



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra výtvarné výchovy

Diplomová práce

Výtvarné studium skutečnosti ve VV  
na 1. stupni ZŠ  
Study of Reality in Art Education at the Primary  
School

Vypracovala: Kamila Hůttová  
Vedoucí práce: Mgr. Karel Řepa, Ph.D.

České Budějovice 2018

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci na téma Výtvarné studium skutečnosti ve VV na 1. stupni ZŠ vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích dne .....

.....

Kamila Hůttová

## **Poděkování**

V první řadě bych ráda poděkovala vedoucímu mé diplomové práce Mgr. Karlu Řepovi, Ph.D. za metodické vedení, cenné rady a vstřícný přístup. Další poděkování patří i učitelům základních škol, se kterými jsem spolupracovala během výzkumného šetření. V neposlední řadě bych vyjádřila dík mé rodině a všem, kteří mě při psaní této diplomové práce trpělivě podporovali.

# Výtvarné studium skutečnosti ve VV na 1. stupni ZŠ

## Abstrakt

Diplomová práce pojednává o výtvarných studiích skutečnosti na 1. stupni ZŠ. Práce se dělí na část teoretickou a empirickou. Teoretická část má celkem tři kapitoly. První je zaměřena na definici studia skutečnosti a jeho vývoj od prehistorických dob po současné výtvarné umění. Ve druhé je pozornost zaměřena na historické i současné pojetí výtvarné edukace. Poslední oddíl je věnován ontogenetickému vývoji žáků mladšího a středního školního věku. Ačkoliv se studia skutečnosti vyskytují v kurikulu, v jeho aplikaci ve výtvarné výchově lze vytušit značné rezervy. V empirické části zjišťujeme, jaké mají respondenti z řad učitelů/učitelek povědomí o studiu skutečnosti jako pojmu a zda jsou si vědomi, kdy se tato problematika zavádí do hodin výtvarné výchovy, popřípadě zda odhalují nějaké pokroky v žákově projevu. Metodou výzkumného šetření byl zvolen rozhovor, který spadá do kvalitativního výzkumu.

Klíčová slova: studium skutečnosti, realita, zraková percepce, výtvarná výchova, mladší školní věk, střední školní věk, RVP

HŮTTOVÁ, Kamila. Studium skutečnosti na 1. stupni ZŠ. České Budějovice, 2018. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Vedoucí práce Mgr. Karel Řepa, Ph.D.

# **Study of Reality in Art Education at the Primary School**

## **Abstract**

The diploma thesis deals with the art studies of reality at primary school. The thesis is divided into a theoretical and an empirical part. The theoretical part has three chapters in total. The first one is focused on the definition of the reality study and its development from prehistoric times to contemporary art. In the second, the focus is on the historical and contemporary concepts of art education. The last section is devoted to the ontogenetic pupils' development of younger and middle school age. Although reality study is found in the curriculum, there is considerable reserve in its application in art education. In the empirical part, we find out what teachers respond to the study of reality as a concept, and whether they are aware of when this issue is introduced into art lessons, or if they reveal some progress in pupil's speech. Through the research method, an interview was selected, which is a qualitative research.

Key words: reality study, reality, visual perception, art education, younger school age, middle school age, Framework Education Programme

# Obsah

Úvod .....	8
I. Teoretická část.....	10
1 Problematika zobrazování reálného světa ve výtvarné kultuře.....	11
1.1 Co je „studium skutečnosti“.....	11
1.2 Vztah k zobrazování skutečnosti v pravěkém období .....	14
1.3 Zrcadlo reality ve starověkém umění .....	15
1.4 Idealizovaná skutečnost v umění středověku .....	19
1.5 Obraz jako iluze reality v novověkých žánrech .....	21
1.6 Skutečnost v díle realistů, impresionistů a příchod fotografie .....	25
1.7 Přetváření reality v moderním umění .....	27
2 Vnímání skutečnosti z pohledu ontogeneze .....	30
2.1 Skutečnost jako myšlenkový koncept v mladším školním věku.....	30
2.2 Percepce reality ve středním školním věku.....	33
3 Výtvarné studium skutečnosti v koncepcích výtvarné edukace .....	37
3.1 Výtvarně-studijní činnosti v kontextu historie výtvarné výchovy .....	37
3.2 Výtvarné studium skutečnosti v současném diskurzu a RVP .....	40
II. Empirická část .....	43
4 Návrh a realizace výzkumného šetření .....	44
4.1 Cíle výzkumného šetření .....	44
4.2 Metody výzkumného šetření .....	44
4.3 Výzkumné otázky.....	45
4.4 Sběr výzkumných dat .....	46
4.5 Vyhodnocení výzkumných dat.....	65
Diskuze.....	68
Závěr.....	69
Seznam použitých zdrojů .....	71

Seznam příloh .....	74
Přílohy .....	75
Zdroje příloh.....	92

## Úvod

Realita neboli skutečnost se odvíjí od původu slova skutek. Co je ale skutečnost? Slavný výrok filosofa Prótagory říká, že „mírou všech věcí je člověk – jsoucí, že jsou, nejsoucí, že nejsou.“ Dále pak, jak lze chápat skutečnost ve výtvarném umění? Jsou to věci, lidé, zvířata, zkrátka vše, co můžeme vidět, slyšet a cítit. Je to nějaký námět ze světa kolem nás, který můžeme vnímat smysly bez zkraslené reality fantazií.

*Výtvarné studium skutečnosti* je nácvik schopností a dovedností vnímat reálný svět (jeho objekty) a co nejpřesněji jej zachytit prostřednictvím výtvarného vyjádření. Ve výtvarném umění se pod tímto pojmem často rozumí tzv. přípravná fáze před vznikem finálního díla, může se však jednat i o dílo konečné. Náměty pro výtvarně-studijní práce jsou například náměty krajin, předmětů denní potřeby, figur nebo zátiší.

Následující práce se zabývá problematikou žáků, jejich vnímáním reality a jakým způsobem jsou nadále schopni přenést nezkraslenou realitu do vlastního výtvarného díla. Cílem naší práce je zjistit, jaký přehled mají v této problematice pedagogové výtvarných výchov, a zda jsou schopni správnými metodami a technikami vést žákovo výtvarné vyjádření ve výtvarně-studijních činnostech. Domníváme se, že problém spočívá především v aplikaci výtvarných studií skutečnosti na 1. stupni, která jsou zjevně velice individuálně uchopena, což odpovídá tomu, jak je učitel či učitelka výtvarné výchovy metodicky připravena. Přičemž hraje důležitou roli také samotné povědomí pedagoga o potřebě zavést výtvarné studium skutečnosti z hlediska ontogenetického vývoje.

Teoretická část je zaměřena na definici pojmu studia skutečnosti a následným vývojem v umění od pravěku po současné výtvarné umění. V další části naší práce se zaměřujeme na žáka mladšího a středního školního věku. Popisujeme jeho psychický i výtvarný vývoj vzhledem k vnímání reálných předmětů. V neposlední řadě zmiňujeme vzdělávání žáků jak z pohledu historických koncepcí, tak i současných kurikulárních dokumentů.

Druhá část diplomové práce se věnuje výzkumnému šetření. Metodou bude zvolen kvalitativní přístup, který je realizován skrze předem připravený polostrukturovaný rozhovor. V úvodu empirické části se zabýváme metodologií,



cíli a výzkumnými otázkami, které následně blíže objasníme. Dále předložíme hotové rozhovory, které v nadcházející kapitole shrneme a vyhodnotíme. V závěru empirie se v diskuzi budeme věnovat rekapitulaci námi stanovených cílů a otázkami, jež během výzkumného šetření vyvstanou.

# **I. Teoretická část**

# 1 Problematika zobrazování reálného světa ve výtvarné kultuře

Tato kapitola se zabývá definicí pojmu studia skutečnosti z pohledu zrakové percepce, tvarové psychologie a fenomenologie. V další části se zaměříme na vývoj studia skutečnosti z pohledu historie. Výše zmíněné téma se přirozeně odráží i ve výtvarné výchově.

## 1.1 Co je „studium skutečnosti“

Ke skutečnosti lze primárně přikročit z filozofického hlediska, ale tento přístup zde zmíníme pouze okrajově. Zaměříme se na skutečnost jako ryze percepční fenomén.

Abychom lépe pochopili pojem studium skutečnosti, vysvětlíme si každý zvlášť. S pojmem skutečnost úzce souvisí i otázky týkající se světa, kterými se zabývá filosofický směr nazývaný fenomenologie. Dle Blechy se „ukazuje, že to, jak existujeme, musí nějakým způsobem odpovídat tomu, jak existuje svět“<sup>1</sup>. Tato citace nám říká, že bytí každého jedince je propojené se světem do té míry, do jaké je schopen objektivně vnímat realitu.

Důležitý je i pohled na skutečnost skrze tvarovou psychologii. Webový zdroj Studium psychologie říká, že „předmětem zájmu bylo především zrakové vnímání. Tvaroví psychologové prokázali, že člověk tíhne ke spojování rozpojeného, v náhodně umístěných bodech má tendenci vidět význam, člověku jsou vlastní tendence k tzv. dobrému stavu“<sup>2</sup>. Ústředními zakladateli tvarové psychologie byli Max Wertheimer, Wolfgang Köhler a Kurt Koffka. Max Wertheimer se například zabýval problematikou vnímání pohybu. Pomocí stroboskopu popsal stroboskopický efekt, od kterého vyvodil iluzi zdánlivého

---

<sup>1</sup> BLECHA, Ivan. *Fenomenologie a existencialismus*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1994, s. 4.

<sup>2</sup> Gestaltismus. *Studium psychologie* [online]. [cit. 2018-03-30]. Dostupné z: <http://www.studium-psychologie.cz/dejiny-psychologie/2-gestaltismus-tvarova-psychologie.html>

pohybu zvaného jako *fi*-fenomén. Došel k závěru, vyskytují-li se podněty rychle za sebou, lze je vnímat jako jednotný komplet (tvar).

Frederick Salomon Perls pracuje s Gestalt terapií, označuje skutečnost pojmem *teď*. Vychází z toho, že realita je přítomnost a budoucí či minulé věci nejsou důležité. Propojil behaviorismus, který se zabývá především chováním právě tady a teď s fenomenologií, která se zaměřuje na vědomí toho, co je. Dotyčný vztah pomohl vzniknout výše zmíněné Gestalt terapii.<sup>3</sup>

Vnímáním skutečnosti se rozumí odraz všeho, co lze spatřit v reálném světě, a proto mají v pozorování skutečnosti velký podíl oči propojené s psychologickou percepcí. Rudolf Arnheim se ve své knize *Art and Visual perception* zmiňuje, že vnímání člověka či zvířete není zaměřeno pouze na tvary, velikosti či barvy objektů, ale soustředí se i na napětí ve statickém obrázku, které má za následek psychologické vnímání.<sup>4</sup> Nicméně je potřeba dodat dle Jacquese Aumonta, že i když jsou oči jedním z nástrojů pro pozorování okolí, vidění se skládá ze tří oddělených a po sobě jdoucích činností: optických, chemických a nervových.<sup>5</sup>

Hlavním orgánem zrakového ústrojí je oko, které má kulovitý tvar a skládá se z bělma, rohovky, duhovky a panenky. Ze všech smyslů zajišťuje právě oko nejvíce vjemů. Dle Aumonta se obraz dostává skrze zřítelnicí do oční čočky, kde se podle potřeby láme. Oční čočka se přizpůsobí podle vzdálenosti od objektu, její zakřivení se začne zmenšovat či zvětšovat.<sup>6</sup> Důležitý je tedy také úhel, pod kterým se světelné paprsky dostávají do oka. Dle Arnheima nastává situace, kdy při 93° dochází k deformaci viděného obrazu.<sup>7</sup>

Chemické procesy představují reakci světelných receptorů, které se nacházejí na očním pozadí nazývaným sítnice. Zde se nacházejí tyčinky a čípky, jež spolu s chemickými látkami vytváří obraz na sítnici.<sup>8</sup>

---

<sup>3</sup> PERLS, Frederick S. Čtyři přednášky. (přednáška) Atlantský seminář Gestalt terapie, 1966, s. 1.

<sup>4</sup> [Srov.] ARNHEIM, Rudolf. *Art and visual perception: a psychology of the creative eye*. Expanded and rev. Ed. Berkeley, Calif. ;London: University of California Press, 2005. s. 11.

<sup>5</sup> [Srov.] AUMONT, Jacques. *Obraz*. 2. vyd. Přeložil Ladislav ŠERÝ. V Praze: Akademie múzických umění, 2010, s. 12.

<sup>6</sup> [Srov.] Tamtéž, s. 13.

<sup>7</sup> [Srov.] ARNHEIM, Rudolf. *Art and visual perception: a psychology of the creative eye*. Expanded and rev. Ed. Berkeley, Calif. ;London: University of California Press, 2005, s. 15.

<sup>8</sup> [Srov.] AUMONT, Jacques. *Obraz*. 2. vyd. Přeložil Ladislav ŠERÝ. V Praze: Akademie múzických umění, 2010, s. 14.

Závěrem vidění jsou nervové buňky, které jsou propojeny s každým sítnicovým receptorem. Autor se o těchto procesech vyjadřuje jako o složité komunikaci mezi dvěma synaptickými rovinami a dalšími čtenými spoji, jenž dohromady vytváří uspořádané sítě, kde optický nerv jde z oka do laterální části, ze které ústí další spoje do zadní části mozku. Ty jsou zakončené v šedé kůře mozkové.<sup>9</sup>

Z pohledu výtvarného teoretika Raula Trojana lze cestu pozorování popsat jako setkání se se skutečností pokračující ke smyslovému zážitku vedoucímu k nadcházejícímu vnějšímu i vnitřnímu objevování řádu věcí.<sup>10</sup>

Další z okolností, jež ovlivňují pozorování, je vnímání prostoru a pohybu. Percepce prostoru nezáleží pouze na vizuálním vnímání, ale v tomto případě dle Aumonta spočívá na představě prostoru, která je spojena s tělem a jeho přemísťováním.<sup>11</sup> Z toho vyplývá, že pozorovatel pociťuje smysl pro pozadí, perspektivu, viditelnou texturu a hloubku prostoru.

Studium skutečnosti ve výtvarné výchově lze podle Raula Trojana definovat jako „přiměřené poznání světa a jeho kvalit zkoumáním a pozvolným rozlišováním mezi věcí, jejím obsahem a jejím obrazem.“<sup>12</sup> Tím se rozumí, že je důležitý dostatečný vývoj jedincovy psychiky a jeho schopnosti pozorovat daný objekt. Podrobnější rozbor psychologického vývoje mladšího a středního školního věku, který je pro nás důležitý, uvedeme ve druhé kapitole naší práce.

Studium ve výtvarném pojetí znamená přípravnou fázi pro vznik uměleckého díla, avšak i dílo konečné. Dle výkladového slovníku o výtvarném umění se tím rozumí soubor různých metod, které autor používá pro vznik studia. Záleží především na technice, kdy pro kresebné studium je hlavním nástrojem tužka, olůvko, různá pera, tuž aj., pro barevné studium se využívá akvarel, tempera či olejové barvy. Dalším hlediskem, kterým se vyděluje studium, jsou různé náměty a to figur, zátiší, krajin, předmětů denní potřeby či zvířat.<sup>13</sup>

---

<sup>9</sup> [Srov.] AUMONT, Jacques. *Obraz*. 2. vyd. Přeložil Ladislav ŠERÝ. V Praze: Akademie múzických umění, 2010, s. 15.

<sup>10</sup> [Srov.] TROJAN, Raoul. *Stati z teorie vyučování výtvarné výchově I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977, s. 42.

<sup>11</sup> [Srov.] AUMONT, Jacques. *Obraz*. 2. vyd. Přeložil Ladislav ŠERÝ. V Praze: Akademie múzických umění, 2010, s. 30.

<sup>12</sup> TROJAN, Raoul. *Stati z teorie vyučování výtvarné výchově I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977, s. 42.

<sup>13</sup> BALEKA, Jan. *Výtvarné umění: výkladový slovník: (malířství, sochařství, grafika)*. Praha: Academia, 1997, s. 349.

Záleží především na pozorovateli a jeho vnímání, jak si daný výjev rozšifruje, však výše uvedené shrnutí nám dle Aumonta dokazuje, že obraz je „konvencionální reprezentace skutečnosti a odpovídá tomu, co je pro společnost přijatelné.“<sup>14</sup> Autor zastává názor, že v každé kultuře umělci chápali vyjádření skutečnosti ve svém díle jako zrcadlo soudobých konvencí, a proto lze v každé jejich tvorbě vyčíst charakteristické prvky dané doby.

## 1.2 Vztah k zobrazování skutečnosti v pravěkém období

V dávných dobách se umění vyjadřovalo jinak, než jak ho známe dnes. **V prehistorickém období** měla nástěnná malba nebo kresba spíše funkční, duchovní či spirituální význam oproti kráse a estetickému cítění, jak je tomu v našich moderních dobách. „Čím více se vracíme zpátky do dějin, tím pevněji dané, ale také zvláštnější jsou účely, jimiž umění mělo sloužit. Je to totéž, jako když odjedeme z města a podíváme se k vesničanům nebo – a to je ještě lepší – když odjedeme z civilizovaných zemí a navštívíme národy, jejichž způsob života se stále ještě podobá podmínkám, v nichž žili naši vzdálení předkové.“<sup>15</sup>

Abychom těmto časům lépe porozuměli, snaží se teoretik a historik umění E. H. Gombrich prehistorickou dobu přiblížit nějakému podobnému způsobu života dnešní doby. Tuto ukázkou pravěké doby nám umožňují studovat už první primitivní národy. Zmíněné národy nám dávají možnost lépe pochopit dávné časy, které nám jsou už velmi vzdálené. Autor vysvětluje, že primitivní národy, nejsou nazývány tak proto, že by měli nižší inteligenci oproti ostatním lidem, nýbrž proto, že jsou stále blízko ke stavu, ze kterého jsme vyšli.<sup>16</sup>

Umělecká díla, která z těchto dávných dob nacházíme, nás jistě fascinují, ale pro tehdejší lid to byly pouze předměty či obrazy s určitou funkcí. Nástroje a malby na stěnách, které nám připadají velice realistické, měly sloužit především k tomu, aby pravěkým lidem dodaly víru. Věřili, že když co nejpřesněji ztvární

---

<sup>14</sup> [Srov.] AUMONT, Jacques. *Obraz*. 2. vyd. Přeložil Ladislav ŠERÝ. V Praze: Akademie múzických umění, 2010, s. 20.

<sup>15</sup> GOMBRICH, E. H. *Příběh umění*. Praha: Argo, 1997, s. 32.

<sup>16</sup> [Srov.] Tamtéž, s. 32.

zvíře, které chtějí ulovit, tak jim v tom malby napomůžou. E. H. Gombrich se domnívá, že primitivní národy nikdy zcela přesně nechápou, co přesně vyjadřuje obraz a co realita.<sup>17</sup> Tuto skutečnost dokládá autor na jednom příkladu: „Když si jednou jeden evropský malíř nakreslil v jakési africké vesnici dobytek, dostali její obyvatelé strach: „Když si ho odnesete, z čeho pak budeme živi?“<sup>18</sup> Autor tím chtěl ukázat, že dotyční lidé věřili, že zhotovený obraz či socha má určitý symbol. Většinou takovému předmětu přisuzovali nějakou kouzelnou moc nebo funkci.

Známý malíř a spisovatel Julian Bell pátral v dávných dobách a zabýval se myšlenkou, že přesto, že pravěcí lidé nebyli nikterak vyspělí, výjevy na zdech skal odrážely skutečnost do té míry, jak to v pravěku bylo jen možné. Autor ve své publikaci citoval jednoho z nejslavnějších malířů tehdejší doby Pabla Picassa, který při své návštěvě jeskyně Lascaux (viz Přílohy I, obr. 1) podotkl: „Nenaučili jsme se vůbec nic.“<sup>19</sup> Oba malíři tím chtěli říct, že ztvárnění reality v pravěku bylo velice přesné a tehdejší malíři měli vynikající zrak, kterým se uměli pozorně dívat. Dle Gombricha jim leckdy pro zobrazení reality stačil často pouze jeden charakteristický rys daného zvířete. Díky tomu, že byli pravěcí lidé lovci, znali přesný tvar orlího nosu nebo bobřích uší či jiných částí zvířecích těl.<sup>20</sup>

### 1.3 Zrcadlo reality ve starověkém umění

Shrneme-li **egyptské umění**, mohli bychom říci, že nástěnné malby, sochy a jiné umělecké předměty na nás můžou působit často nepřírozeně a nereálně. Avšak dle Gombricha egyptští umělci kombinovali geometrický řád a pozorování přírody. Příklady lze nalézt v nástěnných malbách či reliéfech zdobících hrobky faraónů.<sup>21</sup>

---

<sup>17</sup> [Srov.] GOMBRICH, E. H. *Příběh umění*. Praha: Argo, 1997, s. 32-34.

<sup>18</sup> GOMBRICH, E. H. *Příběh umění*. Praha: Argo, 1997, s. 34.

<sup>19</sup> BELL, Julian. *Zrcadlo světa: nové dějiny umění*. Praha: Argo, 2010, s. 13.

<sup>20</sup> [Srov.] GOMBRICH, E. H. *Příběh umění*. Praha: Argo, 1997, s. 38-39.

<sup>21</sup> [Srov.] Tamtéž, s. 45.

Kánonické zobrazování, jaké se tehdy používalo v malbě či sochařství a které známe dnes, se dle Bella poprvé objevilo v době 4. dynastie.<sup>22</sup> Egypťané se svým ztvárněním skutečnosti snažili vyjádřit hierarchické uspořádání tehdejší společnosti (vládnoucí vrstvy, občanů a otroků).

Gombrich se domnívá, že „nejvíce záleželo nikoli na kráse, nýbrž na úplnosti. Umělci měli za úkol zachovat všechno tak jasně a celistvě, jak to jen bylo možné. Proto si nepožívali skici podle přírody. Kreslili podle paměti, podle přísných pravidel, která zajišťovala, že všechno, co muselo být vyobrazeno, tam pak jasně vynikalo. Jejich metoda se podobala spíše práci kartografa než umělce.“<sup>23</sup> Z toho vyplývá, že úkolem umělce bylo zachytit realitu tak, aby byla patrná hned na první pohled. Toho mohli umělci docílit jedině tehdy, když daný námět ztvárnili z charakteristického zorného úhlu.

Dalo by se říct, že egyptské umění je pseudorealistické zobrazování skutečnosti, neboť například postava, která je ztvárněna z profilu, obsahuje i části, které lze vidět pouze zepředu (viz Přílohy I, obr. 2). O tom vypovídá i další obraz se zahradou, rybníkem, záhony, stromy, zvířaty, kde rybník a záhony je nejlépe vidět z ptačí perspektivy, stromy z boku a zvířata z profilu.<sup>24</sup> (viz Přílohy I, obr. 3)

Souběžně s egyptskou kulturou se rozvíjelo i **umění starověkého Řecka**, kde zobrazování skutečnosti koresponduje s přesnými pravidly. Když srovnáme egyptské a řecké umělce, první vytvářeli svá díla na základě svých vědomostí, které si předávali z generace na generaci. Ti druzí už chtěli více a současné napodobení reality jim nestačilo. Proto řečtí umělci začali zkoumat lidskou anatomii a jak ji co nejlépe zachytit. Umělecká tvorba se zaměřila na tzv. řecký humanismus. Hlavní námět už nepředstavoval panovník nebo bůh, ale ideálem se stal člověk.

Jelikož se z této doby dochovalo více soch než obrazů, budeme se v tomto oddíle zabývat sochařstvím, kde si ukážeme příklady studií skutečností. Dle Bella byl v této době oblíbeným námětem mladík (kúros), u kterého se objevují schematizované linie, které oddělují hrud' od oblasti břicha a celého trupu od horních i dolních končetin.<sup>25</sup> Tento archetyp odpovídající realitě je jedním ze způsobů kánonického zobrazování, které se vyznačuje charakteristickými

<sup>22</sup> [Srov.] BELL, Julian. *Zrcadlo světa: nové dějiny umění*. Praha: Argo, 2010, s. 41-42.

<sup>23</sup> GOMBRICH, E. H. *Příběh umění*. Praha: Argo, 1997, s. 46.

<sup>24</sup> [Srov.] Tamtéž, s. 46.

<sup>25</sup> [Srov.] BELL, Julian. *Zrcadlo světa: nové dějiny umění*. Praha: Argo, 2010, s. 63



strnulými pózami a správným propracováním lidského těla, jež dodržuje přesné proporce poměru hlavy k tělu 1:7 (viz Přílohy I, obr. 4). Historikové si všimli, že se v Řecku objevily filosofické úvahy, které vyústily v podrobnou analýzu lidského těla. Tato analýza naznačuje anatomii člověka, kde se pod kůží skrývají svaly, pod svaly se nacházejí kosti, z čehož vyplývají tři stupně reality, propojené tukem a krví, zkrášené vlasy.<sup>26</sup>

V této době se začíná objevovat perspektivní zkratka, neboť malíři už nezobrazovali části těl z typického zorného úhlu, ale pokusili se například namalovat nohu zpředu nebo štít z boku. Aby umělci překonali starý názor, že je důležité ukázat přesnou strukturu lidské postavy, zaměřili se více na propracování tvarů kostí a svalů lidského těla.<sup>27</sup> Takovou ukázkou dokládá řecký sochař Myrón, který zhotovil přesnou kopii lidského těla v pohybu s názvem Diskobolos (viz Přílohy I, obr. 5). Na toto dílo navazovali další umělci, až přišel Polykleitos s novým kánonem řeckého sochařství a vymezil nová pravidla pro zobrazování proporcí, kterému se říkalo kontrapost. Zobrazování vyplývalo z logické rytmiky uspořádání všech částí těla.<sup>28</sup> Polykleitos se zaměřil na zpracování lidského těla tak, aby výsledným efektem byl pohyb. Princip kontrapostu tedy znamená, že socha má váhu na jedné noze a druhou má odlehčenou, ramena jsou nepatrně natočená a hlava nakloněná. Výsledné dílo poté působí dojmem pohybu (viz Přílohy I, obr. 6).

Bohumír Mráz se domnívá, že vrcholem řeckého umění bylo dosažení dokonalosti, která byla na jedné straně založena na jednotě obsahu a formy a na straně druhé na smyslovém a rozumovém poznání.<sup>29</sup> Klasičnost v Řecku vyplývá z ideálu krásy nazývaným řecky kalokagathie. Jednalo se o propracování jak tělesné krásy, postojů či pohybů lidského těla, tak i záhybů oblečení nebo vytvoření složité drapérie na lidském těle. Mnozí umělci z období renesance čerpali z řeckého ideálu lidské krásy, neboť ho brali za estetickou normu.

Ve druhé polovině klasického období se ideál krásy dostává do pozadí, neboť se sochaři zaměřili více na smyslové vnímání. Důležité pro ně bylo realisticky a pravdivě ztvárnit lidskou postavu. Ustupoval idealismus a byl zvýšený zájem o duševní stav lidské psychiky a lidských emocí. První ze sochařů, kteří se

---

<sup>26</sup> [Srov.] BELL, Julian. *Zrcadlo světa: nové dějiny umění*. Praha: Argo, 2010, s. 64.

<sup>27</sup> [Srov.] GOMBRICH, E. H. *Příběh umění*. Praha: Argo, 1997, s. 68.

<sup>28</sup> [Srov.] BELL, Julian. *Zrcadlo světa: nové dějiny umění*. Praha: Argo, 2010, s. 71.

<sup>29</sup> [Srov.] MRÁZ, Bohumír. *Dějiny výtvarné kultury*. 4. vyd., V Idea servis 3. vyd. Praha: Idea servis, 2002, s. 38.

pokusili tento duševní stav vyjádřit ve svých sochách, byl například Skopás s dílem Mainadu (viz Přílohy I, obr. 7). Vznikaly i nové náměty. Už se méně objevoval motiv mladíka a pozornost se upřela na osoby středního a pozdního věku, které vykazují známky stáří. Dalším z oblíbených námětů bylo nahé ženské tělo, kde se umělci snažili o maximálně detailní propracování ženských tvarů. Sochař Lýsippos přepracoval Polykleitův kánon pro zobrazování lidského těla v poměru hlavy a těla z 1:7 na 1:8 (viz Přílohy I, obr. 8). Dle Bella hovořil Lýsippos o zobrazování člověka „nikoli jaký je, ale jak se jeví“<sup>30</sup>.

Vrcholem řeckého zobrazování skutečnosti bylo helénistické období, kde se podle Mráze realistická tendence vystupňovala až v naturalismus.<sup>31</sup> Umělec se v této době snažil o přesné a realistické ztvárnění lidské postavy tak, aby vyjadřovala všechny emoce, vášně anebo pohyb. Přestože je v této době zpracování skutečnosti na vrcholu, nemůžeme mluvit o perspektivě, jak ji známe dnes. Umělci totiž nezobrazovali vzdálené věci jako malé a blízké jako velké. Tento pokus o tušenou perspektivu se spíše objevuje v malířství.

**Římské umění** úzce souviselo s řeckým, avšak Římané dle Gombricha nezobrazovali harmonii, krásu či dramatický výraz, jako tomu bylo u Řeků, protože byli velice věcní a neměli zájem o fantazii. Úkolem umělců bylo přesné zobrazení veškerých detailů bez jakéhokoliv přikrášení.<sup>32</sup> Způsob, jakým pracovali se sochou, byl velice nepřesný, neboť někteří sochaři využívali k opracování v oblasti obličeje či některých částí těla mechanické vrtačky.

Později se již římská kultura s řeckou propojily a tím vytvořili jeden společný celek, který byl nadále provázán. Po helénistickém období se objevují tendence, jež se snaží o střídmy realismus, který se odráží v některých bustách římských sochařů. Příkladem je busta Bruta (viz Přílohy I, obr. 9). Na straně druhé se objevuje sklon idealizovat význačné osobnosti, jako je tomu například u Caesarových podobizen. Tento vývoj měl za následek postupný úpadek realistického zobrazování, který někdy spadl i do abstraktního schematismu.

Ke starověké tradici patří i orientální umění, které skrývá nejstarší krajinomalby. Zmíněné náměty můžeme doložit například čínským svitkem Krajina po dešti (viz Přílohy I, obr. 10), kde se umělec snažil zachytit přesné

<sup>30</sup> BELL, Julian. *Zrcadlo světa: nové dějiny umění*. Praha: Argo, 2010, s. 72.

<sup>31</sup> [Srov.] MRÁZ, Bohumír. *Dějiny výtvarné kultury*. 4. vyd., V Idea servis 3. vyd. Praha: Idea servis, 2002, s. 47.

<sup>32</sup> [Srov.] GOMBRICH, E. H. *Příběh umění*. Praha: Argo, 1997, s. 97-98.

tvary stromů a skal. My se však v naší práci zaměříme převážně na evropské umění.

#### 1.4 Idealizovaná skutečnost v umění středověku

Na přelomu antiky a středověku se rozvíjelo **byzantské umění**. Dle Gombricha mělo přesně daný řád, podobně jako v egyptské kultuře. Církev požadovala, aby umělec dodržoval starobylé předlohy řeckého umění.<sup>33</sup> Tyto požadavky byly pro malíře i sochaře nepatrně svazující, ale i tak mohli formovat své nadání skrze řemeslnou výrobu. Rozvíjelo se například řezbářství, zlatnictví či smaltování.

Dle Mráze se pojem **románský sloh** objevil až v období novověku. Do té doby se označoval jako umění Byzance.<sup>34</sup> Jak už jsme se dříve zmínili, na rozvoj umění měla významný vliv církev. Z toho vyplývá, že motivy byly především sakrální. I přesto se objevila díla, která se přiblížila realistickému zobrazení. První náznaky lze nalézt v hrdinských eposech, rytířských románech či vagantských písních. I když v této době převládal románský schematismus a plošné lineární tvary, v sochařství se objevily náměty s loveckou či rytířskou tematikou. To mělo za následek, že umělci museli hledat inspiraci v reálném světě.

Dle Gombricha převažoval způsob znázornění kompozice skrze geometrické tvary s absencí jakéhokoliv prostoru. Výběr barev nemusel nutně korespondovat s barvami přírody, a proto volili zlatou, modrou, červenou nebo tmavě zelenou, aby jejich kombinací docílili nadpřirozeného dojmu.<sup>35</sup>

Umělci v **gotickém slohu** postupně obohatili náměty o světskou sféru. Zpočátku byla socha či sousoší součástí výzdob kostelů, avšak dle Bella „se v gotickém sochařství figura osamostatnila a vymanila z okolního prostoru“<sup>36</sup>. Vytvářely se různé druhy plastik, které znázorňovaly Madonu, Krista, apoštoly nebo světce. Snahou sochařů bylo propracování sakrálních skulptur tak, aby působily

---

<sup>33</sup> [Srov.] GOMBRICH, E. H. *Příběh umění*. Praha: Argo, 1997, s. 110.

<sup>34</sup> [Srov.] MRÁZ, Bohumír. *Dějiny výtvarné kultury*. 4. vyd., V Idea servis 3. vyd. Praha: Idea servis, 2002, s. 89.

<sup>35</sup> [Srov.] GOMBRICH, E. H. *Příběh umění*. Praha: Argo, 1997, s. 148.

<sup>36</sup> [Srov.] BELL, Julian. *Zrcadlo světa: nové dějiny umění*. Praha: Argo, 2010, s. 122.

lidským dojmem. Bell předkládá reliéf od neznámého mistra z Naumburgu, který vychází z dvousečného realismu.<sup>37</sup> (viz Přílohy I, obr. 11) Scéna uvádí některé z apoštolů včetně Jidáše, jak hodují s Ježíšem u poslední večeře. Postavy jsou propracovány tak realisticky a přesvědčivě, jak toho mistr té doby byl schopen. Všestranný umělec Giotto se nechal inspirovat plastikou soch a snažil se ji ve svých obrazech ztvárnit tak, jako sochaři pracovali na svých sochách. Například drapérie postav propracovával do takových detailů, aby vytvořil iluzi tvarů těla.

V době vrcholné gotiky se už objevují první náznaky perspektivního zobrazování a zájem o správné proporce lidského těla. Tato snaha vyšla ze studia přírody, ale především přišla se vznikem přírodních věd, jako je například matematika či fyzika. Umělci opět nacházejí v přírodě základy pro studium skutečnosti a v měřitelném přírodním prostoru se snaží aplikovat své vědecké znalosti. Formuje se zde učení o perspektivě, pozorování proporcí či kompozice. V této době se krajina na obrazech vyskytuje jen jako pozadí a její funkce byla pouze doplňující (viz Přílohy I, obr. 12 oltář Bladelin od malíře Rogiera van der Weydena). U některých malířů se už objevují náznaky iluzivního prostoru, navršováním objektů jednoho za druhým a propracováním různých detailů (viz Přílohy I, obr. 13 Dobrá a špatná vláda od Ambrogia Lorenzettiho). Současné období ve většině Evropy pokračuje jako pozdní gotika, avšak v oblasti dnešní Itálie se zrodila nová éra s názvem raná renesance.

Na přelomu středověku a novověku se objevuje umělec Pisanello, který se zabýval studiem přírody. Pracoval na přesném znázornění všech tvarů či realistickém znázornění srsti živočicha (viz Přílohy I, obr. 14). Na jiných autorových obrazech je ale zřejmé, že se zobrazováním skutečnosti není zcela sžitý, neboť nedokáže plně pracovat s hloubkou prostoru. Tuto nedokonalost nám kompenzuje v precizně ztvárněných detailech, které odrážejí realistické zobrazení.

---

<sup>37</sup> [Srov.] Tamtéž, s. 140.

## 1.5 Obraz jako iluze reality v novověkých žánrech

Už v předchozích oddílech jsme se zmínili o pojmu perspektivy, ale až v době **renesance** se díky italskému architektovi Filippemu Brunelleschimu objevuje přesně tak, jak ji známe dnes. Teprve tento umělec vytvořil návod, jak správně vytvořit iluzi prostoru. Dle Gombricha se zabýval matematickými zákony, a na jejich základě dokázal Brunelleschi popsat zákonitosti perspektivy, kde se zdá, že předměty v zadním plánu obrazu musí být nutně menší než ty, které se zobrazí vpředu.<sup>38</sup> Obraz, který dokládá tuto nově nabytou zkušenost, byl namalován malířem Masacciem - Svatá Trojice (viz Přílohy I, obr. 15), kde umělec přesně postupuje podle výše popsaných pravidel perspektivy.

U renesančních sochařů se kladl důraz především na zobrazení lidského těla a správných proporcí. Tak tomu bylo i u raně renesančního umělce Donatella, který se inspiroval starověkým Řeckem a Římem. Ve vlastních dílech antickou krásu pouze dotvářel, avšak nenapodoboval. Ve svých sochách se snažil o precizně propracovanou lidskou anatomii odpovídající studiu skutečnosti. Dle Mráze se postupně až do doby vrcholné renesance rozpracovával motiv tělesného pohybu.<sup>39</sup> Důkazem takového snažení je například Donatellův reliéf Křepčící děti (viz Přílohy I, obr. 16).

Mezi florentské mistry vrcholné renesance se řadí známý umělec Leonardo da Vinci. Leonardo studoval lidskou anatomii a vytvářel různé skici částí těl podle skutečnosti (viz Přílohy I, obr. 17). Veškerá svá pozorování zaznamenával skrze své poznámky, které byly vydány jako rozsáhlé studie s názvem *Kodex Atlanticus*, *Anatomický kodex* aj. Dle Bella považoval Leonardo malířství za vědní obor, který nás dovede k pravému poznání.<sup>40</sup> Podíváme-li se na jeho propracované obrazy, uvidíme mistrné ztvárnění lidské postavy i prostoru kolem.

V zaalpských zemích tvořil univerzální umělec Albrecht Dürer, který se zabýval mědiryty, dřevořezy, kresbou i malbou. Tento umělec měl extrémní zájem o studium skutečnosti, které dokládá enormním počtem svých studií, např. *Zajíc* (viz Přílohy I, obr. 18) nebo *Velký kus drnu* (viz Přílohy I, obr. 19), kde se

---

<sup>38</sup> [Srov.] GOMBRICH, E. H. *Příběh umění*. Praha: Argo, 1997, s. 183.

<sup>39</sup> [Srov.] MRÁZ, Bohumír. *Dějiny výtvarné kultury*. 2. vyd. Ilustroval Václav RYTINA. Praha: Idea servis, 2001, s. 23.

<sup>40</sup> [Srov.] BELL, Julian. *Zrcadlo světa: nové dějiny umění*. Praha: Argo, 2010, s. 191.

například zabýval realistickým ztvárněním zvířecí srsti či správným propracováním různých travin. Jeho pozornost upoutala i studie lidských proporcí, kterou dokládají Čtyři knihy o lidských proporcích (viz Přílohy I, obr. 20). Při svých cestách do Itálie vytvářel skici okolních krajin, přesto krajinu jako svobodný námět v evropském kontextu uvedl poprvé až Albrecht Altdorfer.

Všestranný umělec Jan van Eyck, který tvořil na severu Evropy, se zasloužil o další revoluční objev. Tím byla olejomalba. Do této doby malíři používali barvy na bázi dnešních temper, u kterých využívali vajíčko jako pojivo. Problémem těchto barev byl však ten, že barvy rychleji zasychaly. Van Eyck zlepšil techniku malování a barevné pigmenty začal míchat s olejem. Aby autor mohl s barvami pracovat déle, zkusil do nich přimíchat olej. To mělo za následek, že s barvami mohl pracovat pomaleji, a tímto získal více času propracovat všechny detaily. Výsledným efektem byly jasné a lesklé barvy, které odrážely přesnou kopii reálného světa. Ukázkou je obraz Podobizna manželů Arnolfiniových (viz Přílohy I, obr. 21). Van Eyck se zabýval i dalšími tématy souvisejícími s pozdějšími žánry studia skutečnosti. Tyto motivy se v obrazech nevyskytují jednotlivě, ale prozatím jsou jejich nedílnou součástí. Díky autorově trpělivému pozorování přírody už není krajina pouhým neplastickým pozadím, ale odráží skutečnou hloubku prostoru. Náboženské motivy zasazené do reálného prostředí, které se objevují ve van Eyckových obrazech, měly přibližovat evangelium do tohoto pozemského světa.

Vzhledem k tomu, že raná renesance byla odrazem realistického snažení umělců, tak koncem renesance se realita začala postupně deformovat, až přecházela ke značné subjektivitě. Toto období dostalo název manýrismus.

**V barokním umění** vznikají nové obrazové žánry a nová metoda zvaná šerosvit. Do Říma přinesl malíř Michelangelo da Caravaggio nové prvky, které ukončily dosud trvající éru manýrismu. Tento umělec vynikal v práci se světelnou kompozicí, kde využíval hry světla a stínu, která napomáhá vytvořit iluzi plastičnosti objektu. Této metodě se říká, jak už jsme se výše zmínili, šerosvit. Další jeho snahou bylo znázornit všechno tak, jak viděl, nic se nesnažil idealizovat. Podle Gombricha pohrdal „ideální krásou“<sup>41</sup> (viz Přílohy I, obr. 22 – Nevěřící Tomáš). Mohli bychom říct, že se malíř řadí i mezi zakladatele zátiší, neboť tuto skutečnost můžeme doložit jedním z jeho děl – Koš s ovocem

---

<sup>41</sup> [Srov.] GOMBRICH, E. H. *Příběh umění*. Praha: Argo, 1997, s. 317.

(viz Přílohy I, obr. 23). Předmětem tohoto námětu jsou především věci všední potřeby. Metodu šerosvitu, se kterou jsme se poprvé setkali v renesanci, použil ve svých dílech Gian Leronzo Bernini. Tento umělec byl však více sochařem než malířem. Dle Gombricha byl Bernini vynikajícím portrétistou, zvládnutí výrazu obličeje dokládá například bustou Constanzy Bounarelliové (viz Přílohy I, obr. 24) nebo Extází sv. Terezy (viz Přílohy I, obr. 25).

Stěžejním tématem holandských mistrů bylo zátiší. Jedním z představitelů tohoto žánru byl Vlám Pieter Brueghel st., který si vybíral pro svá díla motivy květin. Tento výběr námětu měl vycházet z pomíjivosti přírody. Jedním z mnoha jeho obrazů je obraz Kytice (obr. 26). Na tuto holandskou tradici navázal další nizozemský malíř Jan Davidze de Heem se svým obrazem Zátiší s ovocem a humrem (viz Přílohy I, obr. 27). Pro tvorbu barokního zátiší bylo typické detailní propracování každé části kompozice a smysl pro dekorativnost. Dle Bella malíři zátiší, kteří si vybírali náměty lebek, přesýpacích hodin a pomíjivé květiny, s oblibou tvrdili, že tyto náměty mají probouzet myšlenky na pomíjivost světských věcí.<sup>42</sup> Výsledná díla této žánrové skladby odrážela nezkráslenou realitu, která mnohdy koresponduje s dnešní fotografií. Malířům se podařilo zachytit přesné odlesky světla, které odráželo ovoce či jiný typ hladkého povrchu. Autor mícháním barev dokázal vytvořit iluzi jakéhokoliv materiálu (sklo, látka, kov).

Holandská krajinomalba měla v barokním umění své zastoupení v čele s Janem van Goyenem, který pracoval dle Mráze s realistickým typem krajiny, nízkým horizontem, ve které většinu plochy zaujímá obloha.<sup>43</sup> Tento způsob malby můžeme doložit dílem Haarlemské moře (viz Přílohy I, obr. 28). Reakcí na tento typ krajiny byla díla od Jacoba van Ruisdaela, který ve svých dílech vyjadřoval své osobní pocity. Jeho romantické pojetí krajiny mělo za následek výběr motivů jako například skácené stromy či hřbitovní náhrobky. Ukázkou je například obraz Židovský hřbitov (viz Přílohy I, obr. 29).

Mistrem v práci se světlem a barvami byl delftský malíř Jan Vermeer van Delft. Maloval hlavně interiéry a vždy jen s malým počtem osob, jinak především ženy vykonávající nějakou všední činnost. Van Delftův styl tvorby bychom mohli nazvat jako tzv. intimismus, neboť své motivy obrazů ztvárňoval v intimním

---

<sup>42</sup> [Srov.] BELL, Julian. *Zrcadlo světa: nové dějiny umění*. Praha: Argo, 2010, s. 252.

<sup>43</sup> [Srov.] MRÁZ, Bohumír. *Dějiny výtvarné kultury*. 2. vyd. Ilustroval Václav RYTINA. Praha: Idea servis, 2001, s. 85.

prostředí. Tento způsob znázorňování můžeme doložit jedním z jeho děl s názvem Přerušená hodina hudby (viz Přílohy I, obr. 30). Přestože se nám může zdát, že je kompozice nahodilá, mistr měl vše do detailů naaranžované. Při své práci používal *cameru obscuru*, která fungovala na principu dřevěné schránky, do které skrze postranní otvor pronikaly světelné paprsky a vytvořily na protější stěně světelný obraz. Tuto pomůcku využívali umělci před příchodem fotoaparátu.

Označení následující éry v různých částech Evropy bylo sporné, neboť se někde **rokoko** považovalo za samostatný umělecký sloh, jinde za pozdní baroko. Jedním z předních malířů této doby se stal Antoine Watteau, kterého dle Gombricha unavovalo vytvářet dokola ty samé motivy společenské zábavy a okázalé slavnosti dvorní společnosti. Jeho tvorba se přesunula směrem na venkov a ukazuje výjevy pohádkových parků s krásnými dámami a milými gentlemany. Autor dokázal správným mícháním barev vytvořit iluzi živé pleti.<sup>44</sup> Tento sloh se vyznačoval ornamentálními motivy a velkou zdobností.

Umění **klasicismu** bylo založeno na rozumové stránce. Umělci této doby své obrazy idealizovali a v jejich díle se odrážela zkreslená realita, neboť reagovali na předchozí dobu baroka, kde se umění zaměřilo převážně na duchovní stránku. Proto se objevila snaha vyvolat ducha antiky. Dle Bella sice některá díla neodrážela duchovní hloubku jako v dílech Carravaglia či Vermeera, ale sílu vyzařovala svým poklidem, s nímž byly motivy vylíčeny. Náměty krajinomaleb a portrétů se nadále rozvíjejí. Francisco de Goya byl jedním z mála autorů, který své obrazy maloval podle reality. Ve svých dílech zobrazoval motivy se všední tematikou, kterou se nesnažil idealizovat, ba naopak se dle Mráze pokoušel o zachycení vnitřní pravdy.<sup>45</sup> V tvorbě krajin pokračoval například John Constable, který v přípravné fázi vytvářel studia přírody, které nadále aplikoval ve svých obrazech. Pro svá díla si volil motivy neupravených parků či zahrad - Katedrála Salisbury z biskupské zahrady (viz Přílohy I, obr. 31). Dalším představitelem krajinomalby byl William Turner, který předběhl dobu a dle Mráze se potýkal s problémy impresionistů, kteří pracovali s technikou

---

<sup>44</sup> [Srov.] GOMBRICH, E. H. *Příběh umění*. Praha: Argo, 1997, s. 370-371

<sup>45</sup> [Srov.] MRÁZ, Bohumír. *Dějiny výtvarné kultury*. 2. vyd. Ilustroval Václav RYTINA. Praha: Idea servis, 2001, s. 110.



barevných skvrn působících na zrakový vjem diváka.<sup>46</sup> Tuto snahu můžeme doložit dílem *Otrokářská loď* (viz Přílohy I, obr. 32).

## 1.6 Skutečnost v díle realistů, impresionistů a příchod fotografie

**Romantismus** se vyznačoval idealizovanou skutečností. Umělci se vyžívali ve svobodě projevu, opěvovali krásy přírody a skrze svá díla vyjadřovali vnitřní pocity a prožitky.

**Umění realismu** odráží objektivismus umělců, kteří se snaží zachytit pouze konkrétní předměty v přítomném čase a zastávají názor, že abstraktní věci do obrazů nepatří. Gustave Courbet, který jako Albrecht Dürer studoval přírodu, se pokouší o důsledný popis všední scenérie. Jeho díla jsou důkazem, že žádná postava, která se v obraze vyskytuje, není nadřazena té druhé. Autor se tímto snaží reagovat na tehdejší konvence. Současně s Courbetem tvoří Adolf Friedrich Erdmann von Menzel. Umělci realismu měli společnou žánrovou tvorbu, která se rozšířila na pracovní venkovany, průmyslné motivy, sociální scény aj. Dle Bella byl konec realismu ovlivněn politikou, z čehož vychází tzv. sociální realismus v zastoupení francouzských i britských představitelů, což je generace umělců po Coubertovi.<sup>47</sup> Snahou malířů bylo zachytit ve svých dílech náladu tehdejší společnosti a současně i politicky laděnou atmosféru.

Počátkem 19. století byl vynalezen přístroj, pomocí kterého byli lidé schopni reprodukovat skutečnost. Dle Bella byl heliograf první dílo vzniklé v médiu, které fungovalo na bázi cínové destičky pokryté chemikálií, a následným působením slunečních paprsků se posléze vytvořil obraz.<sup>48</sup> Vynálezcem byl velkostatkář Nicéphore Niépce. Na tento objev navázal Louis Daguerre, který se přiblížil svým přístrojem dnešní kinematografii. Tyto převratné vynálezy posunuly studia skutečností o několik kroků dopředu, avšak dle Bella se umělci dostávají do tvůrčí krize, kde nastávají otázky typu: „Co je vlastně skutečnější? Struktura, či křišťálová průzračnost?“<sup>49</sup> Přesto, že už van Delf při své práci

---

<sup>46</sup> [Srov.] Tamtéž, s. 111.

<sup>47</sup> [Srov.] BELL, Julian. *Zrcadlo světa: nové dějiny umění*. Praha: Argo, 2010, s. 344

<sup>48</sup> [Srov.] Tamtéž, s. 323.

<sup>49</sup> Tamtéž, s. 323.

využíval *cameru obscura*, díky níž byl schopen reprodukovat odraz reality, se až v této době objevily problémy s uplatněním žánrových umělců a řemeslníků. Nastala doba řešit otázku, jak může malba konkurovat fotografii, když v počátcích byla pouze černobílá.

V polovině 19. století se už objevují náznaky barevné fotografie. První pokusy vznikaly metodou *heliotypie*, která pro svou špatnou kvalitu nebyla nijak zvláště oceněna. K vynálezu přispěl Louis Ducos du Hauron, avšak pro vysoké náklady nebyla jeho metoda využívána. Ke vzniku současné barevné fotografie významně přispěl Hermann Wilhelm Vogel, který rozšířil fotografickou emulzi o zelené barvivo. Následoval ale problém, jak trvale ustálit fotografii. Ten vyřešil teprve až Gabriel Lippmann metodou reprodukce založené na interferenci.

Na malbu v plenéru předchozích realistů navazují **impresionisté**, kteří se zaměřili na kombinaci barevných skvrn, které jako celek vytvářejí důmyslný zrakový vjem. Snahou umělců bylo vytvořit působivý obraz, který zachytí veškeré dění dané chvíle. Jde především o realistické ztvárnění krajiny z hlediska optických vjemů. Pro impresionisty byly charakteristické krátké tahy štětcem, kterými zachytili bezprostřední světelnou situaci vybraných motivů. Pojmenování tohoto směru přišlo od Clauda Moneta a jeho obrazu *Imprese* (viz Přílohy I, obr. 33). Jiří Vávra dokládá na tomto díle, že autor používá čisté nelomené tóny pro vytvoření optického efektu.<sup>50</sup> Bell se k tomuto směru vyjadřuje tak, že „ tento nový přístup uznal podobnost lidského oka a fotoaparátu, ale zároveň dokázal vyjádřit i odlišnost oka od onoho *přístroje na obrázky*.“<sup>51</sup>

Reakcí na předchozí směr je **symbolismus**, kdy skrytá realita je vyjádřena skrze symboly. Z toho vychází odklon od smyslové reality k realitě tušené. Umělci se snaží vyjádřit nálady, vize, emoce nebo sny a těmto okolnostem přisuzují různé symboly, které mohou kodifikovat (liška = lstivost). Představitelem tohoto směru je například Edvard Munch, který vyjadřuje symboly lidských vlastností či nálad, ty se pak odrážejí v jeho dílech – *Výkřik* (viz Přílohy I, obr. 34), kde můžeme vidět strach a tíseň.

---

<sup>50</sup> [Srov.] VÁVRA, Jiří. *Od impresionismu k postmoderně: dějiny vizuálního umění*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2001, s. 9.

<sup>51</sup> BELL, Julian. *Zrcadlo světa: nové dějiny umění*. Praha: Argo, 2010, s. 341.

## 1.7 Přetváření reality v moderním umění

V postimpresionismu se odkrývají subjektivní názory jak nahlížet na svět. Umělci jsou toho přesvědčení, že není možné se skrze optický vjem přiblížit skutečné realitě. Někteří umělci se přesto koncentrovali na reálné znázornění přírody. Sám Paul Cézanne řekl: „Přírodu nemůžeme reprodukovat, musíme ji reprezentovat.“<sup>52</sup> Jeho tvorba odrážela oproti impresionistům trvání dané chvíle. Dle Vávry se nesoustředí pouze na barevné jevy v přírodě, ale pomocí barevných skvrn se snaží zachytit tvar a objem předmětů pro vytvoření prostorových vztahů.<sup>53</sup> Cézanne vytvářel ve svých obrazech motivy krajín inspirované městem Aix – en – Provence (viz Přílohy I, obr. 35 - Krajina kolem Mont - Sainte - Victoire), avšak volil i náměty zátiší či portrétů. Jeho tvorba ovlivnila několik uměleckých směrů např. kubismus, fauvismus aj.

Gombrich se zmiňuje o tvorbě Vincenta van Gogha, který byl ovlivněn předchozím směrem impresionismu a pointilismu a oblíbil si techniku malování pomocí teček a krátkých tahů štětcem v čistých barvách.<sup>54</sup> Přesto jeho tvorba neposkytovala reálný odraz okolního světa. Umělec se snažil, aby jeho díla vyjadřovala v jisté míře spíše jeho duševní stav.

Paul Gauguin se zaměřil na řemeslnou tvorbu domorodých kmenů, se kterými se seznámil při svých cestách do Oceánie. Snažil se vcítit do těchto národů a skrze svá díla vyjádřit divokost a primitivnost tamních lidí (viz Přílohy I, obr. 36 – Kdy se vdáš?).

**Fauvismus** měl dle Vávry „významný vliv na abstraktní malířství, neboť barvu chápal jako autonomní výrazový prostředek.“<sup>55</sup> Představitelem tohoto směru byl Henri Matisse, jenž se snaží ve svých obrazech ztvárnit především výraz, který má působit na diváka. Jeho dílo Žena s kloboukem (viz Přílohy I, obr. 37) je dle Bella odrazem ženskosti a obrazovosti látky, kdy se ve své tvorbě snaží dosáhnout tzv. *čistého oka*.<sup>56</sup>

---

<sup>52</sup> LAMAČ, Miroslav. *Myšlenky moderních malířů: (od Cézanna po Dalího)*. 4., přeprac. vyd. Praha: Odeon, 1989. Klub čtenářů (Odeon), s. 24

<sup>53</sup> [Srov.] VÁVRA, Jiří. *Od impresionismu k postmoderně: dějiny vizuálního umění*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2001, s. 13.

<sup>54</sup> [Srov.] GOMBRICH, E. H. *Příběh umění*. Praha: Argo, 1997, s. 447

<sup>55</sup> VÁVRA, Jiří. *Od impresionismu k postmoderně: dějiny vizuálního umění*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2001, s. 25.

<sup>56</sup> [Srov.] BELL, Julian. *Zrcadlo světa: nové dějiny umění*. Praha: Argo, 2010, s. 370

**Kubismus** představuje jeden ze směrů moderního umění. Myšlenkou kubistických prací je vyjádření reality pomocí mnohopohledovosti, jelikož umělci vnímali, že předmět jejich pozorování lze sledovat z různých úhlů, a proto není možné pro vyjádření skutečnosti použít pouze jeden. Pociťovali, že pro úplnost je třeba propojení různých perspektiv. Úkolem kubistů bylo vytvořit efekt trojrozměrnosti. Mezi první průkopníky tohoto směru se řadí Pablo Picasso se svými Avignonskými slečnami (viz Přílohy I, obr. 38), kde podle Anne Ganteführer-Trierové spojil různé perspektivní zkratky a na úkor iluze prostoru a plastičnosti rozčlenil formy.<sup>57</sup> Postupně se přidávaly další náměty zátiší i kubistických krajin, které maloval Paul Klee. Ukázkou je například scénérie s názvem Pohled na plodnou zemi Anagorii (viz Přílohy I, obr. 39). Klee byl toho názoru, že příroda tvoří pomocí umělce.<sup>58</sup>

**Abstraktní umění** je protipólem k výše zmíněnému vývoji studia skutečnosti, přesto je nutné předpokládat, že pro vznik tohoto umění byl postup ztvárnění reality klíčový. Reakcí na ztvárnění veškerého materiálu bylo zavedení termínu Aloisem Rieglem „umělecké chtění“, které není závislé na objektu, ale projevem je vůle k formě.<sup>59</sup> Gombrich zastává názor, že předchozí problémy ztvárnění tvaru, které se vyskytovaly v předešlých směrech, měly za následek nové pokusy o abstraktní malbu.<sup>60</sup> První tyto snahy o abstraktní umění zahájil německý malíř Kandinskij. Na zmíněnou tvorbu navázal Holanďan Piet Mondrian, který se dle Gombricha snažil zhotovit své obrazy z nejjednodušších prvků, ať už barevných či tvarových.<sup>61</sup>

Od ztvárnění skutečnosti přecházíme k **surrealismu**, kde je umělecké pojetí zcela oproštěné od reality a znázorňuje autorovy fantazie a snové světy. Už název sur-realismus, který lze přeložit jako nad-reality, nám napovídá, že veškerá tvorba se vymyká studiím skutečnosti. Dle Vávry se jedná o spontánní tvorbu, která není kontrolována lidským vědomím. Tento umělecký projev odpovídá Freudově psychoanalýze zabývající se lidským chováním, pudry a motivy. Charakteristickým znakem surrealistů je skepse v logický postoj.<sup>62</sup> Ukázkou této

---

<sup>57</sup> [Srov.] GANTEFÜHRER-TRIER, Anne, GROSENICK, Uta, ed. *Kubismus*. V Praze: Slovart, 2005, s. 7.

<sup>58</sup> [Srov.] GOMBRICH, E. H. *Příběh umění*. Praha: Argo, 1997, s. 475.

<sup>59</sup> [Srov.] WORRINGER, Wilhelm. *Abstrakce a vcítění: příspěvek k psychologii stylu*. Přeložil David FILIP. Praha: Triáda, 2001. Delfín (Triáda), s. 28.

<sup>60</sup> [Srov.] GOMBRICH, E. H. *Příběh umění*. Praha: Argo, 1997, s. 476.

<sup>61</sup> [Srov.] Tamtéž, s. 476.

<sup>62</sup> VÁVRA, Jiří. *Od impresionismu k postmoderně: dějiny vizuálního umění*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2001, s. 67.

tvorby je obraz španělského malíře Salvatora Dalího – Persistence paměti (viz Přílohy I, obr. 40).

**Socialistický realismus** odrážel tehdejší idealizovanou společnost a politickou situaci. Dle Bella vznikl tento směr reakcí na diktátorský režim a následkem toho byl rozpor mezi opravdovým uměním a tzv. kýčem.<sup>63</sup> Myšlenkou směru bylo zneužívání realistických metod, které měly znázorňovat idealizované motivy práce, sportu, obrazu hrdiny nebo státníka.<sup>64</sup>

**Umění nové figurace** znamenalo po vyčerpání abstraktních motivů návrat k realitě. Tento směr je dle Vávry spojován s přesahem až do pop artu, mnohdy je označován jako narativní figurace či nový realismus.<sup>65</sup> Představitelem tohoto směru je například Francis Bacon, který hledal inspiraci skrze fotografie, aby mohl detailněji propracovat lidské či zvířecí proporce. Lucian Freud, který současně s Baconem sdílel myšlenku návratu k realitě, maloval svá díla s extrémní přesností. Dalším umělcem z té doby byl Gerhard Richter, který měl v úmyslu vytvořit dílo oproštěné od veškerých emocí či energie. Dle Bella vycházel z myšlenky, že fotografie přispívá k objektivnímu ztvárnění světa.<sup>66</sup> Aby docílil této idey, využíval ve své tvorbě zmíněné fotografie. Příkladem jeho snažení je obraz Žena sestupující se schodů (viz Přílohy I, obr. 41).

---

<sup>63</sup> [Srov.] BELL, Julian. *Zrcadlo světa: nové dějiny umění*. Praha: Argo, 2010, s. 405.

<sup>64</sup> [Srov.] VÁVRA, Jiří. *Od impresionismu k postmoderně: dějiny vizuálního umění*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2001, s. 75.

<sup>65</sup> [Srov.] VÁVRA, Jiří. *Od impresionismu k postmoderně: dějiny vizuálního umění*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2001, s. 93.

<sup>66</sup> [Srov.] BELL, Julian. *Zrcadlo světa: nové dějiny umění*. Praha: Argo, 2010, s. 443

## 2 Vnímání skutečnosti z pohledu ontogeneze

V této kapitole se zaměříme na žáka mladšího a středního školního věku z pohledu ontogenetického vývoje a dále si v těchto dvou obdobích vymezíme koncept vnímání skutečnosti z psychologického hlediska jedince.

Tato kapitola je stěžejní pro naše výzkumné šetření, neboť nám pomůže pochopit výše zmíněná vývojová stádia mentálního vývoje vztahující se k vnímání reality a následný dopad v žákovském výtvarném projevu. Podle Erika H. Erikson, který vytvořil teorii osmi věků života, můžeme tato dvě vývojová stádia charakterizovat jako střed mezi méněcenností a zručností, a proto je pro žáky v tomto věku důležité objevit své dovednosti a schopnosti jak uplatnit své nadání.<sup>67</sup> Z toho vyplývá, že v ideálním případě by měl převládnout pocit zručnosti nad pocitem méněcennosti.

Dle Jeana Piageta jsou tato dvě vývojová stádia definována jako období konkrétních myšlenkových operací, kde je potřeba rozlišit tři stupně přechodu od činností k operacím. V první fázi se jedinec seznamuje s novou skutečností, kde přechází od činnosti k operacím ve svých představách. Ve druhém stupni pracuje žák s představou a schopností v ní manipulovat. Ukázkou je například strom, který jedinec vidí při cestě po své pravé ruce a následně je schopen si uvědomit, že při zpáteční cestě se daný objekt bude nacházet po jeho levici. V poslední etapě se jedná především o socializaci a mezilidské vztahy.<sup>68</sup>

### 2.1 Skutečnost jako myšlenkový koncept v mladším školním věku

Marie Vágnerová vymezuje mladší školní věk jako období od 6-7 let do 8 - 9 let. Ve své publikaci se zmiňuje o decentraci, což znamená „odpoutání žáka z vázanosti na zjevné nápadnosti a osobně atraktivní vlastnosti reality.“<sup>69</sup>

---

<sup>67</sup> [Srov.] ERIKSON, Erik H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. Přeložil Jiří ŠIMEK. Praha: Portál, s. 112.

<sup>68</sup> [Srov.] PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 4., V nakl. Portál 3. Praha: Portál, 2001, s. 86-87.

<sup>69</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, s. 149.

Vychází z Piageta a z toho, že žák dokáže realitu vnímat z různých hledisek. Podle Piageta se v tomto období rozvíjí povědomí o různých pojmech, jako je například zachování či transformace. Tento fakt dokládá na příkladu s tekutinou a dvěma různými tvary nádob. Zachování množství kapaliny při přelití a transformace látky z jedné sklenice do druhé. Žák je v tomto věku už schopen říct, že objem se při tomto fyzikálním pokusu nemění.<sup>70</sup> Tato ukázka vysvětluje, že se pojem *konkrétní* myšlenkové operace vztahuje vždy k určitým předmětům.

Další příznak, který Piaget zmiňuje, je řazení předmětů podle určitých vlastností (velikost, barva, tvar aj.). V sedmi nebo osmi letech žák už zvládá uspořádat objekty podle dvou různých kritérií (tvar a barva).<sup>71</sup> Vágnerová se zmiňuje o pojmu zahrnutí, které znamená vřazení prvku do určité třídy.<sup>72</sup> Příkladem je třeba rohlík, obecnějším výrazem je tudíž i slovo nadřazené - pečivo.

Dalším vývojem žáka je, že už je schopen rozlišovat změnu skupenství jednotlivých látek. Příkladem je sůl, která se rozpustí v polévce, polévka je tedy slanější. Sůl už žák nevidí, ale ví, že nezmizela. Dalším z pokusů může být přesun písku z jedné nádoby do nádoby odlišného tvaru. Žák v tomto případě ví, že se jedná o stále stejné množství písku, přestože je hladina níž. Dle Vágnerové jsou „konkrétní logické operace charakteristické schopností akceptovat proměnlivost jako základní vlastnosti reality.“<sup>73</sup> Autorka tento jev dokazuje třemi způsoby žákovského zdůvodnění, kterými jsou reverzibilita, stejnost a kompenzace.

Stejností se rozumí, že se jedná při pokusu stále o stejnou látku. Při kompenzaci žák chápe tvarové odlišnosti nádob a na základě této skutečnosti rozhodne, že se množství písku nezměnilo. Reverzibilita se vyznačuje vratností látky do původního stavu.

Piaget ve své knize uvádí jakýsi „realismus“, který „vychází z toho, že žáci nerozlišují fyzikální jevy od psychických“<sup>74</sup>. Na otázky zaměřující se na vznik Slunce, světa..., které jsou pro zmíněné vývojové období typické, hledají

---

<sup>70</sup> [Srov.] PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. Psychologie dítěte. Vyd. 4., V nakl. Portál 3. Praha: Portál, 2001, s. 90.

<sup>71</sup> [Srov.] Tamtéž, s. 93.

<sup>72</sup> [Srov.] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, s. 149.

<sup>73</sup> Tamtéž, s. 151.

<sup>74</sup> PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. Psychologie dítěte. Vyd. 4., V nakl. Portál 3. Praha: Portál, 2001, s. 99.

jednoduché a „logické“ odpovědi. Tento jev můžeme doložit ze záznamů žáka ZŠ Horšovský Týn výrokem: „Hřebík je příbuzný k býkovi, protože je špičatý.“

Ve zmíněném období se objevuje odlišný pohled na svět. Žák se v tomto případě začíná soustředit více na své okolí než na sebe (decentralizace) a vytváří si vlastní hodnoty. Objevuje se zde náznak „svědomí“, které žákovi umožňuje vytvářet soudy o svém jednání a chování. Dle Langmeiera a Krejčířové záleží u tohoto stavu především na „chápání mravních norem a hodnot a jednání podle nich závisí na celkovém vývoji dítěte, zejména na jeho schopnosti poznávat a řadit věci, tedy na vývoji kognitivním.“<sup>75</sup>

Mladší školní věk prochází vývojem od naivního realismu, kdy děti všemu věří, až se postupně dostává do období středního školního věku, které je charakteristické kritickým realismem.

Psychologický vývoj jedince lze doložit níže zmíněným testem školní zralosti, který především slouží jako diagnostický prostředek. Vývojové stádium mladšího školního věku začíná školní docházkou, kdy dítě vykazuje patřičné známky školní zralosti, které lze určit díky Jiráskově „školnímu testu zralosti“. Tento test obsahuje kresbu pána, opis psacího písma a obkreslení skupiny bodů. My se zaměříme na kresbu postavy, podle které je možné určit, ve kterém vývojovém stádiu se žák nachází. Kresba je hodnocena podle toho, zda obsahuje všechny části lidského těla (hlava, krk, trup, horní a dolní končetiny, počet prstů) a kolik detailů (řasy, uši, správný počet prstů, různé detaily na oblečení aj.) obsahuje (viz Přílohy II, obr. 1).

Takové postavě, která projde výše zmíněným testem, předchází kresebný vývoj v předškolním období, který Piaget pojmenovává jako období egocentrické. V tomto případě lze mluvit o stavu, kde se jedinec zpočátku snaží zachytit vše, co mu je emocionálně blíž, a proto znázorní právě ty znaky, které jsou nejvíce lidské - mají hodnotu symbolu. To má za následek, že se objeví postava, která postrádá trup. Tato kresba je obecně známá jako „hlavonožec“, neboť obsahuje výraznou hlavu, ze které vycházejí nohy s absencí výše zmíněného trupu.<sup>76</sup> Piaget nazývá tento věk egocentrický právě proto, že se utváří názorné myšlení,

---

<sup>75</sup> LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada), s. 130.

<sup>76</sup> [Srov.] UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002, s. 24.



jež ústí k počátkům operací.<sup>77</sup> Vyskytují se zde představy o skutečnosti, které jedinec při své činnosti pouze vytváří, ale neupravuje je.

Lowenfeld pojmenoval ve své knize *Creativ and Mental Growth* mladší školní věk jako schématické období. Zde popisuje výtvarný projev žáka jako časté opakování stejné kompozice. Postavy, věci i zvířata někdy vykazují známky realistického zobrazení, přesto v tomto věku převládá symbolistické a subjektivní ztvárnění. Vývoj jedince odráží výběr barvy. Vyrálost žáka se pak objeví ve zvolené barvě, která už mnohdy koresponduje se skutečností. Můžeme si připomenout některé pojmy, které úzce souvisí se zmíněným obdobím, jako je *čára země* a *čára nebe* (viz Přílohy II, obr. 2), rentgenové obrázky (viz Přílohy II, obr. 3), sklápění do půdorysů, tělo znázorněné geometrickými tvary. Znázornění perspektivy je v tomto věku často nazývané jako pásové, kdy žák rozvrhne prostor do pásů (viz Přílohy II, obr. 4).<sup>78</sup> Čára země je nazývána proto, že žák znázorní zemi jako čáru u dolního okraje papíru, kam umístí to, co bude dále kreslit. Stejně znázorňuje i nebe. Tímto způsobem má jedinec vyřešený problém se ztvárněním prostoru.

## 2.2 Percepce reality ve středním školním věku

Pro naše účely se jeví rozdělení dle Vágnerové na mladší a střední školní věk jako klíčové, neboť mnozí odborníci vývojové psychologie rozlišují jen mladší a starší školní věk. Autorka definuje střední školní věk od 8. až 9. do 12. roku, kdy se jedná o žáka „realistu“. Způsob uvažování odráží jednoznačně vazbu, jež vykazuje ke skutečnému světu. Žákův způsob uvažování ovlivňují také reálné podněty, které následně působí na jeho prožívání. Zmíněné období se jeví jako stav, kdy se jedinec snaží na základě faktických důkazů mít ve věcech jasno. Z toho vyplývá způsob, jakým získává jistotu o vlastnostech okolního světa.<sup>79</sup>

---

<sup>77</sup> [Srov.] KYZOUR, M. *O krizových jevech v dětské kresbě a malbě*. nevydaný text PhDr. Kyzoura, 1969, s. 2.

<sup>78</sup> [Srov.] V. LOWENFELD, V. *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan Publishing Company. 1987, s. 474-479.

<sup>79</sup> [Srov.] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, s. 188.

V tomto období se utváří identita žáka, která dle Vágnerové vyplývá zaprvé ze zkušeností se sebou samým, zadruhé na základě názorů, postojů a hodnocení jiných lidí a zatřetí rozhodují také znalosti o jiných lidech, se kterými se jedinec srovnává.<sup>80</sup>

Zaměříme-li se na soudy, které přicházejí od ostatních lidí, žák je přijímá bez jakékoliv úpravy, jestliže se jedná o člověka pro něj nějak důležitého (autorita, milovaná osoba). S touto skutečností přicházejí i dva způsoby hodnocení, které záleží na emocionální a racionální stránce. V prvním případě záleží jedinci na citovém přijetí druhých, které odráží fakt, že je jedinec pro někoho důležitý. To je výsledkem, proč si žák začíná vážit sám sebe. Racionální hodnocení funguje na základě srovnávání s druhými a posuzuje vzájemnou kvalitu zvládnutých úkolů. Oba tyto způsoby posudku utvářejí žakovu sebedůvěru, jestliže jsou v přiměřené míře pozitivní.

Celé období doprovází vývoj již výše zmíněné decentralizace, kdy se jedinec kolem 8 roku dokáže lépe charakterizovat a vybírá své vlastnosti podle toho, zda jsou více trvalé. Následně přichází doba, kdy si všímá jistých odlišností ostatních lidí i druhého pohlaví. Dle Vágnerové se jedná o stav, ve kterém „se dovede žák posuzovat z více hledisek, decentrovaně“.<sup>81</sup>

Shrňme-li předešlou charakteristiku žáka středního školního věku, dalo by se říct, že se jedinec zaměřuje na pozorování a následné porovnání a hodnocení okolního světa v souvislosti se sebou samým. Z toho vyplývá, že žák je více kritický, neboť mu záleží už na kvalitě provedených úkonů a nejen na jejich zvládnutí, jako tomu bylo v předškolním období.

Dle Piageta se u žáka okolo sedmého či osmého roku vytvářejí kvalitativní operace, které mají za následek chápání prostoru, citu pro intervaly a perspektivu.<sup>82</sup> Z toho vyplývá, že se jedinec sám začne zajímat o realistické ztvárnění věcí. Je proto nutné tyto požadavky respektovat a dále rozvíjet v úměrné míře k žakovskému věku. Dle Kyzoura „je zde realismem sice míněno perspektivní vidění, předpokládá se však cvičení citu pro kulisu a prostorovou

---

<sup>80</sup> [Srov.] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, s. 201-202.

<sup>81</sup> [Srov.] Tamtéž, s. 204.

<sup>82</sup> [Srov.] PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 4., V nakl. Portál 3. Praha: Portál, 2001, s. 96-97.

sbíhavost zcela přibližnou a emocionálně korigovanou, tedy nikoli konstruovanou.“<sup>83</sup>

Dle Kyzoura se *studiem skutečnosti* rozumí postupné upozorňování na jisté odlišnosti v žákovském projevu v porovnání s objektivní realitou.<sup>84</sup> Tato fáze je důležitá pro rozvoj vnímání reality, je-li v přiměřené míře, protože v opačném případě by se „zbouralo“ nadšení jedince, které se chce výtvarně vyjádřit.

Lowenfeld označuje tento vývojový stupeň jako období **kresebného realismu**.<sup>85</sup> Jedinec začíná jevit zájem o detail a to je leckdy překážkou ve spontánním výtvarném projevu. Tuto skutečnost můžeme doložit myšlenkami Rudolfa Artheima, kde rozlišení podstatného od nepodstatného je mnohdy těžký úkol pro dospělého, natož pro žáky středního školního věku.<sup>86</sup> V mnohých případech je hromadění detailu užíváno záměrně, aby žáka upozornilo na významné prvky svého díla. Nadměrnost popisnosti může být cestou k odstraňování nadměrné velikosti předmětů, jako je například lidská postava.<sup>87</sup> Pouze u některých jedinců přetrvává pásovité znázornění perspektivy. Ve zmíněném období se už objevuje prostor pomocí znázornění horizontu (viz Přílohy II, obr. 5) a sklápění do půdorysu střídá překrývání předmětů (viz Přílohy II, obr. 6). Přirozeným vývojem žáka v tomto období by mělo být umístění předmětů mimo dolní okraj papíru, zobrazovat je v přiměřených proporcích tak, že objekty v dálce by měly být znázorněny jako menší než ty, které jsou k pozorovateli blíže.<sup>88</sup>

Oborový teoretik a didaktik výtvarné výchovy Zdeněk Hosman ve svém Didaktickém skicáři propojuje vývojovou psychologii a výtvarnou výchovu, kde se zmiňuje o rozdělení výtvarných činností podle uplatnění výtvarných medií, tzn. plošné výtvarné aktivity, trojrozměrná tvorba a intermediální akce a následným využitím ve formách aktivit: výtvarné experimentace, výtvarné studium skutečnosti a výtvarné vyjadřování imaginace podle věkových stupňů, které vyjadřují školní etapy. Zmíněné rozdělení předkládá, že je nejbezpečnější

---

<sup>83</sup> KYZOUR, M. O krizových jevech v dětské kresbě a malbě. nevydaný text PhDr. Kyzoura, 1969, s. 3.

<sup>84</sup> [Srov.] KYZOUR, M. O krizových jevech v dětské kresbě a malbě. nevydaný text PhDr. Kyzoura, 1969, s. 3.

<sup>85</sup> [Srov.] V. LOWENFELD, V. Creative and Mental Growth. New York: Macmillan Publishing Company. 1987, s. 476.

<sup>86</sup> [Srov.] ARNHEIM, R. Zamyšlení nad výtvarnou výchovou. [online]. Dostupné z WWW: [cit. 6. 4. 2018], s. 8.

<sup>87</sup> [Srov.] V. LOWENFELD, V. Creative and Mental Growth. New York: Macmillan Publishing Company. 1987, s. 309.

<sup>88</sup> [Srov.] Srov. UŽDIL, J. Výtvarný projev a výchova. Praha: SPN, 1978, s. 118-119.

začínat se studiem skutečnosti až ve 4. třídě, a to pouze okolo 10%, kdy se tento poměr koncem středního školního věku zvyšuje na 15%.<sup>89</sup> Zdeněk Hosman svými teoriemi přesahuje do didaktiky výtvarné výchovy, kterou blíže uvedeme v nadcházející kapitole.

---

<sup>89</sup> [Srov.] HOSMAN, Zdeněk. *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007, s. 17-18.

### 3 Výtvarné studium skutečnosti v koncepcích výtvarné edukace

V nadcházející kapitole se budeme věnovat zavádění studia skutečnosti do lekcí VV jak z historického hlediska, tak i z pohledu soudobého vzdělávání, které je vymezeno současnými kurikuly vzdělávání oboru VV. Dále vymežíme didaktický postup při zavádění výtvarně-studijních činností do výtvarné výchovy.

Tato kapitola nám pomůže propojit předešlé dva oddíly, což znamená sjednocení pojmu studium skutečnosti a výše popsaného ontogenetického vývoje žáka mladšího a středního školního věku.

#### 3.1 Výtvarně-studijní činnosti v kontextu historie výtvarné výchovy

Charakteristickými metodami pro výtvarně-studijní činnosti je dle Hosmana například kresba podle skutečnosti, kresba, malba či modelování podle modelu nebo názoru. V historii bylo však znázorňování skutečnosti často realizováno kopírováním či faktickým obkreslováním vzorových předloh, aniž by se kladl zřetel na ontogenetický vývoj žáka.<sup>90</sup>

Ladislav Blatný se ve své knize *Z historie výtvarné výchovy na českých školách* zabývá, jak už je z názvu patrné, vznikem a následným vývojem výtvarné výchovy v českých zemích. V době tereziánské reformy zavedla Marie Terezie do škol šestiletou povinnou školní docházku a s ní i kreslení jako vyučovací předmět v rámci 4. ročníku hlavních a normálních škol.<sup>91</sup> Hlavní myšlenkou bylo vzdělat budoucí řemeslníky, a proto se v lekcích kreslení vyučovalo pomocí ornamentálních předloh s využitím rýsovacích nástrojů. Zájem o reálné předlohy byl v této době upozaděn.

---

<sup>90</sup> [Srov.] HOSMAN, Zdeněk. *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007, s. 22.

<sup>91</sup> BLATNÝ, Ladislav. *Z historie výtvarné výchovy na českých školách*. Brno: Univerzita J.E. Purkyně, 1983, s. 7.

Změna nastala ve druhé polovině 19. století, kdy se v učebních osnovách z roku 1874 kladl zřetel na správné pojetí a vnímání geometrických tvarů a výcvik v odhadu od oka a na schopnost ruky. Přestože se od kopírování kterýchkoliv předloh upustilo, kreslení podle přírody či skutečnosti bylo stále odmítáno.<sup>92</sup>

Koncem 19. století byl předmět kreslení ovlivněn dílem zahraničního spisovatele Louise Pranga s názvem *Základy umělecké výchovy*.<sup>93</sup> Prang byl toho názoru, že by se pedagogové měli zaměřit na obrazotvornost a zručnost žáků, neboť touto cestou lze podnítit jedincův osobitý styl, zájem o estetické a analýzu pozorovaných předmětů. Během tvořivého procesu umělecké výchovy by se především mělo vycházet z rozboru skutečnosti ať už přírody nebo společnosti. Náměty studia skutečnosti byly rozšířeny o krajiny, figurální tvorbu lidí či zvířat.<sup>94</sup>

V počátcích 20. století se učení výtvarně-studijních činností zaměřilo více na trojrozměrné předlohy, které dokládá publikace z roku 1907 od J. Liberty Tadda s názvem *Nové metody ve výchově umělecké*. Zmíněný autor klade zřetel na soustředěné pozorování živých zvířat, které je podmínkou při zachycení všech důležitých detailů a tvarů těchto reálných předloh v žákovském výtvarném projevu.<sup>95</sup> Opakované skicování různých částí těl zvířete mělo žáka cvičit v zachycení charakteristických rysů živočicha bez jakýchkoliv zbytečností.

Vlivem drážďanského sjezdu r. 1912 se pedagogové zaměřili na psychický vývoj jedince a obraceli se na potřeby žáků podle jejich věkových zvláštností. Následně se vyvolala diskuze během pařížského kongresu. Zde se zaměřili na problematiku dekorativního kreslení a ornamentu, kde zmíněný proud orientoval kreslení v naukově technické a psychologické. Nakonec se kreslení obrátilo na vizuální percepci zaměřenou na reálné předměty.<sup>96</sup>

Během 20. století se objevilo několik konfliktů, zda zařazovat ornament do výuky kreslení či nikoliv. Zastánci dekorativního a ornamentálního kreslení byli toho názoru, že „ornament je podle jejich soudu významnou složkou výtvarného

---

<sup>92</sup> [Srov.] BLATNÝ, Ladislav. *Z historie výtvarné výchovy na českých školách*. Brno: Univerzita J.E. Purkyně, 1983, s. 7.

<sup>93</sup> [Srov.] Tamtéž, s. 8.

<sup>94</sup> [Srov.] Tamtéž, s. 8.

<sup>95</sup> [Srov.] TADD, James Liberty. *Nové metody ve výchově umělecké*. Dědictví Komenského, 1907. ISBN neuvedeno, s. 88.

<sup>96</sup> [Srov.] BLATNÝ, Ladislav. *Z historie výtvarné výchovy na českých školách*. Brno: Univerzita J.E. Purkyně, 1983, s. 88.

umění, že existuje již od nejstarších dob a že je tudíž pro lidstvo nepostradatelný.<sup>97</sup> Konstruktivistický směr v kreslení v popředí s R. Paškem a A. Růžičkou kritizoval zařazování ornamentu do výtvarných výuk. Zastánci konstruktivismu usilovali o zvýšení prostorové představivosti v předmětu kreslení ve školách. Tento rozpor charakterizuje Josef Vydra jako kontrast kreslení věcného – to, co dítě ví, oproti kreslení objektivnímu – to, co dítě vidí.<sup>98</sup> K druhému názoru inklinuje i učitel S. Matějček, který se domnívá, že prospěšnější je žáky vést ke konstruktivnímu kreslení, kde jedinec pozoruje a analyzuje prostorové vztahy a zaměřuje se na perspektivní zkratku.<sup>99</sup> Tyto pokusy o studium skutečnosti můžeme doložit jednou z metodických příruček z 60. let 20. století, kde se pracuje s kreslením podle názoru a z představy. Tyto lekce jsou zařazovány až do 5. ročníku. Výtvarné lekce jsou rozděleny do třech částí. První se zaměřuje na zobrazování přírodnin, druhá na prostorové zobrazování oblých těles a třetí na kreslení umělých technických předmětů.<sup>100</sup> Příručka klade důraz na pozorování a analýzu předloh, kde si žáci musí všimnout linií, tvarů, barev a v neposlední řadě i osvětlení. Kreslení z představy je realizováno skrze předem připravené pozorování předmětu doma, které si žáci mají zapamatovat a ve škole poté z paměti ztvárnit.

V 70. letech 20. století se podle metodických příruček zařazuje studium skutečnosti už do 3. třídy. Náměty jednotlivých tematických prací vycházejí především z množství zážitků a představ. Cílem výtvarné výchovy ve 3. ročníku je ohraničování představ paměti a fantazie. Žáci si své představy promítají jako děj a tato metodická příručka se snaží nastítnit, jakým způsobem pracovat s jedincem, aby si dokázal vybrat a popsat jím zvolenou situaci a zároveň přenést do svého výtvarného vyjádření. Autoři zmíněné metodické příručky sice pracují se skutečností, ale od studia skutečnosti je v tomto případě upuštěno. Myšlenkou studia skutečnosti by mělo být cílené objektivní pozorování předem zvolené předlohy, kterou se jedinec snaží nezkresleně přenést do svého díla skrze vlastní výtvarné vyjádření. Předložená problematika by mohla mít za následek nesprávné pochopení výtvarně-studijních činností. Pedagogové by se mohli domnívat, že i zařazení námětů zaměřujících se na abstrahování

---

<sup>97</sup> Tamtéž, s. 99.

<sup>98</sup> [Srov.] BLATNÝ, Ladislav. *Z historie výtvarné výchovy na českých školách*. Brno: Univerzita J.E. Purkyně, 1983, s. 91.

<sup>99</sup> Tamtéž, s. 100.

<sup>100</sup> [Srov.] MARCO, Anton. *Výtvarná výchova v 5. ročníku: Metodická příručka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1964, s. 11-12.

z představ odpovídá studiu skutečnosti. Ve 4. ročníku se už pozornost správně zaměřuje na vizuální vnímání a pozorování dané předlohy.<sup>101</sup> Výběr námětů se opírá o zajímavé věci, přírodní i společenské skutečnosti a prožívání vlastních představ a citové vztahy.

V 80. letech 19. století se metodické příručky zaměřují na zobrazování skutečnosti i žáky mladšími. Podle jedné metodické příručky je dobré seznamovat jedince s přírodninami a vytvářet u nich tak kladný citový vztah s budoucí reálnou předlohou. Postupně se žáci učí už od 1. třídy uvědomělého pozorování přírody (proměny barev při ročních obdobích).<sup>102</sup> Zmíněné pozorování bychom mohli zařadit do první fáze studia skutečnosti.

### 3.2 Výtvarné studium skutečnosti v současném diskurzu a RVP

V úvodu této podkapitoly se zaměříme na Rámcový vzdělávací program v oblasti výtvarné výchovy, ve které jsou vymezeny očekávané výstupy třetích a pátých tříd. V kurikulu nás bude zajímat zařazení a pojetí studia skutečnosti v rámci těchto očekávaných výstupů. V RVP se klade důraz na subjektivní vyjádření. To dokládá například jedno z těchto tvrzení: „Žák interpretuje podle svých schopností různá vizuálně obrazná vyjádření; odlišné interpretace porovnává se svou dosavadní zkušeností.“<sup>103</sup> Zmíněné tvrzení definuje, co by měl jedinec zvládnout na konci třetí třídy. Převedeme-li tento výrok do kontextu týkajícího se výtvarně-studijních činností, domníváme se, že by měl žák v tomto případě dokázat objektivně pozorovat předlohu a následně tento vizuální vjem přenést do svého výtvarného díla. V závěru by žák měl být schopen kriticky posoudit svou práci a zhodnotit ji se svými dosavadními zkušenostmi.

Na konci páté třídy se od žáka očekává, že „nalézá vhodné prostředky pro vizuálně obrazná vyjádření vzniklá na základě vztahu zrakového vnímání

---

<sup>101</sup> [Srov.] MACKO, Anton, Otília NEVŘELOVÁ, Jan VOSEČEK a Vladimír POUPA. *Výtvarná výchova: V 3. a 4. ročníku/metodická příručka*. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979, s. 17, 66.

<sup>102</sup> [Srov.] POUPA, Vladimír a Jan VOSEČEK. *Výtvarná výchova: V 1. a 2. ročníku*. 5. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 58.

<sup>103</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2018-04-21]. Dostupné z WWW: <[http://www.nuv.cz/file/433\\_1\\_1/](http://www.nuv.cz/file/433_1_1/)>.



k vnímání dalšími smysly; uplatňuje je v plošné, objemové i prostorové tvorbě<sup>104</sup>. V této situaci se jedná o jedince, který si dokáže zvolit vhodné metody ke správnému zpracování námětů studia skutečnosti. Žák vnímá zrakový vjem při pozorování předlohy, který následně dokáže správně zvolenými technikami přenést do svého výtvarného vyjádření. Veškeré tyto zkušenosti žák aplikuje ve vztahu k celkům výtvarných aktivit (plošná a trojrozměrná tvorba).

Při výtvarném studiu skutečnosti je důležité dodržovat dvě zásady: soustředění a kázeň, neboť tyto dvě směrnice žákovi pomáhají v pozorování reálných předmětů. Aby žáci dokázali zaměřit své vědomí na vnímání studijních předloh, Hosman doporučuje, aby učitelé výtvarné výchovy pěstovali ve svých žácích návyky k relaxaci (uvolnění), meditaci (připravování) a kontemplaci (rozjímání).<sup>105</sup> Tyto metody jsou vhodné zařazovat v počátečních lekcích VV, aby žáci byli lépe připraveni na budoucí výtvarné činnosti zaměřující se na studia skutečnosti.

Trojan se ve své *Stati z teorie vyučování výtvarné výchovy* zabývá výše zmíněným pojmem studium ve výtvarné výchově, který definuje jako „věcný přepis přírodní nebo umělé skutečnosti.“<sup>106</sup> Studium skutečnosti se tedy ve většině případech zařazuje do lekcí až starších dětí (starší školní věk), ale jak už bylo řečeno, postupně se objevuje, v přiměřené míře, i u dětí od osmého nebo devátého roku. S úpadkem tvořivosti a touhy výtvarně se vyjádřit může v tomto období nastat krize ve výtvarném projevu žáka, na kterou navazuje úbytek spontaneity a invence. Jestliže se k předešlému výčtu přidají i pochybnosti o vlastní tvorbě, neboť se v tomto věku žák začíná srovnávat s ostatními a všímá si nedokonalostí své práce v porovnání s předlohou, ztrácí odvalu se projevit a v jeho výtvarných dílech se objevuje značná nejistota. Kyzour se zamýšlel nad váhou etiky ve výtvarném projevu a ve své studii napsal: „I hledisko etické má svou váhu. Dospělý člověk dozrává tím, že se zbavuje iluzí. Aby mohl dozrát, musí nějaké iluze mít...Neberme dětem to, co i nám bylo užitečné, co pro nás bylo nepostradatelné, čeho jsme se zákonitě zbavili, když přišel čas sebereflexe...smyslem druhého období je pěstování iluzí, jinak vyjádřeno to znamená emocionální obohacování estetického vztahu ke skutečnosti

---

<sup>104</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2014-04-21]. Dostupné z WWW:<[http://www.nuv.cz/file/433\\_1\\_1/](http://www.nuv.cz/file/433_1_1/)>.

<sup>105</sup> [Srov.] HOSMAN, Zdeněk. *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007, s. 25.

<sup>106</sup> TROJAN, Raul. *Stati z teorie vyučování výtvarné výchově*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981, s. 42.

v možnostech tohoto věku, naopak koncem období a po celý náš vývoj k dospělosti a zralosti je nutno iluze bourat nikoli destrukcí, ale reflexí.“<sup>107</sup>

Zaměříme-li se na způsob, jímž lze nejlépe dosáhnout výtvarně-studijních činností, tak by učitelé VV měli zařadit na úvod tohoto typu lekcí citové setkání s jimi zvolenou reálnou předlohou. V dalším kroku by žáka měli směřovat k senzitivnímu zážitku, který by vedl k následujícímu objevování vnitřního a vnějšího řádu věcí.<sup>108</sup> Jedinec se touto metodou blíže seznámí s námětem studia skutečnosti a následkem toho se ve svém výtvarném vyjádření zaměří na osobité ztvárnění dané skutečnosti. Žák tímto způsobem docílí, že výsledné dílo nese charakteristické prvky pozorované předlohy.

V první fázi týkající se citového zážitku, by se každý učitel měl pozastavit a zamyslet se nad možnými problémy řešení, které by měly žáka motivovat k jeho řešení v nadcházející fázi. Při zmíněných úvahách se jedinec zamýšlí nad problematikou kompozice, osvětlení, umístění do formátu aj.<sup>109</sup>

Vhodným začátkem pro výtvarné studium skutečnosti jsou různé sbírky přírodnin, fotografií, výtvarných reprodukcí, knih a různých kuriozit, při kterých by hlavními aktéry měli být žáci a učitel by byl pouze objektivním pozorovatelem s občasnou korekcí. Účel sbírek je výchovně-vzdělávací a výtvarný pedagog by mohl hledat inspiraci v proměnách výtvarného umění.<sup>110</sup> Cílem sbírek je u žáků dosáhnout většího zájmu o volbu výtvarně-studijních námětů. Jestliže se jedinec do zmíněného procesu aktivně zapojí, výsledným efektem bude zvýšená zainteresovanost žáků během těchto výtvarných činnostech.

---

<sup>107</sup> KYZOUR, M. *O krizových jevech v dětské kresbě a malbě*. nevydaný text PhDr. Kyzoura, 1969, s. 5.

<sup>108</sup> [Srov.] TROJAN, Raul. *Stati z teorie vyučování výtvarné výchově*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981, s. 42.

<sup>109</sup> [Srov.] Tamtéž, s. 43-44.

<sup>110</sup> [Srov.] HOSMAN, Zdeněk. *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007, s. 24.

## **II. Empirická část**

## **4 Návrh a realizace výzkumného šetření**

Následující kapitola se věnuje cílům a metodám empirické části, ze kterých vychází návrh výzkumného šetření, popisuje otázky, sběr dat a vyhodnocuje výsledky.

### **4.1 Cíle výzkumného šetření**

Cílem výzkumného šetření zabývajícím se studiem skutečnosti ve VV na 1. stupni bylo zjistit odbornost a připravenost učitelů VV na výuku výtvarně-studijních činností jak v rámci jejich vzdělání, tak i praxe. Další cíl se zaměřuje na období zařazování výtvarně-studijních lekcí do hodin výtvarné výchovy. Koresponduje-li s poznatky ontogeneze ve výtvarném vývoji žáka. V neposlední řadě nás zajímalo, zda dotazovaní dokáží zhodnotit své kompetence týkající se výuky výtvarného studia skutečnosti.

### **4.2 Metody výzkumného šetření**

Zvoleným způsobem pro získávání výzkumných dat zaměřujícím se na problematiku studia skutečnosti na 1. stupni ZŠ byl zvolen kvalitativní přístup. Švaříček a Šedová popisují metodu kvantitativního přístupu, při které se používá hloubkový rozhovor jako jeden ze způsobů získávání dat. Hloubkový rozhovor umožňuje získávat odpovědi pomocí otevřených otázek v neupravené podobě, což je jedním z principů kvalitativního výzkumného šetření. Rozhovor můžeme rozdělit na základní dva typy, které lze označit jako polostrukturovaný

a nestrukturovaný.<sup>111</sup> My jsme si však pro naši práci zvolili první z výše uvedených druhů, který je založen na předem připravených otázkách, jež jsou uspořádány v logické návaznosti. Před vytvořením rozhovoru jsme sestavili osnovu, aby nám pomohla zformovat výzkumné otázky.

### 4.3 Výzkumné otázky

Během rozhovoru jsme dodržovali formu skrze předem připravený formulář polostrukturovaného rozhovoru, který lze nalézt v přílohách (Přílohy III).

Výběr prvních dvou otázek týkajících se vzdělání a praxe byl zvolen proto, abychom byli schopni uvést zbývající odpovědi do kontextu. Vychází z respondentovy kvalifikace a následných zkušeností v oboru.

Naším záměrem nebylo zjistit, zda dotazovaní znají pojem studium skutečnosti, ale jestli tyto výtvarně-studijní činnosti zařazují do hodin VV. Proto jsme vytvořili krátké vysvětlení pojmu, které informuje o zmíněné problematice. Poté, co jsme dotazovaným daný pojem vysvětlili, následovala otázka, zda uvedené studijní činnosti zavádějí do svých výtvarných lekcí. Záporná či kladná odpověď rozhoduje o dalším vývoji šetření. V prvním případě se jedná o pedagoga, který výtvarně-studijní činnosti nezařazuje do hodin VV. Nás tedy zajímá zdůvodnění odpovědi a pro dotazovaného rozhovor končí. Kladná odpověď nás interesuje v tom směru, abychom se mohli informovat o tom, kdy respondent s danou problematikou začíná, zda dokáže zhodnotit vývoj ve zmíněných činnostech a jaké techniky využívá.

Poslední fáze se věnuje sebereflexi, která je přínosná v tom směru, že se respondent zamyslí nad svými didaktickými schopnostmi ve výtvarně-studijních činnostech, popřípadě jakým způsobem by se mohl nadále v tomto oboru zlepšit.

Ve většině případů dotazovaní odpověděli na otázky v intervalu 4 až 6 minut. Dotazovaní byli v úvodu seznámeni, o jaký druh rozhovoru se jedná a jakým

---

<sup>111</sup> [Srov.] ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, s. 159 - 160.

tématem se zabývá. Respondenti byli také upozorněni, že rozhovor je anonymní a jejich odpovědi budou použity pouze pro výzkumné účely týkající se výše zmíněného výzkumného šetření.

#### **4.4 Sběr výzkumných dat**

Výzkumného šetření se účastnilo celkem devět respondentů. Respondent č. 1, 2, 4, 5 působí na ZŠ Komenského 17 v Domažlicích, respondenti č. 3, 6 a 7 pracují na ZŠ MSGRe. B. Staška v Domažlicích a respondenti č. 8, 9 na ZŠ Horšovský Týn. Kritéria pro výběr respondentů byla následující: učitel/ka vyučující VV a výběr nejširší škály respondentů s různou délkou praxe.

#### **Respondent č. 1**

##### **1. Jaké je vaše vzdělání?**

Učitelství pro 1. stupeň se zaměřením na tělesnou výchovu

##### **2. Jak dlouho učíte výtvarnou výchovu?**

20 let

##### **Co je myšleno pod pojmem *studium/studie skutečnosti*?**

*Výtvarné studium skutečnosti* je nácvik schopností a dovedností vnímat reálný svět (jeho objekty) a co nejpřesněji jej zachytit prostřednictvím výtvarného vyjádření. Ve výtvarném umění se pod tímto pojmem často rozumí tzv. přípravná fáze před vznikem finálního díla, může se však jednat i o dílo konečné. *Výtvarné studium skutečnosti* se tradičně zabývá těmito náměty:

- studie přírodnin

- studie zátiší
- studie zvířat
- studie krajiny
- studie předmětů denní potřeby
- studie figur a portrétů

**3. Zařazujete výtvarnou studii skutečnosti do Vašich lekcí výtvarné výchovy?**

ANO

**4. V jaké třídě jsou, dle Vašich zkušeností, žáci připraveni výtvarně ztvárnit realitu?**

Od první třídy. Záleží jak co, nebo záleží, co vymyslíme. Záleží, jaký očekáváte výsledek. Já si spíš myslím, aby se realitu naučili vnímat, protože každý ji vnímá jinak a teprve v páté třídě se můžeme zaměřit na tu skutečnost. Třeba žáci, když kreslí strom, tak ho nakreslí, jak chtějí a potom už se učíme, jestli je strom blíž dál, jestli má velké větve malé větve. Myslím si, že ze začátku se na tuhle věc nemá moc tlačit, abych děti jako nezarazila tím, že když žáci něco nakreslí, aby se jim hned neřeklo, že je to dobře nebo špatně. Já osobně po nich vyžaduji, aby dodrželi techniku. Chci, aby dodrželi téma, které máme. Výsledek hodnotím tedy techniku a dodržení tématu, než jestli má strom křivý doprava nebo doleva, tak to mi nevádí. Skutečnost jako takovou kreslíme v páté třídě. To už jsou děti schopni tu kresbu tužkou a napodobovat stínování nebo takhle.

**5. Všímate si pokroků ve výtvarném projevu žáků v jejich schopnostech a dovednostech zachytit skutečnost?**

Určitě ano. Vidím pokroky a záleží na jejich věku. Postupně žáci vidí více detailů. Záleží na tom, v jakém věku jsou a podle toho se odvíjí jejich výtvor.

**6. Jaké výtvarné prostředky pro výtvarnou studii skutečnosti používáte?**

- plošné – malba, kresba
- prostorové – modelování

Používám všechno od první třídy, všechny prostředky, které se dají využít.

**7. Vnímáte se v roli výtvarného pedagoga dostatečně metodicky vybavená/ý pro vedení výtvarně-studijních činností?**

(pokuste se, prosím, o upřímnou reflexi)

Potřebovala bych se rozdvoujit. Určitě by při té výtvarné výchově mělo být dětí méně. Nemůžu se jim individuálně věnovat. Je to dřina ta výtvarná výchova.

**Respondent č. 2**

**1. Jaké je vaše vzdělání?**

Učitelství pro 1. stupeň se zaměřením na tělesnou výchovu

**2. Jak dlouho učíte výtvarnou výchovu?**

30 let

**Co je myšleno pod pojmem *studium/studie skutečnosti*?**

*Výtvarné studium skutečnosti* je nácvik schopností a dovedností vnímat reálný svět (jeho objekty) a co nejpřesněji jej zachytit prostřednictvím výtvarného vyjádření. Ve výtvarném umění se pod tímto pojmem často rozumí tzv. přípravná fáze před vznikem finálního díla, může se však jednat i o dílo konečné. *Výtvarné studium skutečnosti* se tradičně zabývá těmito náměty:

- studie přírodnin
- studie zátiší



- studie zvířat
- studie krajiny
- studie předmětů denní potřeby
- studie figur a portrétů

**3. Zařazujete výtvarnou studii skutečnosti do Vašich lekcí výtvarné výchovy?**

ANO

**4. V jaké třídě jsou, dle Vašich zkušeností, žáci připraveni výtvarně ztvárnit realitu?**

(případně odůvodněte)

Jako realitu. Myslím si, že žáci nejsou schopni ztvárnit realitu vždycky, ale teď záleží na tom, jak si to představujeme a do jaký míry to po nich chceme. Žáci reálné věci reálně vidí, ale vidí celý objekt ty detaily a to všechno, to si myslím, že to přijde až tak 4. nebo 5. třída.

**5. Všímate si pokroků ve výtvarném projevu žáků v jejich schopnostech a dovednostech zachytit skutečnost?**

Ano. Některé děti postupují rychle a některé děti prostě ne, nejde to. Snažíme se děti posouvat nějakým způsobem. Snažíme se, aby to nebylo pořád stejný. A co se týče studie skutečnosti, tak postupujeme od těch jednoduchých technik, kdy se to vyjádří, já nevím třeba obtisk jablka až po tu linii toho reálného předmětu. To pak přichází až ve 3., 4. a 5. třídě.

**6. Jaké výtvarné prostředky pro výtvarnou studii skutečnosti používáte?**

- plošné – malba, kresba
- prostorové – modelování

Obojí malbu, kresbu i modelování všechno. Je dobré začlenit přírodniny přímo do toho výtvarného díla dát nějaký kus přírodniny. Když se dělá strom, tak z těch listů, když jsou na podzim listy, tak žejo tak z toho se dělá koruna.

**7. Vnímáte se v roli výtvarného pedagoga dostatečně metodicky vybavená/ý pro vedení výtvarně-studijních činností?**

(pokuste se, prosím, o upřímnou reflexi)

Tím, že se člověk postupem času jakoby vyčerpá ty náměty, už neví. To je jediný v čem mám asi tak jako problém. Ale na vysoké škole jsme toho měli, já jsem jako spokojená. Nemůžu říct, že bych nevěděla. Spíš si myslím, že je problém materiálního zabezpečení v té škole. Když prostě potřebuju, si vymyslím, že chci dělat pastelem, tak ty pastely si musím někde sehnat, koupit. Teď, když řeknu dětem, aby si je koupily, tak mají každé jiné. No takže to se potom nedá dělat nic žejo. Pak potřebuju fixírku, tu si taky musíš někde sehnat, koupit. To ve škole tady nemáme. Takže spíš v tomhle vidím já problém než v tom, že bych nebyla připravená. Nebo čtvrtky si musíme koupit na pastely, to je něco jiného. Tak spíš tohle mi vadí.

**Respondent č. 3**

**1. Jaké je vaše vzdělání?**

Učitelství pro 1. stupeň

**2. Jak dlouho učíte výtvarnou výchovu?**

VV učím celou svou praxi. Vždy ve třídě, kterou mám jako třídní.

Do 20 let

**Co je myšleno pod pojmem *studium/studie skutečnosti*?**

*Výtvarné studium skutečnosti* je nácvik schopností a dovedností vnímat reálný svět (jeho objekty) a co nejpřesněji jej zachytit prostřednictvím výtvarného vyjádření. Ve výtvarném umění se pod tímto pojmem často rozumí tzv. přípravná fáze před vznikem finálního díla, může se však jednat i o dílo konečné. *Výtvarné studium skutečnosti* se tradičně zabývá těmito náměty:

- studie přírodnin
- studie zátiší
- studie zvířat
- studie krajiny
- studie předmětů denní potřeby
- studie figur a portrétů

**3. Zařazujete výtvarnou studii skutečnosti do Vašich lekcí výtvarné výchovy?**

Určitě, určitě. Tak kreslíme třeba předměty. Mají za úkol si přinést z domova něco...nějaký předmět. Ne jakýkoliv. Na Vánoce jsme měli, že si měli přinést svíčku. Na podzim tak samozřejmě listy, přírodniny. Na jaře kreslíme vždycky bylinky.

**4. V jaké třídě jsou, dle Vašich zkušeností, žáci připraveni výtvarně ztvárnit realitu?**

(případně odůvodněte)

No, asi až tak třeba od té 3. třídy, si myslím. Protože oni už potom v té 3. třídě jsou schopni to jako pěkně, když jim to člověk vysvětlí, tak jsou schopni pěkně to dotvořit. Teda někteří. No prvňáci to taky napodobí, ale tím svým světem a tím svým okem ještě, ale aby to bylo jako už pěkný precizní, že to až tak nevidí.

**5. Všímáte si pokroků ve výtvarném projevu žáků v jejich schopnostech a dovednostech zachytit skutečnost?**

Samozřejmě, že začínáme už v 1. třídě taky tu skutečnost napodobovat, ale potom oni se samozřejmě vyvíjí tím, jak dozrávají, tak ta kresba jejich se vyvíjí. Od té 3. třídy už to opravdu pěkně dokážou napodobit a určitě žádnéj propad si myslím, že není v té výtvarný výchově, naopak se rozvíjejí. No a záleží na kantorovi taky žejo. Jak jim to dokáže vysvětlit a tak.

**6. Jaké výtvarné prostředky pro výtvarnou studii skutečnosti používáte?**

- plošné – malba, kresba
- prostorové – modelování

Určitě používáme modelínu, takže modelujeme přírodniny nebo houby. Potom používáme i třeba dokreslování. Přírodní materiál nalepíme a oni to pak dokreslují. No a nebo potom samotnými kresbami malbami. Nebo různými technikami no.

**7. Vnímáte se v roli výtvarného pedagoga dostatečně metodicky vybavená/ý pro vedení výtvarně-studijních činností?**

(pokuste se, prosím, o upřímnou reflexi)

No samozřejmě nemám odborný vzdělání úplný žejzoňáký, jako abych jim to dokázala až tak odborně vysvětlit. Tak jenom v rámci toho 1. stupně. Nic jiného bych si asi netroufla. Pro ten 1. stupeň jsem dostatečně připravena, protože to vzdělání jsme tak jako absolvovali.

**Respondent č. 4**

**1. Jaké je vaše vzdělání?**

Učitelství pro 1. stupeň

**2. Jak dlouho učíte výtvarnou výchovu?**

36 let

**Co je myšleno pod pojmem *studium/studie skutečnosti*?**

*Výtvarné studium skutečnosti* je nácvik schopností a dovedností vnímat reálný svět (jeho objekty) a co nejpřesněji jej zachytit prostřednictvím výtvarného vyjádření. Ve výtvarném umění se pod tímto pojmem často rozumí tzv. přípravná fáze před vznikem finálního díla, může se však jednat i o dílo konečné. *Výtvarné studium skutečnosti* se tradičně zabývá těmito náměty:

- studie přírodnin

- studie zátiší
- studie zvířat
- studie krajiny
- studie předmětů denní potřeby
- studie figur a portrétů

**3. Zařazujete výtvarnou studii skutečnosti do Vašich lekcí výtvarné výchovy?**

Samozřejmě zařazuju.

**4. V jaké třídě jsou, dle Vašich zkušeností, žáci připraveni výtvarně ztvárnit realitu?**

(případně odůvodněte)

Od 1. třídy. Tak fantazie je jedna věc, skutečnost je druhá věc. Takže dětem se musí do té výtvarky zařazovat fantazie podle, který kreslí nejradši. A skutečnost to je prostě... Já nevím, jdeme ven. Nakreslí skutečnost, co viděli. Nakreslí třeba, já nevím smrk. Je tady, chodí tady čerti Mikuláši, takže nakreslí čerta. To byla ta skutečnost, se kterou se setkávají dnes a denně. Tomu se nemůžeme vyhýbat ve výtvarný výchově.

**5. Všímate si pokroků ve výtvarném projevu žáků v jejich schopnostech a dovednostech zachytit skutečnost?**

Všímám si tak, že čím menší jsou děti tak, s tím nemají žádný problém. Malují nebo kreslí tak, jak prostě vidí a vůbec nemají tendenci říkat, já to neumím. Čím jsou starší, tak prostě maj jenom nakreslit něco skutečného, já nevím dám příklad lavičku třeba, takže já nevím nemaj prostorovou představivost a už ji nenakreslí tak, že jakoby třeba není správně natočená nebo lité ve vzduchu nebo je otočená jinak. To jako malý druhá třída vůbec nevadí. Od té třetí, možná od čtvrtý už mají ten pocit, že to musí nakreslit tak přesně a říkají to slovo: Já to neumím. Takže rádi kreslí skutečnost potom třeba i podle námětu podle výběru podle předlohy, to mají radši, než aby to nakreslili podle představy.

**6. Jaké výtvarné prostředky pro výtvarnou studii skutečnosti používáte?**

- plošné – malba, kresba
- prostorové – modelování

Takže určitě malbu, kresbu nejvíc. Kresbu nejvíc, malbu taky. Na zátiší třeba uhel, hrudku na kytaru třeba, když kreslíme. Co mě najednou napadne, toho je plno. Na to bych se musela kouknout do příprav, kde mám prostě ty práce jednu za druhou. A prostorový modelování, taky třeba při matematice. Zkoušela jsem průřezová témata s matematikou a v prvouce. Takže ta výtvarka se používá strašně často.

**7. Vnímáte se v roli výtvarného pedagoga dostatečně metodicky vybavená/ý pro vedení výtvarně-studijních činností?**

(pokuste se, prosím, o upřímnou reflexi)

No dostatečně metodicky vybavená. Spíš je tady praxe, ta je na prvním místě. Pak občas zajedu na nějaké školení, abych vlastně ty novinky pochytila. Tak nějak se cítím dostatečně připravena.

**Respondent č. 5**

**1. Jaké je vaše vzdělání?**

Učitelství pro 1. stupeň

**2. Jak dlouho učíte výtvarnou výchovu?**

Když jsem začala učit, tak jsem začala učit i výtvarnou výchovu. Nastoupila jsem v roce 2009 a z toho jsem byla 4 roky na mateřský. Takže 4 roky.

**Co je myšleno pod pojmem *studium/studie skutečnosti*?**

*Výtvarné studium skutečnosti* je nácvik schopností a dovedností vnímat reálný svět (jeho objekty) a co nejpřesněji jej zachytit prostřednictvím výtvarného vyjádření. Ve výtvarném umění se pod tímto pojmem často

rozumí tzv. přípravná fáze před vznikem finálního díla, může se však jednat i o dílo konečné. *Výtvarné studium skutečnosti* se tradičně zabývá těmito náměty:

- studie přírodnin
- studie zátiší
- studie zvířat
- studie krajiny
- studie předmětů denní potřeby
- studie figur a portrétů

### **3. Zařazujete výtvarnou studii skutečnosti do Vašich lekcí výtvarné výchovy?**

Zařazuji vždycky několikrát během toho školního roku. Teď se na to chystám, když budou zimní olympijské hry, tak budeme dělat zrovna takovou práci s tělem, jaký pohyb může to tělo dělat. K tomu máme takový šablony, který můžou používat. Šablony jsou pohyblivé v kloubech, takže takové figurky. Oni je můžou obkreslovat nebo si je nastavit do nějaké polohy, která může pomoci znázornit pohyb daného sportovce a jak to funguje. Můžou si představit, jak to tělo funguje, když to dělá krasobruslař nebo když lyžuje.

### **4. V jaké třídě jsou, dle Vašich zkušeností, žáci připraveni výtvarně ztvárnit realitu?**

Já si myslím, že od čtvrté třídy určitě. Protože si myslím, že už mají představu perspektivy.

### **5. Všímate si pokroků ve výtvarném projevu žáků v jejich schopnostech a dovednostech zachytit skutečnost?**

Určitě. Šikovnější děti už jakoby od 1. třídy, vidím, že už jako domeček. Už se snaží tu perspektivu, už ho jako naklonit a už někdo jako třeba komín. Někdo s tím bojuje až do té páté třídy. A my si to teda hodně i říkáme. Když jdeme malovat kašnu, když je hezky v létě. nebo si vezmeme nějakou knihu, že to není placka, že to jde někam do zádu. Tak si myslím, že jsou jako

schopní se dívat, kam vlastně ta čára....Nebo třeba vlastně i s matematikou – úhel už jakoby...už je to takový provázaný, to učivo.

**6. Jaké výtvarné prostředky pro výtvarnou studii skutečnosti používáte?**

- plošné – malba, kresba
- prostorové – modelování

Já bych řekla všechno. Kreslíme tužkou, uhlím. Malujeme. Ryjeme třeba i zrovna list, jsme dělali, jako že tuží a vyrývali jsme právě takovou tu to žilkování. To jsme dělali. A modelovali jsme. Třeba kaširovali jsme postavičky. Takže právě zase, aby si všimli jako že nos je třeba jako velkej nebo třeba uši, kde jsou nebo krk, že je jakoby širokej, že už jde od uší. Tak si myslím jako, že všechno.

**7. Vnímáte se v roli výtvarného pedagoga dostatečně metodicky vybavená/ý pro vedení výtvarně-studijních činností?**

Ne, necítím. My jsme měli, já jsem dálkař, takže my jsme měli strašně málo výtvarků. My jsme vlastně jenom přišli na hodinu, náš pan učitel tam často vůbec nedorazil a zadali nám jenom vlastně úkoly, který máme odevzdat namalovaný a protože jsme věděli, že na tom plno lidí, studentů vyrazí, takže jsme si ty obrazy sehnali. Prostě jsme věděli, že musíme projít a věděli jsme, kterým těm studentům z předchozích ročníků to uznali, takže jsme si ty jejich obrazy normálně půjčovali. Potom na to samozřejmě přišli, tak si je značili, ale jakoby člověk bez nějakýho vedení nebyl schopnej to udělat. Já si myslím teda, že to vzdělání člověk získává na tý pedagogický škole, což my jsme prostě, co se týče výtvarný výchovy, nedostali. My jsme dostali prostě jenom úkol, kterej teda můžu s dětma použít. Můžu s nima něco takovýho zkusit dělat, ale to je všechno. Nic jinýho. Ale já jsem se třeba i domlouvala asi před pěti lety s Honzou Šlechtou tady z lidušky (Lidová škola umění v Domažlicích) a asi dva a půl roku jsme k němu chodili deset nadšenkyň jakoby kamarádek, co jsme se domluvili. Tak zase on nás vedl, že jako našťestí. Ale spíš si myslím, že celkově výtvarka tady je o tom jaký k tomu má kdo vztah.



## Respondent č. 6

### 1. Jaké je vaše vzdělání?

Učitelství pro 1. stupeň

### 2. Jak dlouho učíte výtvarnou výchovu?

První rok

#### **Co je myšleno pod pojmem *studium/studie skutečnosti*?**

*Výtvarné studium skutečnosti* je nácvik schopností a dovedností vnímat reálný svět (jeho objekty) a co nejpřesněji jej zachytit prostřednictvím výtvarného vyjádření. Ve výtvarném umění se pod tímto pojmem často rozumí tzv. přípravná fáze před vznikem finálního díla, může se však jednat i o dílo konečné. *Výtvarné studium skutečnosti* se tradičně zabývá těmito náměty:

- studie přírodnin
- studie zátiší
- studie zvířat
- studie krajiny
- studie předmětů denní potřeby
- studie figur a portrétů

### 3. Zařazujete výtvarnou studii skutečnosti do Vašich lekcí výtvarné výchovy?

Někdy ano

### 4. V jaké třídě jsou, dle Vašich zkušeností, žáci připraveni výtvarně ztvárnit realitu?

Ze zkušenosti, co vím od ostatních tak ve 4. třídě. Že už začínají realitu jako takovou vnímat.

**5. Všímate si pokroků ve výtvarném projevu žáků v jejich schopnostech a dovednostech zachytit skutečnost?**

Já si myslím, že jako u koho. Že to ne každý je schopen potom zachytit. Ale říkám, učím VV půl roku.

**6. Jaké výtvarné prostředky pro výtvarnou studii skutečnosti používáte?**

- plošné – malba, kresba
- prostorové – modelování

Kresbu jenom.

**7. Vnímáte se v roli výtvarného pedagoga dostatečně metodicky vybavená/ý pro vedení výtvarně-studijních činností?**

(pokuste se, prosím, o upřímnou reflexi)

Ne, protože k tomu nemám blízko a vlastně měli jsme to jenom na fakultě a byl bych rád, kdybych se tomu nikdy nemusel věnovat.

**Respondent č. 7**

**1. Jaké je vaše vzdělání?**

Učitelství pro 1. stupeň

**2. Jak dlouho učíte výtvarnou výchovu?**

16 let

### **Co je myšleno pod pojmem *studium/studie skutečnosti*?**

*Výtvarné studium skutečnosti* je nácvik schopností a dovedností vnímat reálný svět (jeho objekty) a co nejpřesněji jej zachytit prostřednictvím výtvarného vyjádření. Ve výtvarném umění se pod tímto pojmem často rozumí tzv. přípravná fáze před vznikem finálního díla, může se však jednat i o dílo konečné. *Výtvarné studium skutečnosti* se tradičně zabývá těmito náměty:

- studie přírodnin
- studie zátiší
- studie zvířat
- studie krajiny
- studie předmětů denní potřeby
- studie figur a portrétů

### **3. Zařazujete výtvarnou studii skutečnosti do Vašich lekcí výtvarné výchovy?**

Určitě

### **4. V jaké třídě jsou, dle Vašich zkušeností, žáci připraveni výtvarně ztvárnit realitu?**

(případně odůvodněte)

Od 1. třídy. Každý vnímá realitu jinak. A přesně realitu ztvárnit – to je individuální. Na tohle já neumím odpovědět od který třídy, protože to je opravdu individuální. To je podle talentu, podle vnímání světa jako podle všeho. To se nedá zaškatulkovat.

### **5. Všímate si pokroků ve výtvarném projevu žáků v jejich schopnostech a dovednostech zachytit skutečnost?**

Určitě jako. Samozřejmě praxí. Tím, že dítě pracuje s výtvarným materiálem. Pracuje s tím, že vlastně maluje. Může to být skutečnost i nejen v přírodě, může to být skutečnost na obrázku, toho já hodně využívám, protože těžko půjdeme do lesa a budeme tam vidět jelena. Budeme ho malovat. Ten na nás nepočká, takže podle obrázku malujeme hodně často a v podstatě to je taky

skutečnost, která byla zachycena fotograficky nebo nějak a teď tu skutečnost překresluje. Samozřejmě nedovolím dětem kopírovat, aby ten obrázek si prostě obkreslili, to ne. Musí ho udělat větší prostě nebo úplně jinak zasadit ho do jiného prostředí. To už je na nich ale spíše tu skutečnost neboli to zvíře neboli tu konkrétní věc jako že připodobit. Samozřejmě do toho můžou vkládat svoje poznatky, svoji fantazii, svoje dovednosti.

**6. Jaké výtvarné prostředky pro výtvarnou studii skutečnosti používáte?**

- plošné – malba, kresba
- prostorové – modelování

Všechny. Kombinované techniky moc často. Dolů pod schody ta nástěnka, tak uvidíte. Nejčastěji děti pracují s akvarelem teda, aspoň u mě, protože samozřejmě je důležité mít dobrou materiál u toho akvarelu, mít dobrou čtvrtku, správnou teda čtvrtku, správné barvy. A tam jako dá se to jako opravovat. Dá se to s tím pracovat různě přes to přes ten akvarel, když zaschne, můžou si to opravit znova. Akvarelovými pastelkami nebo akvarelovými voskovkami doděláváme, prostě všechno, co je na bázi té vody, tak lze kombinovat a prostě ten obrázek měnit. Kde se jiné, jak bych to řekla. Tempera....temperu těžko změníte. Temperu používáme spíš navrch, nakonec, na nějaké detaily nebo potom, když chceme něco překrýt, protože je to krycí barva.

**7. Vnímáte se v roli výtvarného pedagoga dostatečně metodicky vybavená/ý pro vedení výtvarně-studijních činností?**

(pokuste se, prosím, o upřímnou reflexi)

Tak já se dovybavím sama. Já myslím, že škola tu možnost poskytne.

## Respondent č. 8

### 1. Jaké je vaše vzdělání?

Tak já mám středoškolské pedagogické vzdělání v Karlových Varech, pak jsem pracovala několik let někde úplně jinde i mimo obor. Jako vychovatelka v dětském domově, jako pracovnice v cestovní kanceláři, jako vychovatelka ve Zbůchu pro tělesně postižené a potom ještě na pomocné škole v Horšovské škole a v tu dobu jsem začala studovat 1. stupeň dálkově. Z té pomocné školy už jsem potom ještě během studií přešla pracovat na ZŠ v Horšovském Týně, kdy mi chyběl ještě rok. Čistě první stupeň bez zaměření.

### 2. Jak dlouho učíte výtvarnou výchovu?

14 let

#### **Co je myšleno pod pojmem *studium/studie skutečnosti*?**

*Výtvarné studium skutečnosti* je nácvik schopností a dovedností vnímat reálný svět (jeho objekty) a co nejpřesněji jej zachytit prostřednictvím výtvarného vyjádření. Ve výtvarném umění se pod tímto pojmem často rozumí tzv. přípravná fáze před vznikem finálního díla, může se však jednat i o dílo konečné. *Výtvarné studium skutečnosti* se tradičně zabývá těmito náměty:

- studie přírodnin
- studie zátiší
- studie zvířat
- studie krajiny
- studie předmětů denní potřeby
- studie figur a portrétů

### 3. Zařazujete výtvarnou studii skutečnosti do Vašich lekcí výtvarné výchovy?

ANO, zařazuju.

**4. V jaké třídě jsou, dle Vašich zkušeností, žáci připraveni výtvarně ztvárnit realitu?**

Myslím si, že tak třetí třída je bych řekla vhodná. Myslím si, že první druhá je jakoby málo. Protože myslím si, že to té doby je ta skutečnost dost zkreslená fantazií, představivostí a nedokážou porovnat tu realnost, kterou vidí s tím jaká je ta jejich představa v té době.

**5. Všímáte si pokroků ve výtvarném projevu žáků v jejich schopnostech a dovednostech zachytit skutečnost?**

Určitě, čím častěji slyší tu kritiku a něco zkazí a i naopak na druhou stranu čím častěji slyší tu pozitivní motivaci jako třeba bezva, teď se ti to povedlo a to je daleko lepší než minule, tak ten pokrok je. Je to poznat.

**6. Jaké výtvarné prostředky pro výtvarnou studii skutečnosti používáte?**

- plošné – malba, kresba
- prostorové – modelování

Ježšmarja všechno. Mám ráda tužku, mám ráda kresbu tužkou, anebo kombinace vodovka, voskovka, anebo malba voskovkou nebo malba vodovkou. Co teda moc nemusím, jsou tempery. Nějaký míchání barev, v tom ani sama nejsem úplně extra kovaná a to sama nemusím. Ale ve zkušenosti s dětma, děti to mají rádi.

**7. Vnímáte se v roli výtvarného pedagoga dostatečně metodicky vybavená/ý pro vedení výtvarně-studijních činností?**

(pokuste se, prosím, o upřímnou reflexi)

Ne. Myslím si, že dostatečně ne. Když samozřejmě zadávám tu práci tím dětem a líbí se mi to a jdu do toho a doufám, že ta skutečnost z toho vyleze taková jaká je, že dokážu ty děti vést tak dobře tak jakoby správně, aby použily ty techniky a ten způsob, aby z toho ten obrázek vylez tak jak chci. Většinou se to podaří. Jsou tam ty děti šikovní a obdaření, ty se tam najdou, to jsem ráda. Ale říkám jakoby do něčeho složitějšího, co vyjde s obavama, abych tím dětem dokázala dobře vysvětlit a dobře ukázat, aby se ta technika

povedla, hlavně třeba u té malby a v té zvrtnění té skutečnosti. Jsem mnohdy ráda, že jim to dostatečně dokážu vysvětlit, tak jak bych chtěla.

## **Respondent č. 9**

### **1. Jaké je vaše vzdělání?**

Učitelství pro 1. stupeň

### **2. Jak dlouho učíte výtvarnou výchovu?**

17 let

#### **Co je myšleno pod pojmem *studium/studie skutečnosti*?**

*Výtvarné studium skutečnosti* je nácvik schopností a dovedností vnímat reálný svět (jeho objekty) a co nejpřesněji jej zachytit prostřednictvím výtvarného vyjádření. Ve výtvarném umění se pod tímto pojmem často rozumí tzv. přípravná fáze před vznikem finálního díla, může se však jednat i o dílo konečné. *Výtvarné studium skutečnosti* se tradičně zabývá těmito náměty:

- studie přírodnin
- studie zátiší
- studie zvířat
- studie krajiny
- studie předmětů denní potřeby
- studie figur a portrétů

### **3. Zařazujete výtvarnou studii skutečnosti do Vašich lekcí výtvarné výchovy?**

Ano, ale ne tak často.

**4. V jaké třídě jsou, dle Vašich zkušeností, žáci připraveni výtvarně ztvárnit realitu?**

Od třetího ročníku ne tak často a až od té třetí třídy, protože mi přijde, že z té první druhý třídy, zaprvý je to brzo, děti jsou na to nezralý, mají svůj pohled na svět a ten krásnej pohled na svět, kterej já u nich oceňuju, pak se vlastně ztrácí ta fantazie. Jsou potom ovlivněný právě tou skutečností a já si prostě myslím, že čím později je člověk ovlivněnej tou skutečností, tak tím podle mě líp. Že jim zůstane to, co mi už v životě nikdy nedokážeme. Proto si myslím, že od té třetí třídy pomalu pozvolně.

**5. Všímate si pokroků ve výtvarném projevu žáků v jejich schopnostech a dovednostech zachytit skutečnost?**

V každým případě. Jako u všeho, co trénuješ, tak u většiny dětí je.

**6. Jaké výtvarné prostředky pro výtvarnou studii skutečnosti používáte?**

- plošné – malba, kresba
- prostorové – modelování

Tužka, tuž nebo kontury voskovkou a malba vybarvování vodovkama.

**7. Vnímáte se v roli výtvarného pedagoga dostatečně metodicky vybavená/ý pro vedení výtvarně-studijních činností?**

(pokuste se, prosím, o upřímnou reflexi)

Určitě ne. Už jenom na škole nás nikdo nepřipravil, protože didaktika se u nás neřešila. Vždycky po nás hodili nějaký zadání a pomoz si, ale už nám nikdo neřek, jak určitá témata máme ukázat dětem. A teď tady prostě sbíráš zkušenosti. Při své práci sbíráš zkušenosti, takhle ne nebo takhle jo, příště to uděláš jinak, ale ještě bych mohla tohle a tohle. Nebo se zeptám ostatních, jak to dělají, nedělají.



## 4.5 Vyhodnocení výzkumných dat

Dotazovaní mají ve většině případech vystudovaný obor Učitelství pro 1. stupeň bez jakéhokoliv specializovaného zaměření na výtvarnou výchovu. Praxe respondentů se pohybuje od 1 roku do 36 let.

Naším záměrem bylo zjistit, jestli dotazovaní využívají studium skutečnosti ve svých lekcích VV. Abychom se sjednotili v terminologii a porozuměli si, co se pod pojmem studium skutečnosti ukrývá, respondentům jsme daný pojem nejdříve vysvětlili. Po předchozím objasnění jsme se dotazovaných zeptali, zda zařazují tyto výtvarně-studijní činnosti do svých výtvarných hodin. Z odpovědí je zřejmé, že studium skutečnosti se snaží zařadit do svých lekcí VV každý z dotazovaných, i když v některých případech jen okrajově.

Odpověď na otázku, kdy zařazovat výtvarně-studijní činnosti, lze najít v naší teoretické části v 2. kapitole, kde vysvětlujeme ontogenetický vývoj a popisujeme důvody, proč studium skutečnosti je lépe zařazovat až na konci 3. třídy.

6 z 9 respondentů (č. 2, 3, 5, 6, 7, 8) správně vytyčili výše zmíněný ontogenetický vývoj a zařazují studijní činnosti nejdříve až do 3. třídy. Respondent č. 5 zařazuje práce s perspektivou a tím se domnívá, že se zmíněné téma objevuje v lekcích VV dříve než by mělo. Respondent č. 1 se zmínil, že jsou děti schopny ztvárnit reálné předměty už od první třídy, ale vzápětí si odporuje tím, že je důležité, aby se naučili vnímat realitu, což je dle něj možné až v páté třídě. Domníváme se, že tato odpověď je způsobena neznalostí výše zmíněného pojmu, i přestože byl v úvodu rozhovoru objasněn. Následně se tento respondent v odpovědi uchyluje k obecné rovině týkající se celkového pojetí výtvarné výchovy (techniky, téma, hodnocení). Stejně tak tápe v uchopení zmíněného pojmu i respondent č. 4, který zaměňuje realitu s imaginací a za reálné náměty považuje například postavu čerta.

V teoretické části druhé kapitoly zmiňujeme podklady, které objasňují žákův progres v zachycení reálných předmětů a studijních námětů v praxi. Je tedy zřejmé, že v období, kdy se začíná s výše zmíněnou činností, musíme brát zřetel na ontogenetický vývoj jedince.

Respondent č. 1 se tedy domnívá, že veškeré pokroky jsou závislé na psychickém vývoji žáků, kteří si postupně všímají více detailů. Respondenti č. 2, 4 mají problém s rozlišením různých pojmů, jakými jsou například technika, imaginace, studium skutečnosti a to by mohlo být důvodem nesprávného vedení výtvarně-studijních činností v hodinách VV a následně by se dalo pochopit, že nedokáží správně specifikovat pokroky žáků ve znázornění výtvarně-studijních činností. Obtíž, kterou mají učitelé s rozlišováním různých výtvarných pojmů, by mohla být způsobena tím, že odborné pojmosloví není celkově sjednocené. I když se respondenti č. 3 a 5 v předchozí otázce shodli, že zařazují studijní činnosti nejdříve až do 3. třídy, domnívají se, že začít by se s nimi mělo už od 1. třídy. Stejně jako u předchozích dvou dotazovaných nám vyplývá, že ačkoliv respondenti tuší, co se pod pojmem studium skutečnosti ukrývá, nedokáží ho řádně uchopit a správně ho zařadit k věku žáků. To může být jedna z příčin, proč v odpovědích nedokážeme přesně určit, jestli u žáků vnímají pokroky. U respondenta č. 7 a 8 jsme zjistili, že žákův pokrok se odvíjí od tréninku a zkušenosti v dané činnosti. Respondent č. 6 nepatrně odkrývá problematiku, kterou může skrývat studium skutečnosti. Respondent č. 8 je toho názoru, že proměnnou výtvarného projevu je zejména hodnocení, které dokáže žáka správně směřovat a motivovat.

Využívání technik ve studiích skutečnosti se odvíjí od věku žáků. V kapitole 2.2 jsme se zmínili, v jakých procentech se pohybuje zařazování studijních činností ve vztahu k výtvarným aktivitám (plošné či prostorové) a technikám.

Respondent č. 6 odpověděl, že při těchto studijních činnostech používá pouze kresbu. Dotazovaný č. 9 využívá především kresbu a někdy i malbu. Ostatní respondenti (č. 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8) se k této otázce vyjádřili, že používají všechny techniky, přesto jsme u dvou z devíti dotazovaných (č. 2, 4) zjistili využívání přírodnin do žákovské práce, to ovšem už nekoresponduje s výtvarně-studijními činnostmi. Respondent č. 3 pracuje s prostorovým ztvárněním hub, domníváme se však, že děti budou těžko modelovat tento námět podle reálné předlohy a výsledný efekt pak může být značně zkreslený.

Cílem poslední otázky bylo zjistit, zda se učitelé dokáží objektivně zhodnotit při zavádění výtvarně-studijních činností. Výsledkem bylo, že dva respondenti (č. 1 a 2) odpověděli v obecné rovině a více hodnotili VV z organizačního hlediska či materiálního zabezpečení výtvarných lekcí a nezaměřili se na zkoumanou problematiku. Další dva dotazovaní (č. 4 a 7) reagovali tak, že se spíše „dovybaví

sami při různých školeních“ čili se necítí nijak nepřipravení pro vedení tohoto typu výtvarných lekcí. Respondent č. 3 se hodnotí jako dostatečně způsobilý pro vedení studia skutečnosti ve výtvarné výchově ale jen na 1. stupni. U dalších třech respondentů (č. 5, 6 a 9) jsme zjistili, že se necítí dostatečně připraveni pro vedení tohoto druhu VV. Důvodem těchto respondentů byla nepřipravenost ze strany VŠ (5, 9) a odpověď respondenta č. 6 dokazuje, že nemá vztah k výtvarné výchově vůbec. Dotazovaný č. 8 se k této otázce vyjádřil s obavami, aby dokázal patřičně vést hodiny VV a dokázal zvolené náměty výtvarně-studijních činností správně vysvětlit.

## Diskuze

Jedním z prvních cílů našeho výzkumného šetření bylo zjistit odbornost a připravenost učitelů ve vedení výtvarně-studijních činností. Shledali jsme, že žádný z dotazovaných nemá specializované vzdělání k vyučování VV a to může být jedna z příčin, proč někteří tápou v obecné výtvarné terminologii, což může mít za následek nevědomost o tom, jakým způsobem by se měli správně uchopit lekce týkající se výtvarného studia skutečnosti. Důvodem, proč se respondenti ztrácejí ve výtvarných pojmech, může být i ten, že výtvarné pojmosloví není celkově nikterak sjednocené.

Získaná data se odrážejí i v následujícím průběhu výzkumného šetření, neboť dalším cílem bylo zjistit, zda se respondenti orientují v ontogenetickém vývoji mladšího a středního školního věku tak, aby dokázali zařadit studium skutečnosti do vývojového období žáka. Z odpovědí bylo zřejmé, že dotazovaní na základě své praxe odhadují věk, kdy by mohl žák být schopen objektivně ztvárnit realitu. Vyskytují se předešlé problémy v nepochopení pojmu studia skutečnosti či nesprávného výtvarného pojmosloví, které vede k tomu, že i když někteří respondenti správně určí věk jedince, tak v následujících příkladech, které považují za náměty výtvarně-studijních činností, odhalí svou dřívější neznalost.

V závěru nás zajímalo, zda se učitelé dokáží objektivně zhodnotit ve vedení výtvarně-studijních lekcí a to proto, abychom dokázali pochopit jejich předešlé odpovědi v celkovém kontextu. Někteří dotazovaní odpovídali v poslední otázce spíše v obecné rovině týkající se výtvarné výchovy, což může být příčinou naše problematická formulace: **„Vnímáte se v roli výtvarného pedagoga dostatečně metodicky vybavená/ý pro vedení výtvarně-studijních činností?“**, neboť důraz na řešené téma jsme umístili do jejího závěru. Dále jsme se dozvěděli, že učitelé, kteří se necítí v roli výtvarného pedagoga jistí, mají nedostačující metodické a znalostní základy z vysokých škol.

Z výzkumného šetření nám vytanul hlavní problém, a to nízká odbornost výtvarných pedagogů v zavádění námětů studia skutečnosti. Otázkou k další diskuzi by mohlo být: Jaký by byl efektivní způsob pro zlepšení kvality pro vedení výtvarně-studijních činností na základních školách?

## Závěr

Záměrem naší diplomové práce bylo popsat problematiku výtvarného studia skutečnosti a jak jej dokáží uchopit prvostupňová pedagogové výtvarné výchovy.

V teoretické části jsme se nejprve zabývali definicí zmíněného pojmu, jak z pohledu tvarové psychologie, fenomenologie, tak i zrakové percepce. V další části práce jsme se soustředili na zobrazování reálných námětů od prehistorických dob po současné umění, abychom objasnili vývoj výtvarně-studijních činností v kontextu dějin výtvarné kultury. Dále jsme se věnovali ontogenetickému vývoji jedince, kde jsme zmapovali mladší a střední školní věk, protože tato vývojová stádia odpovídají žákům 1. stupně. Nejdříve jsme nastínili obecné psychické predispozice v daném období a následně jsme se soustředili na to, jakým způsobem je žák schopen vnímat skutečnost, a jak ji dokáže přenést do svého výtvarného vyjádření. V závěru teoretické části jsme se zaměřili na výtvarnou výchovu z pohledu historického i současného vzdělávání, kde jsme propojili dosavadní poznatky z předchozích dvou kapitol.

Teoretická část nám sloužila jako podklad pro stanovení cílů empirické části, jenž jsme zjišťovali výše zmíněným polostrukturovaným rozhovorem, který jsme využili jako metodu při získávání výzkumných dat.

Výzkumné šetření nám odhalilo značnou nepřípravenost učitelů výtvarných výchov během lekcí týkajících se výtvarně-studijních činností. Jak jsme zjistili, jedním z důvodů této nepřípravenosti je špatná orientace v oborové terminologii, ale ta může vycházet z celkové nejednoznačnosti obecného výtvarného pojmosloví, což už jsme objasnili v předešlé diskuzi. Další příčinou je nedostačující metodická připravenost na vyučování výtvarně-studijních lekcí z terciární sféry vzdělávání. Někteří dotazovaní nepocítují odpovídající didaktické znalosti z VŠ pro zavádění výtvarně-studijních námětů do lekcí VV, neboť jim vysokoškolští pedagogové dostatečně nevysvětlili metody, jakými toho mají docílit. Tady se domníváme, že nastává otázka, zda by nebylo účelné, aby výtvarné výchovy na školách vedl specializovaný pedagog, jenž má výtvarný obor vystudovaný.

Problematiku týkající se studia skutečnosti by mohli obsahově reflektovat dílčí didaktiky pro první stupeň, kladouce na výtvarně-studijní činnosti větší důraz. Téma této práce je každopádně je velmi aktuální a v budoucnu by si zasluhovalo

větší pozornost odborné veřejnosti, jak už skrze oborové diskuze, tak další empirické studie.

## Seznam použitých zdrojů

### Literatura

ARNHEIM, Rudolf. *Art and visual perception: a psychology of the creative eye*. Expanded and rev. Ed. Berkeley, Calif. ;London: University of California Press, 2005. ISBN 0520243838.

ARNHEIM, R. Zamyšlení nad výtvarnou výchovou. [online]. Dostupné z WWW: [cit. 6. 4. 2018].

AUMONT, Jacques. *Obraz*. 2. vyd. Přeložil Ladislav ŠERÝ. V Praze: Akademie múzických umění, 2010. ISBN 978-80-7331-165-0.

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

BELL, Julian. *Zrcadlo světa: nové dějiny umění*. Praha: Argo, 2010. ISBN 978-80-257-0280-2.

BLATNÝ, Ladislav. *Z historie výtvarné výchovy na českých školách*. Brno: Univerzita J.E. Purkyně, 1983. ISBN neuvedeno.

BLECHA, Ivan. *Fenomenologie a existencialismus*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1994. ISBN 80-7067-352-4.

ERIKSON, Erik H. Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka. Přeložil Jiří ŠIMEK. Praha: Portál, c2015. ISBN 9788026207863.

GANTEFÜHRER-TRIER, Anne, GROSENICK, Uta, ed. *Kubismus*. V Praze: Slovart, 2005. ISBN 80-7209-671-0.

GOMBRICH, E. H. *Příběh umění*. Praha: Argo, 1997. ISBN 80-207-0416-7.

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

KYZOUR, M. O krizových jevech v dětské kresbě a malbě. nevydaný text PhDr. Kyzoura, 1969.

LAMAČ, Miroslav. *Myšlenky moderních malířů: (od Cézanna po Dalího)*. 4., přeprac. vyd. Praha: Odeon, 1989. Klub čtenářů (Odeon). ISBN 80-207-0087-0.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 807169195x.

LOWENFELD, V. *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillian Publishing Company. 1987.

MRÁZ, Bohumír. *Dějiny výtvarné kultury*. 2. vyd. Ilustroval Václav RYTINA. Praha: Idea servis, 2001. ISBN 80-85970-37-6

MRÁZ, Bohumír. *Dějiny výtvarné kultury*. 4. vyd., V Idea servis 3. vyd. Praha: Idea servis, 2002 ISBN 80-85970-39-2.

MARCO, Anton. *Výtvarná výchova v 5. ročníku: Metodická příručka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1964. ISBN neuvedeno.

MACKO, Anton, Otília NEVŘELOVÁ, Jan VOSEČEK a Vladimír POUPA. *Výtvarná výchova: V 3. a 4. ročníku/metodická příručka*. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. ISBN neuvedeno.

PERLS, Frederick S. Čtyři přednášky. (přednáška) Atlantský seminář Gestalt terapie, 1966.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 4., V nakl. Portál 3. Praha: Portál, 2001. ISBN 807178608x.

POUPA, Vladimír a Jan VOSEČEK. *Výtvarná výchova: V 1. a 2. ročníku*. 5. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. ISBN neuvedeno.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

TADD, James Liberty. *Nové metody ve výchově umělecké*. Dědictví Komenského, 1907. ISBN neuvedeno.

TROJAN, Raoul. *Stati z teorie vyučování výtvarné výchově I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. ISBN neuvedeno.

UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002. ISBN 8071785997.

UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. 2. doplněné vyd. Praha: SPN, 1978. ISBN neuvedeno.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 8071783080.

VÁVRA, Jiří. *Od impresionismu k postmoderně: dějiny vizuálního umění*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2001. ISBN 80-7182-120-9.

WORRINGER, Wilhelm. *Abstrakce a vcítění: příspěvek k psychologii stylu*. Přeložil David FILIP. Praha: Triáda, 2001. Delfín (Triáda). ISBN 80-86138-35-6.



## **Internetové zdroje**

Gestaltismus. *Studium psychologie* [online]. [cit. 2018-03-30]. Dostupné z WWW: <<http://www.studium-psychologie.cz/dejiny-psychologie/2-gestaltismus-tvarova-psychologie.html>>.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2018-04-21]. Dostupné z WWW: <[http://www.nuv.cz/file/433\\_1\\_1/](http://www.nuv.cz/file/433_1_1/)>.

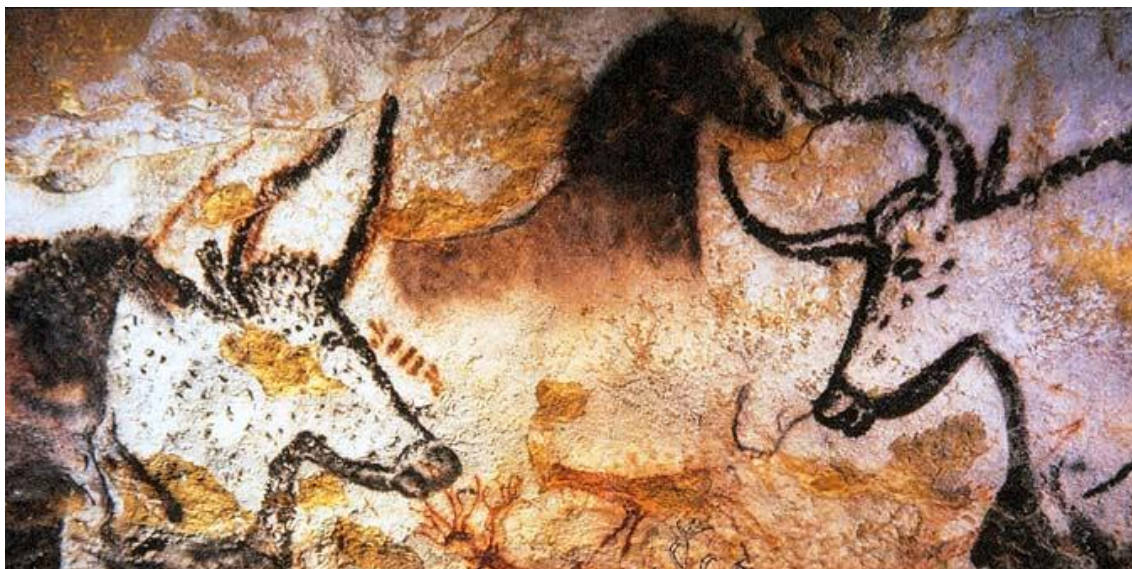
## Seznam příloh

Přílohy I	Obrazová příloha k první kapitole.....	75
Přílohy II	Obrazové přílohy k ontogenezi žáka.....	87
Přílohy III	Formulář k výzkumnému šetření.....	90

## Přílohy

### Přílohy I    **Obrazová příloha k první kapitole**

Obr. 1 – Nástěnná malba z jeskyně Lascaux

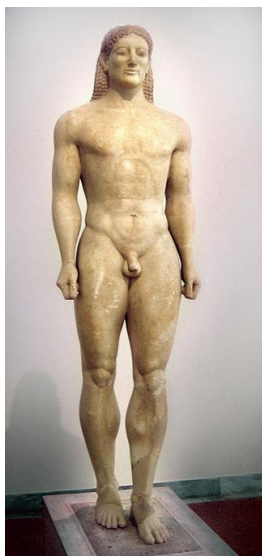


Obr. 2 – Podobizna Hesira    Obr. 3 – Obraz rybníka z hrobky v Thébách



Obr. 4

Polykleitův kúros



Obr. 5

Diskobolos



Obr. 6

Apollón Saurokóktónos



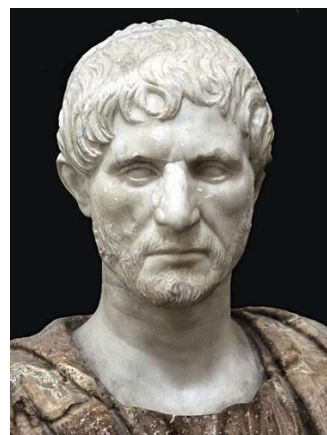
Obr. 7 – Mainadu



Obr. 8 – Lýsippův kúros

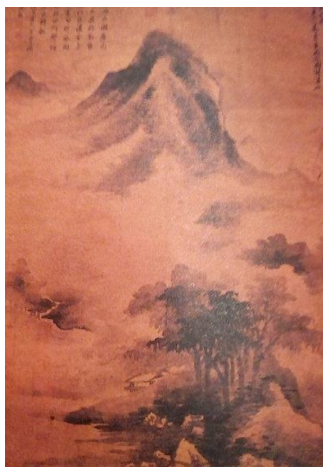


Obr. 9 - busta Bruta





Obr. 10 - Krajina po dešti



Obr. 11 - reliéf z Naumburgu

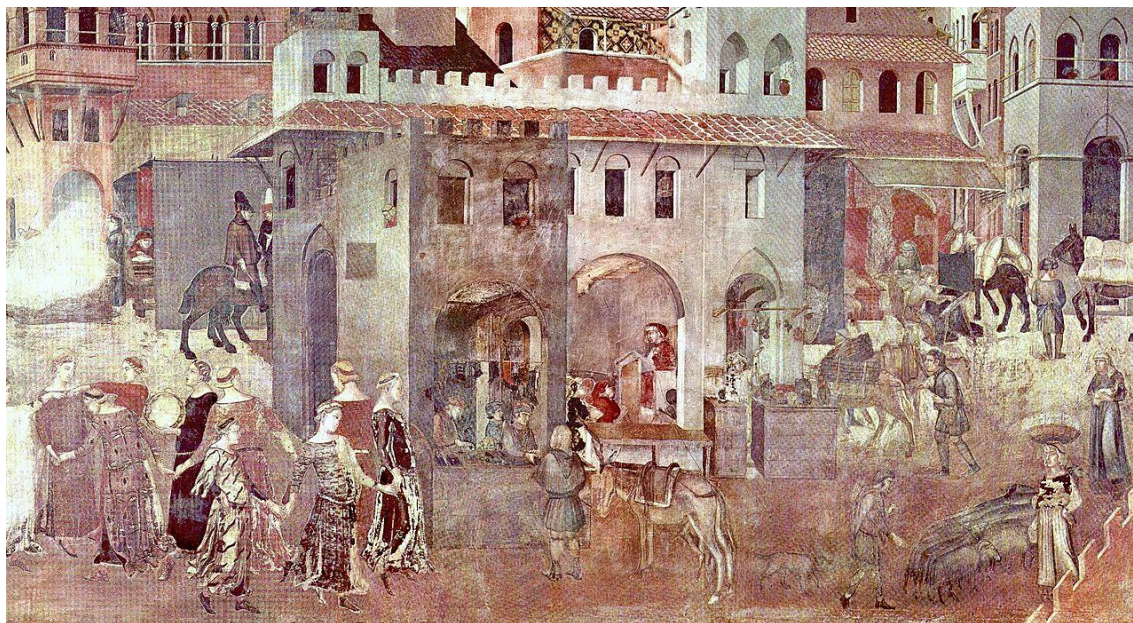


Obr. 12 – oltář Bladelin





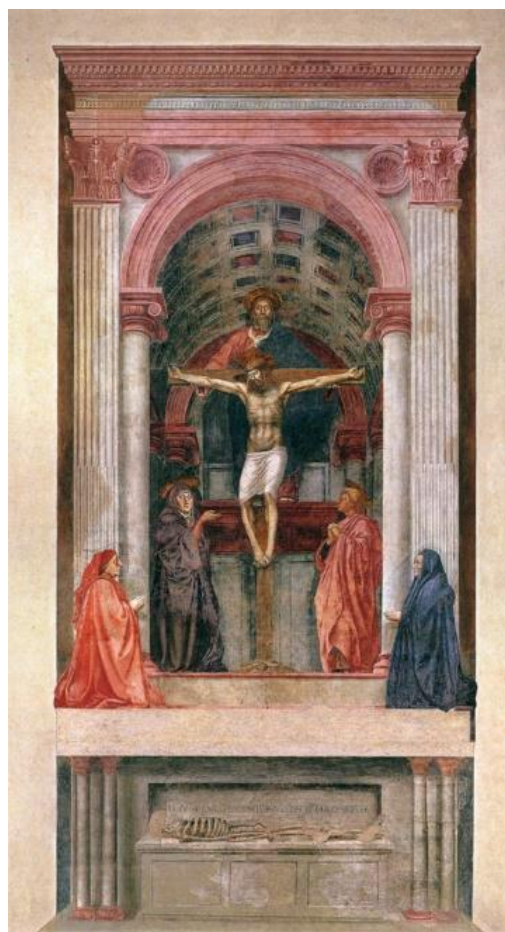
Obr. 13 – Dobrá a špatná vláda



Obr. 14 - Kachna



Obr. 15 – Svatá Trojice



Obr. 16 – Křepčící děti





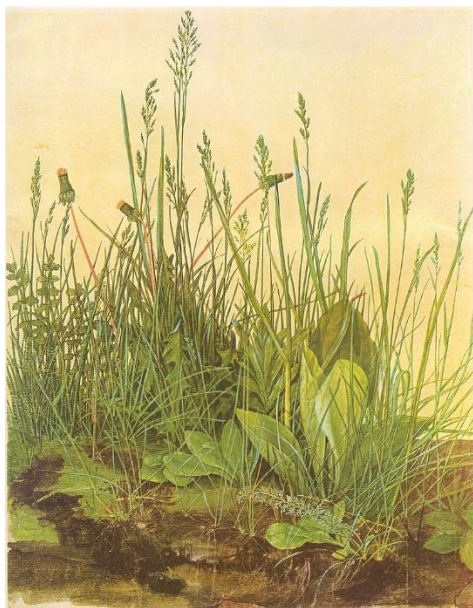
Obr. 17 – skici Leonarda da Vinci



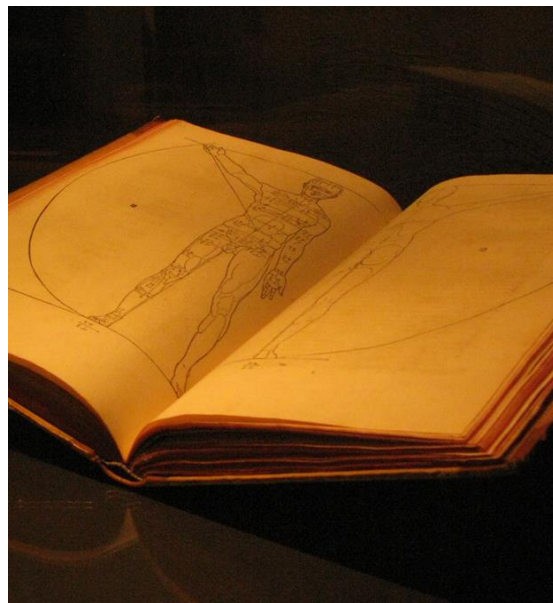
Obr. 18 - Zajíc



Obr. 19 – Velký kus drnu



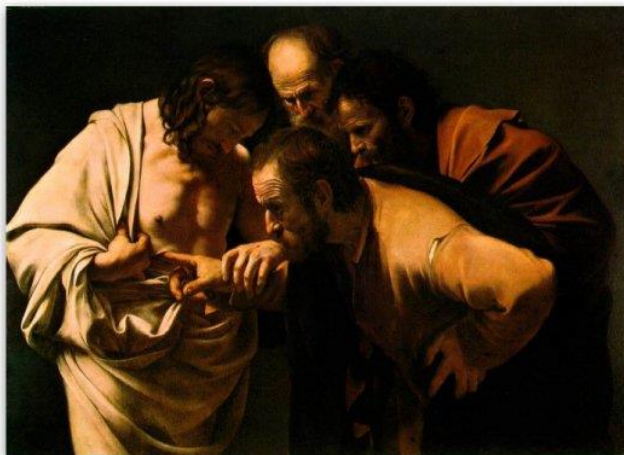
Obr. 20 – Čtyři knihy o lidských proporcích



Obr. 21 – Podobizna manželů Arnolfinových



Obr. 22 – Nevěřící Tomáš



Obr. 23 – Koš s ovocem





Obr. 24 – busta

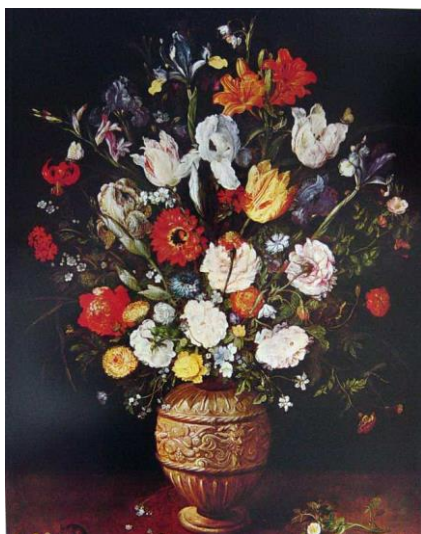
Constanzy Bourelliové



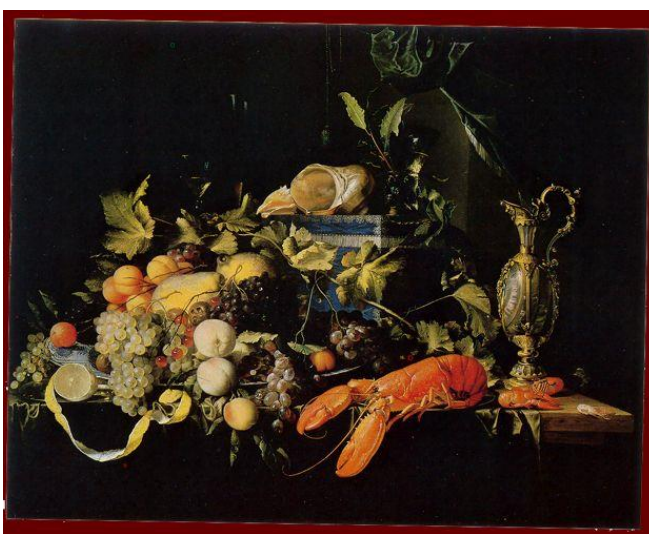
Obr. 25 – Extáze sv. Terezie



Obr. 26 – Kytice



Obr. 27 – Zátíší s ovocem a humrem



Obr. 28 – Haarlemské moře



Obr. 29 – Židovský hřbitov





Obr. 30 – Přerušená hodina hudby



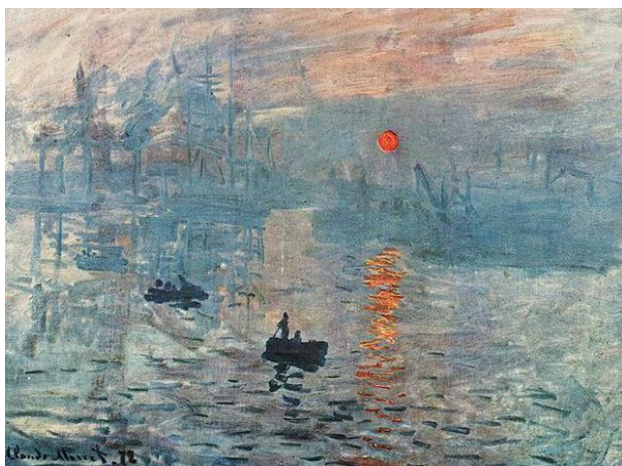
Obr. 31 – Katedrála Salisbury z biskupské zahrady



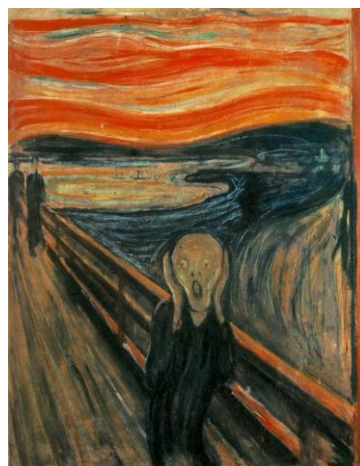
Obr. 32 – Otrokářská loď



Obr. 33 – Imprese

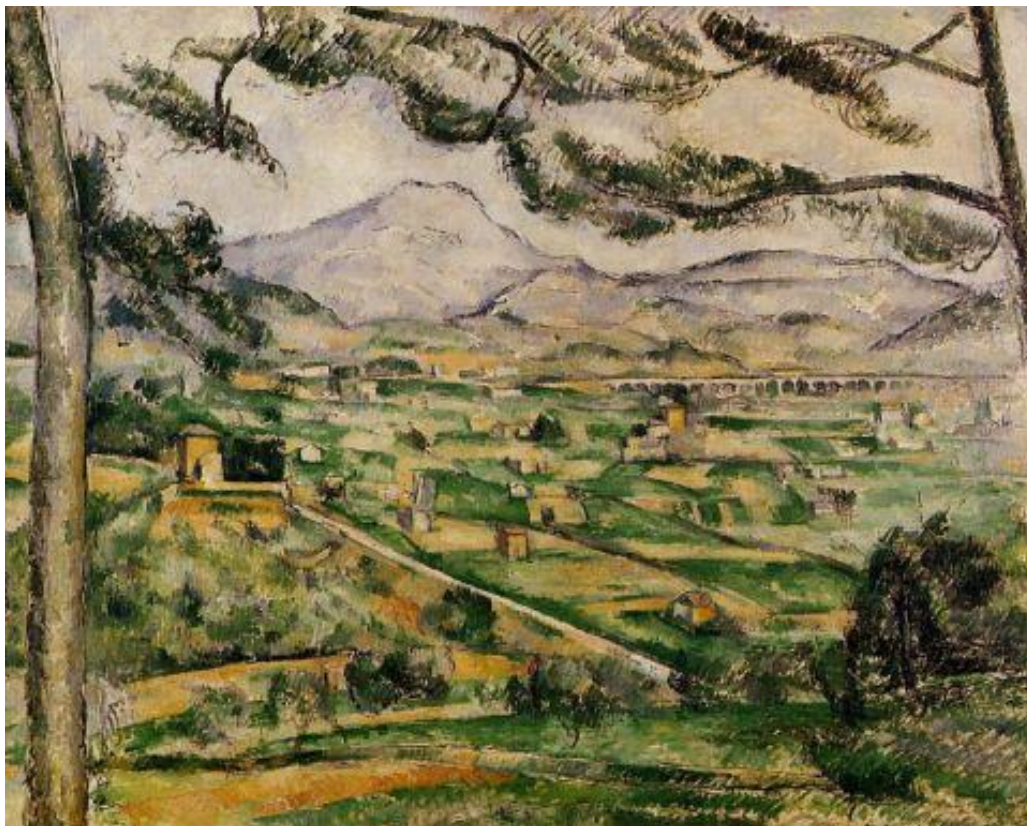


Obr. 34 – Výkřik





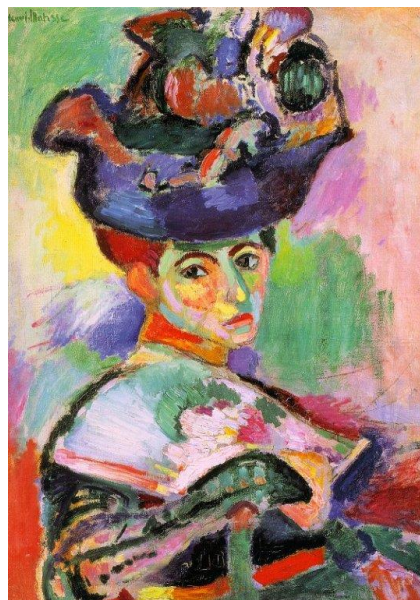
Obr. 35 – Krajina kolem Mont – Sainte - Victore



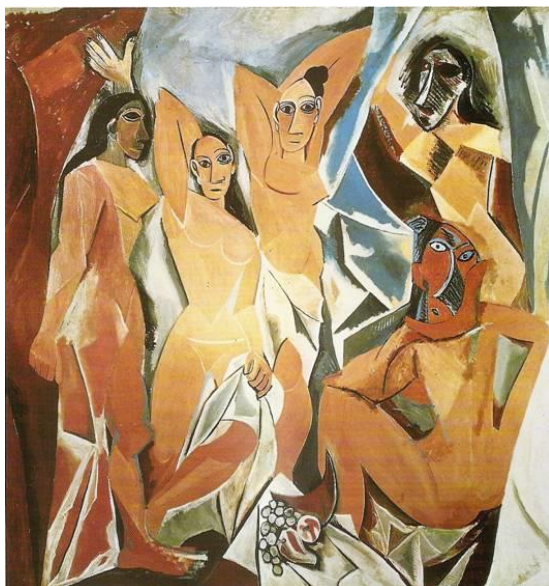
Obr. 36 – Kdy se vdáš?



Obr. 37 – Žena s kloboukem



Obr. 38 – Avignonské slečny



Obr. 39 – Pohled na plodnou zemi Anagorii



Obr. 40 – Persistenceence paměti



Obr. 41 – Žena sestupující se schodů





## Přílohy II    **Obrazové přílohy k ontogenezi žáka**

Obr. 1 - Vývoj kresby pána od 4 do 7 let



Obr. 2 - Ukázka „čáry země“ a „čáry nebe“, Exotická zvířata, 7 let



Obr. 3 – Ukázka rentgenového vidění, Tři princezny, 6 let



Obr. 4 - Ukázka pásovitého zobrazování prostoru, Prázdniny, 8 let





Obr. 5 - Ukázka znázornění horizontu, Pláž, 12 let



Obr. 6 - Ukázka překrývání objektů, Objemová tělesa, 12 let



### Přílohy III Formulář k výzkumnému šetření

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

ráda bych vás poprosila o zodpovězení stručného rozhovoru týkajícího se výtvarné práce s reálnými náměty (studiem skutečnosti) ve výuce VV na 1. stupni ZŠ.

Vaším stanoviskem přispějete do výzkumné části mé diplomové práce, která se zabývá využitím studijních námětů ve výtvarné výchově a hlubším pochopením připravenosti žáků na tyto výtvarné činnosti.

Dotazník je anonymní.

Předem děkuji za váš čas a ochotu.

#### 1. Jaké je vaše vzdělání?

- a) Učitelství pro 1. stupeň
- b) Učitelství pro 1. stupeň se zaměřením na VV
- c) Umělecká vysoká škola
- d) Učitelství pro 2. stupeň VV
- e) Učitelství pro 2. stupeň VV+jiný předmět
- f) jiné

#### 2. Jak dlouho učíte výtvarnou výchovu?

- a) 0 – 5
- b) 6 – 10
- c) 11 – 20
- d) 20 a více let

#### **Co je myšleno pod pojmem *studium/studie skutečnosti*?**

*Výtvarné studium skutečnosti* je nácvik schopností a dovedností vnímat reálný svět (jeho objekty) a co nejpřesněji jej zachytit prostřednictvím výtvarného vyjádření. Ve výtvarném umění se pod tímto pojmem často rozumí tzv. přípravná fáze před vznikem finálního díla, může se však jednat i o dílo konečné. *Výtvarné studium skutečnosti* se tradičně zabývá těmito náměty:

- studie přírodnin
- studie zátiší
- studie zvířat
- studie krajiny
- studie předmětů denní potřeby
- studie figur a portrétů

3. Zařazujete výtvarnou studii skutečnosti do Vašich lekcí výtvarné výchovy?

NE (konec rozhovoru) – Pokuste se prosím popsat, z jakých důvodů výtvarné studium skutečnosti nevyužíváte:

ANO

4. V jaké třídě jsou, dle Vašich zkušeností, žáci připraveni výtvarně ztvárnit realitu?

(případně odůvodněte)

5. Všímate si pokroků ve výtvarném projevu žáků v jejich schopnostech a dovednostech zachytit skutečnost?

6. Jaké výtvarné prostředky pro výtvarnou studii skutečnosti používáte?

- plošné – malba, kresba
- prostorové – modelování

7. Vnímáte se v roli výtvarného pedagoga dostatečně metodicky vybavená/ý pro vedení výtvarně-studijních činností?

(pokuste se, prosím, o upřímnou reflexi)

## Zdroje příloh

### Přílohy I    Obrazová příloha k první kapitole

#### Obr. 1:

PROF SAXX. Photography of Lascaux animal painting. In: *Wikipedia* [online]. 2006 [cit. 2018-04-03]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Lascaux#/media/File:Lascaux\\_painting.jpg](https://cs.wikipedia.org/wiki/Lascaux#/media/File:Lascaux_painting.jpg).

#### Obr. 2:

Podobizna Hesira. In: *Pinterest* [online]. [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: <https://i.pinimg.com/736x/9c/b3/30/9cb33035cd4767014b54725a2da7275c.jpg>.

#### Obr. 3:

GOMBRICH, Ernst. Obraz rybníka z hrobky v Thébách. In: *Příběh umění*. Praha: Argo, 1997, ISBN 80-207-0416-7.

#### Obr. 4:

FRANTZ, Ricardo André. Kroisos Kouros. In: *Wikipedia* [online]. Athény, 2006 [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: [https://pl.wikipedia.org/wiki/Kuros\\_z\\_Anawysos#/media/File:0006MAN-Kouros2.jpg](https://pl.wikipedia.org/wiki/Kuros_z_Anawysos#/media/File:0006MAN-Kouros2.jpg).

#### Obr. 5:

CHLUBNÝ, Jiří a Mirek BAJGAR. Discobolus. In: *Antický svět* [online]. 2015 [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: <http://www.antickysvet.cz/25760n-olympijske-hry>.

#### Obr. 6:

Apollón Saurokóktónos. In: *Antický svět* [online]. [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: <https://i.pinimg.com/736x/9c/b3/30/9cb33035cd4767014b54725a2da7275c.jpg>.

**Obr. 7:**

SHAKKO. Dancing maenad. In: *Wikimedia* [online]. Dresden: Own work, 2007 [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Skopas\\_menade\\_pushkin.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Skopas_menade_pushkin.jpg).

**Obr. 8:**

NGUYEN, Marie-Lan. Apoxyomenos. In: *Wikimedia* [online]. Museo Pio-Clementino: Own work, 2006 [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Skopas\\_menade\\_pushkin.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Skopas_menade_pushkin.jpg).

**Obr. 9:**

Lucius Julius Brutus. In: *Rome and art* [online]. 2016 [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: <http://www.romeandart.eu/en/art-brutus.html>.

Obr. 10: Gombrich str. 122

**Obr. 11:**

Naumburský reliéf. In: *The Red List* [online]. 2016 [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: <https://theredlist.com/wiki-2-351-861-1411-1412-view-12th-14th-c-1-profile-master-of-naumburg.html>.

**Obr. 12:**

WEB GALLERY OF ART. Bladelin Triptych. In: *Wikimedia* [online]. 2011 [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c1/Rogier\\_van\\_der\\_Weyden\\_-\\_Bladelin\\_Triptych\\_-\\_WGA25617.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c1/Rogier_van_der_Weyden_-_Bladelin_Triptych_-_WGA25617.jpg).

**Obr. 13:**

Dobrá a špatná vláda. In: *Wikimedia* [online]. 2007 [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Soubor:Ambrogio\\_Lorenzetti\\_Allegory\\_of\\_Good\\_Govt\\_right.jpg](https://cs.wikipedia.org/wiki/Soubor:Ambrogio_Lorenzetti_Allegory_of_Good_Govt_right.jpg).

**Obr. 14:**

Duck. In: *Create an artist page* [online]. 2018 [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: [https://arthive.com/artists/1298~Antonio\\_Pisanello/works/2085~Duck](https://arthive.com/artists/1298~Antonio_Pisanello/works/2085~Duck).

**Obr. 15:**

Svatá Trojice. In: *Wikipedie* [online]. [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Masaccio#/media/File:Masaccio\\_trinity.jpg](https://cs.wikipedia.org/wiki/Masaccio#/media/File:Masaccio_trinity.jpg).

**Obr. 16:**

SAIKO. Křepčící děti. In: *Reids Italy* [online]. Florence: Own work, 2013 [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: <http://www.reidsguides.com/italy/destinations/tuscany/florence/sights/donatello.html>.

**Obr. 17:**

Skici lidského těla. In: *Pinterest* [online]. [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: <https://sk.pinterest.com/pin/861454234942992951/>

**Obr. 18:**

WEB GALLERY OF ART. Zajíc. In: *Wikipedie* [online]. [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Albrecht\\_D%C3%BCrer#/media/File:Durer\\_Young\\_Hare.jpg](https://cs.wikipedia.org/wiki/Albrecht_D%C3%BCrer#/media/File:Durer_Young_Hare.jpg).

**Obr. 19:**

WEB GALLERY OF ART. Velký kus drnu. In: *Wikipedie* [online]. [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Albrecht\\_D%C3%BCrer#/media/File:Durer\\_the\\_larg\\_turf.jpg](https://cs.wikipedia.org/wiki/Albrecht_D%C3%BCrer#/media/File:Durer_the_larg_turf.jpg).

**Obr. 20:**

KROBOVÁ, Adriana. Čtyři velké knihy o lidských proporcích. In: *Český rozhlas* [online]. Kutná Hora: vlastní práce, 2012 [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: <https://wave.rozhlas.cz/jagellonci-a-kutna-hora-11-cast-6639087#&gid=1&pid=1>.

**Obr. 21:**

The Arnolfini Portrait. In: *Wikimedia* [online]. [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: <https://wave.rozhlas.cz/jagellonci-a-kutna-hora-11-cast-6639087#&gid=1&pid=1>.

**Obr. 22:**

DRUBAL. Nevěřící Tomáš. In: *Evangelická církev v Českých Budějovicích* [online]. [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: <http://ceske-budejovice.evangnet.cz/node/1004>.

**Obr. 23:**

Koš s ovocem. In: *Vivi Milano* [online]. Milano, 2016 [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: [http://vivimilano.corriere.it/eventi-artecultura/conversazioni-darte-caravaggio/?refresh\\_ce-cp](http://vivimilano.corriere.it/eventi-artecultura/conversazioni-darte-caravaggio/?refresh_ce-cp).

**Obr. 24:**

JOHN. Constanza Bourelliová. In: *Bensozia* [online]. 2011 [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: <http://benedante.blogspot.cz/2011/12/gianlorenzo-bernini-and-constanza.html>.

**Obr. 25:**

Extáze svaté Terezy. In: *Grafologie a Psychologie* [online]. [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: <http://ografologii.blogspot.cz/2007/12/c-g-jung-citaty.html>.

**Obr. 26:**

Kytice. In: *Slavné obrazy* [online]. [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: [http://www.slavneobrazy.cz/brueghel-jan-\(st\)-vaso-di-fiori-ido-94](http://www.slavneobrazy.cz/brueghel-jan-(st)-vaso-di-fiori-ido-94).

**Obr. 27:**

Zátiší s ovocem a humrem. In: *Slavné obrazy* [online]. [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: <http://www.art-yaro.wz.cz/images/HEEM.jpg>.

**Obr. 28:**

Haarlemské moře. In: *Wikipedie* [online]. [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Jan\\_van\\_Goyen#/media/File:Goyen\\_1656\\_Haarlemer\\_Meer.jpg](https://cs.wikipedia.org/wiki/Jan_van_Goyen#/media/File:Goyen_1656_Haarlemer_Meer.jpg).

**Obr. 29:**

GLENN, Martina. Židovský hřbitov. In: *Artmuseum* [online]. 2003 [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: [http://www.artmuseum.cz/reprodukce2\\_pohled.php?dilo\\_id=7293](http://www.artmuseum.cz/reprodukce2_pohled.php?dilo_id=7293).

**Obr. 30:**

Přerušená hodina hudby. In: *Rodon* [online]. 2003 [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: <http://www.rodon.cz/malir-dila/Jan-Joannes-van-Delft-Vermeer-155/Prerusena-hodina-hudby-1451>.

**Obr. 31:**

Katedrála Salisbury z biskupské zahrady. In: *Obrazy na platně* [online]. [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: <http://www.obrazynaplatne.cz/cz/katalog/slavne-obrazy-vi/slavne-obrazy-vi-50/>

**Obr. 32:**

GLENN, Martina. Otrokářská loď. In: *Artmuseum* [online]. 2003 [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: [http://www.artmuseum.cz/reprodukce2\\_pohled.php?dilo\\_id=7778](http://www.artmuseum.cz/reprodukce2_pohled.php?dilo_id=7778).

**Obr. 33:**

Imprese. In: *Skynet* [online]. 2003 [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: <http://www.skynet.be/services/voyages/dossier/1820049/monet-au-musee-marmottan/slideshow#ldmain>.

**Obr. 34:**

GOOGLE ART PROJECT. Výkřik. In: *Wikimedia* [online]. 2004 [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Edvard\\_Munch\\_-\\_The\\_Scream\\_-\\_Google\\_Art\\_Project.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Edvard_Munch_-_The_Scream_-_Google_Art_Project.jpg).



**Obr. 35:**

Krajina kolem Mont - Sainte - Victoire. In: *Construction* [online]. 2007 [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: [http://www.4-construction.com/cz/magazin/obrazky/krajina-kolem-mont---sainte---victoire-paul-cezanne\\_5982/12900/](http://www.4-construction.com/cz/magazin/obrazky/krajina-kolem-mont---sainte---victoire-paul-cezanne_5982/12900/)

**Obr. 36:**

Kdy se vdáš?. In: *Slavné obrazy* [online]. [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: [http://www.slavneobrazy.cz/gauguin-paul-nafea-faaipoipo-\(kdy-se-vdas?\)-postimpresionismus?tnm=1&od=39&kam=jeden&ido=1675](http://www.slavneobrazy.cz/gauguin-paul-nafea-faaipoipo-(kdy-se-vdas?)-postimpresionismus?tnm=1&od=39&kam=jeden&ido=1675).

**Obr. 37:**

Žena s kloboukem. In: *Pinterest* [online]. [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: <https://in.pinterest.com/pin/117445502760339929/?lp=true>.

**Obr. 38:**

Avignonské slečny. In: *Výukový web Marka Šimoňáka* [online]. Praha: Odeon, 1993 [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: [http://www.simonak.eu/index.php?stranka=pages/g\\_u/10\\_6.htm](http://www.simonak.eu/index.php?stranka=pages/g_u/10_6.htm).

**Obr. 39:**

Pohled na plodnou zemi Anagorii. In: *Wikimedia* [online]. Städel, 1932 [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: [https://commons.wikimedia.org/wiki/Famous\\_landscape\\_paintings#/media/File:1932\\_Klee\\_Blick\\_in\\_das\\_Fruchtland\\_anagoria.JPG](https://commons.wikimedia.org/wiki/Famous_landscape_paintings#/media/File:1932_Klee_Blick_in_das_Fruchtland_anagoria.JPG).

**Obr. 40:**

ARTE.LAGUIA2000. Persistence času. In: *Telesur* [online]. 2016 [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: <https://www.telesurtv.net/multimedia/Salvador-Dali-el-pintor-irreverente-y-surrealista-de-Espana-20160510-0029.html>.

**Obr. 41:**

BELL, Julian. Žena sestupující se schodů. In: *Zrcadlo světa*. Praha: Argo, 2010, ISBN 978-80-257-0280-2.

## **Přílohy II    Obrazové přílohy k ontogenezi žáka**

### **Obr. 1:**

Vývoj lidské postavy. In: *Učení v pohodě* [online]. [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: <http://www.uceni-v-pohode.cz/detska-kresba-a-vyznam-kresby-postavy/>

### **Obr. 2:**

Exotická zvířata. In: *Maminky* [online]. [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: <http://maminky.eu/deti/detska-kresba-a-jeji-vyvoj/>

### **Obr. 3:**

Tři princezny. In: *Duhová poselství* [online]. [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: <http://duhovaposelstvi.blog.cz/galerie/radost-prace-deti/obrazek/67263815>.

### **Obr. 4:**

Prázdniny. In: *Předškoláci* [online]. [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: <http://www.predskolaci.cz/page/243>.

### **Obr. 5:**

Beach. In: *Kidzera* [online]. California, 2014 [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: <https://kidzeramag.wordpress.com/tag/beach/>

### **Obr. 6:**

Objemová tělesa. In: *Pinterest* [online]. [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: <https://cz.pinterest.com/pin/155937205821771588/?lp=true>.