

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

MOŽNOSTI VYUŽITÍ MODERNÍHO UMĚNÍ VE  
VOLNOČASOVÝCH AKTIVITÁCH

Autor práce: Ivana Kollerová

Studijní obor: Pedagogika volného času

Forma studia: Prezenční

Vedoucí práce: Mgr. Irena Kovářová

2010

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

29. března 2010

Děkuji vedoucí diplomové práce Mgr. Ireně Kovářové za cenné rady,  
připomínky a metodické vedení práce.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>6</b>
<b>1 VÝCHOVA V UMĚNÍ</b> .....	<b>8</b>
1.1 BAUHAUS .....	8
1.2 PAUL KLEE.....	10
1.2.1 Život a dílo Paula Kleea.....	10
1.2.2 Paul Klee na Bauhausu.....	12
1.3 WASSILY KANDINSKY .....	13
1.3.1 Život a dílo Wassily Kandinského.....	14
1.3.2 Wassily Kandinsky na Bauhausu.....	16
<b>2 UMĚNÍ VE VÝCHOVĚ</b> .....	<b>18</b>
2.1 SETKÁNÍ S UMĚLECKÝM DÍLEM .....	18
2.1.1 Vnímání uměleckého díla .....	18
2.1.2 Setkání s moderním uměním .....	20
2.1.3 Metody práce s výtvarným dílem .....	20
2.2 OSOBNOST VÝCHOVATELE A VLIV PROSTŘEDÍ.....	21
2.2.1 Osobnost vychovatele .....	22
2.2.2 Prostředí.....	24
2.3 VÝTVARNÁ VÝCHOVA NA ŠKOLÁCH .....	25
2.3.1 Přehled dříve používaných metod.....	25
2.3.2 Vývoj ve vyučování výtvarné výchovy od 2. světové války a současný stav.....	27
2.3.3 Požadavek integrace estetické výchovy.....	28
<b>3 UMĚNÍ VE VOLNOČASOVÝCH AKTIVITÁCH</b> .....	<b>29</b>
3.1 PROBLEMATIKA VOLNÉHO ČASU A VÝCHOVY VE VOLNÉM ČASE.....	30
3.1.1 Různé pohledy na volný čas .....	30
3.1.2 Nejvýznamnější zařízení pro výchovu mimo vyučování .....	31
3.1.3 Esteticko-výchovné zájmové činnosti.....	32
3.2 VÝVOJ ZÁJMOVÉ VÝTVARNÉ VÝCHOVY.....	32
3.2.1 Vývoj v druhé polovině 20. století.....	33
3.2.2 Současné tendence .....	35
3.2.3 Nové metody výtvarně výchovné práce.....	36
3.3 MOŽNOSTI SETKÁNÍ S MODERNÍM UMĚNÍM VE VOLNOČASOVÝCH AKTIVITÁCH .....	37
3.4 VÝCHOVA UMĚNÍM VE VOLNÉM ČASE NA MEZINÁRODNÍ ÚROVNI.....	39
<b>4 MOŽNOSTI VYUŽITÍ MODERNÍHO UMĚNÍ VE VOLNOČASOVÝCH AKTIVITÁCH (PRAKTICKÁ ČÁST)</b> .....	<b>40</b>
4.1 CÍLE PROJEKTU .....	41
4.2 KOMU JE PROJEKT URČEN .....	41
4.2.1 Účastníci projektu .....	44
4.2.2 Co dělat, když se neznáme.....	44
4.3 PROSTŘEDÍ A POMŮCKY .....	47
4.4 ČASOVÝ PLÁN.....	47
4.5 VÝTVARNÁ AKCE Č. 1 BARVA, SLOVO, TÓN A EMOCE.....	48

4.5.1 Vyjádření hudby abstraktní malbou.....	51
4.5.2 Vyjádření emocí abstraktní malbou .....	54
4.5.3 Vyjádření malby slovem.....	57
4.5.4 Barvy, chutě a pocity .....	60
4.6 VÝTVARNÁ AKCE Č. 2 PRÁCE S VÝRAZOVÝMI PROSTŘEDKY .....	62
4.6.1 Body a linie.....	67
4.6.2 Interpretace .....	68
4.6.3 Linie, objem a síla.....	71
4.6.4 Realita versus abstrakce.....	73
4.7 ZÁVĚREČNÉ ZHODNOCENÍ PROJEKTU .....	76
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>79</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>81</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>84</b>
<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>85</b>
<b>ABSTRAKT .....</b>	<b>105</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>106</b>

## ÚVOD

Dnešní doba je charakteristická vysokou přístupností k umění. Výtvarná i jiná umělecká díla se objevují v médiích, jsou vystavována v mnoha galeriích a můžeme se s nimi setkat prakticky kdekoli a kdykoli. Paradoxem tedy je, že zájem o umění neustále klesá.

Prvním důvodem poklesu zájmu může být naše „přesycenost“ uměním. Druhým, a dovolím si říci zásadním, důvodem je nedostatečná výchova uměním. Výchova uměleckého vnímání a cítění a estetická výchova začíná už v prostředí rodiny. Zásadní důležitost v procesu osvojování a rozvoje těchto schopností a dovedností i vkusu má ovšem škola, potažmo zařízení pro zájmové vzdělávání nebo výchovu ve volném čase.

Na otázku, proč nás umění nezajímá, můžeme nalézt snadno odpověď. Protože mu nerozumíme. Při hledání cest k výtvarnému dílu, a při pokusech o porozumění umění, hraje nejdůležitější roli pedagog či vychovatel. On je prostředníkem mezi vychovávaným a dílem, je tím, kdo ho učí v díle číst, kdo mu pomáhá nalézat cesty k jeho pochopení a k utvoření vlastního názoru. To vše klade na osobnost pedagoga či vychovatele velmi vysoké nároky. Mnoho pedagogů a vychovatelů se v umění nevyzná a má velké problémy s jeho interpretací, nebo je zvyklá pracovat zažitým, vícero generacemi vyzkoušeným a osvědčeným způsobem a není ochotna na stylu svého učení nic měnit. Současná výchova uměním přitom vyžaduje reformaci a změnu přístupu.

Už Herbert Read a Jaromír Uždil volali po změnách ve způsobu vyučování výchovy uměním a k umění. Požadovali zavedení tzv. integrální metody, která by propojovala výtvarné umění s ostatními druhy uměleckého projevu (hudba, tanec, dramatická výchova), aby se osobnost žáků mohla harmonicky rozvíjet. Do současnosti se ovšem tuto metodu nepodařilo v našem školství uvést do praxe.

K této integraci by mohla přispět pedagogika volného času, která se zabývá výchovou a vzděláváním ve volném čase. Je zde mnohem více prostoru pro vlastní aktivitu vychovatele a výběr činností není svázán pevnými osnovami. Také

setkávání s uměním je v tomto prostředí mnohem snazší. Pravdou ovšem je, že výchova uměním ve volném čase se velmi často omezuje pouze na výuku výtvarných technik. Když už mají vychovávaní možnost zhlédnout výstavu v galerii, není jejich návštěva podpořena zprostředkováním uměleckých děl vychovatelem. Často se také stává, že vychovatelé podcení přípravu a činnost je improvizovaná, nepromyšlená a chybí jí konkrétní cíl.

Hlavním cílem této práce je ukázat, jak lze moderní umění využít ve volnočasových aktivitách. Zde se nabízí otázka, proč právě moderní umění. V prvé řadě se klasická moderna dokázala oprostít od akademických konvencí, což by mělo být i snahou umělecké výchovy. Na scénu nastoupila umělecká avantgarda, zrodila se abstrakce, divák se stal součástí díla. Pro nás je ovšem zásadní založení umělecké školy Bauhaus, jejíž přístup k výchově uměním byl zcela revoluční. Bauhausovská učební koncepce ovlivnila vyučování výtvarné výchovy i v našem školství, ačkoli jí bylo mnoho vytýkáno (například přílišný důraz na čistotu výrazových prostředků, na formální skladbu apod.).

Svou významnou roli sehráli na Bauhausu mimo jiné Wassily Kandinsky a Paul Klee, z jejichž pedagogických koncepcí a úvah o vzniku a vnímání uměleckých děl budeme vycházet v praktické části práce (projektu).

Cílem projektu bude propojení koncepcí Kandinského a Kleea, tedy koncepcí moderního umění, s teoretickými úvahami Uždila a Reada tak, aby došlo k integraci různých způsobů uměleckého projevu (v našem případě výtvarného, hudebního a literárního). Budeme usilovat o vyvolání emočního prožitku, podporu rozvoje tvořivosti a představivosti. Využijeme bauhausiánský přístup k výchově uměním (elementární výrazové prostředky jako základ výtvarné činnosti). Projekt bude zpracován jako volnočasová aktivita pro dospělé.

# 1 VÝCHOVA V UMĚNÍ

V moderním umění se můžeme setkat s umělci, kteří netvořili pouze výtvarná díla, ale kteří cítili potřebu vysvětlit všem ostatním (divákům, žákům) pohnutky, které je k vytvoření díla vedly, ale také postup vzniku díla, pocity, které doprovázely vznik díla apod. Někteří z nich dokonce podávají divákovi návod, jak vytvořené dílo číst, jakým způsobem se v něm pohybovat, co je možno si z díla odnést.

Takové koncepce o svých dílech vytvořili například Paul Klee a Wassily Kandinsky. Oba působili jako mistři na umělecké škole Bauhaus. Vyučovali své studenty výtvarným technikám, tvořivosti, vnímání apod. Jejich přednášky a pojednání o umění mohou být velmi inspirativní, a to jak pro vyučování výtvarné výchovy na školách, tak i pro výchovu uměním ve volném čase.

## 1.1 BAUHAUS

Než se seznámíme s Kleem a Kandinským, podíváme se v krátkosti na přínos Bauhausu do výchovy uměním.

Umělecká škola Bauhaus vznikla v dubnu 1919 ve Výmaru spojením uměleckoprůmyslové školy a Akademie výtvarných umění velkovévodství Sasko. Zakladatelem této neakademicky koncipované školy byl architekt Walter Gropius.<sup>1</sup>

Bauhaus znamenal v umělecké pedagogice zcela nový a ojedinělý přístup, který spočíval „*v organickém spojení výuky klasických akademických disciplín (kresby, malířství, sochařství a architektury) a uměleckého řemesla, jež dosáhlo značné prestiže zejména v souvislosti se secesní estetikou*“.<sup>2</sup>

Cílem bylo vychovat malíře, sochaře a architekty, kteří by byli zároveň poctivými a schopnými řemeslníky a tvůrčími umělci. Jedním z inspiračních

---

<sup>1</sup> Srov. KLEE, P. *Pedagogický náčrtník*. str. 53.

<sup>2</sup> KLEE, P. *Pedagogický náčrtník*. str. 53 – 54.



zdrojů této umělecké školy byla středověká stavební huť, jejíž členové (řemeslníci) vkládali své dovednosti do kolektivní práce. Stavění se stalo syntézou všech řemeslných, duchovních i společenských aktivit.<sup>3</sup>

Bauhaus, na rozdíl od akademií, nebyl tvořen ateliéry profesorů, ale z oborových dílen, v jejichž čele stáli vždy dva mistři. Jeden byl odpovědný za řemeslo, druhý pak za výtvarnou úroveň výrobků. Na škole existovalo už v prvních dvou letech sedm nejdůležitějších dílen (pracovalo s v nich se dřevem, kovem, textilem, kamenem, kameninou, sklem a barvami).<sup>4</sup>

Nejvýznamnější součástí výuky na Bauhausu byl tzv. Vorkurs, tedy přípravný (nebo úvodní) kurz, který kladl velký důraz na harmonický rozvoj všech stránek studentovy osobnosti. Jeho nekonvenční metoda sestávala z poznávání zákonů přírody na jedné straně a poznávání zákonů umění na straně druhé. V přípravném kurzu byl kladen důraz na seznámení s fyzikálními vlastnostmi různých materiálů, barev a forem a na nauku o kontrastech.<sup>5</sup>

Druhým stupněm výuky byly již zmiňované řemeslné dílny. Posledním stupněm byla výuka stavitelství, která zahrnovala spolupráci na společné stavbě a volnou tvorbu v architektonických atelierech.<sup>6</sup>

V Bauhausu se také střetávaly nejrůznější umělecké tendence, ale i politické názory. Ranou expresionistickou fází vystřídala v roce 1923 orientace na průmysl, zejména konstruktivismus a funkcionalismus (tato orientace byla posílena zejména po přestěhování školy do Dessau roku 1925). Roku 1928 opustil Bauhaus Walter Gropius a vedení školy se ujal architekt Hannes Meyer. Jeho nástup znamenal definitivní obrat k funkcionalismu. Na škole se začal vyrábět nábytek a spotřební předměty, zrodil se zde nový umělecký obor průmyslové návrhářství (od roku 1945 nazýváno pojmem design).<sup>7</sup>

---

<sup>3</sup> Srov. KLEE, P. *Pedagogický náčrtník*. str. 54.

<sup>4</sup> Srov. KLEE, P. *Pedagogický náčrtník*. str. 54 – 55.

<sup>5</sup> Srov. KLEE, P. *Pedagogický náčrtník*. str. 55.

<sup>6</sup> Srov. ČERNÁ, K. *Ozvěny Bauhausu v českém a slovenském školství*. str. 7.

<sup>7</sup> Srov. KLEE, P. *Pedagogický náčrtník*. str. 56.

## 1.2 PAUL KLEE

Paul Klee je jednou z nejvýraznějších osobností moderního umění. Byl nejen malířem, kreslířem, sochařem a grafikem, ale také básníkem a filosofem. Navíc byl celý svůj život obklopen hudbou. Oba rodiče se hudbě věnovali, jeho žena byla pianistkou a on sám hrál na housle. Byl také pedagogem, věnoval se studiu biologie, matematiky a geometrie. Můžeme tedy říci, že byl velmi všestranně vzdělaný a věnoval se mnoha vědeckým i uměleckým oborům.<sup>8</sup>

### 1.2.1 Život a dílo Paula Kleea

Poté, co Klee vystudoval Literarschule v Bernu, rozhodoval se mezi kariérou hudebníka nebo výtvarného umělce. Umění zvítězilo nad hudbou a Klee začal studovat uměleckou školu v Mnichově. Mohl studovat i v Paříži, ale Klee se rozhodl pro Mnichov – především proto, že byl Němec. „*Kdyby si Klee vybral Paříž, vývoj jeho umění, a vývoj moderního umění jako celku, by byl ve svém základě úplně odlišný.*“<sup>9</sup>

Zpočátku tvořil Klee sám a jeho tvorba byla výrazně ovlivněna nastupujícím Jugendstillem.<sup>10</sup> V té době se nepřipojil k žádné umělecké skupině. Až po roce 1911 se připojil k hnutí Der Blaue Reiter<sup>11</sup>, kde mimo jiné působili i Kandinsky, Marc nebo Macke. Umělci z této skupiny se snaží nalézt „*obrazový ekvivalent jevové skutečnosti*“<sup>12</sup>, dávají nám tedy možnost nahlížet svět, jak jej známe, z jiné perspektivy – skrze obrazové formy. Sám Klee si do svého deníku napsal: „*Jsem*

---

<sup>8</sup> Srov. LAMAČ, M. *Paul Klee*. str. 7.

<sup>9</sup> HALL, D. *Klee*. (volně přel.) str. 5.

<sup>10</sup> Také označován jako Art nouveau. Vznikl jako reakce proti průmyslové civilizaci v polovině 19. století. Dovolával se návratu k řemeslné výrobě.

<sup>11</sup> Umělecká skupina, která vznikla v Německu. Zprvu byla vnímána jako součást německého expresionismu, později se z ní vyvinul jeden ze směrů abstrakce. Zakladatelem skupiny byl W. Kandinsky.

<sup>12</sup> LAMAČ, M. *Paul Klee*. str. 8.

*Bůh. Je ve mně nakupeno tolik božské přírody (...) Jeden ze světů, který se v ní tají, chce být zrozen (...)*<sup>13</sup>

Pro toto období jsou typickým prvkem Kleeovy tvorby čáry a linie, přesouvá se od „*linearismu Jugendstilu k plastické expresi*“.<sup>14</sup>

Barvy používá Klee zpočátku jen při malbě na sklo. Při jejich kladení a výběru je značně ovlivněn fauvismem<sup>15</sup>, později se přibližuje orfismu<sup>16</sup>. Ten se projevuje nejvýrazněji po jeho cestě do Afriky. Realitu, kterou kolem sebe vidí, převádí pomocí imaginace do několika znaků a při tvorbě má největší váhu znění a rytmus. Barva se osvobozuje.<sup>17</sup>

Během první světové války je zrušeno společenství Der Blaue Reiter a Klee je povolán. Slouží ale v zázemí, a proto může ve své tvorbě pokračovat. Na konci války se celá jeho tvorba mění. Objevují se fantastické bytosti, zvířata i rostliny a nová struktura dává více prostoru představivosti. Takovou prezentaci reality mu umožňuje „*orfistická modifikace kubismu*“.<sup>18</sup> Klee vytváří znaky pro konkrétní věci, ale i pro fantazijní představy, jeho logika je logikou snů, nikoli bdění. Užívá archetypické formy, které známe z dětství (jeho tvorba je také často přirovnávána k dětské kresbě), chce aktivizovat spodní vrstvy vědomí, a to jak u sebe, tak i u diváka. Tím se přibližuje umění dvacátých a třicátých let.<sup>19</sup>

Nejharmoničtější období svého života zažívá Klee jako profesor na Bauhausu, kde se také sblíží s Kandinským. V roce 1933 je ale nucen z Německa odejít a emigruje do Švýcarska, kde usiluje o získání švýcarského státního občanství, které je mu ale přiděleno až po jeho smrti (1940).<sup>20</sup>

---

<sup>13</sup> LAMAČ, M. *Paul Klee*. str. 10.

<sup>14</sup> LAMAČ, M. *Paul Klee*. str. 10.

<sup>15</sup> Umělecký směr charakteristický zkrácením objemu, teplými až křiklavými barvami, ostrým kontrastem, který vyjadřuje malířovi pocity.

<sup>16</sup> Umělecký směr, později nazývaný též orfický kubismus. Způsobem svého vyjádření přibližuje výtvarné umění jiným uměleckým formám (poesii, hudbě).

<sup>17</sup> Srov. LAMAČ, M. *Paul Klee*. str. 15.

<sup>18</sup> LAMAČ, M. *Paul Klee*. str. 16.

<sup>19</sup> Srov. LAMAČ, M. *Paul Klee*. str. 18.

<sup>20</sup> Srov. LAMAČ, M. *Paul Klee*. str. 22.

V několika posledních letech jeho života se dílo stává vyhraněnější, drsnější, morbidnější. V námětech se objevuje hrozba války, vlivy podvědomí, ale i grotesknost nebo erotičnost.<sup>21</sup>

Klee měl velmi osobitý temperament, podřizoval se sice mnoha vlivům, ale vždy zůstal sám sebou, vždy se snažil najít výrazový ekvivalent pro pocíťovanou intenzitu svých myšlenek. Byl představitelem introvertního typu cítění. To znamená, že jeho mentální činnost byla obvykle založena na cítění, že jeho vztah k vjemům byl subjektivní. Vyjadřoval sám sebe pomocí symbolů, které odpovídaly jeho pocitům. Vytvářel symboly, které dodávaly sílu jeho mysli.<sup>22</sup>

Kleeovi šlo především o osobitost jeho obrazů, říkal, že obrazy mohou doplnit náš život. Nikdy nepodlehł klasické evropské tradici, měl mučivý pocit devitalizace, smrti, cítil potřebu začít něco nového. Chtěl být znovuzrozený, ignorovat módní svět, chtěl být primitivem. Nejprve shromažďoval objevy a na jejich základě si dokázal vytvořit čistý, cele charakteristický styl, plně integrovaný a originální.<sup>23</sup>

## 1.2.2 Paul Klee na Bauhausu

Na Bauhausu působil Klee mezi lety 1921 a 1930. Nejprve byl mistrem knihařské dílny, poté vyučoval sklomalbu, základní kurs práce s výtvarnou plochou, vedl třídu volné malby a dokonce i tvůrčí tkalcovskou dílnu.<sup>24</sup>

Ze zachovaných konceptů jeho přednášek je zřejmé, že Klee bral svou práci na Bauhausu velmi vážně a na své přednášky se svědomitě připravoval. Při svém výkladu postupoval vždy od definic základních pojmů, se kterými se studenti budou při jeho hodinách setkávat. „*Za prvé, co zahrnuje pojem analýza. (...) Zkoumáme cesty, jimiž ve svém díle prošel jiný umělec, abychom se u něho*

---

<sup>21</sup> Srov. READ, H. *Osudy moderního umění*. str. 180.

<sup>22</sup> Srov. READ, H. *Osudy moderního umění*. str. 174, 176.

<sup>23</sup> Srov. READ, H. *Osudy moderního umění*. str. 177.

<sup>24</sup> Srov. KLEE, P. *Pedagogický náčrtník*. str. 56.

*poučili, jakými cestami se máme vydat sami.*<sup>25</sup> Pokračoval objasňováním východisek a teprve poté se mohl, společně se svými studenty, pustit do zkoumání geneze uměleckých děl.<sup>26</sup>

Inspiroval žáky svým entuziasmem a praktickou představivostí. Jeho hlavním zájmem bylo objasnění úlohy, kterou hrají v umění asociativní prvky (ty vedou umělce k jistému druhu pojmové imaginace, která je schopna vytvořit nové světy). Při svých přednáškách se věnoval i kompozičním prvkům. Velký důraz kladl na mobilitu, kvalitu, trpělivost a kázeň, které jsou, podle něj, nutné k zjištění správných formálních prostředků pro zobrazování reality. Byl toho názoru, že umělec je inspirován spíše pojmovými než zájmovými procesy, proto také přikládal velkou důležitost názvům svých obrazů.<sup>27</sup>

Zastával názor, že je potřeba, věnovat se metodicky studiu výrazových elementů. Jinými slovy, je třeba poznat vnitřek předmětu, tedy něco, co předmět přesahuje. Tento proces nazýval „*zvnitřňujícím nazíráním na předmět*“.<sup>28</sup> Jedná se o jakousi syntézu vnitřního zření a vnějšího vidění, při níž umělec dospívá ke svobodnému tvoření abstraktních tvarů.<sup>29</sup>

Ačkoli byl Klee Bauhausu zcela oddán, jeho působení na této škole se nijak výrazně v jeho výtvarném díle neodrazilo.<sup>30</sup>

### 1.3 WASSILY KANDINSKY

Na počátku 20. století existovalo mnoho umělců, kteří experimentovali s barvami a formami, ale Kandinsky používal abstraktní výrazové prostředky nejlogičtěji a nejdůsledněji. Ačkoli vystudoval práva a ekonomii, věnoval se jim jen krátce. Na cestu umělce ho přivedlo setkání s Rembrantovými obrazy a Wagnerovou hudbou.

---

<sup>25</sup> KLEE, P. *Pedagogický náčrtník*. str. 57.

<sup>26</sup> Srov. KLEE, P. *Pedagogický náčrtník*. str. 57 - 58.

<sup>27</sup> Srov. LAMAČ, M. *Myšlenky moderních malířů*. str. 179 – 180.

<sup>28</sup> LAMAČ, M. *Myšlenky moderních malířů*. str. 208.

<sup>29</sup> Srov. LAMAČ, M. *Myšlenky moderních malířů*. str. 208 – 209.

<sup>30</sup> Srov. KLEE, P. *Pedagogický náčrtník*. str. 63.

### 1.3.1 Život a dílo Wassily Kandinskeho

Wassily Kandinsky celý svůj život cestoval mezi dvěma světy. Narodil se v Moskvě, ale většinu svého života strávil v Německu a v Paříži. Už v Rusku ho velice ovlivnila hudba, která pro něj byla obrovskou inspirací. V malířství byl ovlivněn například Rembrantem (fascinovala ho hra světla a stínu) a Monetem (impresionismus). Po setkání s těmito umělci se rozhodl být malířem.<sup>31</sup>

Opustil Moskvu a v roce 1896 odjel do Mnichova, který byl v té době centrem moderního umění (secese, Jugendstil). Začal studovat na umělecké škole, kterou vedl Jugoslávec Anton Ažbé. V té době se věnoval především krajinomalbě a zlepšoval si své kreslířské dovednosti. Později začal navštěvovat hodiny malby u Franze von Stuck. Von Stuck sice oceňoval Kandinskeho expresivní kresby, ale odmítal extravagantní použití barvy a doporučil mu, aby strávil nějaký čas používáním černobílé kombinace (to se možná projevilo v jeho pozdější tvorbě, kdy umisťoval barevné geometrické kresby na černé pozadí).<sup>32</sup>

V roce 1900 opustil von Stuckův ateliér a začal cestovat. Stejně jako Kleea, i jeho velmi ovlivnily cesty do Itálie, Tunisu a Paříže. Byly pro něj obdobím objevů a experimentace s novými výrazovými prostředky.<sup>33</sup>

Po několika letech cestování se v roce 1908 vrátil zpět do Mnichova. Měl za sebou období osobních problémů. Poznal Gabriele Münterovou a spolu s ní se přestěhoval do domku v Murnau, kde měl konečně klid na svou tvořivou činnost. Pro Kandinskeho to byl nový start. Nejenže se znovu pustil do výtvarné činnosti, ale začal psát i dadaistické básně. Malby z této doby jsou spojením zvuku a výrazových prostředků. V této době je také značně ovlivněn fauvismem. Vztah k realitě se postupně oslabuje a barevné plochy, které ve své malbě užívá, už nerepresentují svět přímo, není zde žádný přímý vztah. V jeho díle se také začínají objevovat prvky dřevorytů (stejnoměrnost, linearita, plošnost, syté barvy). Malby se stávají spirituálními. Kandinsky se také inspiruje bavorskou sklomalbou (ta

---

<sup>31</sup> Srov. BECKS-MALORNY, U. *Kandinsky*. str. 8, 11.

<sup>32</sup> Srov. BECKS-MALORNY, U. *Kandinsky*. str. 11, 14 – 15.

<sup>33</sup> Srov. BECKS-MALORNY, U. *Kandinsky*. str. 16.

připomíná jeho dřívější folklorní tvorbu). Sklomalba se v malbě projevuje ve formě černých obrysů, které obklopují jednotlivé barevné plochy. Ty tvoří pozadí a do popředí vystupují identifikovatelné objekty. V jeho abstraktních kompozicích hrají, v této době, nejdůležitější roli barvy, forma a linie. Náměty čerpá i z neevropského umění (zejména z východního – Japonska a Persie).<sup>34</sup>

V roce 1911 založili Kandinsky a Marc skupinu Der Blaue Reiter (Modrý jezdec), která sdružovala mnichovské umělce. V roce 1912 byl publikován Almanach Modrého jezdce, do kterého více než polovinu textů sepsal právě Kandinsky. V témže roce se také Kandinsky setkává poprvé s Kleem na výstavě v Mnichově a na podzim se koná jeho první vlastní výstava.<sup>35</sup>

Dílo v tomto období (prakticky až do první světové války) se stává samostatnou entitou, žijící svým vlastním vnitřním životem. Obraz začíná být členěn na dvě odlišné plochy – jednu grafickou a druhou složenou z barev. Nejvíce používá žlutou, následuje modrá a červená barva. V této době se také v Kandinského díle objevují obrazy s náboženskou tematikou, kde se opět inspiruje bavorskou sklomalbou.<sup>36</sup>

Vrcholem tohoto období jsou kompozice s diagonální orientací. Tato kompozice, obsahující malé barevné plošky, je plná síly a dynamiky. Horní část obrazu je nervózní, dolní je klidná. Později do této kompozice začíná Kandinsky začleňovat geometrické tvary, které se zatím ztrácí v jakoby průhledném, transparentním pozadí.<sup>37</sup>

Na začátku první světové války byl Kandinsky nucen opustit Mnichov. Tři měsíce strávil spolu s G. Münterovou ve Švýcarsku a v listopadu 1914 odjel do Ruska. Münterová se vrátila zpátky do Mnichova. Toto odloučení přispělo k rozchodu mezi nimi. Odchod do Ruska znamenal pro Kandinského zlom jak v osobním životě, tak i v jeho tvorbě. Při výstavě ve Švédsku se seznámil se svou

---

<sup>34</sup> Srov. BECKS-MALORNY, U. *Kandinsky*. str. 23 - 25, 28, 31 - 34, 46.

<sup>35</sup> Srov. BECKS-MALORNY, U. *Kandinsky*. str. 77, 84, 93 - 95.

<sup>36</sup> Srov. BECKS-MALORNY, U. *Kandinsky*. str. 98 - 100.

<sup>37</sup> Srov. BECKS-MALORNY, U. *Kandinsky*. str. 109, 112.

budoucí manželkou Ninou. Nový vztah mu dal novou energii pro práci, byl pro něj novým stimulem.<sup>38</sup>

Na počátku tohoto období se Kandinsky vrací k předabstraktní romantické tvorbě plně naivních až pohádkových motivů. Později se začíná objevovat v jeho obrazech geometričnost (především tvar trojúhelníku). Náměty převádí do jakýchsi abstraktních hieroglyfů. Sice se ještě objevují barevné plochy, ale atmosféra jeho obrazů je stále více chladná a disciplinovaná. Už z období, kdy bydlel v Mnichově, měl Kandinsky kontakty s ruskými umělci a v Rusku také vystavoval. Tvorba tohoto období byla ovlivněna suprematismem<sup>39</sup> (Malevič, Lorinov). Poslední obrazy malované v Moskvě kombinují volné geometrické prvky a abstraktní formy z přírody. V obrazech se objevují kružnice a body, které hrají zásadní roli v Kandinského další výtvarné práci.<sup>40</sup>

V letech 1922 – 1933 působil Kandinsky na Bauhausu. Poslední léta svého života (zemřel 1944) strávil se svou ženou Ninou v Paříži.

Po „chladném“ období tvorby (v době kdy působil na Bauhausu) se opět vrací ke kombinaci reality s pohádkovými prvky. Kandinsky nechává formy volně plynout v prostoru bez jakéhokoli vztahu k pozadí. Geometrické struktury se stávají více komplexními a nesou v sobě mnohem více výrazu.<sup>41</sup>

### 1.3.2 Wassily Kandinsky na Bauhausu

Kandinsky působil na Bauhausu jako mistr dílny pro nástěnné malby (mohlo to být dáno i jeho zálibou ve velkém formátu, kterého u svých maleb užíval). Už od prvního roku se Kandinsky cítil zcela pohlcen prací učitele. Na přednášky se velmi svědomitě připravoval, což ubíralo čas jeho vlastní výtvarné aktivitě. Přesto tvořil a jeho výtvarný projev se opět měnil. Jeho obrazy sestávaly výhradně ze

---

<sup>38</sup> Srov. BECKS-MALORNY, U. *Kandinsky*. str. 115, 118.

<sup>39</sup> Zakladatelem suprematismu byl Kazimir Malevič. Tento umělecký směr znamená nadvládu čisté senzibility nad přírodními jevy. Projevuje se geometričností, stíráním kontur a barev.

<sup>40</sup> Srov. BECKS-MALORNY, U. *Kandinsky*. str. 121 -122, 124.

<sup>41</sup> Srov. BECKS-MALORNY, U. *Kandinsky*. str. 174.



samých geometrických tvarů (linií, trojúhelníků), občas doplněných barvou, byly více klidné a statické.<sup>42</sup>

Při svých přednáškách kladl Kandinsky značný důraz na vztah mezi barvou a formou. Věřil tomu, že určité barvy odpovídají určitým formám, a že určité formy mají schopnost přitahovat určité barvy. Aby svou teorii upevnil, požádal studenty, aby vyplnili tři základní formy (trojúhelník, čtverec a kruh) třemi základními barvami podle svého pocitu. Většina studentů obarvila trojúhelník žlutě, čtverec červeně a kruh modře. Dalším krokem bylo nalézt geometrické formy odpovídající zelené, oranžové a fialové barvě. Úvahy o interakci mezi barvou a formou představil Kandinsky i ve své knize „O duchovnosti v umění“ a sám se o tuto teorii barev a forem opíral při tvorbě vlastních obrazů.<sup>43</sup>

Kandinsky se na Bauhausu věnoval také výrazovým prostředkům - bodu, linii a ploše, které pokládal za základ abstraktní výtvarné činnosti. Jeho přednášky o těchto výtvarných elementech byly součástí Vorkurzu, ale přednášel o nich i při svých hodinách volné malby.<sup>44</sup>

Kandinsky a Klee se na Bauhausu spřátelili a v této době byli dokonce sousedy. Oba vedli na Bauhausu jak kurzy teorie, tak i vlastní hodiny volné malby. Kandinsky zakládal svou uměleckou výchovu na bodu, linii a ploše a na jejich skrytých energiích. Stejně tak Klee začíná svůj „Pedagogický náčrtník“ od těchto elementů. Na rozdíl od Kandinského ale vidí za všemi těmito elementy princip pohybu a růstu. Ačkoli jejich úvahy a ideje o umění byly rozdílné, jejich tvorba se mnohdy vyznačovala velkou podobností, oba se značně ovlivňovali.<sup>45</sup>

---

<sup>42</sup> Srov. BECKS-MALORNY, U. *Kandinsky*. str. 137, 140.

<sup>43</sup> Srov. BECKS-MALORNY, U. *Kandinsky*. str. 142.

<sup>44</sup> Srov. BECKS-MALORNY, U. *Kandinsky*. str. 145.

<sup>45</sup> Srov. BECKS-MALORNY, U. *Kandinsky*. str. 157, 159.

## 2 UMĚNÍ VE VÝCHOVĚ

V první kapitole jsme si ukázali, že i moderní umění má svou pedagogickou dimenzi. Nyní se obrátíme především na dva významné teoretiky umění Jaromíra Uždila a Herberta Reada, kteří se zabývali působením umění ve výchově a to nejen výchovou uměním, ale i k uměním, dále vlivy prostředí a samozřejmě i osobností vychovatele, jež je zprostředkovatelem umění.

Ačkoli jejich myšlenky byly sepsány už v druhé polovině 20. století, uvidíme, že jsou stále aktuální.

### 2.1 SETKÁNÍ S UMĚLECKÝM DÍLEM

V současnosti se setkáváme s nezájmem o moderní umění, a to nejen u mládeže, ale u veřejnosti vůbec. Výtvarné umění bývá přijímáno povrchně, není schopno nás oslovit.<sup>46</sup>

#### 2.1.1 Vnímání uměleckého díla

Každé umělecké dílo v sobě nese určité znaky či šifry. Je stykem objektivního a subjektivního. Při vnímání uměleckého díla je tedy důležité najít to, co je společné pro vnímajícího i pro tvůrce díla. „*Rozumět umění neznamena rozumět každému jednotlivému uměleckému dílu, ale spíše si do jisté míry osvojit řeč a způsob myšlení, výtvarného myšlení, jež umělec (...) používá.*“<sup>47</sup>

Současná výtvarná výchova nereflektuje vztah k umění v celé jeho komplexitě, pohlíží na výtvarné umění jako na do sebe uzavřený fenomén. Nedokáže ho vnímat jako dynamický proces, jehož nedílnou součástí je právě interpret. Hodnota uměleckého díla se stává neproměnnou konstantou a tím i vztah

---

<sup>46</sup> Srov. UŽDIL, J. *Mezi uměním a výchovou*. str. 178.

<sup>47</sup> UŽDIL, J. *Mezi uměním a výchovou*. str. 180.

k uměleckému dílu je pasivní. V podstatě je jedno, o jaké konkrétní dílo z jaké oblasti výtvarného umění se jedná, protože jeho obsah se redukuje na předem dané stabilizované estetické a poznávací hodnoty. Tento přístup k interpretaci umění zabraňuje vlastní aktivitě vnímatele. Nemůže si sám rozhodnout, jaké hodnoty nebo výtvarné znaky s sebou dílo přináší. Neuvědomuje si, že je může jako divák i jako tvůrce ovlivňovat.<sup>48</sup>

Problém tedy spočívá v tom, že již objevený obsah uměleckého díla je vnímateli předkládán jako hotová a nadosobní pravda. Je ale nutné, aby se vnímání uměleckého díla stalo dynamickým procesem, v němž se odhaluje souvislost mezi znakem a novou zkušeností. Výtvarné umění by se mělo stát podnětem i cílovým bodem výtvarné výchovy. Mělo by na něj být pohlíženo jako na zdroj tvořivosti. Interpretace umění by měla být nalézáním společného kontextu zkušeností umělce se zkušeností diváka právě za přispění díla.<sup>49</sup>

Vnímání uměleckého díla a jeho interpretace tedy stojí na počátku výchovy uměním. Tato výchova má přispívat k všestrannému rozvoji osobnosti. Umělecké dílo působí na smysly, vyvolává ve vnímateli pocity a rozvíjí i rozumovou složku osobnosti (obohacení vědomostí a představ). „*Estetická výchova se uskutečňuje ve výtvarné výchově především vlastní prací dětí (...), ale také stykem s výtvarným uměním, jeho pravidelným výchovně vedeným pozorováním a prožíváním*“.<sup>50</sup>

Read považuje pozorování uměleckého díla také za jednu ze tří hlavních činností, které jsou obsaženy ve výchově uměním. Pozorování je podle něho získanou dovedností a souvisí s dalšími dvěma činnostmi: sebeprojevováním (potřeba sdělovat city, emoce, myšlenky druhým) a estetickým vnímáním, které lze rozvíjet právě učením a výchovou, a které se objevuje až v období puberty. Tyto tři procesy, jak už jsme naznačili, jsou součástí výchovy uměním a ta má zásadní důležitost pro rozvoj individuality osoby. A právě rozvoj této individuality ve všech jejích směrech je cílem veškeré výchovy.<sup>51</sup>

---

<sup>48</sup> Srov. VANČÁT, J. *Tvorba vizuálního zobrazení*. str. 147 – 148.

<sup>49</sup> Srov. VANČÁT, J. *Tvorba vizuálního zobrazení*. str. 149 – 150.

<sup>50</sup> HRON, J., UŽDIL, J. *Metodika výtvarné výchovy na národní škole*. str. 8.

<sup>51</sup> Srov. READ, H. *Výchova uměním*. str. 235 – 237.

### 2.1.2 Setkání s moderním uměním

Každé umění obnovuje svou aktuálnost, vypovídá o období a společnosti svého vzniku, ale reflektuje i minulost a předjímá budoucnost.<sup>52</sup>

To samozřejmě souvisí s vnímáním umění. Proměna obsahu vnímání v klasické moderně je ale pro metodiku výtvarné výchovy málo srozumitelná. Vždyť sami učitelé mají mnohdy problémy s pochopením obsahu děl, a tak jejich představení probíhá spíše jako předložení souborů forem. Taková výtvarná výchova je potom srovnatelná s memorováním. Když už učitelé získají estetický pocit z děl moderního umění, mají problém, jak svůj pocit přenést na vychovávaného.<sup>53</sup>

Je nutné, aby výtvarná výchova souvisela s proměnou vnímání. V moderním umění je tato proměna velmi radikální, objevuje se nové vnímání sebe sama, času i prostoru. Dřívější renesanční pohled (realistické obrazy) je tedy nutno nahradit abstrakcí každodenní reality.<sup>54</sup>

Dnešní výchova uměním podle Uždila více respektuje vnímatele, jeho možnosti a zájmy. Snaží se vychovávat jedince tak, aby nahlížel na svět po způsobu umělce. Umění se v současnosti také stává součástí širokých vrstev, což je dáno zvýšenou prezentací v médiích i celkovou demokratizací uměleckého zážitku.<sup>55</sup>

### 2.1.3 Metody práce s výtvarným dílem

Uždil rozlišuje tři základní metody práce s uměleckými díly. Žádná z těchto metod není použitelná sama o sobě a při práci s výtvarným dílem by se tedy měly objevit všechny tři. Stanovení poměru zastoupení jednotlivých metod přitom

---

<sup>52</sup> Srov. HORÁČEK, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. str. 45.

<sup>53</sup> Srov. VANČÁT, J. *Tvorba vizuálního zobrazení*. str. 154.

<sup>54</sup> Srov. VANČÁT, J. *Tvorba vizuálního zobrazení*. str. 155.

<sup>55</sup> Srov. UŽDIL, J. *Mezi uměním a výchovou*. str. 187 – 188.

závisí na samotném díle i na tom, jaké v něm převažují složky. Použitá metoda také musí odpovídat dispozicím vychovatele a vychovávaného.<sup>56</sup>

- **metoda bezděčná:** Vnímání uměleckého díla není zprostředkováno ani řízeno, jsou pouze navozeny podmínky pro častý styk s dílem (estetické přizpůsobení prostředí, ukázky umělecky cenných objektů). Setkání s ním je bezprostřední a náhodné. Tato metoda vytváří kulturní návyky, vkus a kladný vztah k prostředí. Umožňuje zcela osobní a individuální prožitek umění.
- **metoda emocionální (intuitivní):** Tato metoda odpovídá snaze po citlivosti při vnímání výtvarného díla. Čistě emocionální metoda ovšem nepočítá s racionálně logickými postupy, vytváří jen vhodnou půdu pro citové přijetí díla. Umělecké dílo musí být nejprve prožito citově, teprve pak může být analyzováno rozumem.
- **metoda racionální (analyticko-syntetická):** Staví na rozumovém přístupu k dílu. Každé dílo se podle této metody skládá z několika významových vrstev (prvky námětové, forma a obsah apod.), které by měly být zkoumány odděleně. Izolované prvky nejlépe poznáme pomocí analýzy, pomocí syntézy můžeme dospět zpět k dílu jako celku. U této metody záleží jak na mentální vyspělosti vychovávaných, tak i na citlivosti vychovatele, který musí mít vždy na paměti, že všechny jednotlivosti, ve které se dílo rozpadá, tvoří jednotný celek.<sup>57</sup>

## 2.2 OSOBNOST VYCHOVATELE A VLIV PROSTŘEDÍ

Při setkávání jedince s uměleckým dílem a uměním všeobecně hraje osobnost pedagoga nebo vychovatele zásadní roli. Vychovatel je ten, který umění

---

<sup>56</sup> Srov. UŽDIL, J., ZHOŘ, I. *Výtvarné umění ve výchově mládeže*. str. 127.

<sup>57</sup> Srov. UŽDIL, J., ZHOŘ, I. *Výtvarné umění ve výchově mládeže*. str. 123 – 125.

zprostředkovává, vybírá jednotlivá díla, kterými na vnímatele působí, předává jim svou vlastní zkušenost s uměleckým dílem i realitou jako takovou. Cílem jeho činnosti je také všestranný rozvoj osobnosti žáka. Toto vše ovlivňuje zároveň styl života žáků, jejich estetické vnímání a cítění a jejich soudy o umění.

Úspěch zprostředkování umění ovšem nezávisí pouze na učiteli (vychovateli), ale také na prostředí a na tom, zda jsme schopni ho měnit a přizpůsobovat.

### 2.2.1 Osobnost vychovatele

Podle Reada je prvním předpokladem výchovy osvobození tvořivých sil v člověku. Úkolem vychovatele je tedy nepotlačovat spontánnost, ale zároveň nenechávat vychovávaného „*bít křídly v prázdnu*“.<sup>58</sup> Správná výchova by měla být založena na vlastní zkušenosti vychovávaného, teprve poté by mělo přijít učitelovo poučení. Read kritizuje moderní vychovatelské teorie, které příliš zdůrazňují svobodu, protože se zde vytrácí důležitost učitelova působení. Na druhou stranu odmítá autoritářství, které přehlíží význam dětské pokusnické činnosti.<sup>59</sup>

Učitel působí jako prostředník, skrze kterého si žák vybírá činný svět. Do tohoto výběru nesmí učitel vychovávaného nutit, protože při aktivním zasahování je vždy část vychovávaného pro, ale druhá část je automaticky proti. Jediným východiskem je tedy, podle Reada, zasahování nenápadné.<sup>60</sup>

Při zprostředkování umění je velmi důležitý také vztah mezi pedagogem a vychovávaným. Ten vyžaduje „*radostnou odpovědnost*“<sup>61</sup>, ale musí zůstat bez soukromých složek života, tedy neosobní. To ovšem neznamená vyloučení citů. Read tím klade důraz na důvěru ve vychovatelském vztahu.

---

<sup>58</sup> READ, H. *Výchova uměním*. str.328.

<sup>59</sup> Srov. READ, H. *Výchova uměním*. str. 328 – 329.

<sup>60</sup> Srov. READ, H. *Výchova uměním*. str. 330.

<sup>61</sup> READ, H. *Výchova uměním*. str. 333.

Dále upozorňuje na nutnost sebevýchovy učitele, neboť učitel je ten, který vybírá svět (závisí především na učiteli, které dílo žákům ukáže a které ne) a ovlivňuje druhé osoby.<sup>62</sup>

Také podle Uždila hraje ve výchově uměním osobnost učitele velkou roli, neboť právě on je nositelem uměleckého nazírání na svět. Na základě jeho nazírání se ve vychovávaných rozvíjí umělecké myšlení a umělecká aktivita. U učitele je nutností, aby měl vnitřní zkušenost s uměleckou tvorbou a zároveň hlubší pedagogické vzdělání. Toto platí především ve spojení s moderním uměním, protože to vyžaduje intenzivní účast uměleckého subjektu, ale také prožitku vnímatele.<sup>63</sup>

Povinností pedagoga je sledovat nepřetržitě vývoj umění. Nesmí oddělovat umění soudobé od umění historického a měl by se vyvarovat vyzdvihování jednoho směru umění nad jiné. Při své práci nesmí zapomenout ani na užité umění, architekturu, estetické aspekty měst či krajiny.<sup>64</sup>

Učitelovo vedení nemá omezovat představivost vychovávaného, ale podporovat samostatnou práci. U pedagoga je tedy důležité ztotožnění se zájmy vychovávaného, s jeho viděním světa. Zásadní je také schopnost motivace, která se projeví na samotných výtvorech (ty nemusí odpovídat skutečnosti, ale musí za nimi spíše stát skutečný zážitek).<sup>65</sup>

I Uždil se věnuje výchově a vzdělání samotných pedagogů. Každý učitel výtvarné výchovy musí mít odpovídající pedagogické vzdělání (např. metodika, rozbor vyučovací praxe), musí absolvovat odbornou uměleckou přípravu (výcvik základních uměleckých druhů a technik, dekorativní práce, písmo apod.), být poučen v oblasti dějin umění, teorie umění, estetiky a psychologie (studium dětské psychiky, dětské kresby). V neposlední řadě hraje důležitou úlohu i talent. Podle Uždila jsou výchova a vzdělání výtvarných pedagogů neustále podřízeny akademismu, přitom je potřeba, aby se vysokoškolská příprava přizpůsobila praxi.

---

<sup>62</sup> Srov. READ, H. *Výchova uměním*. str. 334 – 335.

<sup>63</sup> Srov. UŽDIL, J. *Mezi uměním a výchovou*. str. 305 – 306.

<sup>64</sup> Srov. UŽDIL, J. *Mezi uměním a výchovou*. str. 306.

<sup>65</sup> Srov. UŽDIL, J. *Mezi uměním a výchovou*. str. 165.

Je nutné osvojit si umělecké principy jako formu vnímání, myšlení, poznávání a jednání.<sup>66</sup>

Výchova studenta by se měla dotýkat především těch složek duševna (talentu), které se mohou reprezentovat výtvarnou formou. Klíčem k takovému rozvoji je, podle Uždila, právě moderní umění. Budoucí učitel by tedy měl projít jakousi „školou uměleckého myšlení“.<sup>67</sup>

### 2.2.2 Prostředí

Pro Reada je ideální prostředí takové, které rozvíjí vnímavost. Prostředí, kde probíhá výchova, stejně jako prostředí domova, nemá být umělé. Nejlepší možností je, vytvořit přirozené prostředí ve výchovném a vzdělávacím zařízení a pak se snažit harmonicky přizpůsobit tomuto prostředí domov. Pokud se tato dvě prostředí dokonale liší, vzniká u dítěte napětí. Vedle přirozenosti musí výchovná a vzdělávací zařízení splňovat samozřejmě hygienické podmínky dané zákony a vyhláškami (osvětlení, hluchnost, kapacita učeben apod.). Zásadní důležitost má dále architektura stavby, nábytek a zařízení. Vše musí být estetické; to znamená vyváženost proporcí a harmonii barev.<sup>68</sup>

Celkový estetický dojem dotváří také výběr a umístění vhodných závěsů, obrazů, květin a plastik. Na vytváření prostředí by se vždy měli podílet sami vychovávaní (např. vystavení výtvarných děl žáků), ale v prostředí zařízení by se měla objevit i díla vyspělých umělců. Přesto by nemělo prostředí působit jako muzeum, ale spíše jako tvořivá dílna či středisko tvořivé činnosti.<sup>69</sup>

Prostředí by, podle Reada, mělo v neposlední řadě vychovávat smysly neustálou činností, budit zájem. Tomuto účelu nejlépe slouží volný prostor v přírodě a možnost svobodného pohybu po zařízení.<sup>70</sup>

---

<sup>66</sup> Srov. UŽDIL, J. *Mezi uměním a výchovou*. str. 192 – 194.

<sup>67</sup> UŽDIL, J. *Mezi uměním a výchovou*. str. 195.

<sup>68</sup> Srov. READ, H. *Výchova uměním*. str. 344.

<sup>69</sup> Srov. READ, H. *Výchova uměním*. str. 345.

<sup>70</sup> Srov. READ, H. *Výchova uměním*. str. 345.



Uždilův názor na vlivy prostředí ve výchově uměním se příliš neliší od názorů Readových.

Prvotní vliv na utváření estetického cítění a kulturních návyků má prostředí domova. Může se ovšem jednat o negativní vliv, který může být překonán právě výchovnou prací. Upozorňuje, stejně jako Read na fakt, že pokud se žáci sami podílí na utváření prostředí, „*nestoupne jen snaha šetřit nová zařízení, ale vzroste i aktivita jejich vztahu k prostředí*“.<sup>71</sup>

Uždil už vidí i odlišnosti mezi zařízeními volného času a klasickými školami. Zařízení pro volný čas sice nabízejí mnohem více prostoru pro výzdobu či přetváření prostředí, ale na druhou stranu často inklinují k přezdobenosti a přílišné chaotičnosti. Esteticky působivější je přitom harmonie, čistota a střídmost.<sup>72</sup>

## 2.3 VÝTVARNÁ VÝCHOVA NA ŠKOLÁCH

Než si nastíníme možnosti využití moderního umění ve volném čase, je nutné, abychom se seznámili s vývojem, současným stavem i požadavky na další vývoj výtvarné výchovy na školách, neboť mimotřídní a mimoškolní výchova uměním navazuje právě na dovednosti získané při školním vyučování.

### 2.3.1 Přehled dříve používaných metod

Uždil rozlišuje následující metody používané ve vyučovací praxi výtvarné výchovy na českých školách. Jedná se většinou o metody, které jsou již překonány:

- **kopírovací metoda:** Je přenášením čar z originálu na kopii. Kopírovací postup sám o sobě vlastně ani není zobrazováním. Žák se totiž neučí převádět trojrozměrný objekt do dvojrozměrné

---

<sup>71</sup> UŽDIL, J., ZHOŘ, I. *Výtvarné umění ve výchově mládeže*. str. 119

<sup>72</sup> Srov. UŽDIL, J., ZHOŘ, I. *Výtvarné umění ve výchově mládeže*. str. 120.

plochy, neučí se ani odhadu vzdálenosti. Tato metoda neumožňuje samostatnou práci žáka, cvičení kreslířských dovedností a návyků je nedostatečné.

- **geometrická metoda:** Zdánlivou předností této metody je fakt, že geometrie umožňuje oddělit složité od méně složitého. To znamená, že mladším žákům může pedagog vybrat jednodušší úkoly, starším složitější. Je to metoda vhodná spíše pro děti mladšího školního věku, neboť dětské myšlení je konkrétní (dokáží si např. do tvaru trojúhelníku promítnout obraz plachetnice).
- **stigmografická metoda:** Znamenala úpadek ve vyučování výtvarné výchovy. Jedná se o typické zakreslování geometrických tvarů do pravidelné čtvercové sítě bodů.
- **stylizace:** Tato metoda přichází do škol počátkem 20. století, kdy se volá po studiu přírody. Kreslí se např. motýli, květiny, brouci a smyslem práce je pouze ornamentální stylizace.
- **psychologické kreslení:** Ve 20. letech 20. století vystřídal zájem o studium přírody velký vliv psychologie. Začal se používat pojem dětského umění. Dětské kresby svědčily o tom, jak se dítě bez vlivu výchovy vyrovnává se svým okolím, jak je vidí, jak na něj reaguje. Problémem této metody tedy spočívá v upuštění od zásady pedagogického vedení. Pozitivní je naopak zájem o přirozenou potřebu dětí kreslit a malovat, ocenění dětské tvořivosti a zavedení kolektivních způsobů práce.
- **imitace lidového ornamentu a konstruktivismus:** Tato metoda se objevuje na českých školách v období první republiky. Jedná se o přenášení ornamentů z jednoho materiálu na druhý. Ornamentální kreslení má svůj význam jen v případě, kdy navazuje na přirozenou dětskou zálibu v rytmu a barvě. Za největšího nepřítele ornamentu můžeme považovat konstruktivismus, který říká, že dítě touží po vážné, přesné a logicky upravené práci a zajímá jej její cíl a účel.

V tomto období je zanedbána výchova pozorovací schopnosti i smyslového nazírání.<sup>73</sup>

### **2.3.2 Vývoj ve vyučování výtvarné výchovy od 2. světové války a současný stav**

Už v období 2. světové války dochází k vyrovnání mezi psychologickým kreslením a konstruktivismem. V nižších třídách se nejvíce uplatňuje volné kreslení z představy, které postupně přechází v kreslení plošných a prostorových útvarů. Na vyšších stupních je kresba podobná technickému výkresu.<sup>74</sup>

Po 2. světové válce je vyučování výtvarné výchovy ovlivněno sovětskou školou. Ta klade důraz na posílení úlohy smyslového poznání skutečnosti a následně její rozumovou analýzu. Kreslení se rovněž osvobozuje od geometrie. Je viditelná i snaha o rozvoj těch stránek žákovy osobnosti, které mají největší význam pro jeho další vývoj. V padesátých letech je význam vizuální výchovy až přeceňován. Používají se akademické metody, které nerozvíjí duševní funkce. Zároveň s tím je podceněna i úloha představivosti. Až později jsou osnovy upraveny. Spoléhá se více na dětskou psychiku i metodickou invenci učitele.<sup>75</sup>

Ve druhé polovině 20. století se žák stává nikoli objektem výchovy, ale jejím subjektem. Starým koncepcím výtvarné výchovy je vytýkána především neschopnost vést žáky k adaptibilitě vůči různým estetickým situacím, podnětům a dojmům, ale také přílišná kulturnost. Moderní umění přitom znamená odklon od předpojatých norem, dává mnoho prostoru subjektu, který umění prožívá a hodnotí. Moderní umění tedy působí jako podněcovatel či animátor. Jedním z cílů estetické výchovy tohoto období se stává i tzv. estetická inteligence, tj. schopnost adaptovat se na nové estetické situace, schopnost dešifrovat umělecké kódy a znaky, tedy jakási duševní pohyblivost.<sup>76</sup>

---

<sup>73</sup> Srov. HRON, J., UŽDIL, J. *Metodika výtvarné výchovy na národní škole*. str. 12 – 15.

<sup>74</sup> Srov. HRON, J., UŽDIL, J. *Metodika výtvarné výchovy na národní škole*. str. 15.

<sup>75</sup> Srov. HRON, J., UŽDIL, J. *Metodika výtvarné výchovy na národní škole*. str. 16.

<sup>76</sup> Srov. UŽDIL, J. *Mezi uměním a výchovou*. str. 280 – 284.

### 2.3.3 Požadavek integrace estetické výchovy

V budoucím vývoji estetické výchovy, jejíž součástí je i výchova výtvarná, by se měla uplatnit celková integrace. Uždil ji nazývá „komplexností estetickovýchovného působení“.<sup>77</sup>

Znamená jednotu estetického a mimoestetického. Ačkoli se umělecká funkce zdá být vzdálená běžnému životu, umělecké funkce jsou transcendentální. Senzibilita v jedné oblasti podmiňuje, podle Uždila, senzibilitu v oblastech druhých.<sup>78</sup>

*„Integrita (...) může (...) vzniknout (...) tím spíš a v dokonalejší podobě, čím víc budou výchovné vlivy emanující skrze výchovné prostředky (hudební, výtvarné, slovesné a jiné) diferencovány.“*<sup>79</sup>

Komplexnost v estetické výchově tedy znamená působení všech prostředků, kterými estetická výchova vládne, a které ji utvářejí (hudební, literární, výtvarná, dramatická a pohybová výchova). Estetická výchova musí vidět osobnost vychovávaného jako multidimenzionální svět, nikoli jako svět rozdělený do mnoha zájmů. Dalším důvodem pro zavedení komplexnosti v estetické výchově je sama struktura děl (např. výtvarné dílo vzniká na základě působení hudební skladby, toto výtvarné dílo je možno vyjádřit básní apod.).<sup>80</sup>

Nad příbuznostmi mezi jednotlivými uměleckými druhy ale stojí jejich rozdílnost. Týkají se totiž různých smyslů, mohou se realizovat v prostoru, nebo naopak v čase, mohou užívat materiálních či nehmotných prostředků. Vyvolávají i rozdílné emoce. V mimoškolní výchově navíc hraje velkou roli zájem a nadání. Přesto se estetická výchova stává úplnou teprve přijetím zájmu o veškeré, tedy i o mimoumělecké estetično.<sup>81</sup>

---

<sup>77</sup> UŽDIL, J. *Mezi uměním a výchovou*. str. 285.

<sup>78</sup> Srov. UŽDIL, J. *Mezi uměním a výchovou*. str. 286.

<sup>79</sup> UŽDIL, J. *Mezi uměním a výchovou*. str. 286.

<sup>80</sup> Srov. UŽDIL, J. *Mezi uměním a výchovou*. str. 321 – 324.

<sup>81</sup> Srov. UŽDIL, J. *Mezi uměním a výchovou*. str. 324 – 325.

Uždil ještě upozorňuje na fakt, že požadavku integrace estetické výchovy by měl předcházet požadavek integrace veškerého výchovného působení školy.<sup>82</sup>

Read chápe integrální metodu jako spojení činností imaginativních, tvořivých a estetických. Tyto činnosti nejsou přesně vymezeny, jsou spíše „*všeobecným aspektem způsobu mentálního vývoje*“.<sup>83</sup>

Základ intelektuální a mravní síly spočívá v integraci vnímavých smyslů a vnějšího světa. Read žádá učební metodu, která je ve svém základě estetická. Tento jeho požadavek předpokládá reformu celého školství, stejně jako u Uždila.<sup>84</sup>

Integrální metoda v Readově pojetí se nestará o osud jednotlivých předmětů, protože jejím cílem je rozvíjet obecně lidské kvality zřivosti a senzibility (ty mají svou důležitost jak v estetické výchově, tak i v matematice nebo v zeměpisu). V integrálním plánu ztrácí jednotlivé předměty svůj pevný obrys, čímž vzniká celková konstruktivní nebo tvořivá činnost.<sup>85</sup>

Z hlediska činnosti je integrální metoda postup začínající hrou, která musí mít souvislost a zaměření. Dětské hry se mohou, podle Reada, rozvíjet čtyřmi směry, které odpovídají čtyřem základním mentálním funkcím. City je možno rozvíjet v dramatu, smyslové čítí ve výtvarné výchově, intuici v tanci a hudbě a myšlení je možno rozvinout cvičením různých dovedností. Elementární výchovná soustava se rozpadá v tuto čtveřici. Ta tvoří jednotu harmonicky se rozvíjející osobnosti a zahrnuje všechny předměty.<sup>86</sup>

### 3 UMĚNÍ VE VOLNOČASOVÝCH AKTIVITÁCH

Na rozdíl od výtvarné výchovy vyučované na školách, jejíž obsah je přesně dán osnovami, nabízí výtvarné aktivity ve volném čase mnohem více prostoru,

---

<sup>82</sup> Srov. UŽDIL, J. *Mezi uměním a výchovou*. str. 287.

<sup>83</sup> READ, H. *Výchova uměním*. str. 250.

<sup>84</sup> Srov. READ, H. *Výchova uměním*. str. 250.

<sup>85</sup> Srov. READ, H. *Výchova uměním*. str. 251 – 252.

<sup>86</sup> Srov. READ, H. *Výchova uměním*. str. 253 – 254.

a to jak při výběru činností (v rámci jednoho kroužku je například možno věnovat se jen jedné výtvarné technice či jen jednomu konkrétnímu uměleckému směru), tak i v aktivitě vychovatele, ale především v aktivitě samotných vychovávaných (mohou se například podílet na spolurozhodování o činnosti). Jak jsme již předeslali, výchova uměním ve volném čase rozvíjí školní výtvarnou výchovu, což je také důvodem podobnosti používaných metod. Metodika výtvarné výchovy ve volném čase není ani příliš zpracována a nevěnuje se jí taková pozornost, jakou by si určitě zasloužovala.

### 3.1 PROBLEMATIKA VOLNÉHO ČASU A VÝCHOVY VE VOLNÉM ČASE

Volný čas můžeme definovat jako „*opak nutné práce a povinností, dobu, kdy si své činnosti můžeme svobodně vybrat, děláme je dobrovolně a rádi, přinášejí nám pocit uspokojení a uvolnění*“.<sup>87</sup> Lze sem zahrnout odpočinek, rekreaci, zábavu, zájmové činnosti, dobrovolné vzdělávání, dobrovolnou prospěšnou činnost atd.

#### 3.1.1 Různé pohledy na volný čas

Pávková vymezuje pět základních pohledů na volný čas:

- **pohled ekonomický:** Zabývá se např. tím, kolik prostředků společnost investuje do sféry volného času, nebo do zařízení pro volný čas, kolik volného času je využíváno pro výchovnou a vzdělávací činnost a kolik volného času je využíváno pouze komerčně.

---

<sup>87</sup> PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. str. 15.

- **pohled sociologický a sociálně-psychologický:** Zjišťuje, jak volnočasové činnosti přispívají k utváření a kultivaci mezilidských vztahů.
- **pohled politický:** Zkoumá, jak a do jaké míry zasahuje stát do volného času obyvatelstva. Týká se také školní politiky.
- **pohled zdravotně-hygienický:** Sleduje, jak lze podporovat zdravý tělesný i duševní vývoj člověka.
- **pohled pedagogický a psychologický:** Zabývají se úvahami o věkových a individuálních zvláštnotech, jejich respektováním ve volném čase. Volný čas má z pedagogického hlediska dva úkoly:
  1. naplňování volného času smysluplnými aktivitami, které mohou být rekreační nebo výchovně-vzdělávací (patří sem výchova ve volném čase)
  2. výchova k volnému času, která zahrnuje seznámení jedince s aktivitami a celkovou orientaci v nabídce aktivit.<sup>88</sup>

### 3.1.2 Nejvýznamnější zařízení pro výchovu mimo vyučování

Na mimoškolní výchově se podílí následující zařízení:

- školní družiny a školní kluby
- střediska pro volný čas dětí a mládeže (zahrnují domy dětí a mládeže, stanice zájmových činností)
- domovy mládeže
- dětské domovy.

Zájmovému vzdělávání se věnují:

- základní umělecké školy
- jazykové školy.

Další subjekty, které se podílí na výchově ve volném čase:

---

<sup>88</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. str. 17 -20.

- občanská sdružení
- sdružení dětí a mládeže
- tělovýchovné a sportovní organizace
- kulturní a osvětová zařízení
- církevní a náboženská společenství.<sup>89</sup>

### 3.1.3 Esteticko-výchovné zájmové činnosti

Tyto činnosti jsou zaměřeny na rozvoj výtvarného, hudebního, literárního, dramatického a hudebně-pohybového projevu, kulturu chování, výchovu vkusu a rozvoj tvořivosti. Jsou to všechny aktivity, ve kterých se uplatňuje estetický vztah ke skutečnosti. Zvláštní význam v této oblasti mají zejména vlastní tvořivé aktivity, protože s sebou přináší nové, emocionálně cenné zážitky.

Do výtvarných zájmových činností můžeme zařadit:

- výtvarné osvojování skutečnosti, využití různých výtvarných technik
- práci s výtvarnými prostředky
- poznávání a chápání výtvarného umění
- aplikaci estetických požadavků na životní prostředí, kulturu chování, těla a oblékání aj.<sup>90</sup>

## 3.2 VÝVOJ ZÁJMOVÉ VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Podoba zájmové výtvarné výchovy se stejně jako podoba školního vzdělávání mění v závislosti na požadavcích společnosti. Přechod mezi jejími podobami je nezřetelný. To znamená, že starší koncepce často přetrvávají, i když už je

---

<sup>89</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. str. 45 -46.

<sup>90</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. str. 100 – 101.



vytvořena koncepce nová. Je to dáno především lpěním vychovatelů a pedagogů na tradici a lidskou pohodlností.<sup>91</sup>

### 3.2.1 Vývoj v druhé polovině 20. století

V 50. a 60. letech 20. století se ve výtvarné výchově projevuje ideologický tlak, a to jak v námětech, tak i v důrazu na přepis skutečnosti (vázal se k socialistickému realismu). Neutrální prostor byl poskytnut pouze výtvarným technikám, takže mohlo docházet k jejich přetváření nebo ke vzniku nových technik. V popředí stála otázka jak se vyjádřit, nikoli proč se námětem zabývat. Toto směřování přetrvává v různé míře na většině škol dodnes. V roce 1959 došlo k úbytku hodin výtvarné výchovy na základních školách. V důsledku toho byly založeny první lidové školy umění. Ty poskytovaly výtvarné výchově příznivé podmínky. Vzrostla odbornost učitelů i hodinová dotace a úroveň vybavenosti pracoven. Jelikož lidové školy umění reprezentovaly socialistické školství na mezinárodní úrovni, došlo zde ke snížení politického vlivu na výuku. Způsob výuky na těchto školách ovšem prohluboval krizi výtvarného projevu. Výuka byla zaměřena především na osvojování dovedností a různých výtvarných postupů ve snaze dosáhnout krásných artefaktů. Tyto krásné artefakty nepocházely tím pádem z tvůrčího potencialu žáků, ale od učitelů. Teprve v 60. letech došlo vlivem uvolnění politické atmosféry k pronikání vlivu Bauhausu či teorií Reada a Uždila.<sup>92</sup>

Vlivem Bauhausu došlo k rozšíření názoru, „že totiž zákonitosti, které se vážou na výtvarné prostředky a které určují výstavbu díla, mohou být studovány nezávisle na předmětně určené úloze, jaksí in abstracto“.<sup>93</sup> Žáci Bauhausu se s těmito zákonitostmi seznamovali na tzv. předškole (Vorkurz).

---

<sup>91</sup> Srov. ROESELVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy.* str. 33.

<sup>92</sup> Srov. ROESELVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy.* str. 33 - 34.

<sup>93</sup> UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova.* str. 37.

Podstata výuky na Bauhaus spočívá v tom, že než se žák pokusí použít výtvarných prostředků k vytvoření celku, měl by tyto výtvarné prostředky studovat a hledat mezi nimi estetické vztahy. Jádrem výtvarné výchovy se tím pádem stávají prvky výtvarné řeči jako bod, linie, plocha, barva, rovnováha a další. Problémem takové výuky je, zda lze tímto způsobem dospět k výtvoru, který by obsahoval také například smyslové poznání světa nebo emocionální vztah k realitě. Přílišný respekt k čistotě výrazových prostředků (tak jak ho vyžaduje Bauhaus) může vést k výtvorům, které sice uspokojují vnějším vzhledem, ale postrádají vnitřní náboj.<sup>94</sup>

K dynamickému rozvoji, změně smyslu, struktury i podoby výtvarné výchovy dochází v 70. a 80. letech 20. století. V 80. letech ještě dochází k důslednému odlišení náplně základní a rozšířené výuky. Impulsem pro změny ve výtvarné výchově byly změny v rodinných vztazích (například ochuzení citových vazeb, aktivity, snížení sebevědomí). Pedagogové začali, namísto rodičů, přebírat pocit odpovědnosti za své žáky. Směřování k výtvarným dovednostem bylo nahrazeno podporou duchovních hodnot, větší motivací ve výuce, navozováním zážitku či emočními výtvarnými aktivitami. Dítě náhle získalo také nezvyklou svobodu v rozhodování. Celkově v tomto období sílí humanitní tendence, to se projevuje například: ve změně vztahu mezi učitelem a žákem, v uznání odlišnosti, v citlivé individuální komunikaci, v rovnocennosti partnerů apod.<sup>95</sup>

V 90. letech 20. století dochází k překročení vývoje a je nahrazeno dosavadní výkonnostní pojetí. Ve výchově se začíná objevovat důraz na smyslové prožívání světa, experimentaci, alternativní výtvarné myšlení, na cit pro výraz materiálů a na práci s uměleckým dílem. Nepochází ale jen ke změnám ve výchově. V roce 1990 se také lidové školy umění stávají základními uměleckými školami.<sup>96</sup>

---

<sup>94</sup> Srov. UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. str. 37.

<sup>95</sup> Srov. ROESELOVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. str. 34 - 35.

<sup>96</sup> Srov. ROESELOVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. str. 35.

### 3.2.2 Současné tendence

Současné výtvarné výchově jde, spíše než o výchovu budoucích výtvarníků, o výchovu myslících a cítících bytostí a o osobnostní rozvoj žáků. Novou koncepci vzdělávání doprovází i změna výtvarně výchovných priorit, mezi něž patří:

- **uvolnění direktivní autoritativnosti:** Žákům se dostává větší prostor pro komunikaci, jsou podporovány individuální schopnosti dítěte. Učitel nabízí podněty, probouzí v žácích fantazii. Autorita je používána v malé míře a jen tam, kde jsou předávány informace, znalosti a dovednosti.
- **tolerantní a ohleduplné postoje všech vůči všem:** Protože tvorba je intimní aktivitou, musí učitel vytvořit bezpečné prostředí, v němž se může žák bez zábran vyslovit.
- **hodnocení výtvarných prací:** Zde platí, že nelze rozlišovat dobré a horší výsledky, ale že má být hodnocena snaha o niternou účast. Cílem hodnocení je posun v myšlení a cítění žáka. Největším problémem klasifikace je, že obava před výsledkem zabraňuje svobodnému projevu. V současnosti sílí tendence hodnotit žáky v této oblasti ústně (zejména na prvním stupni), spíše formou úvahy nad dílem žáka.
- **objevný pohled na svět:** Souvisí se schopností přijímat podněty a přemýšlet o nich. Podněty, které předkládá pedagog, vyžadují od žáka empatii a tím ho učí citlivěji vnímat.
- **vytváření postojů:** Znamená rozvoj individuálních vztahů ke světu. Výtvarná výchova stimuluje k dívání se do sebe samého a výtvarný projev je tedy autentický a niterný. Proces utváření výtvarných postojů je závislý na subjektivních reakcích žáka, dále je ovlivněn výchovou v rodině a míněním spolužáků. Úkolem učitele je vybírat témata, motivovat a hodnotit.

- **společné výtvarné aktivity:** Dopomáhají utvářet sociální vztahy, přizpůsobení se. Jako společné aktivity můžeme označit spolupráci dvou a více žáků, kteří pracují na jedné výtvarné aktivitě. Používají se na řešení úloh, na které nestačí jednotlivci.<sup>97</sup>

### 3.2.3 Nové metody výtvarně výchovné práce

Současně se změnou výtvarně výchovných priorit se dostavily tyto nové, nebo nově chápané metody výtvarně výchovné práce:

- **zájem o pedagogické procesy** (místo snahy o krásné výsledky)
- **problémové vyučování:** Znamená promýšlení zajímavých otázek a vzájemné obohacování při jejich řešení.
- **tvořivé hledačství:** Vyžaduje po dětech samostatnost při hledání podnětu a formulaci vlastního názoru.
- **tvořivé hledačství učitele:** Zahrnuje hledání námětů, motivaci, uvažování o struktuře úkolu apod.
- **rozšíření tématické sféry:** Je vstupováním námětu do všech oblastí života. Podporuje invenci dětí, rozvíjí jejich zájmy a schopnosti.
- **kontakt s uměním:** Znamená porovnání mezi výtvarným uměním a vlastním výtvarným projevem žáků. Podporuje tvořivost a prohlubuje umělecký prožitek.
- **svobodné zacházení s materiály a nástroji:** Přirozeně odráží tvořivost, vypovídá o fyzických a psychických dispozicích žáka.<sup>98</sup>

---

<sup>97</sup> Srov. ROESELVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy.* str. 39 - 41.

<sup>98</sup> Srov. ROESELVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy.* str. 41 - 42.

Všechny tyto „proměny výtvarné výchovy vedly k tomu, že se zrodil integrační předmět, spojující všeobecné znalosti dítěte s jeho emočním vyladěním, se vztahem k lidem, ke světu a k umění, se zážitky, které z nich pramení.“<sup>99</sup>

### 3.3 MOŽNOSTI SETKÁNÍ S MODERNÍM UMĚNÍM VE VOLNOČASOVÝCH AKTIVITÁCH

Volnočasové aktivity nabízejí mnohem více prostoru pro setkávání s uměním. I tady je ovšem nutná dokonalá příprava a to jak vedoucího, tak i příprava programu. Neméně důležité je stanovení přesného cíle, příprava dlouhodobého perspektivního i celoročního plánu a stanovení základních úkolů a hlavních námětů práce. Často se totiž setkáváme s improvizací a nepromyšleností volnočasových aktivit.

Metodické zpracování učiva je u volnočasových aktivit samozřejmostí. Zahrnuje přípravu učitele k tématu a časový rozvrh. Její součástí je i předběžné zhotovení práce či ukázky žákovských prací, příprava pomůcek a materiálu a celkové rozvržení hodiny.<sup>100</sup>

Samotná tvůrčí činnost ve volnočasových aktivitách se může opírat právě o předchozí setkání vychovávaných s uměním. V dnešní době je pro většinu z nás velmi snadné dostat se do kontaktu s uměleckými díly (umožňuje nám to zejména cestování a média). U tohoto setkání s uměleckými díly ale chybí vychovatel, jež je prostředníkem a zastává důležitou roli v dialogu mezi dílem a vychovávaným. Vychovatel je ten, který pomáhá odhalovat, poznávat a pociťovat estetické rysy a hodnoty uměleckých děl.<sup>101</sup>

Setkáváním s uměním všeho druhu se zabývá muzejní a galerijní pedagogika. Mohli bychom do ní zahrnout aktivity, které využívají instituce (jako například

---

<sup>99</sup> ROESELVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. str. 43.

<sup>100</sup> Srov. HRON, J., UŽDIL, J. *Metodika výtvarné výchovy na národní škole*. str. 102.

<sup>101</sup> Srov. HORÁČEK, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. str. 46 -47.

galerie či muzea) k přímým výchovně-vzdělávacím činnostem. Pro práci s výtvarným uměním má význam pedagogika galerijní.<sup>102</sup>

Samy galerie přímo vytváří programy vhodné pro výchovu uměním ve volném čase. Jedná se o programy:

- teoretické (přednášky, prohlídky, besedy)
- praktické (kursy, ateliéry, tvůrčí dílny)
- smíšené, nazývané též animace (rozvíjení kreativity, zprostředkování teoretických poznatků formou praxe).<sup>103</sup>

Pro výchovu uměním ve volném čase je nejvhodnějším typem programu právě animace.

Nejčastější formou setkávání s uměním jsou prohlídky s průvodcem, protože není nutné obstarávat speciální prostor ani pomůcky. Besedy jsou už náročnější na přípravu, neboť se jedná o tematicky zaměřený program a je nutná aktivita lektora v dialogu s aktivitou návštěvníků. Zvláštním typem jsou besedy s umělci, kde má lektor úlohu koordinátora (vede diskusi). Animace už klade zvýšené nároky na pomůcky a na prostor. Lektor (animátor) musí zvládat teorii i praxi. U ateliérů a tvůrčích dílen jsou vysoké nároky na praktické výtvarné činnosti. Jedná se o výtvarnou práci ve speciálním prostoru. Lektor musí ovládat schopnost řídit praktické činnosti a zároveň musí obsáhnout teoretické znalosti o tvorbě umělců.<sup>104</sup>

Mezi další aktivity můžeme zahrnout různé příležitostné akce, setkání s umělci, exkurze v plenéru a mezioborové tvůrčí dílny (spojení hudby a literatury apod.).<sup>105</sup>

---

<sup>102</sup> Srov. HORÁČEK, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. str. 36.

<sup>103</sup> Srov. HORÁČEK, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. str. 63.

<sup>104</sup> Srov. HORÁČEK, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. str. 65 - 66.

<sup>105</sup> Srov. HORÁČEK, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. str. 66.

### 3.4 VÝCHOVA UMĚNÍM VE VOLNÉM ČASE NA MEZINÁRODNÍ ÚROVNI

Výchovou uměním ve volném čase na mezinárodní úrovni se zabývá nevládní organizace INSEA (International Society For Education Through Art), tedy Mezinárodní společnost pro výchovu uměním. Tato organizace působí na všech kontinentech v mnoha zemích od roku 1951. Její aktivity se váží na činnost UNESCO. Pro organizaci INSEA je výchova uměním přirozeným způsobem vzdělávání ve všech obdobích vývoje člověka. Upozorňuje na potřebu mezinárodní organizace v této oblasti, aby mohlo docházet ke sdílení zkušeností, zlepšování postupů a posilování umění ve vztahu ke vzdělávání.<sup>106</sup>

Česká sekce INSEA se připojila v roce 1960 (tehdy ještě jako Československá sekce INSEA), od roku 1992 působí jako sekce národní. Sdružuje české odborníky z oblasti výtvarné výchovy. Jejím cílem je rozšíření působení výtvarné výchovy co do počtu zúčastněných, ale i kvalitou nabídky. Česká sekce pořádá různá symposia (samozřejmě s mezinárodní účastí), která se týkají např. problematiky výchovy uměním, vzdělávání pedagogů, metodikou apod.<sup>107</sup>

Problematikou výtvarné výchovy a volného času se zabýval například světový kongres INSEA konaný v roce 1975 v Sévres. Zde vyslovil sociolog J. Dumazedier mimo jiné názor, aby se ve volném čase formovala lidská osobnost a rostla její sociabilita. Výsledkem jednání v oblasti výchovy uměním byl závěr, že výtvarná výchova ve volném čase nemá být oddělována od ostatních činností (mimické, taneční, hudební aj.), neboť všechny tyto činnosti se podílí na utváření esteticko-výrazové složky jedince. Na kongresu byl také vysloven požadavek technické dostupnosti výtvarných činností pro všechny. Výtvarné činnosti by také měly vycházet z celkového záměru (co nejširšího tématu) a vracet se k němu svými výsledky. Nutná je vždy určitá specializace výtvarných činností, která

---

<sup>106</sup> Srov. <http://www.insea.org/insea/about>

<sup>107</sup> Srov. <http://casopis.eduart.cz/articles.asp?ida=23&idk=65>

vychází ze specifiky výtvarného myšlení. Celkovým výsledkem kongresu v Sévres byl požadavek, aby se výtvarnou činností nevytvářela jen výzdoba, aby přechody mezi různými uměleckými činnostmi byly plynulé a aby se děti a mládež uměly vyjádřit nejrůznějšími prostředky.<sup>108</sup>

## **4 MOŽNOSTI VYUŽITÍ MODERNÍHO UMĚNÍ VE VOLNOČASOVÝCH AKTIVITÁCH**

### **(PRAKTICKÁ ČÁST)**

Tato praktická část vychází z teoretického základu tří předchozích kapitol. Víme už, jak vnímat umělecké dílo, jak se k výchově uměním přistupuje na školách i v rámci volného času. Z příkladu Kandinského a Kleea si dokážeme utvořit představu o moderním umění.

Následující výtvarný projekt sestává, pro lepší orientaci, ze dvou částí. V obou se propojují úvahy moderních malířů s teorií Uždila a Reada, především v pokusu dospět k propojení výtvarného projevu s ostatními typy projevu uměleckého. Klee i Kandinsky byli ve své tvorbě velmi ovlivněni hudbou. Dokázali své umění prožívat všemi smysly. Barvy v nich vyvolávaly tóny a naopak. Každá barva měla svou chuť a přinášela s sebou určité emoce. O toto propojení barev a uměleckého projevu s emocemi, chutěmi, hudbou a literárním projevem se budeme snažit v první části projektu.

Druhá část projektu by měla odrážet bauhausiánský přístup k výchově uměním, která musí, podle tohoto pojetí, začínat u výrazových prostředků (především bodu, linie, plochy). Jejich zvládnutí je zásadní pro další samostatnou výtvarnou činnost. Budeme postupovat od propojování jednoduchých výrazových prostředků, přes vyjádření sil a objemu pomocí linie, až k pokusu o abstraktní vyjádření námětu za použití těchto základních výrazových prostředků.

---

<sup>108</sup> Srov. UŽDIL, J. *Mezi uměním a výchovou*. str. 217 – 220.



## 4.1 CÍLE PROJEKTU

Základní cíle projektu jsou:

- Podpořit rozvoj tvořivosti a představivosti.
- Propojit výtvarné umění s ostatními typy uměleckého projevu.
- Rozvíjet estetické vnímání a cítění.
- Naučit se práci se základními výrazovými prostředky.
- Působit na emocionální složku osobnosti účastníků.
- Osvojit si abstrakci jako formu vyjádření.
- Dokázat nahlédnout do vlastního výtvarného díla – naučit se v něm číst.
- Naučit se zhodnotit vlastní práci.
- Rozvíjet komunikaci a předávání zkušeností mezi účastníky projektu.
- Pracovat s různými druhy výtvarných technik (malba, kresba).

## 4.2 KOMU JE PROJEKT URČEN

Projekt je předně určen pro dospělé. Není ovšem vyloučeno jeho využití i pro žáky od druhého stupně výš. Projekt není vhodný pro děti předškolního a mladšího školního věku. Jejich výtvarný projev se už sám o sobě značně přibližuje výtvarnému projevu moderních umělců. Vychází z dětské představy o světě. Zpočátku je výtvarný projev dítěte jen jakousi hrou a potřebou vytvořit něco vlastního. Později dítě dokáže vyjadřovat vlastní představy, propojovat je s realitou, ale tak, jak ji vidí ono samo. Dítě také dokáže velmi dobře pracovat s barvou, fantazií apod.

Už u dospívající mládeže se ale setkáváme s tzv. krizí výtvarného projevu. Mladí lidé si do svého výtvarného projevu projektují zidealizované představy, pokouší o svůdný obsah díla. Jejich výtvarný projev je přirovnatelný k realismu. Snaží se o co nejuvěrnější vyjádření objemu, anatomie, prostoru či výrazu tváře,

racionalizují všechny své dojmy. V tomto období se uplatňují ve výtvarné výchově především takové techniky, jako linoryt nebo koláž.<sup>109</sup>

V době dospívání převažuje radikální způsob uvažování, je zdůrazňována především technická složka a logika, vše se točí kolem řešení teoretických problémů. Dospívající lpí na jednom způsobu interpretace, který považují za nejlepší. Tento přístup se může objevovat ještě v raných obdobích mladé dospělosti.<sup>110</sup>

Výhodou tohoto období je schopnost vychovávaného přijmout velké množství informací z oblasti teorie výtvarné výchovy a je proto vhodné, se na tuto oblast zaměřit. Mladí dospělí také dokáží získané informace lépe kategorizovat a jsou schopni uvažovat abstraktně. To ovšem může působit i negativně, protože abstraktní uvažování je neúčelné ve vztahu ke složité realitě. Ve výchově uměním je proto vhodné zaměřit se v tomto období na práci s různými výtvarnými prostředky a technikami, protože jejich osvojování probíhá rychleji.

Myšlení mladého dospělého ovlivňuje především zkušenost, tedy vnější vlivy. V závislosti na svých zkušenostech přehodnocuje mladý člověk své dosavadní postoje. Uvědomuje si subjektivní stránku věcí, jevů i situací. Dospělý člověk si také uvědomuje, že nelze hodnotit vše jen jako dobré nebo špatné, ale je schopen uvědomit si relativitu a mnohoznačnost jevů a souvislostí mezi nimi. Připouští už i jiné názory než jen své vlastní, a i když se tyto liší od jeho úvah, dokáže je ocenit jako správné. Chápe, že ani jeho vlastní názory a postoje nemusí být definitivní, že se mohou vlivem zkušenosti měnit a přetvářet.<sup>111</sup>

Myšlení dospělého člověka je flexibilní a otevřené. Umí kombinovat subjektivní přístup s formálně logickým způsobem uvažování. Stále se rozvíjí nové schopnosti a dovednosti a dochází ke stabilizaci sebehodnocení v oblasti vlastních kompetencí.<sup>112</sup>

Ve výchově uměním v tomto období dokáží dospělí mnohem snáz vnímat umělecké dílo a číst v něm. Abstraktní i logické myšlení jim umožňuje pochopit

---

<sup>109</sup> Srov. UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. str. 127 – 128.

<sup>110</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. str. 306.

<sup>111</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. str. 307.

<sup>112</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. str. 308 – 309.

pohnutky, které vedly k vytvoření uměleckého díla, kontext jeho vzniku, užití výtvarných prostředků, formu, obsah atd. Dříve vytvořené postoje na určité období v dějinách umění se mohou měnit. To, co člověku jako adolescentovi připadalo ošklivé nebo hezké, může být vnímáno zcela opačně a s větším odstupem a nadhledem. Snazší je i porovnávání jednotlivých uměleckých směrů či děl mezi sebou, nebo jejich porovnávání s vlastním uměleckým výtvozem. Mladý dospělý dokáže i lépe ohodnotit sám sebe, svůj vlastní výtvor. Umí být sám vůči sobě kritický.

Přesto není v tomto období vhodné zaměřovat se pouze a jen na teoretické základy, na učení se novým technikám nebo na interpretaci uměleckého díla. Je nutno i nadále rozvíjet tvořivost a představivost. Vyjadřování emocí pomocí výtvarného projevu může mít v tomto období jakýsi terapeutický význam. Sama tvořivá činnost může sloužit jako relaxace, odreagování od povinností. Dochází při ní k uvolnění myšlenek, fantazie apod.

Skutečnost je taková, že většina dospělých věnuje svůj volný čas spíše dalšímu vzdělávání, nebo se věnuje zájmům, které nejsou přímo organizovány institucemi nebo zařízeními pro volný čas. Zájmy, které jsou pěstovány, navíc ve většině případech slouží pro rozvoj schopností a dovedností, které jsou posléze využity při profesi, nebo umožňují relaxaci či podporují zdravý životní styl.

V oblasti umění dospělí lidé navštěvují samozřejmě divadla, nebo výstavy výtvarného umění. Nerozvíjí ovšem dál zkušenosti, které získali, nepracují s nimi. Při interpretaci viděného využívají jen to, co získali při výchově uměním ve škole nebo v rámci výchovy a vzdělávání ve volném čase.

Úkolem tohoto projektu je ukázat, že i výtvarné aktivity v dospělosti mají své místo a svůj smysl. Že i dospělému člověku mohou přinést něco nového.

### 4.2.1 Účastníci projektu

Projektu se účastní pět dospělých osob ve věku od dvaceti do třiceti let. Věková škála je poměrně široká, protože období počátku dospělosti nemůžeme přesně vymezit, její dosažení je u každého individuální.

Ve vzorku jsou dvě ženy a tři muži, studenti vysoké školy i osoby pracující. Nízký počet osob zajišťuje lepší interakci a utváří malou skupinu, protože při činnosti je nutné vyjadřování a sdělování osobních prožitků, což může být ve větší skupině problematické. Někteří lidé totiž mohou mít problém s vyjadřováním osobních pocitů před více lidmi.

Také zastoupení studujících a pracujících má své opodstatnění. Každá skupina vnímá svůj volný čas jinak a nároky na činnosti ve volném čase se u těchto dvou skupin různí. Každý očekává od projektu něco jiného. To bude mít také zásadní důležitost při závěrečném hodnocení projektu.

### 4.2.2 Co dělat, když se neznáme

Jak jsme již předeslali, v rámci tohoto projektu se vyjadřují osobní pocity, emoce a prožitky. Účastníci tohoto projektu se vzájemně znají. Pokud ovšem pracujeme se skupinou lidí, kteří se nikdy předtím neviděli, nebo kteří se znají jen „od vidění“ je vhodné zařadit před samotnou činnost seznamovací hry.

Zde nabízíme několik typů na seznamovací aktivity, díky nimž se zvýší pocit bezpečí a vzájemné důvěry ve skupině.

#### **Já jsem on**

Vytvoří se partnerské dvojice. Každý má dvě minuty na to, aby se představil svému kolegovi. Poté si navzájem prohodí své já, takže ten, který informace získával, se prezentuje jako ten, který je podával. Ve druhém kole se každý představuje jako ten, kdo se mu představil v kole prvním a poté se opět prohodí identity. Pokud je dostatek času, je možné pokračovat třetím a čtvrtým kolem. Na

konci se všichni sesednou do kruhu a představí se ostatním jako osoba, se kterou skončili své představování. Skutečný majitel této identity se pak přihlásí a uvede informace o své osobě na pravou míru, popřípadě je doplní. Tato hra je vhodná pro šest a více osob.<sup>113</sup>

### **Seznamovací bingo**

Zde je nutné, aby lektor připravil předem etikety s hesly nebo větami, které se týkají např. různých dovedností, vlastností a skutečností. (Je levák. Umí hrát na flétnu / kytaru. Má doma kočku. apod.). Přitom je důležité, aby jedné položce odpovídal alespoň jeden účastník. Vedle těchto vět se umístí mřížka, která má méně oken, než je vět, aby její vyplnění bylo snadnější. Každý dostane jeden tiket, který musí co nejrychleji zaplnit podpisy lidí, kteří odpovídají popisu. To znamená, že musí své partnery obcházet a zjišťovat si od nich potřebné informace. Vítězí samozřejmě ten, kterému se podaří jako prvnímu zaplnit celý tiket.<sup>114</sup>

### **Prostorová stupnice**

Jedná se o seznamovací hru, která mimo jiné podporuje i vzájemnou spolupráci. Počet účastníků je libovolný. Lektor si pouze musí připravit předem různé vlastnosti. Ty potom vyslovuje a účastníci se podle nich řadí do stupnice (např. podle věku: účastníci musí mezi sebou komunikovat, aby se dokázali postavit správně do řady od nejstaršího po nejmladšího). Hru je možno hrát i pantomimicky, beze slov.<sup>115</sup>

### **Mezinárodní seznamování**

Jedná se o vysoce kontaktní seznamovací hru, která nám může pomoci při podpoře důvěry mezi jednotlivými účastníky a při navazování pevnějších vztahů. U této hry je velmi důležité příjemné a intimní prostředí. Lektor přivítá účastníky na cestě kolem světa, při které účastníci postupně navštíví různé světadíly a země a naučí se, jak se místní obyvatelé zdraví. Pozdrav nejprve předvede lektor s jedním z účastníků, následně se mohou všichni pozdravit se všemi, nebo se mohou utvořit pevné dvojice.

---

<sup>113</sup>Srov. <http://www.hranostaj.cz/hra13>

<sup>114</sup>Srov. <http://www.hranostaj.cz/hra171>

<sup>115</sup>Srov. <http://www.triolinguale.eu/sekce/sbirka-her/seznamovaci-hry>

Zde je několik příkladů ke zdavení v různých zemích:

- Grónsko: Eskymáci chodí zahaleni kvůli velké zimě do kožešin, a proto ke zdavení používají část těla, kterou jim oblečení nezakrývá – třou se vzájemně nosy.
- Chile: obyvatelé této země jsou unaveni neustálým šplháním do kopců, a proto si při pozdravu kladou chodidla na chodidla a masírují se, aby ulevili svým bolavým nohám.
- Francie: v dřívějších dobách byly francouzské ženy velmi ostražitě hlídány svými žárlivými manželi. Pokud si chtěly pošeptat něco důvěrného na rozloučenou, dotkly se navzájem tvářemi. Jednu část tajemství si zašeptaly do jednoho ucha, druhou část do druhého.
- Tibet: lidé v této hornaté zemi nosí na zádech těžké náklady, a proto se při setkání zdraví tak, že se k sobě otočí zády, vzájemně se opřou a třou si svá namožená záda.
- Nový Zéland: obyvatelé této země jsou proslulí svým výborným čichem. Když se setkají navzájem se pozorně očichají a snaží se postřehnout vůni toho druhého.
- Indie: Indové věří, že každý člověk má, vyjma svých dvou očí, na čele ještě třetí oko. Při setkání se nejdříve vzájemně dívají do očí, pak se postupně přibližují hlavami, aby ono třetí oko spatřili.
- Mexiko: Mexičané jsou proslulí svou srdečností, a proto při pozdravu položí svému protějšku ucho na hrudník a zaposlouchají se do tepu jeho srdce.<sup>116</sup>

Podobných pozdravů lze vymyslet nesčetné množství. Opět vše záleží na počtu účastníků a časových možnostech.

K podpoře důvěry mezi účastníky lze použít i další velmi známé hry jako například **Kyvadlo**. Jedno kyvadlo tvoří alespoň tři osoby. Osoba uprostřed zavře oči a druzí dva si prostřední osobu „přehazují“ mezi sebou. Snahou je odbourat pocit strachu z pádu do prázdna a tedy plně důvěřovat svým dvěma kolegům.

---

<sup>116</sup> Srov. <http://animatori-bcb.signaly.cz/0901/netradicni-seznamovaci-hry>.

### 4.3 PROSTŘEDÍ A POMŮCKY

Projekt je koncipován tak, aby kladl minimální nároky na prostředí a na pomůcky. Místo, kde se projekt realizuje, není důležité. Pouze by mělo být příjemné, spíše menší velikosti a vyvolávající pocit bezpečí a soukromí, aby účastníci mohli bez větších zábran vyjadřovat své emoce. Do prostoru můžeme umístit předměty podporující představivost a podněcující tvořivost, např. obrazy malířů, z jejichž koncepcí vycházíme, popřípadě další umělecké předměty.

Pomůcky, které k projektu potřebujeme, vychází z použitých technik. Pro naše účely nám postačí čtvrtky a papíry, vodové barvy, temperové barvy, obyčejné tužky, štětce různých velikostí, podložky, nádoby na vodu, CD přehrávač, CD s použitou hudbou a teoretické podklady (konkrétněji se o nich zmíníme až u dílčích popisů výtvarných akcí). Výtvarné techniky nejsou předem nijak zvlášť omezeny a záleží spíše na účastnících, jakou techniku si sami vyberou.

Je velmi vhodné, aby si lektor všechny pomůcky a další teoretické materiály připravil předem.

### 4.4 ČASOVÝ PLÁN

Jak jsem již uvedla, projekt sestává ze dvou výtvarných akcí, z nichž každá se věnuje jednomu okruhu. Je vhodné, aby se jedna výtvarná akce odehrávala jako celek, protože jednotlivé aktivity na sebe navazují. Pokud bychom je rozdělili do více hodin (sezení, lekcí), mohlo by se stát, že účastníci zapomenou, co se na předchozí hodině odehrávalo. Také bychom museli při každé následující hodině věnovat čas psychickému naladění účastníků i celkové atmosféry.

Velmi důležitý je i čas věnovaný přípravě celého projektu, abychom nesklouzli k improvizaci, aby byl čas, vymezený výtvarné činnosti, plně využit.

Ani v tomto případě nesmíme zapomenout na vymezení prostoru pro závěrečnou reflexi, kde si účastníci mohou sdělit své dojmy a pocity, zhodnotit celý průběh činnosti. Je to důležité zejména pro lektora, který projekt vede, aby

měl zpětnou reakci, ale samozřejmě i pro účastníky samé. Mohou si uvědomit, jak činnost prožívali, co jim přinesla, co přinesla ostatním, takže dojde ke vzájemnému obohacení.

Předběžný časový plán:

- Příprava podkladů k projektu – cca 2 hod.
- Příprava prostředí a pomůcek – cca 0,5 hod.
- Realizace výtvarné akce č. 1 – cca 2,5 hod.
- Reflexe výtvarné akce č. 1 – cca 0,5 hod.
- Realizace výtvarné akce č. 2 – cca 2,5 hod.
- Reflexe výtvarné akce č. 2 – cca 0,5 hod.

Předpokládaný celkový čas: cca 8,5 hod.

V tomto čase nejsou započítány přestávky. Ty mohou být zařazeny libovolně do činnosti, podle potřeby samotných účastníků, ale tak, aby nenarušovaly plynulý průběh celé akce.

## **4.5 VÝTVARNÁ AKCE Č. 1**

### **BARVA, SLOVO, TÓN A EMOCE**

Tato akce je pokusem o propojení vizuálního umění s ostatními typy uměleckého projevu, konkrétně s hudebním a literárním a dále s emocemi a smysly. Je rozčleněna na další čtyři lekce, jimž se budeme věnovat konkrétně.

#### **Teoretická východiska:**

Jako teoretická příprava a východisko této výtvarné akce nám poslouží úvaha Wassily Kandinského o barvách, které dokáží vyjadřovat vedle emocí také tóny nebo nám mohou připomínat zvuky určitých nástrojů. Jeho představy o tomto spojení zvuku a barvy a pocitů a barvy budou stěžejní i pro celkové zhodnocení této výtvarné akce.



„Žlutá je teplá barva, přibližuje se diváku, excentricky vyzařuje. Stupňuje se zesvětlením; hluboká temná žlutá neexistuje. Působí jako materiální síla, nevědomě se vrhající na předmět a vyzařující bezcílně na všechny strany. Uzavřena v geometrickou formu, zneklidňuje ji, bodá a rozrušuje. Tato vlastnost může být stupňována a žlutá potom zní jako hlasitý tón trubky nebo fanfára. Je příbuzná s duševními stavy slepého třeštění, zuřivosti, šílenství. Je to barva marnotratnosti, sil léta. Modrá je chladná barva, vzdaluje se od diváka, v modrém kruhu klesá oko v jakémsi soustředném, do dále směřujícím pohybu. Modř se prohlubuje a stupňuje ztmavěním, vede člověka v nekonečno, v nadsmyslnou hloubku a klid. Zesvětlena působí stejně. Vyvolává pocit neurčitosti, vzdálenosti od člověka. Stupně modré odpovídají flétně, cellu, base, varhanům. Žlutá, ochlazená modrou, ihned přechází do zelena, působí nemocně a nadsmyslně. Protiklady modré a žluté se pak vyrovnávají v klidu čisté zelené. Ta nic nežadá, nikam nesměruje, je spokojena sama sebou, omezená, stejně jako buržoazie. Blíží-li se žluté, stává se životnou, mladistvou a radostnou. V bílé mizí všechny barvy. Je to velké mlčení, ale plné možností jako Nic před narozením. Černá je Nic bez možností, konec navěky. Všechny ostatní barvy zní v tomto mlčení silněji. Šedá má klid zelené, bez jejích možností. Bezútesný klid se slabou nadějí. V červené je hukot a žhnutí, uzavřené více v sobě než působící navenek, mužská síla. Světlá, teplá červená působí odhodlaně, hlasitě triumfujíc jako fanfáry; cinobr je stejnoměrně žhnoucí vášeň, tón tuby a silné údery bubnu, smíšen s modrou hasne jako žhavé železo ve vodě. Vzniká špinavý tón, mající ale svůj zvláštní zvuk. Z cinobru a černé vzniká hnědá, v níž červená ještě působí jako sotva slyšitelné mocné vření. Kraplak je barva velmi hluboká, odtud její žár, jako by se připravovala k divokému skoku, zvučí jako vášnivé střední a hluboké tóny cello. Zesvětlena je mladistvá, radostná, zní jako jasné zpěvné tóny houslí nebo malých zvonečků. Oranžová, spojující vyjadřování žluté a soustředěnou sílu červené, působí jako zdraví a síla slunce, jako silný alt nebo v largu znějící housle. Ve fialové je červená vzdálena člověku modří, působí vyhasle, zní jako anglický roh, šalmaj, jako dřevěné nástroje. Všechny tyto charakteristiky jsou jen náznaky chvění, které nelze popsat slovy.“<sup>117</sup>

---

<sup>117</sup> Srov. LAMÁČ, M. *Myšlenky moderních malířů*. str. 200 – 201.

**Cíle:**

Cíle této výtvarné akce jsou:

- Propojit výtvarné umění s literaturou a hudbou.
- Rozvíjet představivost a fantazii.
- Přiřadit barvám chutě a pocity.
- Dokázat výtvarně vyjádřit emoce.
- Pracovat s abstrakcí a barvami.
- Naučit se číst ve vlastním výtvarném díle.

**Pomůcky:**

Při této výtvarné akci budeme potřebovat čtvrtky, papíry, vodové a temperové barvy, psací potřeby, podložky, nádobky na vodu, CD přehrávač, CD s vybranou skladbou.

**Metody:**

Při činnosti budeme využívat nejvíce metodu asociace a metodu imaginace.

Imaginaci můžeme označit také pojmem obrazotvornost. Jedná se o fenomén, který vystupuje ve formě fantazie a představ. To, co vnímáme, se promítá do naší mysli a vznikají obrazy, které můžeme označit pojmem představy.<sup>118</sup> Záměrem této činnosti je vyvolat pomocí hudby představu barev.

S imaginací souvisí i asociace, kterou můžeme označit jako proces, v němž jedna představa vyvolává představy další.<sup>119</sup> V našem případě se bude jednat o asociaci emocí, barev, chutí, slov a nálad.

---

<sup>118</sup> Srov. NAKONEČNÝ, M. *Obecná psychologie*. str. 59.

<sup>119</sup> Srov. NAKONEČNÝ, M. *Obecná psychologie*. str. 60.

### 4.5.1 Vyjádření hudby abstraktní malbou

#### **Příprava:**

K této výtvarné činnosti budeme potřebovat skladbu, na jejímž základě budou účastníci vytvářet abstraktní malbu. Je nutné, aby se jednalo o skladbu z žánru klasické hudby, nebo o hudbu, ve které se objevují nástroje v klasické hudbě užívané. Pro naše účely byla vybrána skladba Faraway od skupiny Apocalyptica (album Reflections), která tyto podmínky splňuje. Zároveň se jedná o hudbu bližší dnešní době.

#### **Průběh:**

Na úplném začátku činnosti vysvětlíme účastníkům, co budeme dělat, jaké jsou naše cíle a dáme prostor pro případné dotazy. Poté přistoupíme k vlastní činnosti.

Každý účastník si sám může zvolit, jestli bude pracovat s temperami nebo s vodovými barvami. Malovat se bude na čtvrtku formátu A4.

Před samotným malováním pustíme vybranou skladbu, poté se mohou účastníci pustit do práce. Je vhodné nechat skladbu hrát po celou dobu pracovní činnosti, aby mohla hudba neustále působit.

Teprve až všichni účastníci dokončí činnost můžeme přikročit ke společné reflexi a porovnávání s úvahou Kandinského.

#### **Reflexe:**

Pro lepší představu si nejprve zhodnotíme průběh skladby. Na začátku hraje pouze klavír, po půl minutě se přidávají cello a housle, které se stávají dominantními. V čase asi jedné minuty se zprvu velmi pomalé tempo zrychluje, tóny houslí a cello vystupují do popředí ještě více a klavír pouze dokresluje atmosféru. Ve třetí minutě nabírá skladba na dramatičnosti a v pozadí se k ostatním nástrojům přidávají bicí. Až do páté minuty hrají všechny nástroje najednou a motiv skladby se opakuje. Poté následuje krátká pauza a celek zakončuje několik tónů klavíru. Celkový čas je 5:13 min. Skladba je laděna spíše melancholicky, i když refrén je pojat více dramaticky, jakoby naléhavěji.

Podle Kandinského úvah by se ve výtvarném díle, aby odpovídalo této skladbě, měly objevit následující barvy. Modrá, která reprezentuje tóny cell a varhan (můžeme-li je přirovnat alespoň částečně ke zvuku klavíru), červená, která asociuje údery bubnu, kraplak,<sup>120</sup> jenž zní jako hluboké tóny cello, světle červená, která zpodobňuje zpěvné tóny houslí a bílá, jenž vyjadřuje ticho (pauzu).

Nyní můžeme porovnat jednotlivá výtvarná díla účastníků s Kandinského úvahami a také mezi sebou navzájem.

První dílo<sup>121</sup> je od jednatřicetiletého, pracujícího muže. Ačkoli bylo předesláno, že obraz má být abstraktní, objevují se v něm konkrétní objekty (stromy). Pozadí je složeno z několika barevných ploch, které jsou vrstveny horizontálně na sebe, od spodu nahoru. Z barev převládá sytě červená, v menší míře je zastoupena fialová a světle hnědá. Kontrastně působí černá a šedá, jimiž jsou vykresleny stromy.

Druhý obraz<sup>122</sup> je také od muže ve věku dvaceti pěti let, pracujícího. Autor začal svůj obraz malovat odspodu. Jednotlivé barevné plochy obrazu jsou také horizontálně členěny, jako u předchozího díla. Pruhy žluté, oranžové, světle a tmavě červené, hnědočervené, fialové a tmavě modré jsou jakoby sevřeny dvěma pruhy zelené. Spodní barevné plochy ještě vybíhají do jakýchsi ostnů, horní jsou více lineární. Mezi jednotlivými plochami se objevují i bílá místa. Toto dílo se vyznačuje vysokou barevností a sytostí.

Třetí dílo<sup>123</sup> je od ženy, čtyřicetileté studentky. Jedná se o akvarel ve velmi světlých barvách. Středem obrazu (od spodního levého rohu k pravému hornímu) prochází světle žlutý pruh, připomínající cestu. Ten je obklopen velmi světlou fialovou, která působí až transparentně. Žlutý pruh je poset barevnými body, nebo malými kruhy. Ty jsou převážně modré, ale objevuje se zde i červená a světle zelená barva (ve velmi malé míře).

---

<sup>120</sup> Jedná se o specifický tón načervenalé barvy.

<sup>121</sup> Viz. příloha, obr. 12.

<sup>122</sup> Viz. příloha, obr. 13.

<sup>123</sup> Viz. příloha, obr. 14.

Autorkou čtvrtého obrazu<sup>124</sup> je také žena, čtyřicetiletá studentka. Své dílo začala rudým bodem, jenž se nachází zhruba uprostřed. Tento bod je postupně obklopen různobarevnými kruhy. Nejblíže je mu oranžový, následuje žlutý. Ten je sevřen opět rudým kruhem. Až potud jsou barvy nanášeny plynulými tahy štětce. V tomto místě autorka začíná barvu nanášet tukaním štětce, takže jednotlivé plošky vypadají plastičtěji. Opět se opakuje oranžová a červená barva. Následuje dramaticky černý kruh, jenž nemá pevné okraje, ale jakoby vybíhá do okolních barevných ploch. Na levé a pravé straně obrazu můžeme ještě vidět dvě plochy jakési zelenohnědé barvy.

Poslední obraz<sup>125</sup> je dílem dvacetiletého muže, studenta. Můžeme říci, že je nejvíc geometrickým obrazem ze všech. Tvoří ho několik trojúhelníků, každý je jiné barvy (zelený, fialový, tmavě modrý, šedý, hnědý a oranžový). Okraje některých trojúhelníků vybíhají přes přímky, které je ohraničují. Ty jsou rudé, zelené a žluté barvy. Na levé straně je celková plocha náhle narušena černým pruhem, který se dotýká černého kruhu, jenž v sobě uzavírá pomyslný střed obrazu. Barvy jsou velmi syté a kontrastně rozložené. Autor jako jediný překrýval původní plochy jinými barvami, tedy v průběhu činnosti svůj obraz několikrát změnil.

Ve všech dílech se objevují barvy, které korespondují s tóny a zvuky nástrojů, jež se objevují ve skladbě. Bylo zvláštní sledovat, jak v průběhu skladby nanášeli účastníci barvy. Když zazněl zvuk houslí a cell, většina z účastníků nanášela různé odstíny červené, modré nebo fialové. Při zvuku klavíru se začaly objevovat tóny modré, nebo zelené. Zvuk bicích nástrojů korespondoval s barvou rudou.

Postup nanášení barev a jejich volba ovšem nebyly ovlivněny pouze hudbou samotnou, ale i pocity, které hudba v účastnících vyvolávala. Jak jsem již uvedla, skladba je spíše melancholická a účastníci se shodovali, že na ně působí mnohdy až depresivně, jako hledání, bloudění. V některých vyvolala pocit marnosti, vzdálenosti, transcendentnosti, nebo i konečnosti. Proto se mimo barev, které

---

<sup>124</sup> Viz. příloha, obr. 15.

<sup>125</sup> Viz. příloha, obr. 16.

odpovídají zvukům nástrojů, objevily i barvy, které byly vyvolány výše uvedenými pocity, jako žlutá, černá, zelená apod.

Z výsledků činnosti je patrné, že Kandinsky si velice dobře uvědomoval jak vliv hudby na naše pocity, tak dokázal i velmi dobře vystihnout, jaká barva odpovídá kterému zvuku.

Účastníci, ačkoli předem nevěděli, která barva patří k jakému zvuku, sledovali svou činností a výběrem barev Kandinského úvahu. Když jim na konci byla tato úvaha předložena, byli velmi překvapeni zřetelnými podobnostmi.

#### 4.5.2 Vyjádření emocí abstraktní malbou

##### **Příprava:**

Pro tuto činnost není nutná speciální příprava, je pouze vhodné ujasnit si, jaké emoce vlastně existují, abychom mohli vybrat jednu z nich. Výběr emocí by se měl přizpůsobit osobám, které se projektu účastní. Je vhodné si také uvědomit, co od účastníků očekáváme my. Je jisté, že vyjádřit zlost nebo radost je mnohem snazší, než vyjádřit překvapení nebo úlek.

Na výběr máme z těchto základních (primárních) emocí: strach, hněv, smutek, radost, starost, údiv, hnus, obava, naděje, úlek.<sup>126</sup>

##### **Průběh:**

Na začátek si probereme s účastníky, jaké barvy v nás vyvolávají výše uvedené emoce. Poté vybereme jednu, která nám připadá nejvhodnější. V našem případě jsme zvolili údiv. Je to emoce, kterou nelze tak snadno vyjádřit. Výběr je dán osobnostmi účastníků (jedná se o dospělé osoby, které jsou schopny si pod emocí představit mnohem více a to především díky svým bohatším zkušenostem). Pokud bychom pracovali například s dětmi staršího školního věku, můžeme vybrat emoci, kterou lze vyjádřit snadněji. Ale není to povinností (výsledky mohou být v tomto případě více překvapivé).

---

<sup>126</sup> Srov. NAKONEČNÝ, M. *Obecná psychologie*. str. 77.

Po výběru následuje krátká imaginace. Účastníci zavřou oči a představují si barvy a tvary, které v nich tato emoce vyvolává.

Technikou je opět malba, účastníci mohou použít jak temperové barvy, tak akvarel. Maluje se na formát A4.

Po skončení práce opět následuje reflexe vlastní činnosti. Účastníci se mohou vyjádřit k vlastním výtvorům (např. proč vyjádřili údiv právě tímto způsobem), ale i k výtvorům ostatních. Nakonec jsou práce účastníků opět porovnány s úvahami Kandinského.

### **Reflexe:**

Z Kandinského úvah vyplývá, že údiv nejlépe vyjadřují barvy žlutá (třeštění), modrá (pocit neurčitosti, vzdálenosti), a bílá (mlčení plné možností).

Podívejme se nyní na výsledky činnosti a vyjádření jejich tvůrců.

První výsledek,<sup>127</sup> jehož autorem je jednatřicetiletý pracující muž, je opět konkrétní malbou, která se blíží spíše kresbě. Celková plocha je v dolní polovině přeřata černou linií, z níž vystupuje portrét bytosti, podobné člověku, s velkýma černýma očima a pusou otevřenou dokořán. Jedná se o velmi přímočaré a konkrétní vyjádření údivu. Cílem ovšem bylo údiv vyjádřit pomocí abstrakce. Autor k tomu řekl: „Nevěděl jsem, jak údiv vyjádřit abstraktně, nic mě nemohlo napadnout.“ Důvodem může být nedostatečné naladění, nebo nechut' účastníka zabývat se více údivem a proniknout hlouběji do této emoce. Většina plochy je bílá, což vyjadřuje ono Nic, nebo možnosti, které autor právě objevil, a které vyvolaly jeho údiv.

Druhé dílo<sup>128</sup> je výsledkem práce pětadvacetiletého pracujícího muže. Malba temperou je velmi abstraktní. Z bílého pozadí vystupuje zářivě žlutý kruh. Jeho obrysy nejsou pevné, ale jakoby se pokoušely o spojení s bílou barvou. Prostředek kruhu roztíná temně rudá linka, která prochází odshora dolů. Působí jako šok, jako nové zjištění. „Bílá je jako nic. Najednou se tam něco objevuje, to je ta žlutá barva. Červená čára uprostřed má být vykřičník. Takhle si představuji údiv.“,

---

<sup>127</sup> Viz. příloha, obr. 17.

<sup>128</sup> Viz. příloha, obr. 18.

komentuje autor své dílo. Ještě dodává: „ Skoro to taky vypadá jako lidská hlava s pusou otevřenou údivem.“

Autorkou třetí práce<sup>129</sup> je žena, čtyřicetiletá studentka. Jedná se opět o akvarel. Barvy jsou velmi jemné a snové, působí lehce a transparentně. Plocha je zaplněna širšími souběžnými pásy hnědé, bílé, světle červené, fialové, modré, zelené a žluté barvy. Levou část zaplňuje sytě červená plocha, jejíž tvar připomíná polovinu oválu. Uprostřed této plochy se nachází žlutý kruh s paprsky, který je podobný slunci. Autorka ke svému dílu říká: „Údiv si představuji jako náhlé objevení něčeho, co jsem předtím nevěděla. Barevné pruhy znamenají nové informace a skutečnosti, ty se valí na člověka. To je ten červený tvar nalevo. Žluté sluníčko znázorňuje pusou otevřenou dokořán.“

Čtvrtý obraz,<sup>130</sup> který vytvořila čtyřicetiletá studentka, bychom mohli vnímat jako abstraktní, pokud by byl složen pouze z kruhů a nebyl doplněn prvky, které nás nutí vidět v něm výraz lidského obličeje (došlo k tomu doplněním „očí“ a „nosu“ na úplný závěr práce). Autorka popisuje vznik díla: „Nejdřív jsem namalovala tu žlutou kružnici a žlutá kola. Pak jsem zjistila, že vypadají jako obličej. V té chvíli mi tato představa natolik vstoupila do mysli, že z toho nakonec nevznikla abstrakce, ale že to vypadá jako obličej.“ V barvách dominuje bílá, díky níž jsou ostatní použité barvy (zelená, červená a jasně žlutá) mnohem výraznější.

Páté dílo<sup>131</sup> dvacetiletého studenta je vyjádřením konkrétní představy. Je přímou asociací údivu (překvapení) s věcí (kinder vajíčko), kterou známe z běžného života. Z barev převládá bílá, červená a žlutá. Nápis „kinder surprise“ je napsán velkými černými písmeny. „Překvapení je prostě kinder surprise, to je první, co mě napadlo.“, odůvodnil svůj výběr autor.

Můžeme vidět, že v každém díle, vyjma jednoho, se objevují tři základní barvy: žlutá, bílá a červená, které jsou eventuálně doplněny zelenou, modrou, černou a dalšími. Pouze dvě díla z pěti můžeme označit jako abstraktní vyjádření údivu. Zbývající tři v sobě nesou konkrétní prvky, nebo zobrazují konkrétní předměty. Pro autory těchto děl bylo velmi obtížné, představit si emoci jen jako

---

<sup>129</sup> Viz. příloha, obr. 19.

<sup>130</sup> Viz. příloha, obr. 20.

<sup>131</sup> Viz. příloha, obr. 21.



barvy a tvary. Nemyslím si, že by to bylo způsobeno nedostatečnou představivostí nebo fantazií, ale že zkušenostní složka u nich tentokrát převládla nad složkou imaginativní.

Všichni účastníci dokázali popsat své dílo, číst v něm, vidět, jak vznikalo. Dokázali zhodnotit vlastní díla a vyjádřit se i k dílům ostatních účastníků.

### 4.5.3 Vyjádření malby slovem

#### **Příprava:**

Tato část akce nevyžaduje žádnou speciální přípravu. Budeme potřebovat pouze díla z první výtvarné činnosti. Pokud bychom chtěli inspirovat účastníky konkrétními básněmi, můžeme použít například Kleeovy básně.<sup>132</sup>

#### **Průběh:**

Nejprve si každý z účastníků položí své výtvarné dílo před sebe a soustředí se, tentokrát na jeho literární význam. Pokládá si otázku, zda vůbec může dílo promlouvat konkrétními slovy. Zda tato slova mohou mít dokonce podobu básně.

Účastníci nejsou omezeni ve svém literárním projevu, nemusí se nutně jednat o báseň. Mohou ve svém obrazu vidět například jen slova, která spolu nijak nesouvisí, nebo dokonce samotná písmena. Není vhodné účastníky nutit jen do jednoho typu projevu, aby se mohla projevit fantazie a asociace.

Po soustředění si každý účastník najde klidné místo, kde své výtvarné dílo „přepíše“ do literární podoby.

Tato činnost není reflektována otevřeně, ale každý z účastníků po dokončení práce přiloží své literární dílo k výtvarnému. Ostatní si pak mohou jednotlivá díla přečíst a zamyslet se nad nimi.

#### **Výsledky činnosti:**

Tato literární vyjádření jsou původní a nejsou nijak upravována.

---

<sup>132</sup> Např. v díle: KLEE, P. *Čáry*.

Obrazu č. 17 odpovídá následující báseň:

*Nad krajinou linou se stromy,  
jak symbol nezkrotné zloby  
- té zloby, jež hlavy kácela.*

*V polích propadají se hroby,  
jak kdys staré hrady  
- té hradby, jež mocí se spájela.*

*A už nikdo neptá se coby,  
coby, kdyby nebylo té zloby,  
s níž každá země smilnila.*

Obraz č. 18 vyjadřuje následující dvojverší:

*Nejdřív klídek, náladička  
pak bouře a pohodička.*

Třetí dílo (obr. č. 19) je vyjádřeno jednou větou:

*Klavír – krásný... a modrý.*

Literární podoba obrazu č. 20 je následující:

*Skladba dokola tu běží,  
hluboko v hlavě mi cosi vězí.  
Červená, žlutá, černá a bílá,  
že by skrytá emoce to byla?  
Barvy ve spirále víří,  
kam to všechno spolu míří?  
Žal, radost i povzbuzení,  
jaké to má rozuzlení?  
Obraz sytý, černou barvou rámovaný,  
je skladbou pocitů, znázornění.*

Poslednímu dílu (obr. č. 21) odpovídá tato báseň:

*Strach, bída, smrt a hnus,  
nezbyl mi čas na funus,  
Smrti Anděl se už směje,  
mě však v peci dřevo hřeje,  
teče ze mě těla tuk,  
už nevydám ani muk...*

*Na zelené zahrádce,  
pletu hladce obrace,  
šála už se pěkně točí,  
proč mi tečou slzy z očí?*

*Sedl jsem si za bar,  
piju jako Dán,  
škoda, že jsem zadán,  
přišlo hejno vran.*

*Pravice i levice, to je pro mě o hovně,  
já jsem člověk normální, a proto kráčím rovně.*

### **Reflexe:**

Obrazy v první činnosti vznikaly jako vyjádření hudby. Promítly se do nich jak zvuky jednotlivých nástrojů, tak i pocity, které hudba v účastnících vyvolala. Toto literární vyjádření bylo jen dalším stupněm. Je znát, že účastníky při psaní ovlivňovalo nejen výtvarné dílo, které měli v tu chvíli před sebou, ale promítaly se do něj i představy, které vyvolala hudba.

Tři účastníci zvolili pro vyjádření svého díla báseň, dva se „omezili“ na pouhou větu, ale vcelku můžeme říci, že všem účastníkům trval tento úkol téměř stejnou dobu. Některá literární díla jakoby popisují vznik díla výtvarného, některá

spíše emoce a pocity, které v nich dílo vyvolává, nebo které v nich zanechala hudba.

Tato činnost mohla být zařazena hned za činnost první, ale naším cílem bylo, aby vliv obrazu byl silnější, než vliv hudby. Přesto se ukázalo, že propojení těchto uměleckých sfér je značné. Můžeme tedy říci, že integrální metoda, tak jak ji požadují Read a Uždil, má své opodstatnění.

#### **4.5.4 Barvy, chutě a pocity**

Tato činnost je poslední z prvního bloku celého výtvarného projektu. Jejím záměrem je, aby si účastníci dokázali, pomocí asociace, propojit barvy s chutěmi a pocity. Slouží k celkovému doplnění a propojení výtvarného umění s pocitovou a smyslovou složkou osobnosti člověka.

##### **Příprava:**

Pro tuto činnost je nutné připravit si takový počet tabulek, kolik je účastníků (v našem případě to bude pět tabulek). V prvním sloupci budou vypsány barvy, které chceme při činnosti použít. Vybrali jsme následující barvy: tmavě červená, oranžová, temně žlutá, světle žlutá, modrá, zelená, bílá, černá, šedá, hnědá, fialová. Výběr není dán žádnými kritérii, závisí zcela na lektorovi.

Do druhého sloupce budou účastníci vpisovat chutě, které v nich barvy vyvolávají, a do třetího pocity. Do tabulky ovšem můžeme, pokud máme více času, připojit i sloupce pro další smysly (například čich). Rovněž můžeme jednotlivé barvy účastníkům pouze nadiktovat.

##### **Průběh:**

Po rozdání tabulek a vysvětlení činnosti se mohou účastníci rovnou pustit do práce. Na konci můžeme se všemi účastníky společně porovnat jejich výsledky, a to mezi sebou, ale i s výsledky vyplývajícími z Kandinského úvah.

## Výsledky a reflexe:

Účastníci připojili k barvám následující chutě a pocity:

- Tmavě červená: chutná jako krev, malina, červené víno a ve dvou případech má chuť sladkou. Jednoznačně vyvolává vášeň, jen u jednoho účastníka je spojena s nenávisť.
- Oranžová: čtyřikrát má chuť pomeranče, jednou chuť kyselou, což je velmi podobné. Pocity jsou značně rozdílné: naděje, taneční radování, křivda, nerozhodnost a radost.
- Temně žlutá: je barvou chutnající jako mango, nebo má chuť trpkou či kyselou. Vyjadřuje nasycenost, rozmrzelost, rozjímání a pomoc (jeden účastník neuvedl žádnou emoci).
- Světle žlutá: chutná většinou kysele, jako citron, v jednom případě připomíná chuť banánu. Je srovnatelná s rozkoší, překvapením, veselostí a oživením.
- Modrá: chutná dvěma účastníkům jako voda, jiným připomíná chuť štiplavou, sladkou, nebo chuť borůvek. U pocitů se můžeme setkat s duchovností, klidem, studem, radostí a přátelstvím.
- Zelená: její chuť připodobňují dotazovaní k chuti hrachu, kopru, papriky, jinak je kyselá či sladkokyselá. Ve čtyřech případech vyjadřuje zelená barva klid, v jednom závist.
- Bílá: je hodně sladká, také chutná jako sníh, vejce, ryba či chléb. Podle tří respondentů nevyjadřuje bílá nic, nebo vyjadřuje nicotu, u dvou je podobna pocitu chladu a nevinnosti.
- Černá: vyvolává pocit beznaděje, strachu, smutku. Chutná hořce, nebo nemá chuť žádnou.
- Šedá: má chuť slanou, nahořklou, nebo je zcela bez chuti. Lze ji srovnat s pocitem strachu, prázdnoty, nerozhodností, zoufalstvím. U jedné respondentky nevyvolává žádný pocit.
- Hnědá: je tuhá, chutná jako čokoláda, maso nebo dřevo. Je konzervativní a srovnatelná s pocitem hořkosti, nevědomosti, zloby a rozmrzelosti.

- Fialová: poslední barva má chuť ovoce (ostružin), je sladká. Pocity jsou rozporuplné: klid, deprese, něha, vznešenost. Je to barva tvořivosti.

Co lze z těchto výsledků usuzovat? Jedině to, že každý vnímá barvu úplně jinak. V každém vyvolává jiné chutě a pocity. U žádné barvy nemůžeme s určitostí říci, že bude působit na každého stejně. Ani Kandinsky nepřirazuje jedné barvě jen jeden pocit, nebo jen jednu chuť. Zde můžeme vidět, jak se liší vnímání uměleckých děl v závislosti právě na použitých barvách. Při interpretaci děl musíme tedy i my, jako pedagogové či vychovatelé s touto okolností počítat a rozhodně se nepokoušet vnučovat vychovávaným své pocity a názory.

## 4.6 VÝTVARNÁ AKCE Č. 2

### PRÁCE S VÝRAZOVÝMI PROSTŘEDKY

Druhá část výtvarného projektu se věnuje práci s výrazovými prostředky, s bodem, linií a plochou. Podle přístupu Bauhausu je zvládnutí těchto výrazových prostředků zásadní pro výchovu uměním. Budeme postupovat od jednoduchého spojování bodů liniemi, přes vyjádření sil a objemu pomocí linií až k abstraktnímu vyjádření příběhu bodem, linií a plochou na základě imaginace. V tomto oddíle bude zařazena i interpretace uměleckých děl W. Kandinského, která bude podložena jeho úvahami.

#### **Teoretická východiska:**

Jako východisko pro naši výtvarnou akci poslouží opět úvahy Kandinského a Kleea.

Podle Kleea vzniká linie posouváním bodu. Může být rozvíjena dalšími liniemi, krouživým pohybem, nebo může být její průběh vymezen určitými body. Taková linie je vždy aktivní. Existují ovšem i linie pasivní, které vyplývají

z aktivní plochy (tu tvoří průběžně se posouvající linie). Tyto pasivní linie mohou vytvářet čtverec, kruh, trojúhelník a další geometrické útvary.<sup>133</sup>

Na veškerém pohybu se, podle Kleea, podílí prvky aktivní, mediální a pasivní. Můžeme je připodobnit k našemu pohybovému ústrojí, kde kost zastává vzhledem ke svalu funkci pasivní, sval je svou funkcí nadřazen funkci kosti (je mediální), nejvýše stojí mozek, který řídí funkci obou orgánů, je tedy článkem aktivním. Toto členění se objevuje jak u živých organizmů, tak i u věcí (které jsou schopny pohybu).<sup>134</sup>

Kandinsky rozlišuje elementy základní a vedlejší. Základní elementy jsou stavebním materiálem uměleckých děl a jsou v každém umění jiné. Vedlejší elementy jsou všechny ostatní. Kandinsky se zabývá především elementy základními, které stojí na počátku každého výtvarného díla a zároveň představují materiál, s nímž pracuje grafika.<sup>135</sup>

Pražákladním malířským elementem je bod. Z hlediska hmoty se bod rovná nule, můžeme si ho představit jako jedinečné spojení řeči a myšlení. Svou materiální podobu nalézá bod především v písni. V plynulé řeči je symbolem přerušení a mostem spojujícím řeč s myšlením. Bod je výsledkem prvního střetnutí nástroje s materiálem (plochou), který může tvořit například papír, dřevo, plátno atd. Nástrojem je tužka, rydlo, štětec, jehla.<sup>136</sup>

Z vnějšího hlediska můžeme bod označit za nejmenší elementární formu, i když stanovení přesných rozměrů této formy je obtížné. Bod se může zvětšovat a narůstat až do velikosti plochy, proto je nutné všimnout si poměru bodu k základní ploše a jeho proporcí ve vztahu k dalším formám na téže ploše.<sup>137</sup>

Z hlediska abstraktního je bod vlastně ideálním kruhem, ovšem jeho hranice jsou relativní, takže může mít nekonečné množství forem. Může se například podobat jiným geometrickým tvarům (trojúhelník, čtverec), jeho okraje mohou být roztřepené apod. Velikost a forma bodu proměňuje jeho základní znění.<sup>138</sup>

---

<sup>133</sup> Srov. KLEE, P. *Pedagogický náčrtník*. str. 6 – 9.

<sup>134</sup> Srov. KLEE, P. *Pedagogický náčrtník*. str. 16 – 20.

<sup>135</sup> Srov. KANDINSKY, W. *Bod, linie, plocha*. str. 16.

<sup>136</sup> Srov. KANDINSKY, W. *Bod, linie, plocha*. str. 21, 24.

<sup>137</sup> Srov. KANDINSKY, W. *Bod, linie, plocha*. str. 24.

<sup>138</sup> Srov. KANDINSKY, W. *Bod, linie, plocha*. str. 26.

Bod tedy představuje určité sdělení, které je totožné se zdrženlivostí. Je nejúspornější vnitřní formou, pohroužený sám do sebe. Působí jakoby izolovaně od svého okolí, dokáže si uhájit své místo. Svým napětím je spřízněn s kruhem, ale svými dalšími vlastnostmi se podobá spíše čtverci.<sup>139</sup>

Nejvýraznějším protikladem bodu je linie, která vzniká posouváním bodů neustále stejným směrem. Vzniká přímka, jež je nejúspornější formou pohybu. Kandinsky označuje pohyb pojmem napětí. To můžeme vnímat jako vnitřní sílu každého elementu. Síla je však pouze jednou ze složek pohybu. Druhou složkou je směr.<sup>140</sup>

Nejjednodušší formou přímky je horizontála. Tu si můžeme představit jako základnu, která se rozšiřuje do všech směrů. Znění horizontály je studené a plošné. V naprostém protikladu k ní stojí vertikála. Ta představuje teplý pohyb. Třetím typem je diagonála, která má stejný vztah k horizontále i k vertikále, a je tedy směsí studenosti a teploty. Veškeré ostatní přímky jsou odchylkami od diagonály.<sup>141</sup>

Ve chvíli, kdy začne přímá linie rotovat kolem středového bodu, vzniká plocha v podobě kruhu. Můžeme tedy říci, že specifickou vlastností linie je její schopnost vytvářet plochu.<sup>142</sup>

Vedle již uvedených typů přímek existují ještě přímky volné, které mohou být centrální nebo mimostředné. Centrální přímky se protínají ve společném bodě (středu). Přímky mimostředné střed míjejí. Volné mimostředné přímky zvyšují dramaticčnost celého obrazu, ale přesto působí lyricky.<sup>143</sup>

Pokud na přímé linie působí dvě různé síly, vzniká linie zalomená, která evokuje výraznější pocit plochy (je k ní mostem). Lomené linie se liší pouze úhlem, který mezi sebou svírají (ostrý, pravý a tupý úhel). Zcela ojedinělým jevem je pravý úhel, který působí velmi monumentálně. Pokud se pravouhlé lomené linie dotýkají svými rameny vzniká čtverec. Nejstudeneji působí právě

---

<sup>139</sup> Srov. KANDINSKY, W. *Bod, linie, plocha*. str. 27.

<sup>140</sup> Srov. KANDINSKY, W. *Bod, linie, plocha*. str. 51.

<sup>141</sup> Srov. KANDINSKY, W. *Bod, linie, plocha*. str. 52-53.

<sup>142</sup> Srov. KANDINSKY, W. *Bod, linie, plocha*. str. 54.

<sup>143</sup> Srov. KANDINSKY, W. *Bod, linie, plocha*. str. 55, 60.



pravý úhel, nejvyšším napětím se vyznačuje úhel ostrý, který je nejteplejší. Jeho rozevíráním se napětí snižuje a zároveň se zvyšuje schopnost zmocnit se plochy.<sup>144</sup>

Jednoduché zalomené linie mohou nabývat i komplikovanějších forem a to tak, že zvýšíme počet jejich částí. Zalamovaná linie může být složena z ostrých, pravých, tupých nebo i volných úhlů a jednotlivé části mohou mít různou délku. Vznikají linie zubaté či pilovité (ty jsou tvořeny ze stejně dlouhých částí). Pokud jedna síla, která působí na bod, rovnoměrně potlačuje sílu druhou, vzniká křivka, která představuje základní typ zaoblené linie. Oblouk působí sebejistě a jeho energie je zralá. Také v zaoblené linii je obsažen zárodek plochy. Pokud splynou konce zaoblené přímky vzniká jedna z nejméně stabilních a současně nejstabilnějších forem, tedy kruh.<sup>145</sup>

Stejně jako na přímé linie mohou i na oblé linie působit další síly. Tím může vzniknout nevyčerpatelné množství ploch nebo různě komplikované vlnovky. Na vzniku vlnovky se podílí aktivní a pasivní tlak, různé směrové působení a k těmto dvěma faktorům mohou přistoupit ještě různé akcenty v rámci samotné linie jako například zvýrazňování či zeslabování.<sup>146</sup>

Poslední základní typ linie vzniká kombinací předchozích typů, a proto se nazývá linií kombinovanou. Kombinujeme-li dvě geometrické části jedná se o kombinovanou geometrickou linii, střídají-li se části geometrické a volné jde o smíšenou kombinovanou linii a je-li linie složena jen z volných segmentů jde o volnou kombinovanou linii. Různorodost linií je podmíněna vnitřním napětím a způsobem vzniku, jehož zdrojem je síla. Díky síle vstupuje do hmoty životnost, která je provázena napětím, jež zjevuje vnitřní obsah elementu. Kompozici můžeme tedy označit jako organizování živých sil, které jsou v elementech obsaženy a projevují se formou napětí.<sup>147</sup>

Do oblasti kompozice náleží vzájemné působení většího počtu linií a hierarchie vztahů mezi nimi. Kompozice vzniká už opakováním přímky v pravidelných nebo

---

<sup>144</sup> Srov. KANDINSKY, W. *Bod, linie, plocha*. str. 62-64.

<sup>145</sup> Srov. KANDINSKY, W. *Bod, linie, plocha*. str. 70-73.

<sup>146</sup> Srov. KANDINSKY, W. *Bod, linie, plocha*. str. 76-80.

<sup>147</sup> Srov. KANDINSKY, W. *Bod, linie, plocha*. str. 83-84.

nepravidelných rozestupech. Opakovat můžeme jak jednoduché linie, tak i zalamované či zaoblené, které budou vytvářet mnohem komplikovanější kombinace. Harmoničnost kompozice může být založena dokonce i na protikladech, jež mohou dosáhnout i disharmonických poloh a přesto nebudou působit rušivě.<sup>148</sup>

### **Cíle:**

- Naučit se pracovat se základními výtvarnými elementy.
- Rozvíjet představivost a tvořivost.
- Interpretovat umělecká díla.
- Vyjádřit objem pomocí linií.
- Pokusit se převést reálné skutečnosti do abstraktní formy.
- Reflektovat vlastní činnost.

### **Pomůcky:**

K těmto činnostem budeme potřebovat obyčejné tužky, papíry (různé formáty), zeměpisnou mapu s vrstevnicemi, příběh P. Kleea a čtyři vytištěná díla W. Kandinského.

### **Metody:**

V tomto oddíle výtvarných činností použijeme metodu posloupnosti, budeme tedy postupovat od nejjednoduššího (práce s bodem a linií) ke složitějšímu (abstraktní vyjádření pomocí těchto elementů).

Při interpretaci Kandinského děl využijeme metodu analyticko-syntetickou. Ta nám umožní vnímat formu a obsah. Nejprve analyzujeme jednotlivé elementární prvky, které se v dílech objevují a poté, pomocí syntézy se pokusíme umělecké dílo vnímat v jeho celku.

U poslední činnosti využijeme opět metodu imaginace (vysvětlena u první výtvarné akce).

---

<sup>148</sup> Srov. KANDINSKY, W. *Bod, linie, plocha*. str. 86-88.

## 4.6.1 Body a linie

Hlavním cílem této první činnosti je práce s body a liniemi jako základními elementy výtvarného díla.

### **Příprava:**

K této činnosti si lektor musí nejprve připravit předlohy (podle počtu účastníků) s předtištěnými body. Záměrně vytvoříme předlohy tak, aby body představovaly konkrétní věc (například botu jako v našem případě).

### **Průběh:**

Na začátku činnosti rozdáme účastníkům vytvořené předlohy a vysvětlíme náš záměr – propojit body libovolně pomocí linií tak, abychom nekopírovali předeslaný tvar, který je na první pohled jasně zřetelný. Účastníci měli za úkol najít v bodech jiný tvar a to buď konkrétní nebo abstraktní (záleží na jejich úvaze). Po ukončení činnosti následuje reflexe.

### **Reflexe:**

U dvou účastníků (muži) bylo zřetelné ovlivnění původním tvarem boty. Jeden z nich propojil body mezi sebou tak, že vznikl předeslaný tvar a pouze jej doplnil několika přímkami, které ovšem nepřesahují přes obrys boty. Druhý jakoby vyplnil botu různě se křižujícími liniemi bez celkového obrysu, takže na první pohled nemusí být zřetelné, že bota byla výchozím tvarem.

Další tři účastníci dali původnímu tvaru jiný význam. Jedna autorka vytvořila spojením bodů liniemi konkrétní obraz lokomotivy, takže původní tvar byl zcela rozrušen a zastíněn. Ve dvou případech je původní tvar pojednán jako motiv živého tvora,<sup>149</sup> který může působit až pohádkově nebo nadpřirozeně, takže původní tvar boty tím opět získal úplně jiný význam. V těchto třech případech se neobjevují pouze linie přímé, jako v prvních dvou, ale autoři použili i křivky, další

---

<sup>149</sup> Viz. příloha, obr. 22 a 23.

body, kružnice, trojúhelníky, čtverce a jiné výrazové prostředky. Pouze jedna z autorek zvolila orientaci námětu na výšku, čímž také porušila předeslanou orientaci.

Účastníci s tímto úkolem neměli žádné větší problémy, pouze jedno dílo můžeme považovat za abstraktní, jinak se většina autorů uchýlila k zobrazení konkrétnímu.

#### **4.6.2 Interpretace**

Na základě teoretických východisek, uvedených na začátku této výtvarné akce, se pokusí účastníci interpretovat čtyři vybraná díla W. Kandinskeho. Tato interpretace bude probíhat pomocí analyticko-syntetické metody, která vyžaduje vyšší stupeň rozumové vyspělosti účastníků, a je proto velmi vhodná pro dospělé.

##### **Příprava:**

Jediné podklady, které si musí lektor k této činnosti připravit jsou čtyři díla W. Kandinskeho. My jsme vybrali následující díla<sup>150</sup> z knihy Bod, linie, plocha od W. Kandinskeho. Je samozřejmě možné vybrat i jiná díla (záleží pouze na lektorovi), jejich počet se také může lišit (záleží zejména na časových možnostech).

Nutná je i dostatečná teoretická příprava lektora.

##### **Průběh:**

Před samotnou interpretací vysvětlíme účastníkům význam jednotlivých výtvarných elementů (pomohou nám teoretická východiska uvedená na začátku). Bez této znalosti by vlastní interpretace nebyla možná.

Poté předkládáme jednotlivá díla Kandinskeho a spolu s účastníky nejprve pomocí analýzy vyjmenováváme jednotlivé výrazové elementy. Syntézu (zhodnocení díla jako celku) provádí už každý účastník sám.

Reflexe může probíhat jak při interpretaci děl, tak i bezprostředně po ní.

Před interpretací potřebujeme následující znalosti:

---

<sup>150</sup> Viz. příloha, obr. 24 – 27.

- Bod: působí jako počátek, nula, je symbolem přerušení, mostem spojujícím řeč a myšlení. Je pohroužený sám do sebe, zdrženlivý a úsporný.
- Linie: znamená pohyb.
- Horizontální přímka: vyvolává pocit plošnosti, chladu. Můžeme ji vnímat jako základnu.
- Vertikální přímka: je protikladem horizontály, vyzařuje teplou energii.
- Diagonální přímka: je kombinací horizontály a vertikály a je tedy tvořena teplým i studeným pohybem.
- Mimostředné volné přímky: přidávají díle na dramatičnosti, ale přitom působí lyricky.
- Lomené linie: svírají-li pravý úhel, působí monumentálně. Je-li mezi nimi ostrý úhel, vzrůstá napětí a teplota. S rozevíráním ostrého úhlu napětí klesá a linie působí, jako by se chtěla zmocnit plochy.
- Oblouk: působí sebejistě, vyzařuje zralou energii. Je nejstabilnější a zároveň nejméně stabilní formou.
- Vlnovky: díky silám, které na ně působí, vstupuje do díla při jejich použití životnost provázená vysokým napětím.

Veškeré ostatní tvary jsou většinou kombinací výše uvedených.

### **Reflexe:**

První dílo (obr. č. 24) je tvořeno bodem, který svou velikostí dosahuje až formy kruhu. Spolu s bodem se na ploše obrazu objevuje ještě pět oblouků, které mají různou sílu, velikost a působí na ně rozdílné síly.

Po syntéze interpretují účastníci dílo takto: Bod se vymezuje jakoby z celé kompozice, ale zároveň z něj vychází všechny ostatní použité prvky. Nejsilnější oblouk působí jako nosná síla pro ostatní oblouky, poutá je k sobě a nedovoluje jim, aby zaplnily prázdnotu plochy. Levý horní a pravý spodní roh působí jakoby opuštěně a veškerá dynamika a síla se soustřeďuje hlavně v pravém horním rohu (tam je také nosný oblouk nejsilnější). Spodek obrazu je statický, klidný a suchý, ale už se v něm začíná něco dít a odehrávat. Jednomu z účastníků připomíná bod

magnet, k němuž se vztahuje magnetické pole. Další vidí v použitých prvcích vykřičník - určité napětí a naléhavost.

Druhý Kandinskeho obraz (obr. č. 25) připomíná všem účastníkům na první pohled člověka stojícího na podstavci a vykukujícího zpoza rohu. Je nakloněn dopředu a velice zaujat. Všechny výtvarné elementy jsou umístěny v levé části plochy, pravá je prázdná. To, co „osobu“ v levé části obrazu zaujalo se nachází, podle účastníků, až za plochou obrazu. Může to být cokoli a obraz tedy dává velký prostor fantazii a představivosti každého diváka. Obraz působí klidně a staticky. Všechny použité prvky jsou pevně propojeny a závisí na sobě. Kdyby byly posunuty jen o kousek, obraz by ztratil svůj význam.

Třetí obraz (obr. č. 26) je více lineární, než předchozí dva. Dvě silné linie, jež se protínají v pravé části obrazu, rozvírají svá delší ramena v ostrém úhlu. Mezi těmito rameny je uvězněn bod (velikostí spíše kruh). Dvě základní mimostředné přímky jsou přeřaty na několika místech dalšími tenkými liniemi.

Většina účastníků vidí v obraze velké nůžky, které se snaží přestříhnou malý bod. V jedné diváče vyvolává obraz představu velké ryby, která chce sežrat rybu malou (bod). Ať si vybereme první nebo druhou interpretaci, vždy bude z obrazu vyzařovat agresivita, ostrost a velké napětí. Bod, ačkoli se svou velikostí blíží kruhu, působí v celé kompozici ohroženě a maličce. Tenké linie celou ostrost a napětí v obraze ještě umocňují. Obraz zachycuje, podle interpretů, tu chvíli, která vede nezadržitelně k nějaké destrukci a už ji nelze vrátit zpět.

Interpretace posledního díla (obr. č. 27) byla pro účastníky nejobtížnější. Pouze jeden účastník si dokázal pod tímto dílem představit konkrétní věc, a to jehlu, jež prochází látkou (vše je samozřejmě zvětšeno, jde tedy o mikroskopický pohled). Jehlu tvoří silná přímka procházející diagonálně z levé do pravé části obrazu. Oblouky, vlnovky a různě lomené linie, které jsou nakupeny kolem ní znázorňují vnitřní strukturu látky, kterou musí jehla projít. Bod, který je umístěn zcela mimo kompozici nemá, podle účastníka, vliv na celkové vnímání obrazu, ale ani ho nijak neruší. Přiznává ovšem, že k sobě neustále strhává pohled.

Na ostatní účastníky působí obraz velmi dynamicky, je v něm ukryta spousta pohybu, neklid, jakési kmitání a hemžení. Bod, umístěný v dolní části obrazu, na

ně působí klidně a rozváženě, je tedy v kontrastu ke kompozici složené z linií a oblouků.

Interpretace připadala všem účastníkům velmi zajímavá a shodli se na tom, že pokud by neznali předem význam jednotlivých výrazových elementů, byla by pro ně interpretace mnohem obtížnější, nebo by dokonce předložená díla nedokázali interpretovat vůbec. Byla by pro ně jen prázdnými obrazy bez hlubšího významu, jen směsice bodů, čar a vlnovek. To potvrzuje úvahy Uždila a Reada o důležitosti výchovy uměním v oblasti vnímání uměleckých děl.

### **4.6.3 Linie, objem a síla**

Tato činnost sestává ze dvou úkolů. Prvním je vyjádření objemu pomocí linií. Budeme se tedy snažit vytvořit trojrozměrný obraz na dvourozměrné ploše pouze za použití různě zakřivených a lomených linií. V druhé části se pokusíme liniemi vyjádřit síly, které působily na předmět při jeho vzniku.

#### **Příprava:**

Tato činnost nevyžaduje žádnou speciální přípravu, navazuje na předchozí práci s body a liniemi. Je pouze dalším krokem k rozvinutí schopnosti s těmito elementy pracovat.

#### **Průběh:**

Nejprve začneme vyjádřením objemu pomocí linií. Účastníci se posadí a představí si cokoli trojrozměrného (předmět, živočicha, apod.). Před tím, než se pustí do práce, může jim pomoci, když ve svých představách předmět „zahalí“ například splývající látkou. Ta může pomoci při přenášení třetího rozměru do dvourozměrného prostoru. Vhodné je také představit si objem pomocí vrstevnic, jak je známe ze zeměpisných map.

Po ukončení této činnosti následuje ihned činnost druhá. Účastníci si představí libovolný předmět (tento předmět vybere lektor podle vlastního uvážení

s přihlédnutím k věku a schopnostem účastníků). V našem případě jsme vybrali džbán. Na každý předmět při jeho vzniku nebo výrobě působí určité síly, které lze vyjádřit jako linie. Úkolem účastníků je vyjádřit právě a pouze tyto síly, nikoli předmět samotný ani jeho obrys. Výsledek by tedy měl předmět jen vzdáleně připomínat.

Na závěr tohoto bloku činností následuje opět reflexe.

### **Reflexe:**

Účastníkům trvalo delší dobu než si uvědomili, jakým způsobem lze objem vyjádřit pouze pomocí linií. Po chvilce přemýšlení si uvědomili, že objem lze vyjádřit kladením linií vedle sebe. Pokud klademe linie blízko k sobě, působí jakoby se vzdalovaly od diváka, vyjadřují spíše hloubku. Vytvoření objemu dosáhneme různým lomením či zakřivováním linií. Z výsledků práce je dobře vidět tento postup vzniku objemu. Na první linii například vystupuje mírné zaoblení, na navazujících liniích se toto zaoblení neustále zvětšuje. Vše je umocněno ještě postupným oddalováním linií od sebe.

Druhým typem zobrazení objemu je využití „vrstevnic“.<sup>151</sup> Pomocí různě velikých oválů vsazených na ploše do sebe vzniká dojem, že nejmenší ovál vystupuje z papíru směrem k nám. Čím blížeji jsou ovály u sebe, tím strmějším dojmem výsledný objekt působí.

U druhé činnosti<sup>152</sup> bylo velkým problémem vůbec si představit, jak zobrazit síly, díky nimž předmět vzniká, neboť každý účastník je ovlivněn představou reálného předmětu, která se mu neustále objevuje před očima. Velmi jim pomohla představa hrnčířského kruhu, na kterém džbán vzniká. Ta evokuje krouživý pohyb a na papírech se tedy začaly objevovat nejprve různě velké kružnice a ovály znázorňující právě sílu hrnčířského kruhu. Tyto kruhy v některých případech zřetelně kopírují reálný tvar džbánu. Z výtvarných děl účastníků je také viditelná velikost působící síly. Se vzrůstající silou se linie stávají silnějšími a výraznějšími. Tam, kde síla působí méně, jsou linie sotva znatelné.

---

<sup>151</sup> Viz. příloha, obr. 28.

<sup>152</sup> Viz. příloha, obr. 29.



Účastníci se shodli na tom, že tento úkol byl pro ně obtížný především z hlediska velkých požadavků na představivost. Byli nuceni zcela se oprostit od svých reálných představ, což je především v dospělém věku velice nesnadné.

#### 4.6.4 Realita versus abstrakce

Předmětem této činnosti je pokus o převedení reálné situace (čteného příběhu) do abstraktní formy za použití bodu, linie a geometrických výrazových prostředků. Výsledné dílo by mělo odpovídat grafické technice.

##### **Příprava:**

K této činnosti budeme potřebovat následující příběh Paula Kleea. On sám v něm převádí realitu do těchto výrazových elementů, takže poskytuje návod, jak s nimi pracovat. Jeho myšlenky budou zásadní při závěrečném zhodnocení výsledků činnosti.

*Podnikněme podle topografického plánu malý výlet do země lepšího poznání. Mrtvý bod překoná první pohyb (linie). Po chvíli zastavení, abychom nabrali dech (přerušovaná nebo při vícekrát se opakujícím zastavení rozčleněná linie). Pohled nazpátek, jak jsme již daleko (pohyb v opačném směru). Rozvažování, zda sem nebo tam (svazek linií). Řeka zabraňuje další cestě, použijeme člunu (vlnovitý pohyb). Objeví se most (řada oblouků). Na druhé straně potkáme stejně smýšlejícího, jenž také směřuje k lepšímu poznání. Nejdříve z radosti jednotni (splynutí linií), pozvolna se projevují odlišnosti (samostatné vedení dvou linií). Jisté rozčilení na obou stranách (výraz, dynamika, psychika linie).*

*Potom kráčíme přes zorané pole (plocha vytvořená ze souběžných linií), pak hustým lesem. Můj společník zabloudí, hledá cestu a opisuje klasické pohyby pobíhajícího psa. Nejsem také již docela klidný; v okolí nové řeky leží mlha (prostorový prvek). Brzy je zase jasněji. Košíkáři se vracejí domů s vozem (kolo). S nimi se objeví dítě s veselými lokýnkami (šroubovitý pohyb). Později nastane dusno a setmí se (prostorový element). Blesk na horizontu (klikatá linie). Nad*

*námi jsou však ještě hvězdy (rozseté body). Brzy dosáhneme prvních domů města. Než usneme, mnohé se opět objevuje ve vzpomínkách, neboť taková malá cesta je plná dojmů.*<sup>153</sup>

### **Průběh:**

Na začátku účastníkům vysvětlíme, jak bude činnost probíhat. Výtvarná díla budou vznikat průběžně vždy po přečtení části příběhu, ze které vyplývá využití určitých výrazových prostředků. Po přečtení každé části dáme účastníkům dostatek času pro výtvarné vyjádření a v případě potřeby úsek několikrát zopakujeme. Účastníci by dopředu neměli vědět, jak dlouhý příběh bude, ale přitom by měli využít celou plochu papíru velikosti A4.

Je důležité účastníkům sdělit, jaké výrazové prostředky mohou během činnosti využívat. Jedná se o následující: body libovolné velikosti, přímé nebo různě zalomené či zakřivené linie, vlnovky, geometrické útvary (trojúhelníky, čtverce, kruhy, ovály, apod.), spirály, a další. Účastníci nejsou omezeni ani ve využívání písma nebo symbolického zobrazení různých předmětů. Podmínkou je, aby výsledné dílo odpovídalo grafické technice (bez prostorového vyjádření).

Účastníci budou pracovat pouze s tužkou, barvy se při této činnosti používat nebudou. Na závěr můžeme porovnat jednotlivé výsledky činnosti mezi sebou a zároveň s představami samotného autora příběhu, tj. Paula Kleea.

### **Výsledky činnosti a reflexe:**

U této činnosti se zcela nepodařilo splnit původní záměr a vytvořit abstraktní vyjádření reálné skutečnosti. Tři z pěti děl jsou velmi podobná (v příloze předkládáme dvě díla).<sup>154</sup> Autory dvou z nich jsou muži (jeden student ve věku dvaceti let, druhý pětadvacetiletý pracující). Třetí dílo vytvořila čtyřadvacetiletá studentka. Všichni tři uvedení autoři začali své dílo v levém horním rohu bodem, nad nímž se nachází symbol smrti. Svůj abstraktní příběh skončili v pravém dolním rohu, ve kterém se také objevuje společný symbol domků. Díla jsou

---

<sup>153</sup> LAMAČ, M. *Myšlenky moderních malířů*. str. 209.

<sup>154</sup> Viz. příloha, obr. 30 a 31.

tvořena jakoby řádky zaplněnými různými symboly osob, mostů, stromů apod. Mezi těmito symboly se objevují i body, linie či geometrické útvary a šipky. Ty znázorňují jakým směrem příběh pokračuje. Autoři tedy sledují linii vět jakoby nekreslili, ale psali příběh pomocí výtvarného vyjádření. Tato díla bychom mohli s trochou nadsázky připodobnit ke komiksu beze slov.

Jedna autorka (čtyřicetiletá studentka) vytvořila dílo již více abstraktní než předchozí tři účastníci.<sup>155</sup> Její „příběh“ začíná v levém dolním rohu a končí v levém horním. Také se zde objevují symboly (především osob) a šipky, které nám vyznačují cestu, kterou se máme dílem pohybovat. Jednotlivá vyjádření vět už nejsou uspořádána do řádků, ale jsou rozmístěna volně po celé ploše. Při pohledu na dílo jako celek není průběh událostí tak zřejmý jako u předchozích, již popsaných, prací. To dává větší prostor divákově fantazii a vyvolává v něm více představ.

Našemu záměru nejlépe odpovídá práce jednatřicetiletého pracujícího muže.<sup>156</sup> Jeho obraz můžeme pokládat za abstraktní. Dokázal se přiblížit představám Kleea, tak jak je uvádíme výše v přepsaném příběhu. Jako jedinému se mu podařilo odpoutat od symbolických vyjádření reálných předmětů (objevují se pouze symboly stromů a domů). Je patrné, že jeho abstraktní příběh začíná v levém dolním rohu, pokračuje diagonálně na střed formátu a stáčí se k levému hornímu rohu. Pravý okraj a pravá dolní část obrazu zůstává nezaplněna. Autor dokázal reálné situace převést jako jediný vesměs do bodů a linií. Nezainteresovaný pozorovatel by musel zapojit mnohem více svou představivost a fantazii k tomu, aby dokázal v tomto obraze nalézt původní příběh. Přesto působí přímočaře a nevyznačuje se přehnanou složitostí jako v prvních třech případech.

Při závěrečném porovnávání jednotlivých děl s představou Paula Kleea byli účastníci překvapeni, jak jednoduše lze příběh vyjádřit a to opravdu jen za použití elementárních výrazových prostředků.

Výsledky této činnosti příliš neodpovídaly naší původní představě o vytvoření abstraktního díla. To mohlo být způsobeno dvěma skutečnostmi. Tou první je věk

---

<sup>155</sup> Viz. příloha, obr. 32.

<sup>156</sup> Viz. příloha, obr. 33.

účastníků. U dospělých osob velmi snadno logika a konkrétní způsob myšlení převažuje nad fantazií a abstraktním myšlením. Druhou by mohlo být nedostatečné vysvětlení požadavků na to, které výtvarné prvky by měly v díle převažovat. Účastníci se mohli domnívat, že mají pouze zjednodušenou formou překreslit čtený příběh.

## 4.7 ZÁVĚREČNÉ ZHODNOCENÍ PROJEKTU

Rozčlenění projektu do dvou, na první pohled nezávislých výtvarných akcí, se jeví jako velmi vhodné. První část, orientovaná na integraci výtvarného umění s ostatními uměleckými projevy a emoční a citovou složkou osobnosti, byla totiž zaměřena spíše na rozvoj tvořivosti a fantazie. Zvolené činnosti nám umožnily působit na emoční a citovou složku samotných účastníků. Ve větší míře se zde uplatnilo také procvičování hodnocení vlastního výtvarného projevu.

Druhá část byla více zaměřena na samotnou práci s výtvarnými prostředky, na rozvoj komunikace a hodnocení (interpretaci) děl umělců. Byla také spojena s osvojováním teoretických informací.

Obě výtvarné akce, ačkoli byly zaměřeny na různé přístupy k práci s výtvarným uměním, byly ale zároveň vzájemně propojeny. Jejich úkolem bylo rozvíjení estetického vnímání a cítění, práce s různými výtvarnými technikami a postupy a orientace na abstraktní formu vyjadřování v umělecké činnosti.

Při plnění jednotlivých činností se nám většinou podařilo splnit cíle, které jsme si stanovili, ale setkali jsme se i s některými překážkami, především v druhé výtvarné akci. Oním nejzásadnějším problémem bylo právě abstraktní vyjadřování. To dělalo mnohem větší problémy mužům, než ženám. Největším nezdarem byla poslední činnost ve druhé výtvarné akci, kdy se nám vůbec nedařilo vyjádřit reálnou skutečnost pomocí abstrakce. Ačkoli při předchozí interpretaci výtvarných děl W. Kandinského jsme s účastníky probrali teoretické základy jednotlivých výrazových elementů, nedokázali účastníci tyto znalosti využít.

K tomu mohlo přistoupit navíc nedostatečné vysvětlení činnosti. Účastníci se totiž při reflexi shodli na tom, že zcela nepochopili, co se po nich vlastně požaduje.

Realizace všech činností probíhala plynule a podle předem stanoveného časového plánu. Prostředí působilo na účastníky útulně a cítili se v něm dobře a bezpečně. Stejně jako prostředí, tak i celková atmosféra skupiny nekladly žádné překážky při vyjadřování pocitů, emocí a názorů, ani nijak nebránily plným projevům tvořivosti a fantazie. Účastníci se v tomto ohledu shodli, že hlavní příčinou byl fakt, že prostředí, kde byly činnosti realizovány znali stejně dobře jako své kolegy.

Jak zhodnotili činnosti sami účastníci? Zajímavější pro ně byla jednoznačně první výtvarná akce. Nejvíce je oslovilo abstraktní vyjádření hudební skladby. Byly velmi překvapeni, když zjistili, že v jejich dílech se objevují společné znaky, že jakmile zaslechli tón, začali všichni malovat stejnou barvou apod. Velmi je překvapily i nápadné shody s úvahami Kandinského.

Na druhém místě se umístila činnost druhá, tedy vyjádření emocí pomocí abstrakce. Opět bylo zajímavé sledovat mnohdy až nápadné shody mezi jednotlivými díly.

Nejtěžší činností z prvního bloku bylo jednoznačně literární vyjádření malby. Ačkoli účastníci zprvu dlouho přemýšleli a s úkolem si nevěděli rady, nakonec ho všichni splnili. Byli si také vědomi toho, že jejich literární vyjádření neovlivnil jen obraz, který vytvořili, ale také hudba. Tímto zjištěním byl naplněn smysl této výtvarné akce. Účastníci si díky ní uvědomili, že výtvarný projev, hudbu, literaturu, ale i city, emoce a jiné smysly od sebe nemáme oddělovat.

Z druhé výtvarné činnosti účastníci vybrali jako nejzajímavější interpretaci Kandinského výtvarných děl. Na komunikaci s díly nepracovali účastníci odděleně, ale jako tým. Bylo příjemné sledovat, jak si vzájemně předávají své zkušenosti, názory a pocity. Také se odboural nepříjemný pocit, který máme, když zrovna nevíme, co říci. I poslední činnost ohodnotili účastníci jako velmi zábavnou a zajímavou a to i přesto, že se nám nepodařilo naplnit její cíl.

Nejobtížnější z tohoto bloku činností bylo pro účastníky vyjádření předmětu (džbánu) jen pomocí sil, které na něj působily při jeho vzniku.

V celkovém zhodnocení projektu účastníci neopomenuli zmínit ani pozitivní vliv výtvarných činností na jejich tvořivost a fantazii. Všichni (pracující i studenti) se shodli, že činnosti pro ně byly odpočinkem a vytržením z každodenních starostí. Že se díky nim i něco nového naučili. Pracovali totiž se svými pocity a emocemi a zjistili, že je lze vyjádřit i jinou cestou, než jen slovy. Naučili se také nahlížet na výtvarné dílo jako na prostředek ke komunikaci, tedy že dílo k nám může promlouvat, ale my se musíme naučit, jak jeho řeči rozumět.

Všichni aktéři projektu se také shodli, že na základní ani střední škole či při volnočasových aktivitách se s podobným přístupem k výtvarnému umění nikdy nesetkali a domnívají se, že ani dnes se situace nezměnila. Připustili, že pokud by výtvarná výchova probíhala tímto způsobem (např. integrální metodou), byla by pro ně mnohem zajímavější a přínosnější.

## ZÁVĚR

Celá práce se zabývá vztahem moderního umění a pedagogického procesu. Jejím cílem bylo ukázat, že moderní umění lze velmi úspěšně použít v mimoškolních a volnočasových aktivitách, a to především s dospělými nebo s dětmi staršího školního věku a s mládeží. Výchova uměním ve volném čase by totiž v ideálním případě měla rozvíjet to, co jsme se naučili v rámci výtvarné výchovy při běžném vyučování a moderním uměním se začíná výtvarná výchova zabývat až od druhého stupně základní školy.

Výchově uměním ve volném čase je ale v současnosti věnována malá pozornost. Pedagogika volného času, která se výchovou a vzděláváním ve volném čase zabývá, je relativně novým oborem a její metody jsou málo rozvinuté nebo jsou velmi podobné metodám používaným ve školní pedagogice a to i přesto, že oblast volného času je velmi specifická.

Pedagogika volného času se navíc ve větší míře věnuje dětem a mládeži. Práce s dospělými se v této oblasti orientuje zejména na oblast dalšího vzdělávání a celoživotního učení. Pokud jsou dospělým nabízeny volnočasové výtvarné aktivity, jedná se spíše o různé kurzy, které se zaměřují na užité umění či jiné specifické výtvarné techniky (ubrousková technika apod.).

Přitom umění a umělecká výchova je důležitou součástí každého člověka, tedy i dospělých. S uměním se setkáváme každý den, ale mnozí z nás ho vnímají jen jako „prázdné“ obrazy (plastiky atd.), které nám nic nepřinášejí a ničím nás neobohacují vyjma toho, že jsou „krásné“, že tedy mají určitou estetickou hodnotu.

Proč by se dospělý člověk nemohl učit vnímat umění? Proč by sám nemohl „umění“ vytvářet? Učení přeci probíhá po celý život člověka a tedy i v dospělém věku. Sami jsme se přesvědčili při realizaci projektu, že moderním uměním lze na dospělé velmi dobře působit, lze jím rozvíjet tvořivost, podporovat fantazii. Pomocí umění a tvořivých činností může dospělý člověk relaxovat, odreagovat se. Skrze moderní umění může realizovat sám sebe, toto umění je zde jen pro něj,

neslouží jinému účelu, než těm, které jsme uvedli výše (na rozdíl od umění užitého, které slouží i jiným účelům než jen rozvoji tvořivosti, fantazie, lepšímu poznání sebe sama atd.).

Druhou problematickou oblastí v pedagogice volného času (ale i ve školní pedagogice) je rozvoj, přijetí a používání nových moderních metod a přístupů k výchově uměním. Jak jsme již mnohokrát uvedli, při umělecké výchově hraje zásadní roli osobnost pedagoga či vychovatele. Právě na nich záleží, zda budou ochotni nové metody a přístupy přijmout a používat, nebo zda i nadále zůstanou poplatní rutině a navyklym způsobům výchovy uměním.

Oblasti výchovy uměním ve volném čase není tedy zatím věnována taková pozornost, jakou by si určitě zasloužila.



## Seznam použité literatury

BECKS-MALORNY, U. *Kandinsky*. Köln : Taschen, 1999.

ISBN 3-8228-7079-X.

ČERNÁ, K. *Ozvěny Bauhausu v českém a slovenském školství*. Univerzita J. E. Purkyně, 2003.

HALL, D. *Klee*. London : Phaidon, 2002. ISBN 0-7148-2730-4.

HORÁČEK, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno : Akademické nakladatelství Cerm, s.r.o., 1998. ISBN 80-7204-084-7

HRON, J., UŽDIL, J. *Metodika výtvarné výchovy na národní škole*. Praha : SPN, 1965. ISBN neuvedeno.

KANDINSKY, W. *Bod, linie, plocha*. Praha : Triáda, 2000.

ISBN 80-86138-16-X.

KLEE, P. *Čáry*. Praha : Odeon, 1990. ISBN 80-207-0112-5.

KLEE, P. *Pedagogický náčrtník*. Praha : Triáda, 1999. ISBN 80-86138-15-1.

LAMAČ, M. *Myšlenky moderních malířů*. Praha : Odeon, 1989.

ISBN 80-207-0087-0.

LAMAČ, M. *Paul Klee*. Praha : Státní nakladatelství krásné literatury a umění, 1965. ISBN neuvedeno.

NAKONEČNÝ, M. *Obecná psychologie – sylabus přednášek*. České Budějovice : Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2006. ISBN 80-7040-922-3.

PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha : Portál, 1999.  
ISBN 80-7178-295-5.

READ, H. *Osudy moderního umění*. Praha : Státní nakladatelství krásné literatury a umění, 1964. ISBN neuvedeno.

READ, H. *Výchova uměním*. Praha : Odeon, 1967. ISBN neuvedeno.

ROESELLOVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2003. ISBN 80-7290-129-X.

UŽDIL, J. *Mezi uměním a výchovou*. Praha : SPN, 1988. ISBN 14-692-88.

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

UŽDIL, J., ZHOŘ, I. *Výtvarné umění ve výchově mládeže*. Praha : SPN, 1966.  
ISBN neuvedeno.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha : Portál, 2000.  
ISBN 80-7178-308-0.

VANČÁT, J. *Tvorba vizuálního zobrazení*. Praha : Karolinum, 2000.  
ISBN 80-7184-975-8.

#### **Internetové zdroje:**

[www.animatori-bcb.signalny.cz](http://www.animatori-bcb.signalny.cz)

[www.casopis.eduart.cz](http://www.casopis.eduart.cz)

[www.hranostaj.cz](http://www.hranostaj.cz)

[www.insea.org](http://www.insea.org)

[www.trilinguale.eu](http://www.trilinguale.eu)

## Seznam příloh

Fotografie z výtvarných činností

Výsledky výtvarné akce č. 1

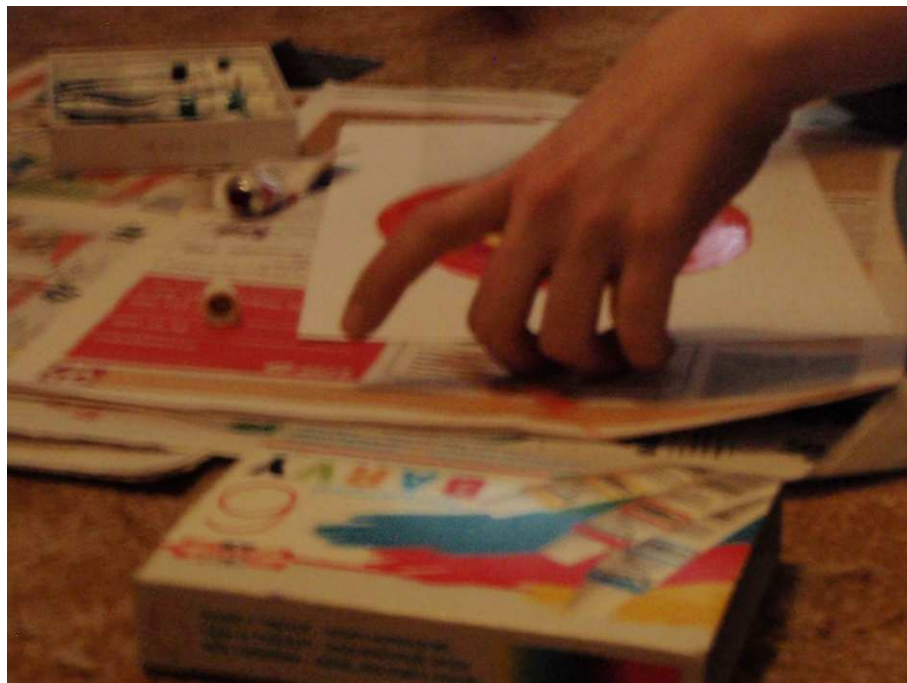
Ukázka díla W. Kandinského

Výsledky výtvarné akce č. 2

## Přílohy

Fotografie z výtvarných činností:

Obr. č. 1



Obr. č. 2



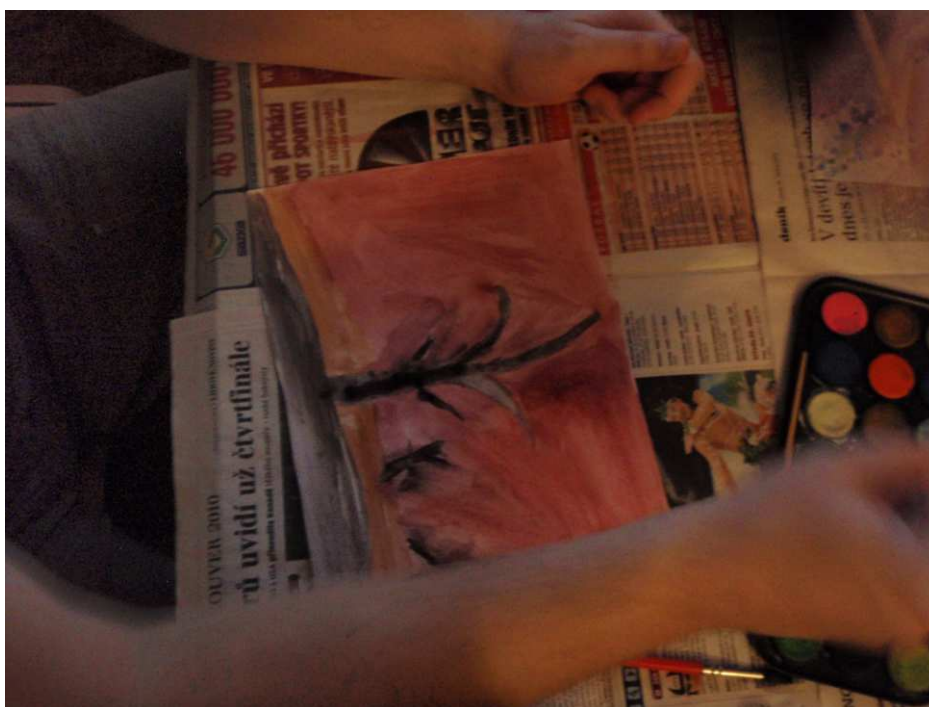
Obr. č. 3



Obr. č. 4



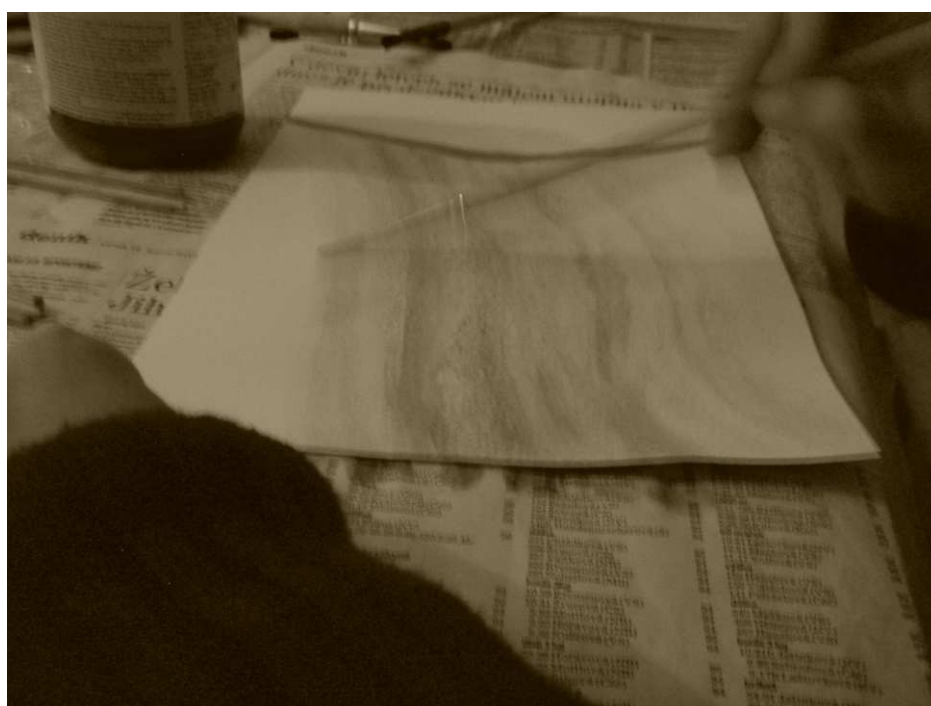
Obr. č. 5



Obr. č. 6

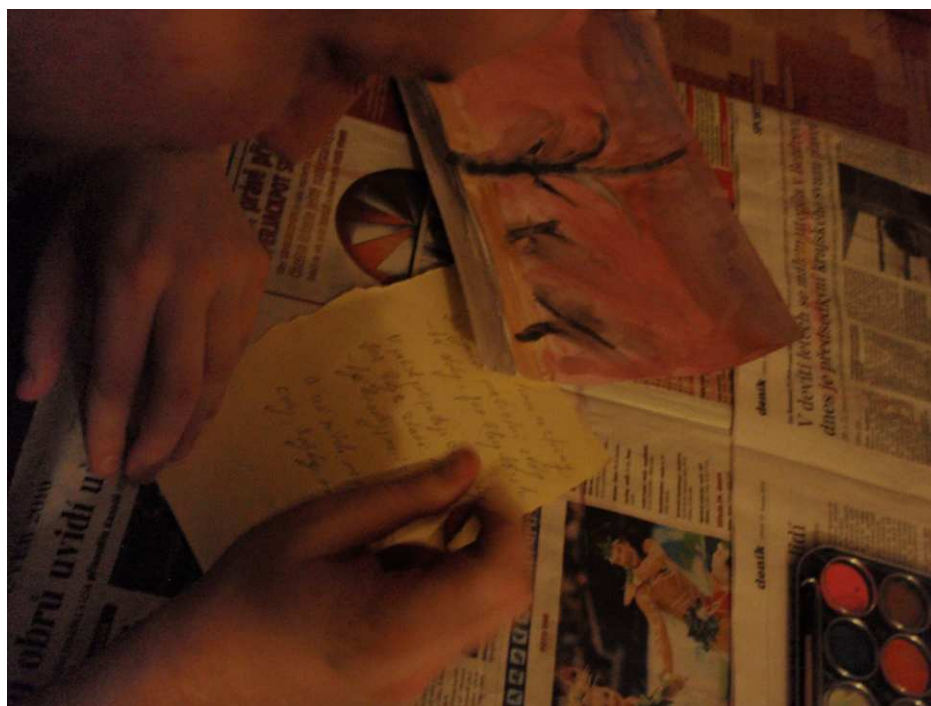


Obr. č. 7





Obr. č. 8



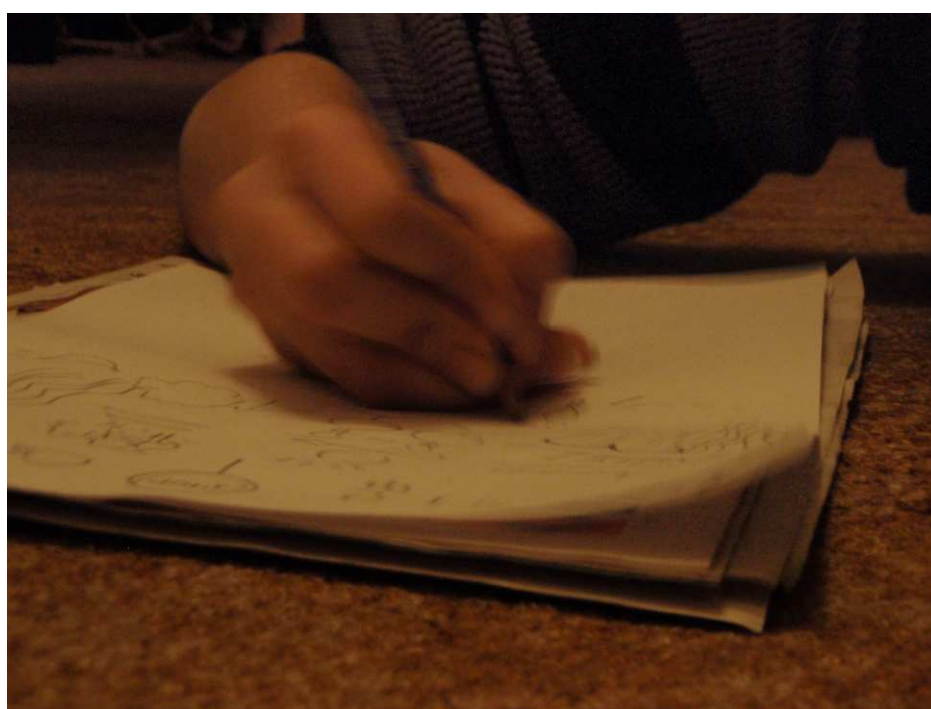
Obr. č. 9



Obr. č. 10



Obr. č. 11



Výsledky výtvarné akce č. 1:

Obr. č. 12



Obr. č. 13



Obr. č. 14



Obr. č. 15



Obr. č. 16



Obr. č. 17



Obr. č. 18



Obr.č. 19



Obr. č. 20

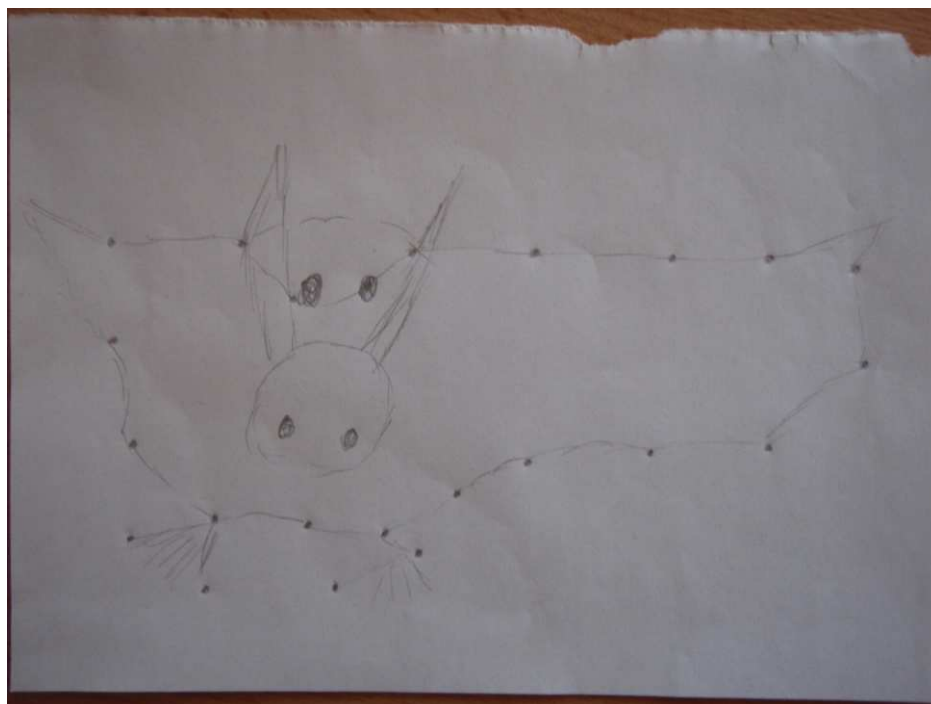


Obr. č. 21

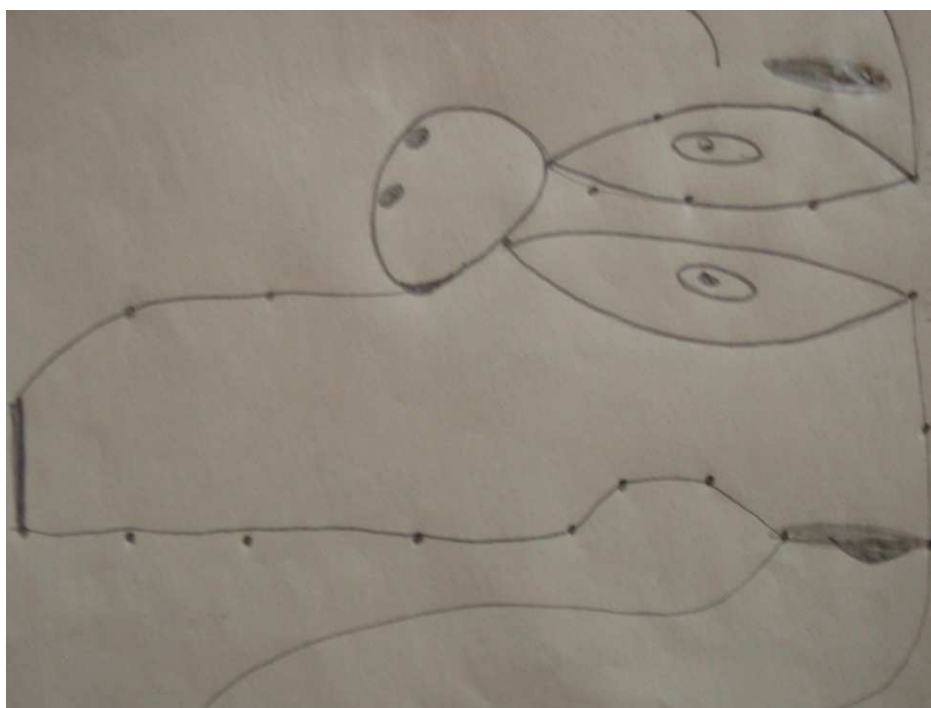


Výsledky výtvarné akce č. 2:

Obr. č. 22



Obr. č. 23





Ukázka díla W. Kandinskeho:

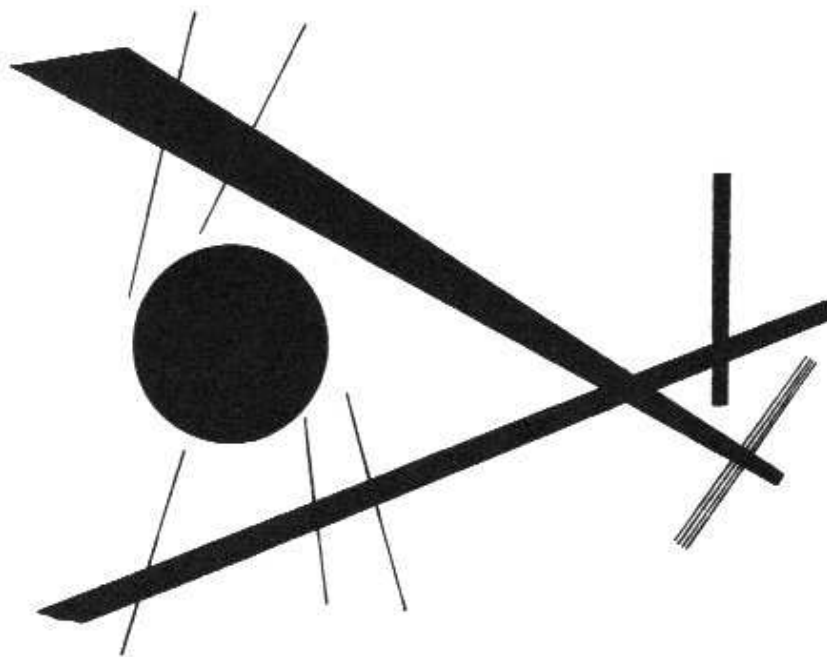
Obr. č. 24



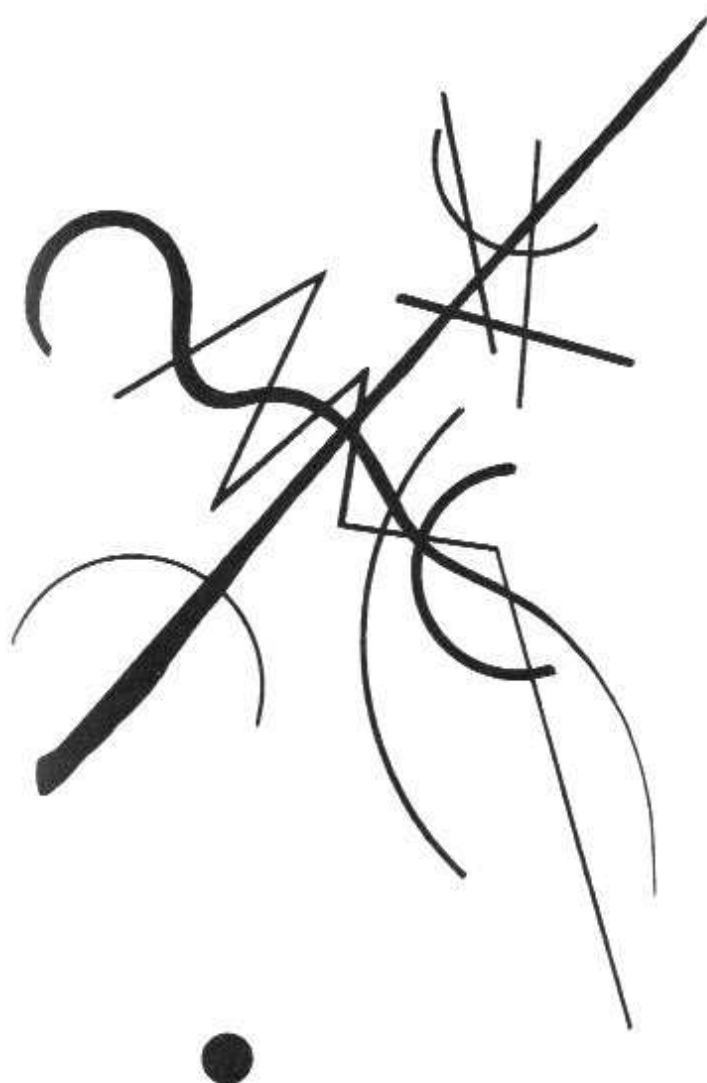
Obr. č. 25



Obr. č. 26

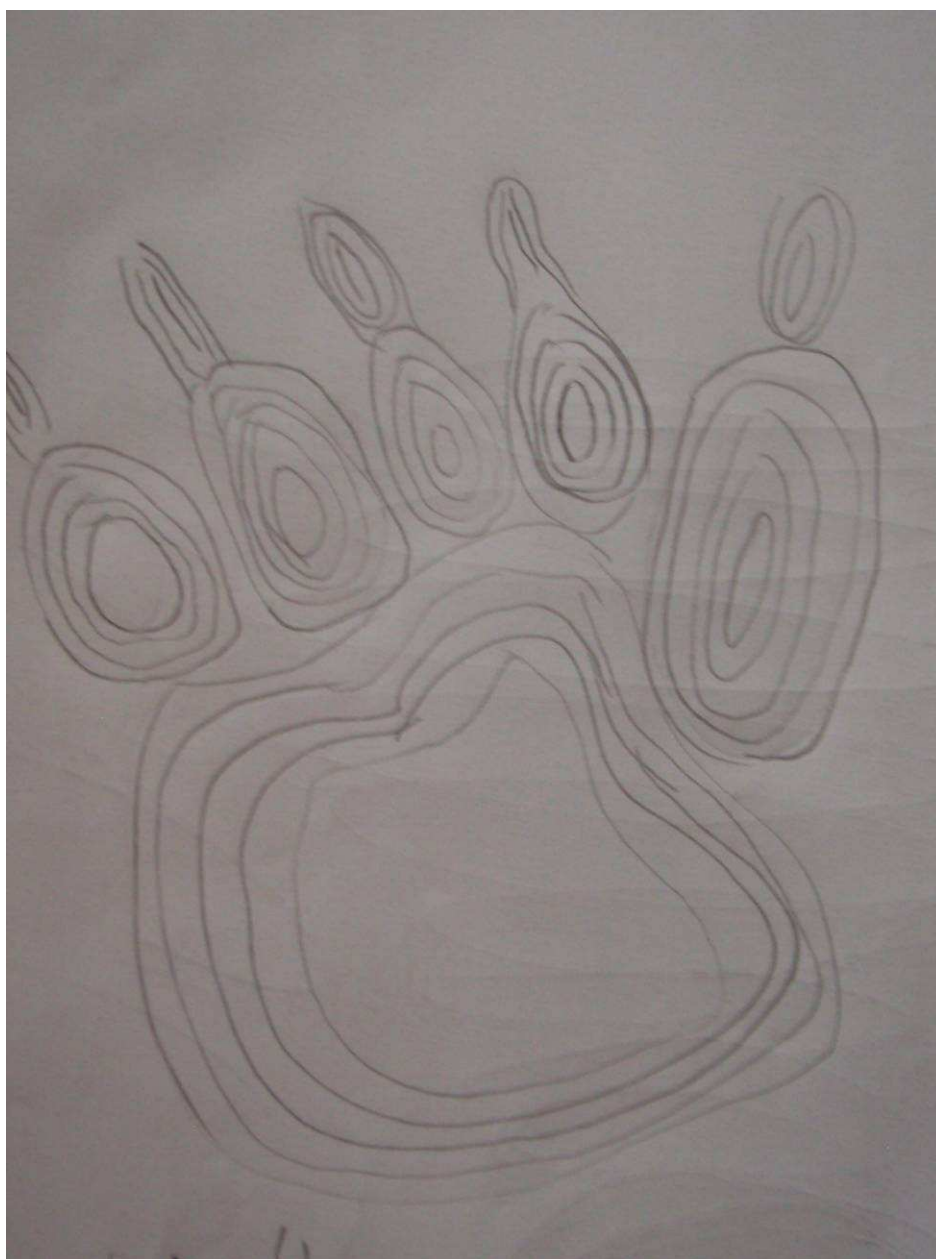


Obr. č. 27

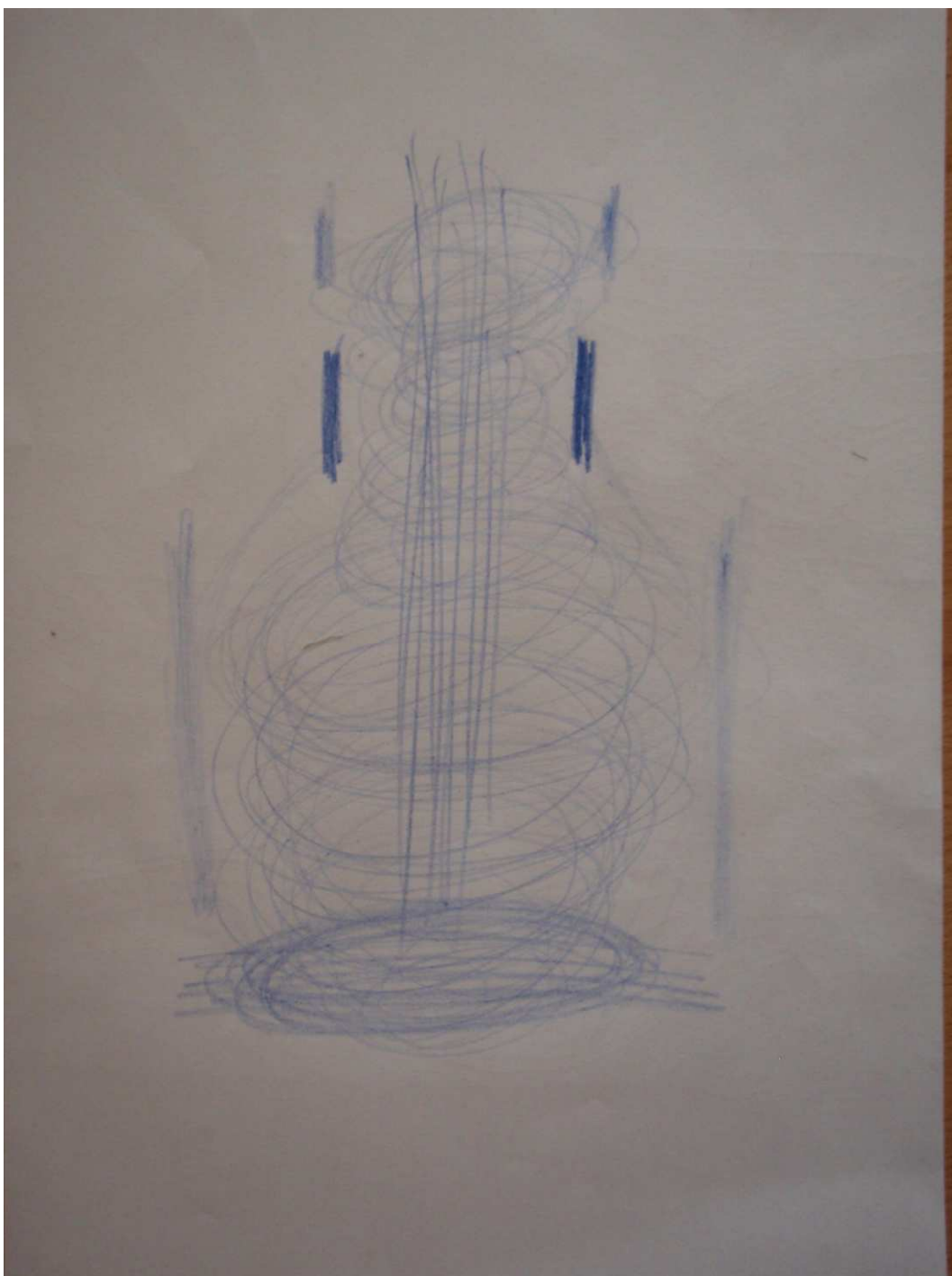


Výsledky výtvarné akce č. 2:

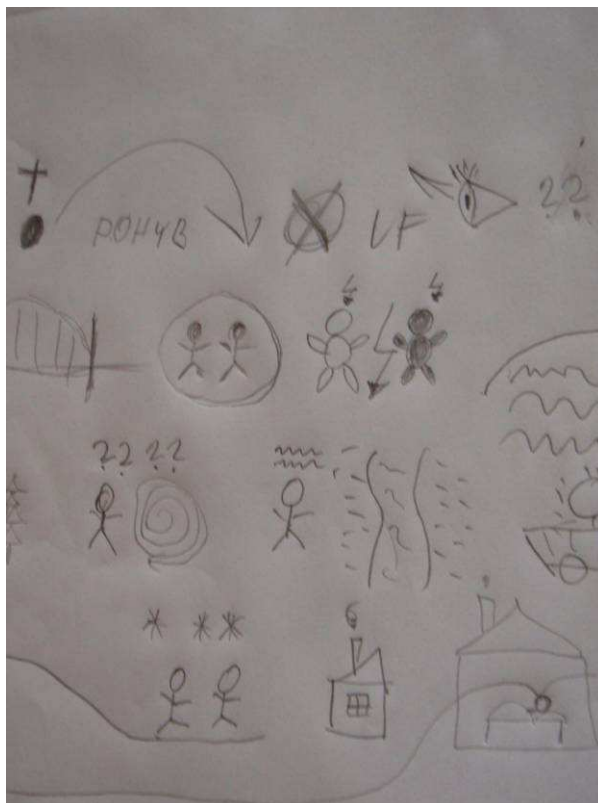
Obr. č. 28



Obr. č. 29



Obr. č. 30



Obr. č. 31



Obr. č. 32



Obr. č. 33





## Abstrakt

KOLLEROVÁ, I. *Možnosti využití moderního umění ve volnočasových aktivitách*. České Budějovice 2010. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Mgr. Irena Kovářová.

**Klíčová slova:** Bauhaus, Paul Klee, Wassily Kandinsky, výchova uměním, výtvarná výchova na školách, umění ve volném čase, integrace výtvarného umění, práce s výrazovými prostředky

Práce se zabývá možnostmi využití moderního umění ve volném čase. Teoretická část charakterizuje pedagogické koncepce Bauhausu, Paula Kleea a Wassily Kandinského. Zabývá se problematikou vnímání uměleckého díla a vývojem a současnou situací umělecké výchovy na školách, ale i v rámci volného času.

Praktická část využívá tyto teoretické poznatky a aplikuje je do praxe. Pro lepší orientaci je projekt rozdělen do dvou oddílů. Cílem prvního je aplikace integrální metody v umělecké výchově. Druhý se orientuje na práci s elementárními výrazovými prostředky.

## **Abstract**

### **The Possibilities To Use Modern Art In The Leisure Time Activities**

**Key words:** Bauhaus, Paul Klee, Wassily Kandinsky, education with the arts, art objects at schools, art in the leisure time, integration of plastic arts and painting, work with the expressive means

This work deals with the possibilities to use modern art in the leisure time. The theoretical part characterises the pedagogical conceptions of Bauhaus, Paul Klee and Wassily Kandinsky. It deals with the issue of the artwork reception and with the development and present circumstances of the art education at schools but also in terms of the leisure time.

The practically part makes use of this theoretical knowledge and applies it to the practices. For a better orientation is the project divided into two sections. The aim of the first part is the application of the integral method in the art education. The second part focuses on the work with the expressive means.

