune pod UV lampu, kde ji nechá působit cca 8-10 minut. Po uplynutí času žák vytáhne z UV lampy papír, sundá z něj předměty a vloží je do vodové lázně, kde se papír důkladně vymyje od zbylé chemikálie. Tímto postupem vznikne krásná ukázka pozitivu a negativu vytvořená chemikáliemi. Nezakrytá místa vyniknou královsky modrou barvou a zakrytá místa zůstanou bílá, tím se vytvoří kontrast.

3.Závěr: Na konci hodiny si žáci navzájem ukážou svá díla a povedou krátkou diskusi.

Realizace výtvarné úlohy

Datum: 24. října 2023

Průběh hodiny: Další úlohou, která je taktéž věnována dadaismu je úloha nesoucí název Dadaismus a fotogramy, konkrétně kyanotypie. Cílem této hodiny bylo opět přiblížit žákům jinou formu umění používanou dadaisty, tentokrát jsem se zaměřila na fotografickou techniku, techniku, která si pohrává s kontrasty a s pozitivem a negativem, ale jelikož jsem na škole nenašla vhodné podmínky (temná komora, zvětšovací přístroj, fotopapír atp.) rozhodla jsem se žákům přiblížit fotografické techniky jinak, a to pomocí techniky založené na podobném principu, jejíž podmínky byly realizovatelné na půdě školy. Jedná se o techniku vycházející z principu fotogramů, a techniku originálně zvanou „cyanotypie“, taktéž kyanotypie. Technika je podobně jako tvorba fotogramů založená na fotochemickém procesu, a stejně tak je založená na kombinaci a kontrastu světla a stínů, pozitivu a negativu. Mým hlavním cílem bylo seznámit žáky s jinou formou umění, a právě fotografie ať již v jakékoliv podobě (fotokoláž, fotogram, fotografie) je typická právě pro dadaismus. Chtěla jsem také, aby měli žáci možnost si na vlastní kůži vyzkoušet fotochemický proces a porozumět tak lépe tomu, jak se vyvolávají analogové fotografie.

Hodina začala krátkým povídáním si o tom, co vše si žáci pamatují z minulé hodiny, kdy jsem byla velice mile překvapena, kolik si toho o dadaismu pamatují, pamatovali si název, vybraná díla a také princip dadaismu – to že je založen na náhodě, ironii a odporu k válce, v neposlední řadě si také pamatovali to, jak vznikl název dadaismus, o kterém jsem žákům vykládala v přechozí hodině. Následně jsem žákům řekla, že stejně jako v minulé hodině, i dnes si vyzkouší něco nového, co ještě doposud nikdy nedělali. Ještě předtím, než jsem žákům vysvětlila zadání hodiny, jsem žákům ve zkratce přiblížila zjednodušený princip toho, jak se

vyvolávají analogové fotografie. Poté jsem žákům zmínila to, že v dnešní hodině si zjednodušeně sami vyzkouší jeden z fotochemických procesů. Sdělila jsem tedy žákům zjednodušený postup toho, jak bude vypadat průběh hodiny a co je vlastně čeká. Poté jsem žáky rozdělila do 3 skupin po 5 žácích, jelikož jsem měla k dispozici pouze 3 UV lampy. Také jsem žáky poučila o tom, že s chemikáliemi budu manipulovat pouze já, tzn. potírat papír fotocitlivou vrstvou, tak aby žáci nepřišli do styku s chemikáliemi. Následný postup spočíval v tom, že žáci za mnou přicházeli po jednom a po nátěru papíru fotocitlivou vrstvou nechali papír zaschnout na tmavém místě téměř do sucha. Jakmile byl papír s fotocitlivou vrstvou suchý se žáci po jednom přesunuli ke stanovišti s různými náhodnými předměty, které jsem přinesla. Každý žák si měl za úkol z těchto předmětů vybrat jakékoliv a kolik jich chtěl a na svůj formát si z nich poskládat kompozici, tu pak následně přesunul každý žák do UV lampy na dobu cca 8-10 minut. Po uplynutí doby ozáření si žáci již sami vypláchli svá díla v již připravené nádobě s vodou, kde se po určité době papír vymýval, než z něj zmizel všechn žlutý pigment a výsledný formát nebyl čistě modro-bílí. Takto se žáci postupně střídali a všichni v průběhu dvou vyučovacích hodin úspěšně vytvořili alespoň jeden výsledný prototyp kyanotypie. Někteří akční žáci si vyzkoušeli vytvořit například i tři nebo více ukázek. Vybraní žáci také dokonce sami přišli na to, že sluneční paprsky fungují podobně jako UV lampa, takže si vyzkoušeli dát pár prototypů také na slunce. U těchto prototypů však byl výsledný kontrast velice nepatrný a slabý. Mě osobně to však velice potěšilo, vidět žáky a jejich vnitřní zájem o to zkoušet něco nového, i když třeba daný výsledek není takový jaký jsme očekávali. Komplexně bych tuto hodinu ohodnotila jako úspěšnou a záživnou, žáci si z ní odnesli mnoho nových podnětů, a hlavně si vyzkoušeli opět novou techniku.

Sebereflexe

Já osobně, bych tuto výtvarnou aktivitu hodnotila pozitivně, z mnoha důvodů. Jedním z důvodů je, že byla žákům skrze tuto vyučovací hodinu přiblížena jedna z fotografických technik a žáci se tak mohli blíže podívat na to, co je to fotochemický postup podobný vzniku fotogramů. Dalším důvodem je, že si žáci sami vyzkoušeli jinou formu umění, a zjistili tak, že umění není pouze o kresbě, malbě nebo soše, ale že umění má širokou škálu forem a technik. Zároveň bylo také přínosem to, že vše bylo v režii žáků, kdy celá kompozice byla založená na jejich představivosti a práv to v nich po sléze vzbuzovalo větší nadšení a natěšení z toho co jim nakonec z té UV lampy vyleze. Z mého pohledu probíhala hodina vcelku organizovaně,

kdy žáci poslouchali mé instrukce a dodržovali je. Jediné, o co mě žádali bylo, aby si mohli sami vyzkoušet práci s chemikáliemi, což věřím že pro ně bylo lákavé, ale bohužel dle školních předpisů jsem s těmito chemikáliemi mohla manipulovat pouze já, jako vedoucí učitel. Někteří tedy byli zklamaní, protože si celý proces chtěli vyzkoušet sami a podílet se na vzniku kyanotypie od začátku až do konce. Nicméně i bez této výtky si žáci výtvarnou aktivitu velice pochvalovali a asi nejvíce se mi osobně líbila část, kdy žáci čekali u nádoby s vodou a nedočkavě vyhlíželi svá díla, a to co z nich vznikne. Myslím si, že právě tento moment překvapení byl pro žáky tím nejlepším zážitkem z celé výtvarné aktivity.

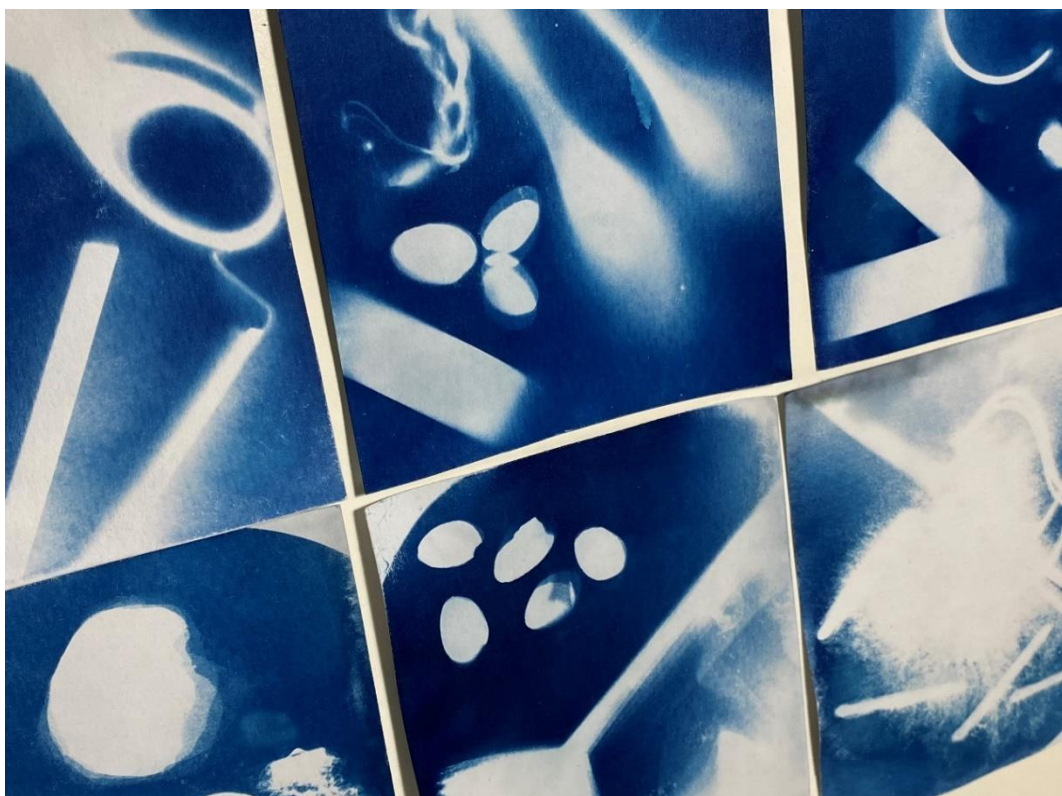
Naopak slabou stránkou, jak jsem v průběhu hodiny zjistila bylo to, že mnoho času z hodiny bylo zaplněno prostoji a čekáním, než se všichni prostřídají, a to právě z důvodu omezeného počtu UV lamp. Jak jsem již zmiňovala, někteří žáci se pokoušeli zaplnit tento čas tím, že zkoušeli dávat fotocitlivou vrstvu s předměty na slunce, jiní žáci se zabavili v mezičase tím, že pomáhali svým spolužákům v průběhu procesu, jiní zase jen byli zvědaví na díla svých spolužáků a tak čekali s nimi a různě diskutovali. Až někdy v budoucnu budu tuto aktivitu realizovat znovu, budu již vědět, že je lepší připravit si nějaké výtvarné aktivity navíc anebo rozdělit proces práce jako manufakturu s tím že by byli žáci ve skupinkách a postupně si během hodiny prošli více „stanovišť“.

Troufám si říct, že v této třídě je nadšení rovnoměrné mezi dívkami a chlapci, samozřejmě ne všechny chlapce vždy baví všechny aktivity stejně, ale důležité je, že se aktivně zapojují. Velice si vážím, že mám v této třídě spoustu nadšených žáků, které výtvarná výchova obecně baví a vždy se nabízí s pomocí, s úklidem a také se hodně doptávají na různé otázky týkajících se vybraného uměleckého směru.

Dalším podnětem, který jsem v průběhu hodiny zaznamenala, bylo že žáci zamnou během natírání fotocitlivé vrstvy chemikáliemi přišli s tím, zda by „podložku“ což byl v podstatě pouze tvrdý papír formátu A3, na kterou stékala veškerá přebytečná směs, mohli taktéž vyzkoušet „vyvolat“ a zda by bylo možné z této podložky vytvořit umělecké dílo. Tohle mě osobně velice potěšilo už jen z toho důvodu, že jsem žákům povídala o tom, jak lze odpadový materiál využít jako umění.

Celkově si myslím, že byl cíl předmětu úspěšně naplněn a že si žáci zapamatují alespoň vybrané poznatky, které se v této hodině výtvarné výchovy naučili a vyzkoušeli si.

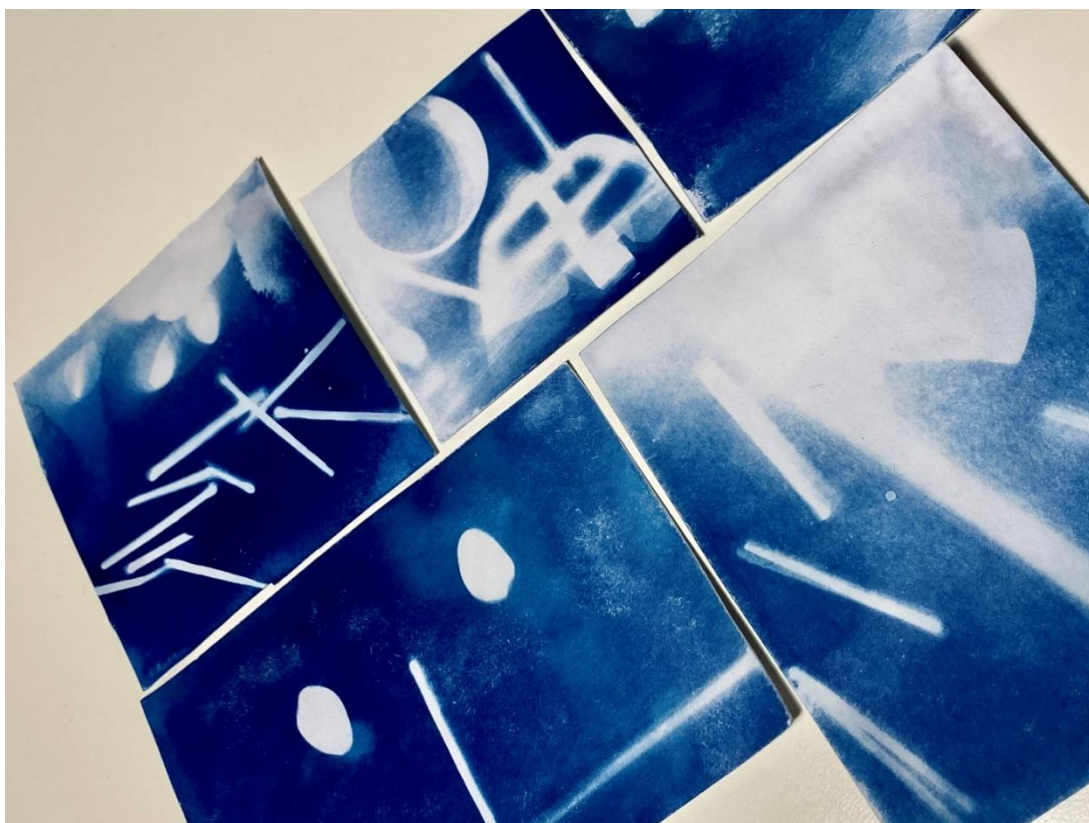
Výsledky prací žáků 6. třídy



Obr. 53 – výsledky prací žáků



Obr. 54 – výsledky prací žáků



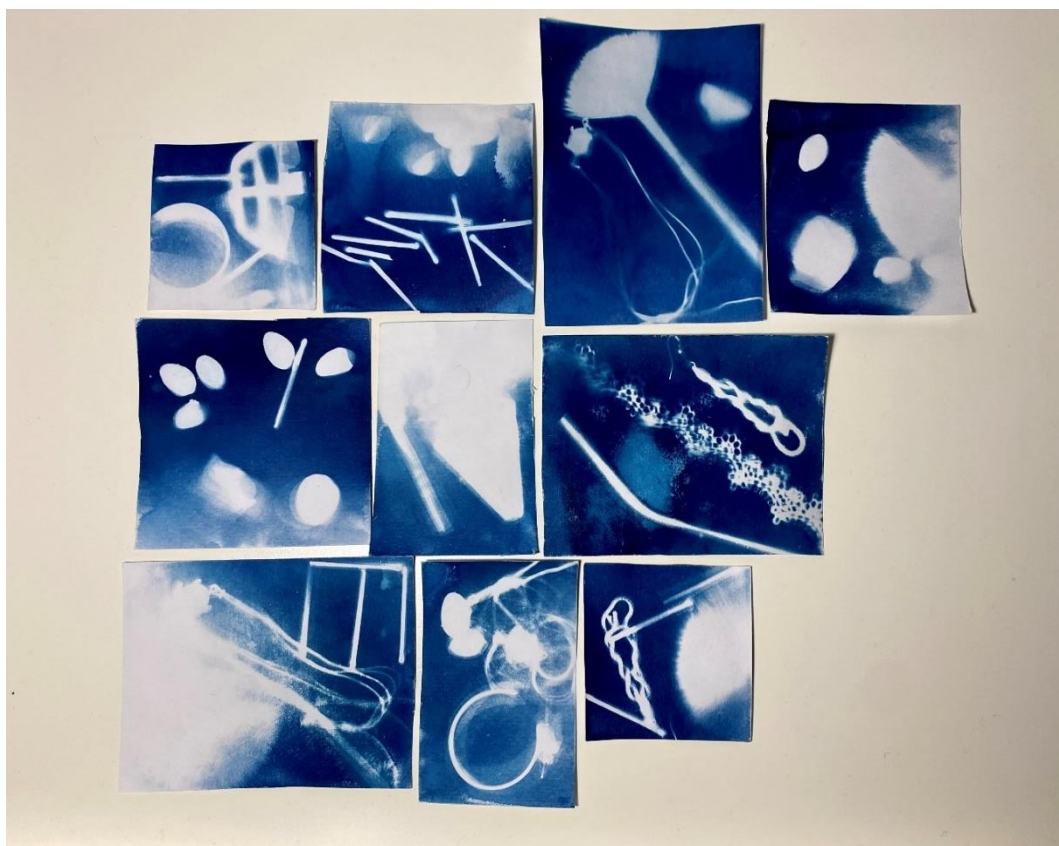
Obr.55– výsledky prací žáků



Obr.56– výsledky prací žáků



Obr. 57 - výsledky prací žáků



Obr. 58 - výsledky prací žáků

2.8 Výtvarná úloha - 7

Název: Surrealismus, Max Ernst a technika obtisku

Námět: Technika obtisku, dekalk, automatická kresba, spontaneita

Ročník: 6

Věk: 11–12 let

Počet žáků: 18

Koncept: rozvoj představivosti, obtisk, automatická kresba, rozvoj fantazie

Cíle: *afektivní* – žák respektuje originalitu každého výtvarná díla (svého i svých spolužáků).

Žák je schopen sdělit svůj názor či myšlenku a je schopen vést diskusi. Žák dokáže nahlížet na umění jako originální myšlenku a respektuje to, jako součást umění.

kognitivní – žák dokáže popsat základní znaky surrealismu, dokáže vysvětlit z čeho název vychází a dokáže popsat alespoň jedno surrealistické dílo vlastními slovy. Žák dokáže vysvětlit co je to princip automatické kresby a zvládne popsat postup techniky obtisku.

psychomotorický – žák dokáže postupovat dle postupu techniky obtisku a následně se pokusí o automatickou kresbu, kterou intuitivně dotvoří své dílo.

Čas: 90 minut

Pomůcky: interaktivní tabule, PC, objekt (dle výběru žáka), formát A3, akrylové barvy, fix, tužka, houpička, potravinová nebo bublinková fólie

1. Motivace: Učitel představí žákům 2 vybrané surrealistické obrazy a zeptá se žáků, co na obrazech vidí a jak by dané obrazy popsali vlastními slovy. Posléze učitel žákům představí nový termín a umělecký směr – surrealismus a vysvětlí žákům význam slova (nad, realita). Ve zkratce učitel žákům vysvětlí hlavní tendence a princip surrealismu a zeptá se žáků co je to nevědomí, nebo podvědomí až se nakonec dostane ke snům a fantazii, o všech těchto termínech povede učitel s žáky krátkou diskusi a učitel se pokusí žáky seznámit s termínem psychoanalýza, se kterým surrealismus souvisí. Následně učitel představí žákům hlavního představitele surrealismu – Salvadora Daliho a jeho díla, které se společně pokusí analyzovat.

2. Průběh: Po krátké prezentaci týkající se surrealismu učitel žákům představí postup techniky dekalk neboli techniky obtisku. Technika spočívá v různém nanesení vrstvy barvy na formát a jejím následném obtisknutí nebo rozetření různým

strukturovaným materiálem, například bublinkovou, či potravinovou fólií, které vytvoří v nanesené skvrně strukturu nebo se obtisknou na protilehlou stranu formátu. Následně se žáci pokusí do barevné kompozice automaticky dokreslit různé tvary, které v barevné kompozici vidí, nebo jim něco připomínají. Tímto postupem vznikne zajímavé umělecké dílo spojující prvky techniky obtisku a automatické kresby.

3.Závěr: Žáci představí své dílo svým spolužákům a ostatní spolužáci se pokusí hádat a analyzovat, co v daném díle spatřují.

Realizace výtvarné úlohy

Datum: 31.října 2023

Průběh hodiny: Předposledním uměleckým směrem v pořadí, kterým se tato hodina výtvarné výchovy zabývala je surrealismus. Surrealismus plynule navazuje na dadaismus, a tak jsem se to také žákům snažila přiblížit. Ještě před jakoukoliv zadanou úlohou či prezentací jsem se žáků zeptala, zda by mi dokázali vyjmenovat umělecké směry, které jsme již probrali, a právě zde jsem byla opravdu mile překvapena že žáci dokázali dohromady, společnými silami vyjmenovat všechny předchozí umělecké směry. Cílem této hodiny bylo, aby se žáci seznámili se základními tendencemi surrealismu a také na to že v určitých podnětech vlastně surrealismus vycházel z dadaismu. Dále bylo cílem, aby se žáci seznámili se jmény jako je Salvador Dalí a Max Ernst a s některými méně tradičními technikami. Co se praktické části týče, výtvarná úloha si klade za cíl, aby si žáci sami vyzkoušeli techniku dekalku neboli obtisku, kterou následně dotvoří automatickou, spontánní kresbou, či malbou, čímž si osvojí vybrané principy surrealismu.

Část první vyučovací hodiny jsem jako obvykle věnovala krátkému seznámení se s termínem surrealismus a s charakteristikami a tendencemi, které jsou pro surrealismus typické. Pro žáky jsem si připravila prezentaci plnou obrázků, ať už portrétů malířů, nebo jejich vybraných obrazů, protože ty nejlépe upoutají pozornost žáků. Většina žáků pozorně naslouchala a osobně mám pocit, že směr od směru žáky zajímá víc a víc. Ani tento směr nebyl výjimka a žáci se doptávali na mnoho otázek týkajících se uměleckého směru. V prezentaci se žáci seznámili s hlavním představitelem surrealismu – Salvadorem Dalím a jeho díly. U každého díla jsme se pokusili se nad ním pozastavit a říct si každý co na něm vidí. Následně jsem se pak žáků ptala, zda již viděli někdy podobné typy obrazů, na což mi odpověděli že s podobným stylem a typem

obrazu se ještě nesetkali. Vedli jsme tedy krátkou diskusi a já se snažila žákům přiblížit, že jedním ze záměrů surrealistů bylo právě to, aby se divák nad dílem pozastavil, a aby se pokusil vytvářet asociace a aby jej dílo nutilo přemýšlet nad kompozicí a různými objekty nacházejícími se na něm. Dalším umělcem, kterého prezentace zahrnovala byl Max Ernst a jeho vybraná díla, kterými byla inspirovaná výtvarná úloha. Jako první jsem žákům ukázala dílo Maxe Ernsta, které znázorňovalo les z kostí ryb. A předtím, než jsem žákům sdělila, co vlastně na obraze je jsem se jich ptala na jejich asociace, a bylo zajímavé poslouchat, jak každého žáka napadlo úplně něco jiného, co jim to připomíná. Když jsem jim pak nakonec sdělila, co to vlastně je, tak byli poměrně překvapeni, ale zároveň to v tom najednou viděli taky, právě tady na tom příkladu jsem se jim snažila vysvětlit, že každý z nás si viděný obraz interpretuje jinak a vnímá jej jinak a že i právě o tomto je surrealismus – můžeme si vytvořit svou vlastní realitu. Stejným postupem jsme si prohlédli ještě další dva obrazy, kde opět interpretace žáků každého díla se naprosto lišily. V dílech Maxe Ernsta jsme se postupně dostali k méně tradičním technikám, které surrealisté využívali a na obrazech si žáci mohli všimnout techniky dekalku neboli obtisku.

Právě na tuto techniku byla následující výtvarná úloha zaměřena. Následně jsem žákům vysvětlila postup a princip této techniky a navedla jsem je na 3 různé způsoby, kterými mohou pracovat. Jedním z nich byl souměrný obraz/ obtisk, druhým pak byl individuální, experimentální obtisk, a třetí možností byl obtisk struktury, v našem případě potravinové fólie a bublinkové fólie. Každý žák si tedy mohl vybrat styl techniky, která mu nejlépe vyhovovala. Nakonec měli žáci své dílo dotvořit spontánní/ automatickou kresbou či malbou. Poté se již žáci pustili do práce a začali tvořit. Byla jsem mile překvapena, že se většina žáků nebála experimentovat a příliš nad procesem nepřemýšlet a opravdu se snažili tvořit spíše intuitivně a spontánně. Nakonec vznikla velice zajímavá díla a bylo také pozoruhodné vidět, jak si každý žák zvolil jinou techniku, a tvořil úplně jiným způsobem. Mnoho žáků se pokusila nakonec svá díla dotvořit automatickou kresbou, nebo když v obtisku spatřili nějaký obraz, který jim něco připomínal, tak se jej pokusili dokreslit. Již zde si šlo krásně všimnout toho, jak každý žák uvažuje a vnímá jinak, a právě na to byla tato úloha zacílena. Obecně bych ohodnotila hodinu jako úspěšnou s tím, že výtvarná aktivita vedla k naplnění předem stanoveného pedagogického cíle.

Sebereflexe: Jako celek bych osobně tuto hodinu ohodnotila jako úspěšnou, žáci se opět seznámili s novou méně známou technikou, kterou možná do té doby ani neznali, zároveň si vyzkoušeli, jaké to je tvořit intuitivně a automaticky, bez toho, aniž by dopředu věděli, jaký bude výsledek práce. K první, prezentační části hodiny musím říct, že jsem si všimla toho, že se žáci postupně o teoretickou část více a více. Případá mi jako by je bavilo naslouchat příběhům o umělcích, jejich dílech a vznících jednotlivých směrů. Čím dál více se žáci začleňují do diskusí a ptají se na různé, často až záludné otázky, z čehož dokážu usoudit jejich zájem. U této hodiny a konkrétně u této prezentace jsem se však setkala s tím, že pro mě zde bylo zatím v porovnání s předešlými směry asi nejtěžší nějak laicky a obecně vysvětlit podstatu surrealismu, tak aby nezacházela do příliš detailního popisu, často obsahujícího termíny, které jsou sotva dvanáctiletým žákům neznámé. Zároveň jsem nechtěla úplně zmínit ani často sexuální kontext v surrealistických dílech. Bylo pro mě tedy poměrně vyzývající nějak srozumitelně žákům tento směr přiblížit tak aby pochopili alespoň částečně jeho tendence, ale zároveň aby nebyli zahlceni nepodstatnými termíny a informacemi. Myslím si, že se mi nakonec podařilo žákům vysvětlit v čem surrealismus spočívá. Praktickou část bych zhodnotila pozitivně, myslím si, že zadání výtvarné úlohy žáky oslovilo a připadalo jim atraktivní. Sama jsem byla překvapená, jak moc se žáci odvážali a že se nebáli experimentovat jak s barvou, tak s formou a technikou, někteří dokonce kombinovali různé techniky. Tempo práce bylo svižné, úloha nebyla příliš zdlouhavá, což byl také jeden z důvodů proč žáky tato úloha bavila.

Asi nejnáročnější pro žáky bylo neplánovat proces tvorby, a to, jak výsledná práce dopadne, protože většinou převážně děvčata alespoň tedy v této konkrétní třídě potřebují dopředu vědět jaký bude výsledek. Postupně však všichni žáci zjistili, že konkrétně u této techniky nelze tvořit jinak než automaticky a intuitivně pak výsledné dílo dotvářet. Naopak mě velice potěšilo, když na konci hodiny, jak již nezbývalo moc času, se dva chlapci pustili naplno a své dílo začali dotvářet automatickými pohyby, kdy nad průběhem vůbec nepřemýšleli a prostě tvořili. Výsledek byl nakonec až abstraktně expresionistický.

Celkově práce žáků dopadly dobře a žáci splnili úspěšně zadání výtvarné úlohy, což vedlo k naplnění předem stanoveného pedagogického cíle. Žáci si vyzkoušeli, jaké to je tvořit intuitivně a automaticky, aniž by přemýšleli nad průběhem práce, zároveň si vyzkoušeli novou techniku dekalku neboli obtisku. Tato technika rozšířila žákům obzory v tom, jak lze tvořit a jak je možné v umění experimentovat.

Mě osobně velice těšilo pozorovat, jak si žáci hodinu, co hodinu pamatují více a více informací o předchozích uměleckých směrech. Zároveň si nejde nevšimnout, toho že žákům výtvarná řada jako celek dává větší smysl a žáci lépe rozumí souvislostem a důvodům, proč se o těchto vybraných směrech učíme a lépe chápou spojitost mezi teoretickou částí hodiny a následnou praktickou výtvarnou úlohou.

Výsledky prací žáků 6. třídy



Obr.59 - výsledek práce žáka



Obr.60 - výsledek práce žáka



Obr. 61 - výsledek práce žáka



Obr. 62 - výsledek práce žáka



Obr. 63 - výsledek práce žáka



Obr.64 - výsledek práce žáka

2.9 Výtvarná úloha - 8

Název: Surrealismus, Alberto Giacometti

Námět: socha, práce s drátky, figurální socha

Ročník: 6

Věk: 11–12 let

Počet žáků: 18

Koncept: rozvoj představivosti, práce s vázacím drátkem, lidské proporce rozvoj znalostí dějin umění

Cíle: *afektivní* – žák respektuje originalitu každého výtvarná díla (svého i svých spolužáků). Žák je schopen sdělit svůj názor či myšlenku a je schopen vést diskusi. Žák dokáže nahlížet na umění jako originální myšlenku a respektuje to, jako součást umění.

kognitivní – žák dokáže popsat, základní podstatu surrealismu. Žák je schopen vyjmenovat alespoň jednoho umělce surrealismu. Žák dokáže popsat postup tvorby sochy z vázacího drátku.

psychomotorický – žák dokáže vytvořit na základě viděných fotografií děl Alberta Giacomettiho, sochu z vázacího drátku inspirovanou umělcovými díly.

Čas: 90 minut

Pomůcky: interaktivní tabule, PC, vázací drát, polystyren jako podložka

1. Motivace: Žákům budou na začátku vyučovací hodiny představeny fotografie soch od A. Giacomettiho, bez jakéhokoliv komentáře. Poté učitel začne diskusi, jak žáci tyto sochy vnímají, jak na ně působí, co je na nich, popřípadě zvláštního a zda se jim tyto sochy líbí, či ne. Poté se učitel žáků zeptá, co si myslí, že je na sochách, z toho, co už o surrealismu ví, surrealistické? Dále se učitel žáků zeptá, jak oni vnímají figuru a proporce figury a zda si myslí, že je nutné je respektovat, nebo naopak si lze s proporcemi pohrávat.

2. Průběh: Zadáním výtvarné úlohy je, že každý žák dostane potřebné množství drátku, ze kterého později budou tvořit svá surrealistická figurální díla. Zadním je vytvořit figurální sochu z vázacího drátku, inspirovanou Albertem Giacomettim. Žáci tedy začnou tvořit, postupně si z drátků udělají základní konstrukci, na kterou pak budou dle svých možností a fantazie namotávat další drátky. Dílčím cílem je,

aby se žáci naučili základnímu postupu a principu tvorby sochy (od konstrukce, po nejmenší detaily)

3.Závěr: Žáci posléze představí, jaké drátkované sochy vytvořily ostatním žákům a pokusí se o stručný popis, svého díla. Žáci si takto uvědomí, že lze vytvářet sochy bez ohledu na realitu a proporce.

Realizace výtvarné úlohy

Datum: 8.listopadu 2023

Průběh hodiny: Následující výtvarná úloha inspirovaná surrealismem byla inspirovaná švýcarským sochařem Albertem Giacomettim a jeho sochařskou, převážně figurativní tvorbou. Záměrem této výtvarné úlohy bylo, aby se žáci seznámili alespoň s jednou technikou týkající se sochařství. Dalším cílem této úlohy bylo, aby se žáci seznámili s figurativním sochařstvím jako takovým, a pak také se surrealistickým figurativním sochařstvím, z jeho výrazovými prvky a tendencemi.

Hned na začátku hodiny jsme s žáky vedli krátkou diskusi na téma, co vše si pamatují o surrealismu z předešlé hodiny, jak by sami žáci popsali tento umělecký směr vlastními slovy, a společně tak žáci vyjmenovali většinu charakteristických znaků, o kterých jsem jim v minulé hodině vykládala. Následně jsem žákům sdělila, že v této vyučovací hodině, se budeme věnovat surrealismu v sochařství, jako první jsem se žáků zeptala, co to vlastně sochařství je a společně jsme si tento pojem shrnuli a vyjmenovali jsme si všechno co můžeme považovat za sochařství. Následně jsem jim ukázala nepojmenované ukázky surrealistických sochařských děl, a zeptala jsem se žáků, co na dílech vidí, co jim připomínají, jak by je popsali. Následně jsme se na tyto ukázky pokusili aplikovat charakteristické znaky surrealismu, které již žáci znali. Dále prezentace přešla plynule k sochaři Albertu Giacomettimu, o kterém jsem žákům chvíli vykládala, následně jsem žákům ukázala jeho díla, a pokusili jsme se diskutovat o tom, jaké jeho díla jsou, co na nich žáci vidí, a jak by je charakterizovali. Postupně jsme se dostali k vysvětlení termínu figurativní sochařství, a řekli jsme si, co vše lze považovat za figurativní sochařství (lidská figura, zvířecí tělo) dále jsme se bavili o deformaci proporcí v sochařství. V průběhu prezentace se žáci ptali na mnoho zajímavých otázek, zajímalo je například to, z jakého materiálu jsou sochy vyrobené, a jak vypadá proces tvorby takové sochy.

Následně jsem žákům sdělila zadání výtvarné úlohy, čímž bylo vytvořit sochu z vázacího drátu, inspirovanou jakoukoliv figurou ať už lidskou, nebo zvířecí. Jako zdroj inspirace jim posloužili

díla Alberta Giacomettiho, žáci nemuseli respektovat proporce lidského těla, a mohli tvořit dle své fantazie. Na začátku bylo hezké pozorovat, jak žáci poznávají materiál, se kterým tvoří, jelikož to bylo nejspíš poprvé, co s vázácím drátkem něco tvořili, natož pak figurální sochu. Jakmile se jim dostal drátek poprvé do ruky, byli nadšeni z toho jak „lehce“ se s drátkem manipuluje a líbilo se jim, že je drátek krásně ohebný. Po malé chvilce však zjistili že pracovat a modelovat něco z takového drátku vlastně není až tak jednoduché. Jakmile jsem všem žákům rozdala nastříhané kusy drátků, předvedla jsem demonstrační ukázkou toho, jak lze začít tvořit, doporučila jsem žákům, aby začali od torza a postupně se pak dopracovali ke končetinám a hlavě. Ocenila jsem, že žákům se moje ukázkou líbila a nechali si poradit, jak postupovat. Žáci byli akčně zapálení do procesu tvorby a neustále si ke mně chodili pro další a další kusy drátků, které motivovaně přidávali na svá figurální díla. Nakonec i za poměrně krátkou dobu žákům pod rukama vznikala zajímavá díla, která v sobě zaručeně nesla inspiraci figurou. Na konci hodiny si žáci svá díla navzájem ukazovali a chválili si navzájem jejich vzhled a různě o nich diskutovali. Celkově hodnotím tuto výtvarnou úlohu jako pozitivní, jelikož v žácích dopomohla rozvíjet kreativního ducha. Zároveň byl naplněn pedagogický cíl, kdy se žáci seznámili s novým umělcem a celkově s termínem surrealistické a figurativní sochařství. Po praktické stránce měla výtvarná úloha u žáků zaručený úspěch, dokonce po konci hodiny za mnou žáci přišli, zda by si mohli odnést svá díla domů. Pro žáky to byl zaručeně nový zážitek, kde si zkusili práci s novým materiálem.

Sebereflexe: Celkově tuto hodinu z pozice učitele hodnotím velice pozitivně. S žáky se hodinu od hodiny pracuje lépe a cítím z nich nadšení, které mají z každé hodiny, o kterém mi také často vykládají. Například, že se těší na každou hodinu výtvarné výchovy, že jsou natěšení, co nového si zase vyzkouší, dokonce jsem se setkala s ohlasem typu, že by chtěli mít více než „jen“ dvě hodiny výtvarné výchovy týdně, což mě osobně velice potěšilo. Jak jsem již zmiňovala v předešlé části, žáci se čím dál více zajímají o jednotlivé směry a pamatují velké množství informací, týkajících se jednotlivých směrů. Na začátku každé hodiny se snažím navazovat na přechodí hodinu tím, že si připomínáme, co všechno už jsme doposud stihli společně probrat a jsem čím dál víc překvapená, kolik si toho žáci pamatují, dokonce si pamatují všechny názvy – ismů, o kterém jsme se učili. Jsem vděčná že žáky dokáže upoutat jak praktická, tak teoretická část, a právě u teoretické části na žácích vidím hodinu od hodiny větší zájem. Právě tento zájem ze strany žáků, je pro mě velkou motivací, a nejen díky tomu chci, aby byli hodiny co nejzáživnější a nejkreativnější pro žáky.

Upřímně musím říct, že zrovna u této výtvarné úlohy jsem nečekala, že bude žáky až tak bavit. Ale jak se ukázalo opak byl pravdou, a výtvarná úloha měla velký úspěch ve všech směrech. Myslím si, že to mohlo být také tím, že se jednalo o naprosto novou činnost, se kterou se žáci do té doby ještě nesetkali, a tím atraktivnější pro ně byla. Obecně si myslím, že čím originálnější nebo nejosahanější technika, tím více je pro žáky výtvarný prožitek z ní.

Bylo zajímavé pozorovat, jak každý žák měl malinko odlišnou techniku a představu o tom, jak by taková figurální socha měla vznikat, někteří žáci začali dle mých instrukcí, tedy od trupu a z něj pak dotvořili končetiny a hlavu, jiná však zase udělali každou část těla zvlášť a ty pak spojovali dohromady. Ve výsledku pak každý typ vypadal jinak. Sochy tvořené jako by z jednoho celku byly pevnější a ucelenější, kdežto pospojované sochy z více částí byli manipulovatelnější, a svou formou připomínali jakoby loutku. Jak jsem již zmiňovala v předešlé části, žáci v průběhu, a hlavně pak na konci hodiny obcházeli třídu a ukazovali si navzájem svá díla, ostatně takto to dělali pravidelně v každé přechodí hodině. Tentokrát to však bylo jiné, neboť měli v ruce něco trojrozměrného s čím si mohli zároveň „hrát“.

Čeho si na této třídě obzvlášť vážím, je to že mezi sebou mají všichni žáci hezké vztahy, a nesetká se zde člověk s neúctou vůči dílům a pracím ostatních spolužáků. Právě naopak se k sobě navzájem a svým pracím chovají ohleduplně a podpůrně. Obecně musím říct, že tato hodina byla záživná a zajímavá, ale hlavně si myslím že byla pro žáky přínosná v mnoha směrech.

Výsledky prací žáků 6. třídy



Obr.65 - výsledek práce žáka



Obr.66 - výsledek práce žáka



Obr.67 - výsledek práce žáka



Obr. 68 - výsledek práce žáka



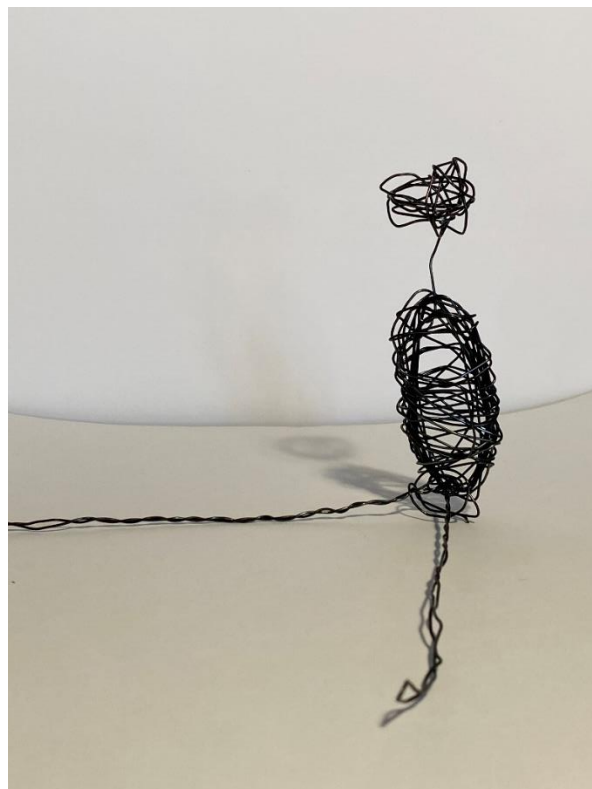
Obr.69 - výsledek práce žáka



Obr.70 - výsledek práce žáka



Obr.71 - výsledek práce žáka



Obr.72 - výsledek práce žáka

2.10 Výtvarná úloha - 9

Název: Abstraktní expresionismus a Jackson Pollock

Námět: akční malba, dripping a slash painting, malba na obrovský formát

Ročník: 6

Věk: 11–12 let

Počet žáků: 18

Koncept: rozvoj představivosti, abstraktní malba, expresivní malba, práce ve skupině, rozvoj znalostí dějin umění

Cíle: *afektivní* – žák respektuje originalitu každého výtvarná díla (svého i svých spolužáků).

Žák dokáže pracovat ve skupině a je schopen diskutovat se spolužáky. Žák dokáže nahlížet na umění jako na originální myšlenku a respektuje to, jako součást umění.

kognitivní – žák dokáže popsat základní techniky akční malby (dripping, slash painting) a dokáže vyjmenovat alespoň jednoho umělce.

psychomotorický – žák dokáže vytvořit na základě předem načerpaných informací o akční malbě ve skupině spolu s určitým počtem spolužáků vlastní akční dílo, inspirované Jacksonem Pollockem.

Čas: 90 minut

Pomůcky: interaktivní tabule, PC, velké plátno (staré prostěradlo), plechovky s barvami, štětce

1. Motivace: Učitel žákům osvojí termín expresionismus a zeptá se jich, zda si žáci ještě vybavují, čeho se expresionismus týkal. Poté se žák učitelů zeptá, co si představí pod pojmem „abstraktní“ nebo abstrakce. A následně učitel žákům tyto dva termíny spojí a vznikne z nich jeden nový umělecký směr, učitel nasměruje žáky, tak aby sami dokázali přijít na definici a hlavní podstatu abstraktního expresionismu. Poté učitel ukáže žákům vybraná videa tvorby Jacksona Pollocka, a to, jak vlastně vypadá způsob akční malby. Učitel žákům napíše názvy technik „slash painting“ a „dripping“ a zeptá se jich, zda z angličtiny někdo ví, o co se asi tak může jednat. Poté učitel žákům ukáže videa těchto dvou technik. Učitel povede krátkou diskusi s dětmi o tom, jak se jim tyto výtvarné techniky líbí.

2. Průběh: Následně se učitel s žáky přesune ven, kde bude na zemi natažený velký igelit a něm budou rozložené velká plátna (stará prostěradla) a žáci se rozdělí

do skupin po 5-6 žácích. Každá skupina se bude snažit vytvořit abstraktně expresionistické dílo, pomocí využití technik drippingu a slash paintingu. Žáci se budou střídat a dohromady tak vytvoří skupinové dílo.

3.Závěr: Následně žáci v plenéru vedle sebe ukážou a představí svá díla a pokusí se popsat jak se při tvorbě a procesu expresivní činnosti cítili.

Realizace 9. výtvarné úlohy

Název: Abstraktní expresionismus a Jackson Pollock

Datum: 14.listopadu 2023

Průběh hodiny: Poslední hodina výtvarné řady byla věnována poslednímu uměleckému směru, který jsem měla v plánu dětem přiblížit a tím je abstraktní expresionismus. Vůdčí osobností, kterou byla tato hodina inspirována je Jackson Pollock. Cílem této hodiny je seznámit žáky s pojmem abstraktní expresionismem a s dílem zejména Jacksona Pollocka, a také to, aby žáci byli schopni popsat vlastními slovy techniky drippingu a slash paintingu, používané právě Jacksonem Pollockem. První hodinu z celkových dvou hodin jsem věnovala prezentaci a představení směru abstraktní expresionismus. Jako první jsem žáky požádala, aby zavzpomínali na první umělecký směr výtvarné řady, tedy expresionismus a na to jaké jsou typické znaky tohoto směru. Připomněli jsme si tedy klíčové znaky expresionismu jako vyjadřování vlastních pocitů v uměleckém díle, důraz na emoce a nálady a barevnou expresivnost. Dále následovala otázka na žáky, co je to abstrakce, nebo jak by ji vlastními slovy popsali a jak tomuto termínu rozumí oni sami. Nakonec jsme si tyto dva termíny spojili a já jsem žákům vysvětlila pojem abstraktní expresionismus a také jsme si ukázali příklady několika umělců a jejich děl, na kterých jsem žákům demonstrovala to, že díla každého umělce, ač spadali do jednoho uměleckého hnutí, jsou naprosto odlišné. Nakonec jsme se postupně přes všechny umělce dostali až k Jacksonu Pollockovi. Ve zkratce jsem žákům povykládala o jeho životním příběhu a zejména pak o tom, jak vznikla technika zvaná jako akční malba. Posléze jsem žákům pustila vybrané části z autobiografického filmu o malíři s názvem „Pollock“, v němž se žáci mohli dozvědět mnoho zajímavých informací o akčním malíři a zejména pak o procesu vzniku jeho inovativních technik drippingu a slash paintingu.

Po shlédnutí několika klíčových momentů filmu dostali žáci zadání, aby si sami vyzkoušeli techniky akční malby. Na zadní část učebny si žáci natáhli zakrývací plachtu o rozměru 4x5

metrů, tak aby se v průběhu malby nic nezašpinilo. Ještě před začátkem práce se žáci rozdělili do dvojic a ve dvojicích pak vytvářeli svá skupinová díla. Jakmile měli všichni přichytány své pracovní plochy, tak se žáci pustili do akční malby, do kelímků si namíchali barvy tak aby byli dostatečně řídké. Následně začali barvy po celém formátu různě cákat, nalívat přímo z kelímku a pak taky různě dotvářet různými předměty, například kelímkem, nebo rukou. V průběhu práce se všichni navzájem podporovali. V průběhu práce jsem se žáků ptala na různé otázky týkající se výtvarné řady, díky kterým jsem zjistila, že si žáci pamatují mnoho informací z průběhu celé výtvarné řady. Ptala jsem se jich například na to, která výtvarná úloha se jim líbila nejvíce, kde mnoho žáků odpovědělo více úloh než pouze jednu. Nebo jsem se jich ptala na to, zda jim výtvarná řada pomohla porozumět modernímu umění a jeho vývoji, a na to mi odpověděli, že rozhodně ano. Celá dvouhodinová utíkala svižně, bez jakýchkoliv prostojů, a žáci se dozvěděli mnoho nových informací, ale hlavně si sami vyzkoušeli, jaké to je akčně malovat, čímž byl cíl hodiny splněn.

Sebereflexe: Celkově bych tuto závěrečnou hodinu ohodnotila kladně. Atmosféra v hodině byla přátelská a žáci byli výrazně motivováni již od samého začátku hodiny. Na začátku hodiny jsme vedli s žáky diskusi o tom, co pro ně celá výtvarná řada znamenala, a jak se jim předešlé úlohy líbily. Následně jsem se žáků zeptala, zda tuší, kam až je výtvarná řada zavede, hned poté jsem žákům představila směr abstraktní expresionismus. Poté jsme se chvíli bavili o rozdílech v obou expresionismech, o tom prvním, kterým začínala naše výtvarná řada a pak o tom abstraktním, kterým výtvarná řada končí. Zeptala jsem se žáků, aby se zamysleli nad všemi uměleckými směry, které jsme společně prošli a aby zkusili nalézt nějakou linku nebo spojitost mezi nimi, nebo aby se zkusili zamyslet důvodem a cílem této výtvarné řady. Zde jsem žákům vysvětlila hlavní cíl, který tato výtvarná řada měla a že hlavním důvodem bylo, ukázat žákům vývojovou linku propojující jednotlivé směry moderního umění, která nakonec dospěla k abstraktnímu umění. Vysvětlila jsem žákům to, že abstraktní umění nevzniklo z čista jasna, ale že mu předcházelo mnoho klíčových událostí a uměleckých směrů. Následně následovali ukázky a důležité momenty z Pollockova života prezentované v autobiografickém filmu, na kterých šel krásně vidět vývoj Pollockovi tvorby, což je za mě klíčové, aby žáci viděli a mohli jeho tvorbě porozumět. Upřímně si myslím, že byl film o Pollockově životě pro žáky zajímavý a zároveň to byl úplně jiný žánr filmu, který do té doby nejspíše viděli. Od nikoho jsem však neslyšela, že by je film nebavil, nebo nudil, naopak všichni seděli a upřeně se na film dívali. Druhá hodina výtvarné výchovy však bylo o žáky o poznání záživnější, mohli si totiž

sami na vlastní kůži vyzkoušet jaké to je akčně malovat. Snažila jsem se žákům poskytnout, co nejautentičtější zážitek z tvorby, proto jsem sehnala obrovskou plachtu, kterou jsme pokryly zadní část učebny, tak, aby mohli žáci pracovat na zemi stejně jako Pollock. Dalším faktorem, který jsem vnímala jako velké plus bylo to, že žáci mohli pracovat ve dvojicích nebo skupinkách. Nejen že, je to přiměřelo k vzájemné komunikaci a spolupráci, ale také si myslím, že se tímto způsobem více odvážali a nebáli se experimentovat, zároveň si taky užili spoustu legrace v průběhu výtvarné činnosti. Při tom, když si žáci osvojovali techniky drippingu a slash- aintingu jsem mezi nimi chodila a ptala jsem se jich, zda se jim celá výtvarná řada líbila a zda si z ní něco žáci odnesli. Byla jsem mile překvapena jejich reakcí, která byla vysoce pozitivní a žáci na mě začali chrlit informace o tom, co všechny si pamatují, jaké jména a techniky si pamatují. Když jsem se jich nakonec zeptala, která výtvarná úloha měla největší úspěch, 90 % z nich odpovědělo, že právě tato úloha se jim líbí a baví je nejvíce. Nakonec mě potěšila jedna žákyně tím, že mi řekla, že ji vždycky malování bavilo, ale že měla pocit, že jí to nejde, tak toho nechala, ale teď když vidí, jakými jinými způsoby a technikami lze malovat tak jí to hrozně baví a naplňuje. Asi 3 další žákyně zammou přišli, že si to doma musí vyzkoušet na zahradě ještě jednou. Celkově tato hodina splnila nadmíru mé očekávání a hodina měla mezi žáky obrovský úspěch. Ve dvojicích, nebo skupinkách vznikla žákům krásná a zajímavá velkoformátová díla. Osobně si myslím, že žáci na tuto výtvarnou aktivitu jen tak nezapomenou, a to zejména díky vlastnímu zážitku a prožitku z ní.

Výsledky prací žáků 6. třídy



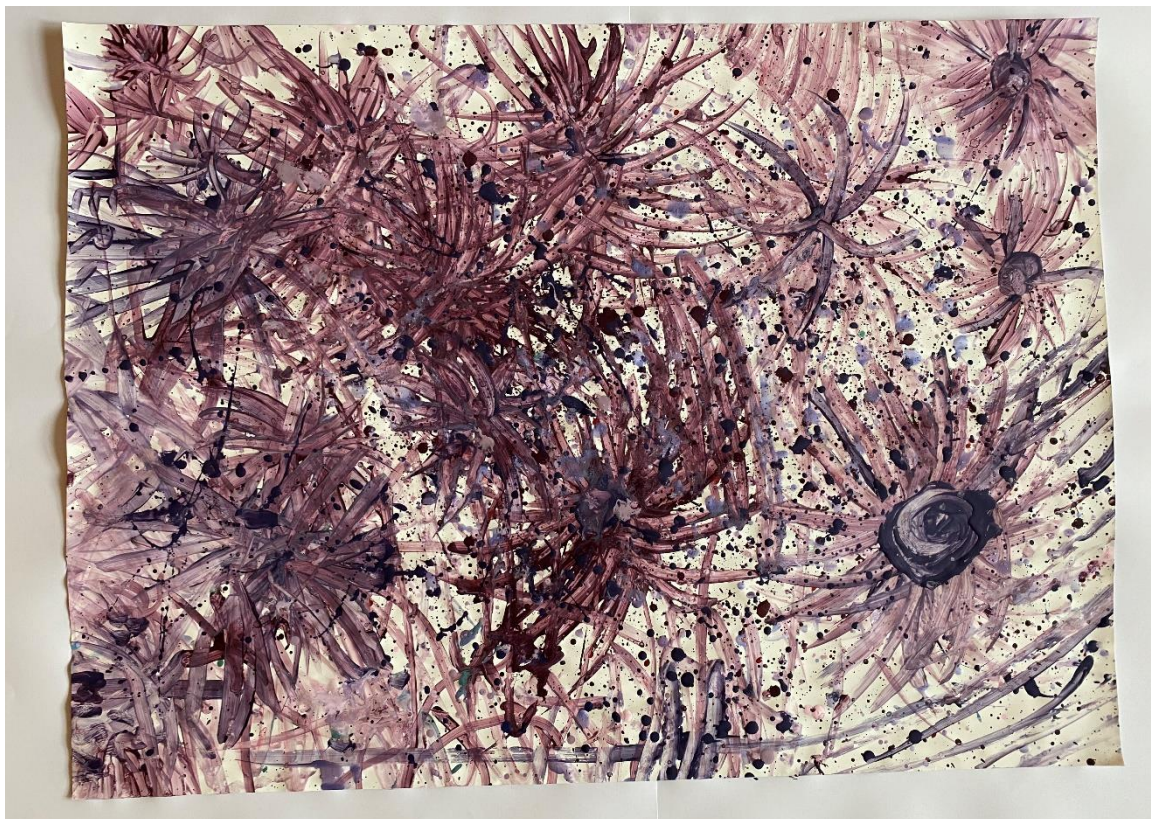
Obr.73 - výsledek práce žáka



Obr.74 - výsledek práce žáka



Obr.75 - výsledek práce žáka



Obr. 76 - výsledek práce žáka



Obr.77 a 78 - průběh tvorby

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo vymyslet a následně realizovat v praxi výtvarnou řadu zaměřující se na zprostředkování vybraných modernistických uměleckých směrů 1. poloviny 20. století do hodin výtvarné výchovy na vyšším stupni základní školy a nastínit tak žákům vznik a vývoj moderního umění. Teoretická část diplomové práce se zabývá představením jednotlivých uměleckých směrů, ze kterých posléze výtvarná řada čerpá. Dále se teoretická část věnuje popisu terminologie týkající se metody výtvarné řady, a nakonec tato část shrnuje obecně vývoj dětského výtvarného projevu. Praktická část diplomové práce pojednává o realizaci výtvarné řady, popisuje proces vymýšlení jednotlivých výtvarných úloh, spolu s inspiracemi a podrobným popisem jednotlivých plánů vyučovacích hodin. Nakonec se pak diplomová práce zabývá převedením jednotlivých výtvarných úloh do praxe hodin výtvarné výchovy.

Výtvarná řada se skládá celkem z devíti výtvarných úloh, zaměřujících se vždy na vybraný moderní umělecký směr. Realizace výtvarné řady probíhala na základní škole v Těšeticích v Olomouckém kraji a probíhala celkem po dobu devíti týdnů – každý týden jedna dvouhodinová výuka výtvarné výchovy. V průběhu realizace výtvarné řady jsem analyzovala efektivitu jednotlivých výtvarných úloh a jejich dopad na vědomosti, motivaci a individuální prožitky žáků. Především mě zajímalo to, jak se jednotlivé výtvarné úlohy žákům líbily, jak je vnímali, hodnotili a jaké v nich úlohy zanechaly výtvarné prožitky.

Obecný a hlavní cíl výtvarné řady byl prohloubit u žáků vyššího stupně zájem o umění obecně, a konkrétně pak o moderní umění. Neméně důležitým cílem bylo, aby si žáci osvojili různé výtvarné techniky a lépe porozuměli různým přístupům k umění konkrétních uměleckých směrů. Dílčím cílem pak bylo, aby se žáci seznámili s jednotlivými směry, se jejich základními charakteristickými rysy, které jsou pro daný výtvarný směr typické a také aby byli schopni si zapamatovat alespoň jedno dílo, či umělce, kterého jsme si společně v teoretické části hodiny představili. Každá samostatná výtvarná úloha pak měla svůj konkrétní a specifický cíl a záměr, avšak dohromady tvořily všechny výtvarné úlohy jeden soudržný celek, který měl za úkol žáky přivést k lepšímu porozumění termínu moderní umění a provést žáky těmi nejzásadnějšími momenty a směry, které hrály ve vývoji moderního umění nezastupitelnou roli.

Všechny úlohy byly vždy zaměřeny jak na teoretickou stránku směru, tak na praktickou stránku směru. V teoretické části se žáci dozvěděli mnoho nových a zajímavých informací o vzniku a vývoji vybraného uměleckého směru, spolu s hlavními charakteristickými rysy, které jsou pro

daný směr odlišující, dále se v této části žáci seznámili s ukázkami několika děl vybraných umělců. Také byli žákům představeni vybraní umělci, kteří se významným dílem podíleli na vzniku směru, a nějakým způsobem jej třeba i proslavili.

V praktické části hodiny si žáci naopak měli možnost vyzkoušet výtvarnou úlohu inspirovanou buď vybraným umělcem, technikou, či dílem vycházejícím z uměleckého směru. Tímto směrem bylo možné žákům přiblížit mnoho zásadních a klíčových prvků, které bývají často typické pro daný umělecký směr. Žáci si v průběhu celé výtvarné řady mohli sami vyzkoušet a osahat několik výtvarných technik, od tradičních forem jako je malba, kresba, přes koláž, fotografování, vyrábění soch z vázacího drátku až po méně tradiční techniky, jako je akční malba, kyanotypie a dekalk. Na konci každé hodiny následovalo společné krátké představení jednotlivých děl, a někdy také zajímavá diskuse, která se běžně objevovala jak v teoretické části, tak v průběhu praktické části hodiny. Vzájemné představování svých děl v sobě nese zásadní cíl, kterým je, aby se žáci naučili vzájemnému respektu děl svých a svých spolužáků.

Celkově bych absolvovanou výtvarnou řadu ohodnotila jako úspěšnou, protože ve většině vytyčených bodech výtvarná řada splnila své předem stanovené cíle. Hlavní výchovně-vzdělávací cíle, které byly splněny jsou následující:

- ✓ Výtvarná řada prohloubila teoretické znalosti žáků v oblasti vývoje moderního umění
- ✓ Žáci jsou schopni vyjmenovat alespoň vybrané probrané umělecké směry a vybrané představitele, nebo jejich díla
- ✓ Žáci jsou schopni ovládat a rozlišit různorodé výtvarné techniky a metody
- ✓ Žáci jsou schopni obecně vlastními slovy vysvětlit vývoj moderního umění a vybrané znaky jednotlivých uměleckých směrů
- ✓ Žáci jsou schopni respektovat díla svá a svých spolužáků a jsou schopni vést diskusi na vybrané téma
- ✓ Žáci jsou schopni nahlížet na umění s respektem a pochopením
- ✓ U několika žáků výtvarná řada probudila větší zájem o výtvarnou tvorbu a o umění obecně

Obecně jsem se na začátku realizace výtvarné řady lehce obávalo toho, jakou reakci budou žáci mít ke směrům a k modernímu umění obecně. Bála jsem se možnosti skepticismu ze strany žáků, který by mohl v takovém případě zhanit potenciál výtvarné řady. Mé obavy byly naprosto zbytečné, protože právě naopak ze strany žáků jsem se setkala s pozitivními ohlasy, a s velkým

zájmem. Možná právě proto, že se jedná o moderní umění, něco, čemu doposud nerozuměli, nebo vůbec neznali, jim právě tohle téma přišlo zajímavé, a jak jsem již zmiňovala, často jsme s žáky v průběhu realizace hodin vedli zajímavé a přínosné diskuse, čehož jsem si obzvláště cenila, vzhledem k mladému věku žáků. Ke všem výtvarným úlohám žáci přistupovali s nadšením a velkým očekáváním. Ani jednou jsem se v průběhu realizací nesetkala s negativními příspěvky ze stran žáků, že by se jim zrovna nechtělo, nebo že je daná aktivita, či úloha nebaví.

Jedním z důvodů, proč nadšení žáků v průběhu výtvarné řady neupadávalo bylo mimo jiné také to, že se výtvarné techniky obměňovali a neopakovaly a v každé následující hodině výtvarné výchovy se žáci mohli těšit na novou výtvarnou techniku. Tímto způsobem nedocházelo k přehlčení žáků jednou a tou samou technikou. Každý žák zároveň dostal možnost vyzkoušet si různé metody a techniky, čímž se žákům obecně rozšířily obzory. Zároveň jsem se snažila vybírat takové techniky, které lze „jednoduše“ ovládat, a tím pádem nedochází k tomu, že by se žák setkal s vlastním neúspěchem, nebo tomu, že mu nějaká technika či metoda nejde, což by v takovém případě mohlo vést k negativním postojům k výtvarným aktivitám a k výtvarné výchově obecně.

Následujícím podnětem, který bych chtěla na závěr uvést, je to, že je důležité, aby si učitel uvědomil cílovou skupinu žáků a jejich věk a snažil se téma a motiv výtvarné řady co nejlépe přiblížit věku žáků. Ať už se jedná o teoretický výklad, který by u žáků na druhém stupni základních škol neměl být příliš odborný, a zároveň by neměl být příliš obsáhlý, aby téma nezačalo žáky postupně nudit, což by mohlo vést k tomu, že žáci přijdou o svůj zájem naslouchat. Mě osobně se v teoretické části osvědčily obrázkové prezentace, které obsahovaly minimum textu, a naopak maximum ukázek obrazů, děl nebo fotografií umělců samotných, které většinou dokázaly žáky zaujmout. Jako doprovod k obrázkům jsem vedla výklad, kde jsem se snažila vypouštět nesrozumitelné a obtížné termíny, kterým by žáci nerozuměli. U tohoto podnětu konkrétně hraje také důležitou roli osobnost učitele, který by měl svým přístupem a projevem ať už mluveným či tvůrčím žáky zaujmout a pozitivně je naladit a namotivovat. V průběhu výtvarné řady jsem se setkala s tím, že o čím neobvyklejší umělecký směr šlo, tím větší zájem žáků vyvolal. Třeba takový dadaismus nebo akční malba měli mezi žáky bezesporu asi největší úspěch, naopak expresionismus a kubismus měli úspěch menší. Tento zájem žáků byl viditelný již od první teoretické části hodiny, kdy žáci pozorně seděli a naslouchali mému výkladu, později pak kladli zajímavé otázky, což často vedlo k zajímavým diskusím o moderním umění.

Díky absolvování výtvarné řady jsem došla ke zjištění, že je pro tuto věkovou skupinu (11-15 let) vhodnější výtvarné úlohy strukturovat do menších kroků, tak aby se žáci nedostali do situace, že něco mají čistě sami vymýšlet, bez jakékoliv vnější opory zadání. Jedna výtvarná úloha z mnou navržené a realizované výtvarné řady, bylo tímto způsobem řešena, a i přesto, že jsem měla představu o tom, že takováto úloha bude mít úspěch a bude se žákům líbit, již v průběhu výtvarné úlohy jsem však zjistila, že opak je pravdou, a že ta volnost, kterou jsem si myslela že žáci ocení vedla k neefektivnímu šablonovitému procesu tvorby, kdy se žáci uchylovali k pouhému kopírování a překreslování obrázků z mobilů, či fotografií ukázek děl z prezentace, místo vlastního výtvarného projevu založeného na práci s vlastní fantazií.

Podporujícím důkazem strukturalizovaných úloh může být také to, že všechny ostatní výtvarné úlohy, které byly určitým způsobem strukturalizovány (některé více, některé méně), byly oproti té jedné, úspěšné a daleko více povedené než ta jedna nestrukturalizovaná. Daná struktura jako by byla pro žáky pomyslnou vodící linkou, díky které se neztratí a nesklouzávají tak k pouhému šablonovitému překreslování, ba naopak dokáží často tvořit daleko kreativněji. Myšlenku podporující strukturalizaci výtvarných úloh prezentuje také významný výtvarník a pedagog Igor Zhoř ve své knize Škola výtvarného myšlení II, která zní následovně: „(...) mají se účastníci našeho školení řídit společným zadáním a pracovat podle předem vymezených postupů? Není to proti duchu uměleckého tvoření? Není to potlačování individuality a přirozené tvůrčí představivosti? Neubírá to chuti a radosti z plně invenční práce bez apriorních omezení?

Naše zkušenosti nám říkají: nikoli. (...) Úkolem školy však je dosáhnout toho, aby žák překročil tyto hranice, aby alespoň dočasně překonal rámec svých vlastních zálib i předpokladů a pronikl také na ta území, jež mu nejsou (možná prozatím) vlastní. Proto zaměřujeme zadaná témata převážně (ne ovšem vždy) jako jasně vymezené úkoly. Mnohokrát jsme se přesvědčili, že i v rámci direktivně postaveného zadání si každý tvůrčí typ najde svoje vlastní, nezaměnitelné řešení. Při závěrečném řešení prací se to ukáže: každá je jiná, osobitá, originální – a přece dává možnost porovnávat. Právě proto, že existuje jistá předem daná norma, je porovnávání individuálních odchylek tak poučné, vzrušující a inspirativní, je daleko podnětější, než když každý účastník přinese jiný výtvar, jenž může být sice nápaditý vzhledem k velké variabilitě východisek však s jinými pracemi nesouměřitelný a neposouditelný.“ (Zhoř, Škola výtvarného umění, 1989, s.10-11)

Myslím si, že právě určité strukturování výtvarných úloh do posloupných kroků může být pro tuto věkovou skupinu a obecně pro žáky druhého stupně základních škol příhodné. Zároveň lze tímto způsobem zabránit nebo alespoň lehce omezit krizi výtvarného projevu, která je právě v tomto věku velice obvyklá. Díky provázanosti výtvarné řady, nebo jiné projektové metody můžeme u žáků druhého stupně základních škol vyvolat zájem o umění a výtvarnou tvorbu. Navíc provázanost jednotlivých úloh výtvarné řady může žák vnímat jako smysluplnou, což může jen podpořit žákův zájem a motivaci.

Obecně bych realizovanou výtvarnou řadu zhodnotila z pohledu autora jako úspěšnou, přičemž 8/9 výtvarných úloh probíhalo dle předem stanoveného plánu a výchovně-vzdělávacího cíle, který byl v průběhu všech hodin naplněn. Výtvarná řada vyvolala u žáků 6. třídy na základní škole v Těšeticích obrovskou vlnu zájmu, přičemž se žáci těšili na každou následující hodinu výtvarné výchovy. Celkově bych po úspěšném absolvování výtvarné řady na druhém stupni základní školy, metodu výtvarné řady vyzdvihla a doporučila jako vhodný postup v hodinách výtvarné výchovy právě s žáky na druhém stupni základní školy, zejména vhodný na téma moderního umění. Výtvarná řada navíc může mít mnoho podob a struktur, od kterých se lze v průběhu také odchýlit, a zároveň v takových případech není pedagog limitován časem, jako jsem byla já v průběhu mé praxe k diplomové práci, a jednotlivé úlohy výtvarné řady se tak mohou natáhnout do více časových úseků, což sebou přináší mnoho pozitiv. Dalším pozitivem výtvarné řady, aplikované do hodin výtvarné výchovy na základní škole je aktivita žáků a jejich angažovanost v procesu tvorby, z žáka se stává aktivní účastník vyučovacího procesu, který má potenciál tvořit, vymýšlet a vytvářet tak něco vlastního.

ZDROJE

1 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- COPPLESTONE, Trewin. *Moderní umění*. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury a umění, 1965, 98 s. ISBN
- DEMPSEY, Amy. *Umělecké styly, školy a hnutí: encyklopedický průvodce moderním uměním*. [Praha]: Slovart, 2002. ISBN 80-7209-402-5.
- DOPAGNE, Jacques. *Dali*. Itálie: Leon Amiel Publisher, New York, 1974. ISBN 8148-0590-6.
- ELGER, Dietmar, GROSENICK, Uta, ed. *Dadaismus*. [Praha]: Slovart, c2004. ISBN 80-7209-661-3.
- GANTEFÜHRER-TRIER, Anne, GROSENICK, Uta, ed. *Kubismus*. V Praze: Slovart, c2005. ISBN isbn80-7209-671-0.
- HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy*. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 1991. ISBN 80-7066-368-5.
- HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005, 129 s. ISBN 80-7290-237-7.
- HAZUKOVÁ, Helena. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2011. Nahlížet – nacházet. ISBN 978-80-87553-30-5.
- HOSMAN, Zdeněk. *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007, 94 s. ISBN 978-80-7394-001-0.7
- LAMAČ, Miroslav. *Edvard Munch: Současné Světové Umění*. 13. Praha: SNKLU, 1963, 63 s.
- PIJOAN, José. *Dějiny umění*. 8. Praha: Odeon, 1981, 365 s. ISBN 9788020704320.
- ROESELVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, c1997. ISBN 80-902267-2-8.
- ROESELVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2003, 198 s. ISBN 80-7290-129-x.

- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1469-4.
- TZARA, Tristan, LORENC, Zdeněk a Michal BAUER, ed. *Daroval jsem svou duši bílému kameni*. Praha: Concordia, 2007. ISBN 978-80-85997-39-2.
- UŽDIL, Jaromír. *Mezi uměním a výchovou*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 463 s
- ZHOŘ, Igor. *Škola výtvarného myšlení II*. 2. Brno: OKS, 1989. ISBN 80-85027-00-3.

2 ELEKTRONICKÉ ZDROJE

- Cubism: Art term. *Tate* [online]. [cit. 2023-08-26]. Dostupné z: <https://www.tate.org.uk/art/art-terms/c/cubism>
- GERSH-NESIC, Beth. Co je syntetický kubismus? *EFerrit* [online]. [cit. 2023-08-26]. Dostupné z: <https://cs.eferrit.com/co-je-synteticky-kubismus/>
- Český kubismus a jeho představitelé. *U(p)m* [online]. [cit. 2023-08-26]. Dostupné z: <http://www.cz-kubismus.cz/cesky-kubismus-a-jeho-predstavitele>
- Kubismus a Rondokubismus. *Prague Stay* [online]. [cit. 2023-08-26]. Dostupné z: <https://cz.prague-stay.com/lifestyle/kategorie/36-prazska-architektura/46-kubismus-a-rondokubismus>
- JAROŠ, Jakub. Rondokubismus. *VYGOSH* [online]. [cit. 2023-08-26]. Dostupné z: <http://vygosh.cz/de-rondokub.html>
- JEŽEK, Michal. Válka rozbila svět, a on našel Dada, Tristan Tzara. *Český rozhlas* [online]. [cit. 2023-08-26]. Dostupné z: <https://temata.rozhlas.cz/valka-rozbila-svet-a-nasel-dada-tristan-tzara-7983594>
- NELSON, Cami. Sigmund Freud on Art: Psychoanalytic Theory & Influence. *Study.com* [online]. [cit. 2023-08-26]. Dostupné z: <https://study.com/learn/lesson/psychoanalytic-theory-art-sigmund-freud.html>
- BURGER, Nicolene. What Is Automatism Art?: The History of Surrealism Automatism. *Art in Context* [online]. [cit. 2023-08-26]. Dostupné z: <https://artincontext.org/what-is-automatism-art/>
- *UobJOURNAL: Popis malby Salvadora Dalího "Pokušení sv. Antonína"* [online]. [cit. 2023-07-27]. Dostupné z: <https://cs.uobjournal.com/2775-description-of-the-painting-by-salvador-dali-the-tem.html>
- *Thyssen-Bornemisza National Museum: Dream Caused by the Flight of a Bee around a Pomegranate a Second before Waking* [online]. [cit. 2023-07-27]. Dostupné z: <https://www.museothyssen.org/en/collection/artists/dali-salvador/dream-caused-flight-bee-around-pomegranate-second-waking>
- Abstract Expressionism: Art term. *Tate* [online]. [cit. 2023-08-26]. Dostupné z: <https://www.britannica.com/biography/Jackson-Pollock>

- O'CONNOR, Francis Valentine. Jackson Pollock. *Britannica* [online]. [cit. 2023-08-26]. Dostupné z: <https://www.britannica.com/biography/Jackson-Pollock>
- KEDMEY, Karen. Willem de Kooning: American, born the Netherlands, 1904 - 1997. *MoMA* [online]. [cit. 2023-08-26]. Dostupné z: <https://www.moma.org/artists/3213>
- Mark Rothko: Introduction. *National Gallery of Art* [online]. [cit. 2023-08-26]. Dostupné z: <https://www.nga.gov/features/mark-rothko.html>
- *Wikipedie: Otevřená encyklopedie: Akomodace (psychologie)* [online]. c2023 [citováno 26. 08. 2023]. Dostupný z WWW: <[https://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Akomodace_\(psychologie\)&oldid=22997317](https://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Akomodace_(psychologie)&oldid=22997317)>
- *Wikipedie: Otevřená encyklopedie: Asimilace (psychologie)* [online]. c2021 [citováno 26. 08. 2023]. Dostupný z WWW: <[https://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Asimilace_\(psychologie\)&oldid=19732878](https://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Asimilace_(psychologie)&oldid=19732878)>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2023-08-26]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>
- Igor Zhoř – prezentace, *Masarykova Univerzita*. [online]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/ped/podzim2016/MSBP_VC1/Igor_Zhor.pdf?lang=en. [cit. 2023-8-26].
- *Krize dětského výtvarného projevu*. Online. Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Masarykova univerzita. Dostupné z: https://www.ped.muni.cz/kvv/archiv/praxe/bab_projekt_2012/content/kapitola3-5.html. [cit. 2023-11-24].

3 SEZNAM OBRÁZKOVÝCH ZDROJŮ

Obr.1 – Výkřik, Edvard Munch, zdroj: Wikipedie:

<https://cs.wikipedia.org/wiki/V%C3%BDk%C5%99ik>

Obr. 2 – Franzi před vyřezávanou židlí, Ernst Ludwig Kirchner, zdroj: Google Arts:

<https://artsandculture.google.com/asset/fr%C3%A4nzi-in-front-of-carved-chair/MAEAY6troM27qQ?hl=cs>

Obr.3 – Čtenář Dostojevského, Emila Filla, zdroj: Národní Galerie Praha:

https://sbirky.ngprague.cz/dielo/CZE:NG.O_3190

Obr.4 – Avignonské slečny, Pablo Picasso, zdroj: <https://www.antikpraha.com/jak-se-zmenil-kubismus-v-prubehu-20-stoleti/>

Obr.5 – Analytický kubismus – ukázka, Georges Braque, zdroj: Tate Modern:

<https://www.tate.org.uk/art/art-terms/a/analytical-cubism>

Obr.6 – Syntetický kubismus – ukázka, Juan Gris, zdroj: Tate Modern:

<https://www.tate.org.uk/art/art-terms/s/synthetic-cubism>

Obr. 7 – Kuřák (Autoportrét), Bohumil Kubišta, zdroj: Národní Galerie Praha:

https://sbirky.ngprague.cz/dielo/CZE:NG.O_9363

Obr. 8 – Fontána, Marcel Duchamp, zdroj: Google arts:

https://artsandculture.google.com/story/uQVBq1k_cD0oyQ

Obr. 9 - Filé Née sans Mére, Francis Picabia, zdroj:

<https://www.phaidon.com/agenda/art/articles/2015/january/22/the-mechanised-world-of-francis-picabia/>

Obr. 10 – Mechanická hlava (Duch naší doby), Raoul Hausmann, zdroj: wikipedia:

https://en.wikipedia.org/wiki/Raoul_Hausmann#/media/File:MechanicalHead-Hausmann.jpg

Obr. 11 – Velký dialog, Karel Nepraš, zdroj: Národní Galerie Praha:

https://sbirky.ngprague.cz/dielo/CZE:NG.P_5327

Obr. 12 - The Battle of Fishes, André Masson, zdroj: MoMA:

<https://www.moma.org/collection/works/79309>

Obr. 13 – The Difficult Crossing, René Magritte, zdroj: Wikipedia:

https://en.wikipedia.org/wiki/The_Difficult_Crossing

Obr. 14 Presistence paměti, Salvador Dalí, zdroj: Wikiart

<https://www.wikiart.org/en/salvador-dali/the-persistence-of-memory-1931>

Obr. 15 – Neviditelný objekt, Alberto Giacometti, zdroj: <https://www.nga.gov/collection/art-object-page.53863.html>

Obr. 16 – Úděs, Toyen, zdroj: Národní galerie Praha:

https://sbirky.ngprague.cz/dielo/CZE:NG.O_11564

Obr. 17 – Mural, Jackson Pollock, zdroj: wikipedia:
https://en.wikipedia.org/wiki/Mural_%281943%29

Obr.18 – Autumn Rhythm (Number 30), Jackson Pollock, zdroj:MetMuseum:
<https://www.metmuseum.org/art/collection/search/488978>

Obr. 19 – Woman and Bicycle, Willem de Kooning, zdroj: Whitney Museum of American Art: <https://whitney.org/collection/works/1081>

Obr. 20 – Orange and Tan, Mark Rothko, zdroj: National Gallery of Art:
<https://www.nga.gov/features/mark-rothko.html>

Obr. 21 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)

Obr. 22 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)

Obr. 23 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)

Obr. 24 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)

Obr. 25 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)

Obr. 26 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)

Obr. 27 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)

Obr. 28 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)

Obr. 29 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)

Obr. 30 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)

Obr. 31 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)

Obr. 32 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)

Obr. 33 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)

Obr. 34 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)

Obr. 35 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)

Obr. 36 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)

Obr. 37 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)

Obr. 38 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)

Obr. 39 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)

Obr. 40 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)

Obr. 41 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)

Obr. 42 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)

Obr. 43 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)

Obr. 44 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)

Obr. 45 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)
Obr. 46 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)
Obr. 47 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)
Obr. 48 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)
Obr. 49 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)
Obr. 50 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)
Obr. 51 – ukázka průběhu práce (zdroj vlastní)
Obr. 52 – ukázka průběhu práce (zdroj vlastní)
Obr. 53 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)
Obr. 54 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)
Obr. 55 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)
Obr. 56 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)
Obr. 57 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)
Obr. 58 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)
Obr. 59 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)
Obr. 60 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)
Obr. 61 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)
Obr. 62 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)
Obr. 63 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)
Obr. 64 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)
Obr. 65 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)
Obr. 66 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)
Obr. 67 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)
Obr. 68 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)
Obr. 69 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)
Obr. 70 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)
Obr. 71 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)
Obr. 72 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)
Obr. 73 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)
Obr. 74 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)

Obr. 75 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)

Obr. 76 – výsledek práce žáka (zdroj vlastní)

Obr. 77 – ukázka průběhu práce (zdroj vlastní)

Obr. 78 – ukázka průběhu práce (zdroj vlastní)