

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky



Diplomová práce

**VNÍMÁNÍ VÝTVARNÉHO UMĚNÍ VE VOLNÉM
ČASE DĚTÍ A MLÁDEŽE**

Vedoucí práce: Mgr. Karel Řepa

Autor práce: Pavel Mls

Studijní obor: Pedagogika volného času

Forma studia: prezenční

Ročník: VII

2008

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci vypracoval samostatně a využitím uvedených pramenů a literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění.

Souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to ve zkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

12.11.2008

.....

Děkuji vedoucímu diplomové práce Mgr. Karlu Řepovi za jeho rady,
podnětné připomínky a metodické vedení.

Obsah	4
Úvod	5
1 Výtvarné umění – úvod do problematiky	8
1.1 <i>Vymezení a funkce výtvarného umění</i>	11
1.2 <i>Výtvarná estetika</i>	16
1.3 <i>Krása a kýč</i>	19
1.3.1 <i>Lingvistické určení kýče</i>	21
1.3.2 <i>Problém definice a charakteristiky kýče</i>	22
1.4 <i>Kýč a výtvarné umění</i>	24
1.4.1 <i>Tematika kýče v malířství</i>	25
1.4.2 <i>Kýč v sochařství a architektuře</i>	27
2 Místo výtvarného umění v pedagogice volného času	31
2.1 <i>Volný čas a vzdělávání</i>	35
2.2 <i>Determinace volnočasových aktivit ve vztahu k estetickovýchovným aktivitám</i>	38
2.2.1 <i>Možnosti konfrontace dětí a mládeže s výtvarným uměním</i>	45
2.2.2 <i>Galerie, muzea a další instituce</i>	53
2.2.3 <i>Zájmové organizace</i>	59
3 Praktická část	62
3.1 <i>Úvod do praktické části</i>	62
3.2 <i>Charakteristika výtvarných aktivit</i>	62
3.3 <i>Průběh jednotlivých výtvarných aktivit</i>	64
3.4 <i>Hodnocení výtvarných aktivit</i>	72
3.5 <i>Hodnocení cílů</i>	74
ZÁVĚR	76
Seznam použitých zdrojů.....	77
Seznam příloh.....	83
Přílohy	84
ABSTRAKT	101

ÚVOD

V rámci mé diplomové práce jsem si stanovil popsat výtvarné umění jako významný stimul v dnešní společnosti a postavení výtvarných aktivit ve volném čase (společenské instituce, domy dětí a mládeže, základní umělecké školy, galerie a muzea, atd.). Zaznamenám vliv výtvarného umění na jedince a skupinu ve vztahu k rozvíjení individuálních a společenských dovedností skrze výtvarné umění.

V životě člověka zaujímá výtvarné umění zvláštní místo. Vnímání a prožívání umění je široké téma. Výtvarné umění je fenomén, jenž si prodělal dlouhý vývoj. Doprovází společnost od počátků dějin lidstva. Umění mělo a má výrazné postavení ve všech lidských kulturách.

Umění může být „cetkou“ jíž se blýskne snob, může být živobytím, předmětem blouznivé ctižádosti, může být i zábavou. Jeho pestrost je pro náš lidský život důležitá a v mnohých případech i nezbytná. Každý člověk se s tímto fenoménem setká, ať chce či nechce. Záleží však na jeho zkušenostech a dalších vlivech, jakým způsobem se k tomuto projevu lidského ducha postaví. Člověk se v celém historickém vývoji věnoval umění a zajímal se o něj. Jen jeho přístup v jednotlivých obdobích byl odlišný.

Dnes pozorujeme s obdivem umělecký výtvarný tvor pravěkého člověka, který z hlíny hnětl své Venuše, idoly, fetiše a masky, jak v Evropě, tak v afrických pralesích i Oceánii. Se zalíbením prohlížíme antické bohatě zdobené vázy. S pohnutím se díváme na antické plastiky a monumentální egyptské a indické sochy. Obdivujeme se jemnosti tvarů u prací čínských mistrů.

Když se setkáváme s uměním, měli by jsme o něm přemýšlet, seznámit se s ním či rozmlouvat. Umění není skryto jen v galeriích, výstavních sáních, muzeích či ateliérech výtvarníků. Jeho prvky jsou znatelné i v přírodě. Umění se nedotýká jen výtvarné oblasti, ale nacházíme jej i ve vztahu k nejrozmanitějším vědním oborům. Např. v matematice je termín zlatý řez označení, jež určuje proporce dokonalé postavy, dokonalého obrazu i krásy,

se kterou se můžeme setkat. Příkladem uvedu studium květů slunečnic, nebo ideálního rozdělení úsečky (M. LIVIO, 2006).

V úvodu vyjmenuji dvě oblasti, kterých se tato práce bude týkat. V první řadě se budu v této studii zabývat termínem výtvarné umění. Zaměřím se na popis, význam a funkce výtvarného umění. Jako jeden související pojem uvedu termín kýč, jenž je často jmenovaným kritériem při posuzování kvalit výtvarného umění. Co je krásné? Co je kýč? Co patří do této kategorie a co do jiné. Které dílo je kvalitní a které naopak kvalitami neoplývá. Možná nejsou kvalitní díla, ale jen díla s hodnotou pro některé z nás. Jak poznat co je kýč a co ne. Poslední dobou těchto artefaktů, označovaných jako kýč, v životě člověka přibývá. I tento názor bývá často citovanou tezí. Pro mne samotného je percepce kýče rozhodující otázkou ve výběru témat jak pro výtvarný kroužek, tak i pro mé srovnání, co je hodnotné a nebo co hodnotu naopak nemá. Zaměřím se také na oblast výtvarné estetiky. U výtvarného umění se zaměřím na oblast malířství, sochařství a architektury. Také se pokusím o kýči podat drobnější charakteristiku, popis témat kýče a jeho vývoj, průběh i chápání.

Druhá oblast bude věnovaná Pedagogice volného času. Zde vymezím termín Volný čas. Popíši možnosti vzdělávání v oblasti výtvarného umění ve vztahu k volnočasovým aktivitám. V této části nastíním možnosti konfrontace dětí a mládeže v oblasti volného času a výtvarného umění. Pokusím se o nalezení prostoru pro uplatnění relativně nových a originálních přístupů pro zvyšování efektivnosti vychovatelské a vzdělávací činnosti. V odborné literatuře (H. Babyrádová, J. Pávková, M. Kaplánek, R. Horáček) se setkáváme s přístupy zprostředkování výtvarného umění skrze animační metody a galerijní animace. V této práci se pokusím, v pedagogické části, zaměřit na tyto metody, které vedou ke zprostředkování, oživení a hlubšímu porozumění výtvarnému umění.

V praktické části se pokusím zachytit a zdokumentovat průběh výtvarného kroužku. Zde se budu snažit o vytvoření animačních průběhů ve vztahu k výtvarnému umění v zájmovém výtvarném kroužku. Žákům přiblížím mnou vybrané etapy vývojových slohových období a seznámím je s konkrétními prvky výtvarného umění. Ze získaných informací zaznamenám a vyhodnotím průběh zájmové činnosti.

První výtvarná metoda bude zaměřena na období gotického slohu. Zde proběhne animace vizuální formou. V prvním případě bude animace směřovat k období gotiky a k oblasti architektury. Jedná se o období, pro které je příznačná řemeslná zručnost a tvorba.

Druhé zaměření výtvarné metody bude orientováno na dobu baroka. Období, jež se odklání od řemeslnosti a zaměřuje na estetičnost, estetické působení. Tato část bude směřovat k oblasti sochařství.

Poslední metoda bude aplikována na moderní umění a k oblasti malířství. Vybraná období jsem vybral, abych zjistil konkrétní informace o vymezení postoje současných dětí a mládeže k fenoménu označovaném jako výtvarnému umění a jejich přístupu k mnou zvoleným tématům.

1 Výtvarné umění – úvod do problematiky

„Umění ve skutečnosti neexistuje. Existují pouze umělci.“¹ Každý člověk se denně setkává s rozmanitými podobami výtvarného umění. Seznámení se s výtvarnými tendencemi od staršího až po soudobé umění, nám poskytuje množství informací o vývoji a zkušenostech člověka.

„Umění, resp. výtvarné umění, provází lidskou historii od nepanšti. S dávnými dochovanými stopami člověka objevujeme připomínky jeho výtvarné umělecké tvorby v podobě nepřeborného množství artefaktů od zdobených předmětů denní potřeby, přes šperky až po nástěnné jeskynní malby...“²

Vznik a počátek výtvarné činnosti se pojí s minulostí lidské společnosti. V tomto dlouhém vývoji se nám dochovala i nedochovala řada památek. Nejstarší projevy výtvarného umění jsou datovány do doby, kdy si lidé zhotovovali nástroje z přírodních materiálů (dřevo, kámen, kosti). Co vedlo jedince k rozvoji těchto specifických projevů lidského ducha? Jakým způsobem byl tento projev lidského ducha vnímán? Odpověď na tyto otázky musíme hledat v nás samotných. V tom, co jsme si prožili při naší individuální a osobní zkušenosti. „Umění vzniklo z touhy člověka napodobovat skutečnost, ale také z radosti napodobení skutečnosti... Umění odráží osobnost svého tvůrce, je projevem, výrazem jeho složitě strukturovaného a bohatého nitra... ...je výrazem jeho estetického vztahu ke skutečnosti.“³

V oblasti výtvarného umění označované jako estetika se setkáváme s termínem krása. Je to termín, s nímž pracovala již starověká a středověká filosofie. V současné době se tímto termínem zabývá vědní obor označovaný jako Estetika – estetické teorie. Mezi jednu z mnoha otázek filosofie a estetiky patří hledání odpovědi týkající se podstaty krásy. Avšak najít a zformulovat

¹ GOMBRICH, E. H.: *Příběh umění*. Praha: Odeon, 1992. s. 15.

² UHLÍŘ, J.: *Tvoříme ve stylu známých malířů*. Praha: Portál, 2002. s. 10.

³ PRŮCHA, V.: *Krása, umění a výchova*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. s. 43.

určitou objektivní definici krásy se stále nedaří (PRŮCHA, V. 1995). V literatuře nacházíme zajímavé úvahy (Platón „Symposion, Faidros, Hippias V.“, Plotinos „Dvě pojednání o kráse“) o projevech krásy, jejích rysech i podstatě. Její nepolapitelná podstata uniká i zkušeným autorům a „zuřivě“ se brání definování. Je to jedna z nejobtížnějších a nejabstraktnějších otázek.⁴ „...krása obrazu nespočívá v kráse daného námětu. Problém krásy spočívá v tom, že se vkus a názory na to, co je krásné, velice liší.“⁵

Přístup estetiky k umění a kráse je součástí lidského vztahu k vnímanému světu. Samotná estetika je součástí kultury. V estetice i kultuře je pozornost věnována fenoménu umění. Umění je chápáno jako jedna z nejvyšších forem estetického osvojování světa, tvoří podstatnou složku kultury. V každodenním životě mnozí směřují k jednostrannému ztotožňování kultury a uměním. Ale kultura se zabývá i jevy mimo umění. Protíná všechny oblasti lidské činnosti. Pojem kultura se stal ve 20. století jedním z nejčastěji používaných slov a jednou z centrálních kategorií společenských věd. Za termínem kultura se obecně skrývá vzdělanost, umění, schopnosti a dovednosti. Vyjadřuje orientaci lidské činnosti a myšlení směřující k pozitivním hodnotám, kdy se věděním, myšlením, cítěním a chováním tzv. zlidšťujeme.⁶ Kultura se mění a vyvíjí.

V současné době se necháváme stále více vést a ovládat smyslovými dojmy. Již se tolik nezajímáme o informace plynoucí z psaného textu, z literatury, z umění. Naše vnímání je ovládáno prostřednictvím smyslových vjemů tzn. vizuálních a auditivních. Lidé jsou posedlí touhou po sluchových a zrakových prožitcích. Důsledkem moderní doby je triumf obrazů. Sami se s nimi setkáváme v reklamě, v televizi, která má poslání upoutat a zaměřit

⁴ Srov. PRŮCHA, V.: *Krása, umění a výchova*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. s. 31.

⁵ GOMBRICH, E. H.: *Příběh umění*. Praha: Odeon, 1992. s. 17.

⁶ Srov. RYBÁŘ, R. KULTURA JAKO VÝCHOVA K LIDSKOSTI A TVOŘIVÉMU ŽIVOTU [online]. 2008 [cit. 2008-03-15]. Dostupný z www.ped.muni.cz/wphil/clenove/rybar/TEXTY/vychova.htm.

naši pozornost.⁷ „Nadměrné množství času, které tráví děti i dospělí audiovizuální mediální zábavou, vytlačuje ze života aktivní způsob trávení volného času, brzdí rozvoj řeči a představivosti, potlačuje tvořivost...“⁸

Konzumace smyslových prožitků je jedním z mnoha rysů dnešního životního postoje. Tato konzumace se vztahuje i na oblast volného času. Naše společnost je zaměřena na výsledek. Na výsledný úspěch. Naši snahu hodnotíme podle výsledků.

Od okamžiku narození se neustále setkáváme se statickými či dynamickými obrazy, které naplňují náš život. Z reklamních, plakátovacích či neonových ploch na nás hledí nejrozmanitější motivy, jež mají tu možnost utvářet naše další hodnotové cíle. Komunikační prostředky, digitální magnetofonové nahrávky, videomagnetofony, televize, a další informační komunikační technologie nám poskytují pohodlí. Tyto tzv. masové komunikační prostředky nás odpoutali a zbavili bezprostřednosti. Senzibilita v cítění a prožívání umění je odlišná. Současný stav umění směřuje k zintenzivnění obsahu a poselství uměleckého díla.⁹

Masové komunikační prostředky je termín vznikající v padesátých letech minulého století. V internetovém textu Radovana Rybáře jsou masové komunikační prostředky označeny jako druhotný produkt masové společnosti. S tímto vývojem masových komunikačních prostředků je spojena i industrializace, průmyslová revoluce a urbanizace. Masová kultura je vymezena jako kulturní jev, který se rozšiřuje prostřednictvím komunikačních prostředků v co nejširší rovině společnosti. Vniká do vědomí mas, které jej konzumují, přijímají. Vzniká především v prostředí velkoměst od konce 19. století. Masová kultura netvoří, ale zprostředkovává, ztrácí se individualita jednotlivce. Jednotlivec ale nezná či spíše neumí zhodnotit

⁷ Srov. HUYGHE, R.: *Řeč obrazů*. Praha: Odeon. 1973, s. 9 – 10.

⁸ ŘÍČAN, P.: *Krotíme obrazovku*. Praha: Portál. 1995, s. 62.

⁹ Srov. PRŮCHA, V.: *Krása, umění a výchova*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. s. 44.

volný čas, odkazuje ke konzumaci požitků. V textu R. Rybáře se tyto komunikační prostředky charakterizují několika body. Dochází k oddělení tvůrců kultury od jejích příjemců. Masová výroba ničí individualitu a zároveň podporuje průměrnost. Na průměrnost se zaměřuje i výroba hmotných statků. V tzv. masové společnosti je posilována vzájemná izolovanost lidí, kteří se snaží vyhnout bezprostřední zkušenosti, stávají se lhostejnými. Popularita se stává jediným kritériem jenž nebere v potaz morální a estetická kritéria. Jedinci je podávána standardizovaná, neautentická zkušenost postrádající vyšší city.

Kulturou není jakákoliv lidská činnost. Kulturou je pouze činnost tvůrčí a ve svém výsledku a důsledku činnost pozitivní. Nejvýznamnější tvořivou složkou v kultuře je umění.¹⁰

1.1 Vymezení a funkce výtvarného umění

Výtvarné umění je součástí kultury. Slovník spisovné češtiny označuje pojem kultura jako „*soubor hodnot vytvořených tělesnou, duševní činností lidí a utvářejících lidskou společnost.*“¹¹ Vymezujeme ji ve vztahu k přírodě, která tu byla před tím, než člověk začal se záměrem konat. Pod pojmem kultura si tedy můžeme představit vše, čím člověk v průběhu času obohatil stav daný přírodou. Patří sem tak nejen umění, ale i například technika, náboženství, zemědělství, hospodářství. Kulturu proto rozlišujeme na hmotnou, materiální a duchovní.

Člověk má možnost se vyjadřovat různými způsoby. Umění je tedy jednou z možností jeho vyjádření. Vztah člověka k výtvarnému umění se v průběhu historického vývoje mění.

¹⁰ Srov. RYBÁŘ, R. KULTURA JAKO VÝCHOVA K LIDSKOSTI A TVOŘIVÉMU ŽIVOTU [online]. 2008 [cit. 2008-03-15]. Dostupný z [www: <http://www.ped.muni.cz/wphil/clenove/rybar/TEXTY/vychova.htm>](http://www.ped.muni.cz/wphil/clenove/rybar/TEXTY/vychova.htm).

¹¹ *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha: Academia, 1994. s. 155.

Umění je zrcadlem doby. V tomto zrcadle se odráží vztah člověka k okolnímu světu. Je jeho nepostradatelnou součástí. To, co vede člověka k potřebě se vyjádřit, realizovat, jsou vnitřní impulsy. Ty vychází z potřeby a síly prožitků a vnímání. Člověk má snahu něco za sebou zanechat. Umění vytváří prostor jedinci i skupině pro dialog s minulostí.

Výtvarná kultura patří do té části, která se zabývá výrobou hmotných předmětů. Rozsah tohoto termínu je nekonečně široký. Postihuje množství nejrozmanitějších předmětů. Od výrobních nástrojů a strojů přes věci každodenní potřeby, např. oděv, nábytek, šperky, nádobí. Řadí se sem i útvary architektury, sochařství a malířství. „...výtvarné umění patří zároveň do kategorie výtvarná kultura...Pojem výtvarné umění je užší než pojem výtvarná kultura, druhý pojem obsahuje v sobě pojem první. Rozdíl je patrný i v jazyce: také čeština rozlišuje mezi výrobou a tvorbou...“¹²

Každý produkt výtvarného umění nemusí být ještě dílem uměleckým. Pojem výtvarné umění je tedy užší než pojem výtvarná kultura. Druhý pojem je nadřazený pojmu prvnímu. „Společným jmenovatelem pro oba pojmy je estetická hodnota.“¹³ Estetickou hodnotu přisuzuje objektu na základě vnímání a hodnocení esteticky vzdělaný subjekt. Objekty, jež vzbuzují estetické emoce a u nichž převládá estetická funkce nad všemi ostatními funkcemi (např. výchovnými, informativními, náboženskými), nazýváme díly uměleckými.

Cílem cesty k výtvarnému umění je výtvarné dílo „...avšak každý předmět spadající pod pojem výtvarná kultura (produkt výtvarné výroby) nemusí být ještě uměleckým dílem.“¹⁴ Výtvarné dílo v sobě zahrnuje možnost estetického působení. Výtvarný proces se naplňuje skrze diváka a tvůrce díla. Samotné estetické působení v uměleckém procesu bez výtvarného díla není možné. Naproti tomu umělecké dílo nemusí vždy estetické působení vyvolat.

¹² MRÁZ, B.: *Dějiny výtvarné kultury*. Praha: IDEA SERVIS, 1995. s. 9.

¹³ Tamtéž, s. 9.

¹⁴ Tamtéž, s. 9.

Vyvolání estetického prožitku je v současných teoriích výtvarného umění identifikováno v souvislosti s dalšími procesy. K nim se řadí psychické procesy, společenské podmínky, podmínky pro působení uměleckého díla a konkrétní tvořivá potence umělce.¹⁵

Co zahrnuje oblast výtvarných umění vymezuje O. Blažíček: „*Výtvarná umění, architektura a urbanismus, malířství, kresba a grafika, užité umění včetně průmyslového výtvarnictví, ornament, dnes také fotografie.*“¹⁶ Podobné vymezení najdeme i v univerzálním lexikonu umění: „*Výtvarné umění označuje společný název pro malířství, grafiku a sochařství. V širším smyslu je zde zahrnuta i architektura, umělecká řemesla, fotografie a film.*“¹⁷

Přístup k výtvarnému umění je obdobný jako u všech ostatních oblastí lidského konání. Podléhá neustálé změně. Názory na základní estetické otázky se proměňují v závislosti na časovém období, na vývoji ve společnosti. Záleží na společenské, kulturní i politické situaci. „*Umění vzniká vždy jako výsledek estetické reakce umělce na prostředí*“¹⁸

„*Znalost tvůrčího procesu i podmínek působení umělecké výchovy jsou prakticky důležité proto, že člověk vzdělaný a způsobilý k tvůrčí činnosti žije daleko bohatším životem a produktivněji využívá svůj volný čas než člověk, který se v mimopracovní době zabývá jen reproduktivními činnostmi*“¹⁹ Srovnání jedinců s velkým vkusem a beze vkusu ukázalo, že jedinci z první skupiny jsou významně citlivější na své okolí. Mají vytříbenější kulturu chování a jsou lidmi lépe akceptováni. Vkus je druh schopnosti. V jeho projevech se ukazuje souvislost mezi estetikou a etikou. Umělecké dílo může být chápáno jako svébytný útvar. V tomto případě se u uměleckého díla zkoumá historie vzniku, jeho struktura, funkce a estetické zařazení.

¹⁵ Srov. VANČÁT, J.: *Tvorba vizuálního zobrazení*. Praha: Karolinum, 2000.s. 13 -14.

¹⁶ BLAŽÍČEK, O. J.: *Slovník pojmů z dějin umění*. Praha: Odeon, 1991. s. 226.

¹⁷ BERNHARD, M.: *Univerzální lexikon umění*. Praha: Gravoprint, 1996. s. 497.

¹⁸ PRŮCHA, V.: *Krása, umění a výchova*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. str.43.

¹⁹ KURIC, J.: *Psychologie umění*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1987. s. 6.

Na umělecké dílo můžeme nahlížet jako na výchovný prostředek i výsledek rozvíjení uměleckých schopností a dovedností.²⁰

Základní funkce umění jsou rozděleny (podle PRŮCHA,V. *Krása, umění a výchova*) na formativní, bazální, terapeutickou a rekreační. Každá z těchto funkcí zahrnuje jednotlivé charakteristiky. Mezi bazální funkce umění patří funkce hodnotová, estetická, komunikativní, magická, informativní, kognitivní a petrifikační. Formativní funkce umění zahrnuje funkci kompenzační a stimulační, pedagogickou a humanizační. Terapeutická funkce umění se zaměřuje na oblast relaxační, deflustrační, psychoterapeutickou a katarzní. Poslední základní funkce umění, rekreační, se soustřeďuje na funkci solitární, desolitární, hédonistickou a zábavnou. Mezi funkce umění se řadí funkce estetická. Umělecké dílo plní tuto funkci tím, že vyvolává estetické zážitky ve vztahu k recipientu. Dále mezi základní funkce umění patří funkce formativní, pedagogické, terapeutické. Umění prezentuje určitou duchovní hodnotu. Zde se estetická funkce reprezentuje jako specifická funkce hodnotová, či hodnotící. Mezi další související funkce patří magická funkce umění. Ta překračuje meze smyslového poznávání a vnímání skutečnosti. Používá ve svých projevech náznaky, symboly – přesahuje do transcendentna. Další funkcí výtvarného umění je komunikativní funkce umění. Jedná se o propojení tvůrčího myšlení umělce s vnitřním a vnějším světem v něm samém, ale i s recipientem (adresátem). S touto funkcí souvisí funkce informativní. Zde je umělecké dílo chápáno jako nositel informací.²¹

Mezi další pohledy na výtvarná umění uvedu ještě tři další pojetí funkce umění (ŠICKOVÁ – FABRICI,J. 2002). Jako první je pojetí a funkce *umění pro umění*. O tomto přístupu k umění se může tvrdit, že slouží cílům, které jej přesahují. Tato interpretace se dá vyložit různě. Opírá se o myšlenku preventivních a terapeutických možnostech umění. Apeluje na výtvarnou odpovědnost umělců a umění vyskytujících se v jakékoliv formě. Termín

²⁰ Srov. KURIC, J.: *Psychologie umění*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1987. s. 7 – 8.

²¹ Srov. PRŮCHA,V.: *Krása, umění a výchova*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. s. 54 – 57.

umění pro umění vyšel z koncepce odmítnutí instrumentální funkce umění založené na společenské užitečnosti. Podle tohoto přístupu k umění je cíl v samotném umění. Umění je podle tohoto přístupu nezávislý jev, který má své hodnoty. Dalším pojetím je *umění pro člověka*. Tento výraz použil německý sochař Siegfried Pütz v souvislosti se snahou založit sociálně-uměleckou školu v druhé polovině minulého století. Pro tento svůj závěr vytvořil reliéfy pro speciálně pedagogický dětský domov. Ty měly působit uklidňujícím a harmonizačním dojmem na děti s problémovým chováním. Snažil se o prosazení výrazu Kunsttherapie. Posledním pojetím je *umění pro zdraví*. Cílem tohoto pojetí umění je mobilizovat v člověku touhu po spiritualitě, důstojnosti, naději, po transcendentnu, po smyslu. Snaží se v člověku vyvolávat procesy, které aktivizují procesy vedoucí k tomu, aby neublížoval sobě, druhým lidem, přírodě. Jedná se o harmonizaci, ozdravení celé bytosti, vztahů s lidmi a prostředím, v němž žije.²²

„*Starí Řekové hledali smysluplné a užitečné naplnění volného času v kultivaci těla i ducha*“.²³ Člověk je jedinečné individuum, které za sebou zanechává zprávy. Je to jediný tvor, jehož produkty vyvolávají ve vědomí myšlenky odpoutané od hmotné existence produktů kolem nás. Samotné výtvarné dílo, které je produktem umělecké tvorby, nebylo vždy vytvářeno pro potěšení, aby bylo esteticky konzumováno. Jeho estetická funkce byla podřízena funkci ceremoniální, náboženské, etické či politické.²⁴

V umění se odráží vztah člověka k okolnímu světu. Vztah k umění, jak jsem již několikrát zmínil, se v historickém průběhu mění. Umění je součástí našeho života. Skrze výtvarná umění se může člověk realizovat a vyjadřovat různými způsoby. Potřeba člověka něco vytvořit a něco po sobě zanechat vychází z našeho vnímání i našich zážitků.

²² Srov. ŠICKOVÁ - FABRICI, J.: *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002. s. 18 -19.

²³ PRŮCHA, V.: *Krása, umění a výchova*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. s. 47.

²⁴ Srov. PANOFSKY, E.: *Význam ve výtvarném umění*. Praha: Odeon, 1981. s. 15 - 19.

Samotný proces vzniku uměleckého díla je těžce zodpověditelnou otázkou. Je to proces silně specifický a odlišný u každého jedince. V průběhu vývoje se někteří myslitelé domnívali že uměleckou tvorbu zapříčiňuje utrpení, bolest, nebo naopak radost či smysluplnost práce.²⁵

1.2 Výtvarná estetika

Výtvarná estetika má v českých zemích dlouholetou tradici. Již v 15. a 16. století se setkáváme s výukou hudby na bratrských školách. Mezi první zaznamenané informace v oblasti hudby patří jméno Jan Blahoslav, který se zasadil o její pevný základ v hudební výuce. Další historicky významnou osobností byl J. A. Komenský, který v pedagogickém systému začal rozpracovávat, vedle oblasti vědecké, umělecký přístup žáků. Dalšími, kteří se zaměřovali na estetický rozvoj osobnosti ve svých reformních snahách, byli J. J. Ryba, J. Vladimír Svoboda – avšak jejich snaha byla zaměřena na pěstování hudby. Josef Patočka navazoval v programu estetickovýchovných snah v české pedagogice na Otakara Hostinského. J. Patočka se na základě analýz zahraničních zdrojů zaměřoval na dva hlavní požadavky. Na vyšší estetické a umělecké vzdělávání učitelů a na zaměření se na hodnotné umění, které by mělo odpovídat věku žáků i podmínkám školy. Jednalo se především o výběr hodnotnějších literárních a hudebních děl i významných výtvarných reprodukcí. Také František Bakule se skrze estetickou výchovu zajímal o zprostředkování a poznávání přírody spojené s hlubokým emotivním zážitkem. Další výraznou postavou estetiky byl Bohumil Markalous.²⁶

Chápal obecnou estetiku jako filozofii krásna. Děлил ji na estetiku krásna přirozeného a na estetiku krásna umělého. Používal výraz erigologie (od lat. erigere – povznášet). Domníval se, že posláním výtvarného umění je člověka

²⁵ Srov. SPOUSTA, V. et al.: *Metody a formy výchovy ve volném čase*. Brno: MU Brno, 1996. s. 26 - 27.

²⁶ Srov. JŮVA, V.: *Estetická výchova: vývoj, pojetí, perspektivy*. Brno: Paido, 1995. s. 25 – 28.

nejen poučovat, ale celkově zušlechťovat, povznášet. Nejvíce ho zajímala praktická estetika. To znamená, že se zaměřil na otázky související s každodenním životem lidí, s jejich životním prostředím, domovem, pracovištěm. V tomto ohledu jej ovlivnil zejména Alfred Loos, s nímž se také ztotožňoval v kritickém vztahu k tzv. uměleckému průmyslu: průmysl má vyrábět předměty nikoli umělecké, ale funkční a přitom tvarově ušlechtilé.²⁷ Tradiční osou pohledu obecné teorie kultury je vztah člověka chápán jako forma adaptace, přizpůsobení sociálním a kulturním vzorům. Kultura není nadstavba, ani přístavba. Civilizace se dá dovézt a lze si ji adaptovat. Kultura se dovézt nedá, tu si musíme tvořit sami.²⁸

Samotná definice Estetiky může být popsána jako „...*způsob organizace cítění, myšlení a vnímání do výrazu, který tyto myšlenky a city zprostředkovává jiným. Organizace tvarů, barev, linií a forem tvoří výtvarný artefakt.*“²⁹

K termínu estetika připojím termín vnímání, které má v percepci výtvarného díla či umění své místo a jež bych na tomto místě popsal. Vnímání společně s učením, pamětí, imaginací a myšlením patří mezi kognitivní procesy. Jediněc, k zachování svého života, musí být schopen registrovat podněty z vnějšího i vnitřního prostředí. K tomu slouží lidské smysly, které shromažďují potřebný materiál. Data zpracovaná mozkiem tvoří základ pro naše vnímání okolního světa.³⁰

Vnímání zachycuje to, co v daný okamžik působí na smysly, informuje o vnějším světě (barva, chuť) i vnitřním (bolest, zadýchání). Vnímání je subjektivním odrazem objektivní reality v našem vědomí. Umožňuje nám základní orientaci v prostředí, v aktuální situaci. Má podstatný význam pro naši schopnost se vzdělávat. „*Patří mezi jednu ze základních potřeb*

²⁷ Srov. BOHUMIL MARKALOUS [on line]. 2007 [cit. 20-3-2009]. Dostupný z WWW: <<http://www.phil.muni.cz/fil/scf/komplet/markal.html>>.

²⁸ Srov. FIALA, J.; Vladimír Borecký: Imaginace a kultura. *Vesmír* [online]. 1996, č. 11, [cit. 2008-23-11]. Dostupné na WWW: <<http://www.vesmir.cz/clanek/vladimir-borecky-imaginace-a-kultura>>. ISSN 1214-4029.

²⁹ ŠICKOVÁ-FABRICI, J.: *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002. s. 24.

³⁰ Srov. PLHÁKOVÁ, A.: *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2007. s. 100.

*organismu určenou pro jeho orientaci v životním prostředí založené na účelném rozpoznávání vlastností tohoto prostředí, objektů, které je tvoří, vztahů mezi těmito objekty i rozpoznávání obrazu celé situace, v níž se organismus nachází.“*³¹ Tvoří funkční jednotu s dalšími psychickými procesy. U percepce, vnímání, je důležitý vliv motivace, která samotné vnímání zaměřuje. U motivace se vyskytují různé významy tohoto pojmu. Jedná se o individuální motivy (jedná se o podněty, které ve vnímaném poli upoutají pozornost), probíhající na úrovni vnitřních mentálních pohnutek a vnějších podnětů. Motivace hraje důležitou roli nejen např. při vyučovací jednotce ve škole, ve školní družině či při volnočasovém zájmovém kroužku. Ale týká se i širší veřejnosti ve smyslu dalšího vzdělávání, chápání a porozumění např. novým souvislostem. Samotná motivace lidského chování a prožívání je složitý fenomén, který je výsledkem vrozených i získaných faktorů. Na tomto místě bych se ještě zmínil o psychologickém působení barev. To má své opodstatnění při percepci výtvarného díla a výtvarných umění vůbec. „*Od nejstarších dob je barva těsně spjata s člověkem, od prvních okamžiků na tomto světě barvy vnímáme. A tak není divu, že je náš vztah k nim tak silný a vyhraněný.*“³² Barvy působí na lidské city, proto na ně reagují mnohem silněji lidé, o nichž tvrdíme, že jsou citově založení. Dělení podle typologie dle Ernsta Kretschmera má dva druhy, cyklotýmové – lidé otevření a schizotýmové – lidé systematictí (PLESKOTOVÁ, P. 1987). Dělení podle Carla Gustava Junga vycházelo z extroverta a introverta. Každému z těchto typů příslušela konkrétní barevná škála. Lze vůbec psychologické a fyziologické působení prokázat? Hermann Rorschach využil hlubokých souvislostí mezi barvou a lidskými city v psychologickém testu, který je v současné době jednou z nejrozšířenější formou diagnostikování. Už před Rorschachem provedly podobné asociace i jiní. Již ve starověku se lidé pokoušeli různými způsoby interpretovat např. skvrny a žilkování

³¹ NAKONEČNÝ, M.: *Obecná psychologie*. Praha: Academia, 1997. s. 381.

³² PLESKOTOVÁ, P.: *Svět barev*. Praha: Albatros, 1987. s. 119.

kamenů a spatřovali v nich zvířata, osoby, krajiny, nebo dokonce i celé výjevy.³³ Barvy ke svému pojmenování potřebují mít vlastní pojem. Samotné čisté barvy kolem sebe stěží najdeme. To co nazýváme červená nebo zelená se v řeči malířů označuje jako barevný tón.³⁴ Nyní k samotnému rozboru některých barevných tónů. Modrá je barvou klidu, uspokojení a souladu. Patří k lidem s citlivým a bohatým vnitřním životem. Pleskotová ji řadí k introvertům. Zelená barva a její obdivovatelé se nelekají překážek, mají sklon pečovat o druhé. Je zde uvedena touha po obdivu a uznání. Modrozelená barva bývá přisuzována statečným a houževnatým lidem. Červená barva je symbolem životní síly, aktivity. Potěšení z činnosti, ale také z kontaktu s okolním světem. Značí touhu po hlubokých zážitcích. Přednost ji mohou dávat lidé cílevědomí, energičtí, tvořiví, schopní usilovné práce. Může však být barvou i tzv. násilníků. Jasná žlutá barva je barvou změny, směřuje za vším novým, je plná naděje a očekávání. Fialová barva je směsí modré a červené. Bývá ztotožňována s nezralostí duševní i citovou. Hnědá barva se přiklání k tělesným požitkům. Zajímá ty, kteří si libují v tělesném pohodlí, ale také lidi unavené a vyčerpané. Na barvy však nenahlížíme jen z jednoho pohledu, ale i tím, v jakých skupinách se seskupují a existují další faktory, které již popisovat nebudu.³⁵

1.3 Krása a kýč

Kýč – nasazuje člověku růžové brýle, chová se úlisně, láká svou barevnou srozumitelností, podbízí se svou výrazností a snadnou uchopitelností a dosažitelností. Takto v knize „Vkus a nevkus kolem nás“ autorka A. Hanzlíkové popisuje jev označovaný jako kýč.

³³ Srov. PLESKOTOVÁ, P.: Svět barev. Praha: Albatros, 1987. s. 114.

³⁴ Srov. SIMPSON, I. et al.: *Ravensburger Malschule*. Ravensburg: Maier, 1992. s. 13.

³⁵ Srov. PLESKOTOVÁ, P.: Svět barev. Praha: Albatros, 1987. s. 117 - 119.

Žena může označit za kýč něco jiného než muž, co označí za kýč bezdomovec, naopak nemusí označit bohatý člověk, také dítě a dospělý člověk

nahlíží na toto téma rozdílným způsobem. Co dnes chápeme jako kýč, nemuselo být kýčem před sto lety. „*Kýč přitahuje a svádí. Je v něm síla. Které těžko odolávat. Jeho podraz je ve vábivosti, která je však plytká. Hlubšímu rozboru neodolá. Proto je volen těmi, kteří se nechtějí nebo nemají čas zamyslet, nebo nejsou schopni hlubšího názoru (protože ho v nich škola nevychovala).*³⁶

Společným jmenovatelem pro určení kýče je snazší dostupnost umění širším masám společnosti. S tímto souvisí i jeho rozšířená reprodukce ve společnosti. V dnešní době se s pojmem kýč setkáváme ve výtvarném umění, užitém umění, hudbě literatuře, architektuře, filmu, apod. Skrze tato média prostupuje kýč do běžného života formou reklamy, internetu, televize, rozhlasu i tisku. Jeho velkou výhodou je, že se snadno pasivně konzumuje. Stal se levným a účinným nástrojem manipulace mysli jedince skrze jeho emoce.

V souvislosti s výtvarným uměním vyvstává otázka, zda označení kýč je součástí výtvarného umění od jeho samého počátku. Nebo zda je jen průvodním jevem pro určité období. Avšak historie vzniku kýče není jednoznačná. Jeden proud jej dává do souvislosti s průmyslovou revolucí. Jiné kořeny jej spojují a romantismem či humanismem. Výskyt kýče před obdobím romantismu je patrný z doby vyvrcholení uměleckých období – renesance ve svém vývoji přechází v manýrismus, manýru. V období baroka vrcholí rokokem. Všeobecným a rozšířeným jevem se kýč stal až v průběhu devatenáctého století. V tomto období má již silný dopad na masovou kulturu. Od tohoto období jeho vliv stále stoupá. Stává se nedílnou součástí moderní kultury (Kulka, T. 1995).

³⁶ DYTRTOVÁ, K.: *Interpretace umění ve výtvarné výchově*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2002. s. 7 – 8.

Vymezení kýče ve vztahu k výtvarnému umění se vztahuje na jeho uměleckou a estetickou bezcennost. Jeho význam ve spisovném slovníku pro školy a veřejnost je vymezen jako hanlivé označení „*lívivého rádooby uměleckého výtvoru*“³⁷ Navzdory všem snahám vyplývajících z vědeckých okruhů kýč vzkvétá. Těší se celkové oblibě. S tím je spojen i nový umělecký směr označovaný jako kýč-art. Vznikl v osmdesátých letech minulého století jako opožděná reakce na pop-art z let šedesátých. Reprodukční technologie se stala hlavním nositelem masové výroby objektů. Ty povýšily na součást estetiky běžného dne. Z hlediska uměleckých kritiků je kýčovitý způsob zpracování přímou cestou ke zdánlivé kráse. Slibuje rychlou kontemplaci oproti dílu uměleckému. Chce zprostředkovat okamžitý prožitek a uspokojit touhu.³⁸

1.3.1 Lingvistické určení kýče

Termín kýč je z etymologického hlediska poměrně nový termín. „*začal být užíván ve slangu malířů a obchodníků s uměním v šedesátých či sedmdesátých letech minulého století v Mnichově, a znamenal něco jako umělecký drek. Později tento výraz pronikl do dalších evropských jazyků, a koncem dvacátých let tohoto století se stal mezinárodním pojmem.*“³⁹ Z etymologického pohledu nejsou jednotné názory na jeho původ. Slovo kýč snad vzniklo z anglického označení „*sketch*“ znamenající náčrt či skicu a bylo jako takové zkomoleno německou výslovností. V dalším případě je spojován s německým slovem „*verkitschen*“, jehož přeložení do češtiny je zlevnit či znehodnotit. „*Ludwig Giesz má zato, že „kýč“ je odvozen od slova „kitschen“, znamenajícím „den Strassenschlam zusammenscharren“ – něco jako shrabovat bláto z ulice. Existují také dohady, že „kýč“ vznikl inverzí*

³⁷ *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha: Academia, 1994. s. 158.

³⁸ Srov. THULEROVÁ, G.: *Jak je poznáme*. Praha: Knižní Klub, 2007. s. 6 – 9.

³⁹ KULKA, T.: *Umění a kýč*. Praha: TORST, 1994. s. 31.

francouzského výrazu „chic“.⁴⁰ Kýč, jenž má nejistou etymologii, pravděpodobně vznikl od slova Kitsch. V německém dialektu kitschen - shrabovat smetí, rychle a lacino prodávat, označuje něco sentimentálního, přeslazeného. Z anglického slova sketch – náčrt, skica. Je to souhrnný pojem pro esteticky méněcenné produkty v oblasti designu, uměleckého řemesla, umění.⁴¹

1.3.2 Problém definování

Není snadné vymezit tento termín. „*To, že tento pojem často používáme, vyvolává mylný dojem, že je nám jeho význam jasný. Jakmile se nás někdo zeptá, co je kýč, zjistíme, že nemáme uspokojivou odpověď. Definovat kýč není lehké. Ti, kteří se o definici pokoušeli, se shodují v tom, že jde o velmi svízelný problém. Autoři, kteří se tuto estetickou kategorii snažili analyzovat, dospěli brzy k názoru, že jde o koncept neobyčejně komplexní...*“⁴²

Roku 1971 se pokoušel zkoumat kýč, z hlediska psychologie, Abraham Moles. Toto téma vzhledem ke své mnohotvárnosti, zůstalo i pro jeho studium neuchopitelným jevem.⁴³ Charakterizoval tento fenomén jako: „*Kýč je umění štěstí... Kýč není co, ale jak. Kýčovitost musíme hledat v příjemci, nikoli v díle samém.*“⁴⁴

T. W. Adorno ve svých estetických teoriích vystupoval jako nepřítel kýče. Zahrnoval tento pojem do tzv. „kulturního průmyslu“ a kýč jako takový vymezil jako masový podvod. „*Hermann Broch začíná svou přednášku Poznámky k problému kýče slovy: „Nesmíte očekávat žádné uhlazené a rigidní definice... Jinak, obávám se, najdete na konci přednášky příliš mnoho*

⁴⁰ KULKA, T.: *Umění a kýč*. Praha: TORST, 1994. s. 31.

⁴¹ Srov. HENCKMANN, W. - LOTTER, K.: *Estetický slovník*. Praha: Svoboda. 1995, s. 117

⁴² KULKA, T.: *Umění a kýč*. Praha: TORST, 1994. 183 s. ISBN 80-85639-17-3 s.35

⁴³ Srov. THULEROVÁ, G.: *Jak je poznáme*. Praha: Knižní Klub, 2007. s. 6

⁴⁴ FIALA, J.; Něžné palimpsesty. *Vesmír* [online]. 1999, č. 8, [cit. 2008-20-11]. Dostupné na [www: < http://www.vesmir.cz/clanek/nezne-palimpsesty >](http://www.vesmir.cz/clanek/nezne-palimpsesty).

nezodpovězených otázek, na které bych mohl odpovědět pouze třísvazkovým pojednáním, které však psát nehodlám.“⁴⁵

Z českých estetiků se o analýzu kýče v pojednání „Co je umění“ pokusil Bohumil Markalous. Charakterizoval kýč jako předmět umělecky bezcenný, avšak živý a důvěrný svědek niterného života svého tvůrce a majitele.⁴⁶

Umění samotné se s příchodem moderní doby stalo termínem vhodným k diskuzi. S rozšířením umění v okruhu širších mas vyvstala potřeba dát kýči intelektuální či umělecký rozměr. Zaměřit se na povahu kýče, a tím i na jeho definování. Kýč, stejně jako termín umění nebo krása, vyvolává specifickou náladu. V následujících řádcích se pokusím o vymezení toho, co je kýč na základě tří složek, které uvádí Tomáš Kulka jako jejich charakteristický rys. Jsou rozpracovány tři základní podmínky.

Zobrazení figurální má ke kýči blíže než zpracování obrazu abstraktního. Kýč je krásný. První podmínkou pro určení kýče je to, že témata bývají označována jako krásná. Jedná se o předměty, které mají silný emoční náboj. „*Kýč zobrazuje témata, která jsou všeobecně považována za krásná, nebo mají silný emocionální náboj.*“⁴⁷

Druhá podmínka je tvořena identifikací. Téma zobrazené je okamžitě identifikovatelné. Třetí podmínkou je neobohacování se o asociace spojené se zobrazovaným tématem. Kýč nás nenutí přemýšlet, nehledáme souvislosti – kýč má jen jednu možnou interpretaci a ta je příjemci vnucena. Kýč přímo parazituje na primitivních asociacích a sentimentech, jež jsou uměle vyvolávány. Další podmínkou pro určení kýče je defektnost, kterou uvádí T. Kulka v kapitole „*Proč je kýč kýčem*“. Prolíná výše zmiňované charakteristiky pro určení kýčovitěho tématu.⁴⁸

⁴⁵ KULKA, T.: *Umění a kýč*. Praha: TORST, 1994. s. 35.

⁴⁶ Srov. BOHUMIL MARKALOUS [online]. 2007 [cit. 20-3-2009]. Dostupný z [www: <http://www.phil.muni.cz/fil/scf/komplet/markal.html>](http://www.phil.muni.cz/fil/scf/komplet/markal.html).

⁴⁷ KULKA, T. *Umění a kýč*. Praha: TORST, 1994. s. 41.

⁴⁸ Srov. Tamtéž, s. 59 – 60.

Krása, oproti kýči, je kategorií i vědeckou disciplinou, jíž se ujali vědci, umělci, poetici a výtvarníci. Krása je stará jako svět, jako lidský druh. Člověk objevil krásu pomocí citu. Ptali se po jejím vzniku, na její moc i její původ. Vědci, umělci a řada dalších se jí ujala, aby ji mohli zvládnout, rozmnožovat. Ve své historii byla už od svého zrodu středem sváru a sporů. Množství názorů jednotlivých myslitelů ji utvářelo podle vlastních názorů a zkušeností, které získávali prozkoumáním jiných vědních oborů. V antickém světě byl řád světa řízen dokonalostí bohů, kteří dali světu krásu a člověku umění onu krásu vidět. Nelze pochybovat o tom, že Řekové vytvořili ve vztahu k umění a estetice díla, která lze dodnes právem považovat za nepřekonaná. Ruce tehdejších umělců byly vedeny božskými múzami. Každá z nich měla na starost jinou profesi, jiné zaměření. Jedna múza se zajímala o básníky, jiná o herce či stavitele apod. Takto naopak přistupuje k pojmu krása již jmenovaná autorka A. Hanzlíková.

1.4 *Kýč a výtvarné umění*

Veškeré umění označované jako kvalitní zasahuje, dle mého soudu, malé procento. „*Běžně se hovořívá o jazyku výtvarného umění, o tom, že dílo vyjadřuje nějakou myšlenku, představu, pocit, že je odpovědí na nějakou otázku či problém. Je to oprávněné, nebo je to jen nějaká manýra vyjadřování, která stejně skončí tím, že onu myšlenku nelze vyjádřit jinak než právě jazykem výtvarného díla...*“⁴⁹

To platí i pro abstraktní jazyk, jakým je matematiky. Matematici běžně říkají „pořád to ještě nevidím“ – a pak: „už to vidím!“ A představa, že bychom nějakými syntaktickými prostředky byli schopni rozhodovat o tom, která věta vyjadřuje obraz a tím má smysl a která ne. Znamenalo by to konec vytváření obrazů nových a nevidaných, konec a smrt našeho nádherného dobrodružství

⁴⁹ FIALA, J.; Jazyk a obraz *Vesmír* [online]. 2002, č. 4, [cit. 2009-20-1]. Dostupné na [www: <http://www.vesmir.cz/clanek/jazyk-a-obraz>](http://www.vesmir.cz/clanek/jazyk-a-obraz).

poznávání a prožívání světa.⁵⁰ Poodhalení toho, co označujeme kýčem nám může pomoci při výběru vhodného námětu ve výtvarných aktivitách.

1.4.1 Tematika kýče v malířství

Tematické zaměření kýče v malířství může být pro někoho snadno rozpoznatelné, pro druhého nikoliv. Bývá charakterizováno např. zamilovanou dvojicí, ale netýká se jen malířství. Nezaměřuje se jen na motivy milostných vztahů. Jeho náplň se uplatňuje i náhledech na krajinu a nevyhýbá se ani náboženským tématům. Přístupem k sentimentálním tématům se umělci, jenž zastupuje umělecké zaměření označované jako kýč-art, podařilo vytvořit tzv. výtvarné dílo mající všeobecnou oblibu.⁵¹

Jak je výše zmíněno (Kulka, T. 1994), receptem na úspěch kýče je apel na cit. V tomto momentě se nabízí otázka, zda existují v malířském umění motivy, jež mají větší sklon k utvoření fenoménu kýče.

Témata jako večerní červánky, milenecké dvojice a jejich zasněné pohledy, či jelen uprostřed zelné louky jsou takto chápána. Zmíněná témata jsou odlišná, ale přesto mají něco společného – sentimentální a emoční schopnost vložit do naší mysli možnost snadného dosažení lidského štěstí. Pomáhají zapomenou na každodenní peripetie. Právě v oné zamilované dvojici je snadno rozpoznatelný motiv, který nepotřebuje výklad ani komentář. Fantazii a originalitu, které považují za jeden ze základních požadavků na kladného a kvalitního umění, tato témata postrádají. Další formou projevu kýče v malířství jsou erotická zobrazení. Jedná se o oblíbený motiv nejen v malířství. Uvedu zde příklad obrazu „Kajícná Maří Magdalena“ od Guida Reniho, italského malíře z přelomu 17. a 18. století. „*Hans-Dieter Gelfert prohlásil, že už zde se ukazuje dvojnásobnost kýče, neboť divák je sváděn, aby*

⁵⁰ Srov. FIALA, J.; Jazyk a obraz *Vesmír* [online]. 2002, č. 4, [cit. 2009-20-1]. Dostupné na [www: <http://www.vesmir.cz/clanek/jazyk-a-obraz>](http://www.vesmir.cz/clanek/jazyk-a-obraz).

⁵¹ Srov. THULEROVÁ, G.: *Jak je poznáme*. Praha: Knižní Klub, 2007. s. 15.

do obrazu promítal morální patos a zároveň i erotickou touhu.“⁵² V 19. století se objevuje nový typ dětsky naivní ženy stavěné do protikladu s démonickou svůdnicí. Postupem doby se ve 20. století stává žánrovým obrázkem neupravená romská dívka.

Postupem doby se v oblasti estetiky naučilo tržní hospodářství reagovat na poptávku. Často se vyskytuje ve vztahu k masové produkci v malířství triviálnost souvisí s tzv. lovecké výjevy. Ty bývají nejčastěji zastoupeny formou jelena troubícího v dané přírodní scénérii, či lovem (štvanicí) v např. zasněžené krajině. Tím je „...symbolizována síla člověka a pokoření něčeho, co je bez použití zbraně nepokořitelné. Zároveň se tak předvádí síla a vznešenost, které spolu s vlastnictvím fetiše – parohů – přechází na úspěšného lovce.“⁵³

Dalšími tématy jsou, po dobytí zámořských kolonií, obrazy se zvláštním exotickým kouzlem. Zde se setkáváme s mnohem většími zvířaty, než je jelen, kachna či zajíc. Motivem zobrazení je velké zabití zvíře (slon, buvol) doplněný o dva hrdé, ozbrojené muže. V tomto případě útočí umění na naši emoční stránku tím, že příroda je vznešená, ale ještě mocnější je člověk, jenž si ji podmanil. Dalším tematickým okruhem v malířství je krajina, krajinomalba. Oblíbené jsou ty, které dokáží zprostředkovat hrozivost přírody bez ohledu na to, zda se jednotlivé obrazy od sebe liší. Pro obrazy z 19.století je tento žánr typický. Příroda se ukazuje jako vznešená, silná, dominantní, krásná a nedotčená, v některých případech velmi detailně rozpracovaná.

Vlastností takto zpracovaných obrazů je, že divák se ze svého domova cítí v bezpečí a pozoruje ztvárněnou krajinu, jež se jeví jako klidná či bouřící. Právě v 19.století došlo k prudkému vývoji techniky, který má velký podíl na masovém rozšíření triviálních obrazů. S novými, výkonnými, strojově poháněnými tiskařskými lisami bylo možné extrémně urychlit výrobu tisků nejen oblíbených a kvalitních autorů, ale i jejich plagiátorů. Tímto způsobem

⁵² THULEROVÁ, G.: *Jak je poznáme*. Praha: Knižní Klub, 2007. s. 28.

⁵³ Tamtéž, s. 28.

se k těmto předmětům přistupovalo jako ke konzumnímu zboží. Olejotisk byl do této doby neznámým obchodním artiklem. Nabídl nápodobu originální olejomalby. S tímto technologickým potencionálem bylo možné rozmnožovat skutečná mistrovská díla – andělíčky ze Sixtinské kaple, Dürerovy Modlíci se ruce, aj. Další tematické využití za pomoci olejotisku našla díla preraphaelistů a nazarénů. Slavná díla byla také reprodukována tradičním způsobem, a to ručním kopírováním. V tomto případě výtvarník dodával továrnám, které se zabývaly tiskařskou výrobou, obrazy přeslazené předlohy podle nichž se vyráběly další reprodukce.

Dalším velkým tématem malířství ve vztahu ke kýči jsou náboženská témata. Obrazy redukuje hluboce zakořeněný náboženský cit na banální, prázdnou výrazovou formu.

Kolem roku 1960 vzniká nový styl označovaný jako pop-art. Tento styl charakterizuje triviálnost připomínající reklamu, kreslené příběhy Walta Disneye, aj. Pop-art odhaluje křiklavost, lacinost, vulgárnost. Je to vkus davu. „Pop-art neměl vůbec žádné společenské záměry, nebyl komplikovaný a každý ho mohl snadno pochopit.“⁵⁴ Jednoduché reprodukce a rychlé kopie spojené s plakátovou krásou a erotickou dráždivostí smazávají hranice mezi reklamou a uměním. Vše je dovoleno.⁵⁵

1.4.2 Kýč v sochařství a architektuře

„Architektura má zvláštní postavení mezi uměními. Stará se totiž nejen o tvary, mezi nimiž se člověk pohybuje a které vnímá, ale také o prostor, v němž se ocitá a který obydluje. Jako obor hraničí architektura s fyzikou (např. statikou), technologií (inženýrstvím), krajinnou ekologií (zasazením

⁵⁴ THULEROVÁ, G. *Jak je poznáme*. Praha: Knižní Klub, 2007. s. 56

⁵⁵ Srov. Tamtéž, s. 15 - 56

do terénu), ekonomii (jsou to drahé věci), psychologii (týká se to člověka), sociologii (týká se to lidských komunit), filozofii (jako všechno) a další...⁵⁶

Ve srovnání s obrazy nebo sochami, hudebními skladbami či literárním dílem, divadlem, je architektonické dílo daleko pevněji spjato s reálným okolím. Je mu kontextem, partnerem v dialogu, oponentem i spoluhráčem. Architektonické a sochařské dílo často přetrvává horizont lidského života, i život kultur. Stává se tak součástí lidské kulturní historie.⁵⁷

Zajímavou charakteristiku oblasti architektury poskytuje Umberto Eco: „...vždyť architektura se ze všech umění nejodvážněji snaží napodobit svým rytmem řád všehomíra, jemuž ve starověku říkali kosmos, což znamená skvostný, neboť je jak velké zvíře, skvoucí se dokonalostí všech svých údů. A budiž pochválen tvůrce, o němž sv. Augustin říká, že všechno určil, co do počtu, váhy i míry.“⁵⁸

Současná architektura může člověku leccos prozradit. Například o duchu dnešní doby. Zaměřím-li se však na Stonehenge, jež představuje výstižnou megalitickou památku Evropy, vytane jiné emoční pohnutí. Stonehenge je o dlouhých hrobech, hledá se k nim analogie ze středního neolitu, o dolmenech, skříňových hrobech, megalitických sochách a bohaté ornamentální výzdobě. Jejich historie se zaměřuje na oblast astronomických úkazů. Megality jsou zároveň považovány za jednu prvních vln monumentální architektury. Je starší než egyptské pyramidy a je škoda, že tuto architekturu zatím pořádně neznáme.⁵⁹ Sochařské umění v těchto obdobích je s architekturou úzce spojeno. Samotné sochařství je charakterizováno jako druh výtvarného umění, které vytváří trojrozměrná díla. Člení se na sochařství

⁵⁶ HAVEL, IVAN M.; Umění architektů *Vesmír* [online]. 2004, č. 1, [cit. 2009-14-1]. Dostupné na www: < <http://www.vesmir.cz/clanky/clanek/id/2172>>.

⁵⁷ Srov. HAVEL, IVAN M.; Umění architektů *Vesmír* [online]. 2004, č. 1, [cit. 2009-19-1]. Dostupné na WWW: < <http://www.vesmir.cz/clanky/clanek/id/2172>>.

⁵⁸ ECO, U. *Umění a krása ve středověké estetice*. Praha: Argo, 1998. s. 25.

⁵⁹ Srov. CÍLEK, V.; Stonehenge *Vesmír* [online]. 1997, č. 5, [cit. 2009-17-1]. Dostupné na www: < <http://www.vesmir.cz/clanek/karel-sklenar-tanec-obru-neni-jen-stonehenge>>.

a plastiku.⁶⁰ Tolik k vymezení sochařství jako takového. V posledních letech jsme nově konfrontováni s architektonickým dědictvím funkcionalismu. Funkcionalismus s historizujícími formami ustrnul v antiformalismu a nepřátelství vůči ornamentu.⁶¹

V průběhu vývoje si už v dnešní době nedovedeme představit dům bez obrazů a váz na květiny, bez svícňů nebo dekorativních polštářů, květináčů či sošek, jako nehostinné místo. Kýč v sochařství se projevuje nejvíce ve formě plastických dekoračních předmětů. Tyto předměty korespondují s konkrétním ročním obdobím např. Vánoc nebo Velikonoc. Zvykli jsme si na natolik, že tento druh výzdoby a dekorace nevnímáme a tvoří naše okolí např. v domácnosti, na pracovišti. Objekt kýče odolává vkusu, je imunní vůči kritice, je stále „krásnější. Ukrývá se nejen ve svém definování, bývá těžko rozpoznatelný a je stále těžší jej rozeznat.⁶² V sochařství jsou předmětem kýče v současné době chápány drobné sošky označované jako nipy, relikviáře a suvenýry (THULEROVÁ, G. 2007). Další specifickou kategorií v sochařství je zahradní trpaslík. V oblasti architektury se kýč ve stavebnictví nacházíme u dobových reprezentativních budov, především když „...skládankovitě využívali dílce minulosti a citovali historické stavební prvky. Existují však i architekti, kteří se ke kýči otevřeně hlásí. Patří k nim např. Christian Hunziker. Zda jsou kýčovitě prvky i Hundertwasserových stavbách, to bude možné s konečnou platností posoudit až za mnoho let, ale třeba vůbec nikdy. A Španěla Antonio Gaudího, jehož stavby se vypínají pod jižním sluncem Španělska, je nutno hodnotit podle zcela individuálních měřítek.“⁶³

V 15. století se italský architekt Leon Battista Alberti v traktátu o architektuře „Deset knih o stavitelství“ se pokusil definovat krásu budov. Krása musí mít určitý zákonitý soulad všech částí, a člověk pak nesmí nic přidat, ubrat ani změnit, aniž ji naruší (THULEROVÁ, G. 2007). Jak již bylo

⁶⁰ Srov. BLAŽÍČEK, O. – KROPÁČEK, J.: *Slovník pojmů z dějin umění*. Praha: Odeon, 1991. s. 195.

⁶¹ Srov. ŠEVČÍK, O.: *Problémy moderny a postmoderny*. Praha: ČVUT, 1993. s. 12.

⁶² Srov. THULEROVÁ, G.: *Jak je poznáme*. Praha: Knižní Klub, 2007. s. 66 – 68.

⁶³ Srov. Tamtéž, s. 94.

naznačeno, kýč v architektuře je spojován s reprezentativními stavbami. Zařadil bych na toto místo opery, správní budovy, průčelí zámků, chrámů i katedrály turistického průmyslu.

Kulka spatřuje přínos kýče, ať vizuálního, hudebního či literárního v přitažlivosti pro svět nejmenších. Z důvodu své snadné identifikovatelnosti a přímočarého sdělení. Je nezanedbatelnou vývojovou etapou vývoje vkusu každého jedince. Ale nastane okamžik, kdy je potřeba svět přívětivého kýče opustit. Toto opuštění souvisí s celkovou vyzrálostí jedince. Ustrnutí v oblasti vkusu spojuje v jistém smyslu s celkovou nevyzrálostí jedince. Oblibu kýče u dospělých lze považovat za něco jako estetickou infantilnost v obdobném slova smyslu. Nejde o to zesměšnit oblibu kýče dalším hanlivým přívlastkem, ale o to, že konotace tohoto pojmu lépe upozorňují na to, že příčiny ustrnutí jsou spíše společenské než genetické a že je lze nejúčinněji ovlivnit ve věku, kdy je naše vnímání světa ještě tvárné.⁶⁴

⁶⁴ Srov. DUCHEK, M. CO MNE MOTIVOVALO K TOMU PSÁT O KÝČI [online]. 2006 [cit. 2009-02-15]. Dostupný z [www: <http://www.photopost.cz/pp5free/clanek.php?id=46>](http://www.photopost.cz/pp5free/clanek.php?id=46).

2. Místo výtvarného umění v pedagogice volného času

Vzdělávání v oblasti umění a kultury umožňuje jiné než racionální poznávání našeho okolí. Odráží součást lidské existence – umění a kulturu. O tomto rozlišení jsem již psal v první části své práce. Kultura je zde chápána jako proces a výsledek duchovní činnosti. Pomáhá chápat kontinuitu proměn v průběhu historické zkušenosti. V mnohých případech se jedná o kulturu oblékání, chování, stolování atd. V oblasti umění se jedná o proces specifického poznávání a dorozumívání. Vznikají nové informace o vnějším a vnitřní světě a jejich vzájemné provázanosti. Vzdelávání v umělecké oblasti přináší takové osvojování světa, které je spjato s estetickým účinkem. V tomto procesu uměleckého osvojování dochází k rozvoji emočního cítění, tvořivosti, vnímavosti jedince vůči výtvarnému dílu. Skrze výtvarné umění se pokusit o nalezení cesty k sobě samému i k okolnímu světu. „*Není cílem kopírovat styl umělců, ale pokusit se pochopit jejich východiska a záměry a vlastní tvorbou se jim přiblížit.*“⁶⁵ Součástí tohoto procesu je hledání. Jedná se o pátrání po souvislostech mezi jednotlivými složkami osobnosti. Prožít, mít možnost vcítit se do kulturních potřeb lidí kolem nás. V tvořivých činnostech jsou rozvíjeny schopnosti verbálního i nonverbálního vyjadřování. Ty se odehrávají prostřednictvím tvaru a linie, tónu a zvuku, gesta a mimiky atd.⁶⁶

Ve vědním oboru označovaném jako Pedagogika volného času nachází výtvarné činnosti své postavení. Tento vědní obor vyhrazuje místo výtvarných umění do oblasti zájmové a estetickovýchovné. Utvářejí se zde vztahy dětí a mládeže k pozitivně orientovaným hodnotám. Estetická výchova je činitelem výchovného působení na děti a mládeže ve volném čase. Ukazuje, jak tento čas využívat, formovat své zájmy či talent. Výchova a vzdělávání v oblasti volného

⁶⁵ UHLÍŘ, J. *Tvoříme ve stylu známých malířů*. Praha: Portál, 2002. s. 10.

⁶⁶ Srov. ZIKMUNDOVÁ, V.; RVP v konceptu ICT. *Seminář v rámci projektu NG v Praze Artlink/Artcrossing* [online]. 2007 [cit. 3-3-2009]. Dostupný z [www: <http://www.artcrossing.cz/RVP_v_kontextu_ICT.pdf>](http://www.artcrossing.cz/RVP_v_kontextu_ICT.pdf).

času přispívá k celoživotnímu hodnotovému zaměření. Má možnost jedinci obohatit jeho budoucí život. Mezi základní principy volného času, podle H. W. Opaschowského, patří rozvoj autonomie a svobodné osobnosti ve vztahu k vlastní zodpovědnosti (PROKEŠOVÁ, M. 2002). Volný čas je chápán i jako určitá výzva a úkol. Je proto nutné k volnému času i tak přistupovat. Dalším přístupem k pedagogice volného času je aktivita jedince. „...J. A. Komenský předpokládal, že není v životě možné jen trpně čekat na rány osudu, ale že jej můžeme naopak ovlivňovat svou vlastní aktivitou.“⁶⁷ Dalším principem je orientace na sociální kontakt. Kontakt se společností, ostatními lidmi. Svě místo v těchto základních principech má i spontaneita a celková uvolněnost, přirozenost a otevřenost vůči druhým – nehrát své životní role, ale žít. Mít odvahu být sám sebou, mít možnost být takovými, jakými jsme. Posledním principem podle H. W. Opaschowského je umění prožívat svůj život a svět pozitivně. Nepodléhat smutku a pesimistickým náladám. Jít kupředu, vstříc všemu novému co nám život přináší.⁶⁸

Estetickovýchovné zájmové činnosti utváří a formují estetické vztahy k těm věcem, se kterými přicházíme během svého života do kontaktu. Tyto zájmové činnosti tvoří několik základních okruhů: výtvarné, hudební a literárně-dramatické. Prostřednictvím těchto aktivit je u dětí rozvíjena tvořivost. Ta zprostředkovává jedincům nové emočně naplněné prožitky, které mohou být silným motivačním prvkem.⁶⁹ Estetická výchova na jednotlivých stupních i typech škol má své specifické rysy. Tyto rysy jsou podmíněny jak věkem a schopností žáků, tak i profilem dané školy. Profil samotného učitele má také své opodstatnění. Ten je závislý na stupni připravenosti výuky pro kulturní působení. Rozdíly, nejen mezi jednotlivými školami, se projevují v cílech a obsazích, prostředcích i formách a metodách estetickévýchovného působení. Koordinovanost a mezistupňová návaznost je žádoucím požadavkem v tomto celku výchovného působení.⁷⁰

⁶⁷ PROKEŠOVÁ, M.: *Teze k pedagogice volného času*. Ostrava: OU – PF, 2002. s. 13.

⁶⁸ Srov. tamtéž. s. 12 -14.

⁶⁹ Srov. PÁVKOVÁ, J.: *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 2002. s. 94 - 97.

⁷⁰ Srov. JŮVA, V.: *Estetická výchova. Vývoj, pojetí, perspektivy*. Brno: Paido, 1995. s. 64.

Volnočasové aktivity mají znatelný vliv na osobní rozvoj individua. Řadí se mezi aktivity cílevědomé, jež bývají vyvolány potřebou jedince. Zde se dělí na zájem a potřebu. Tyto dva aspekty jsou ve vzájemné interakci a mohou se doplňovat. Zájem či zájmy uspokojují potřebu jedince. Tyto činnosti jsou vedeny k uspokojení společenských potřeb a norem. Pokud jsou pod dohledem kvalifikovaného pracovníka, mohou být užitečné pro další vývoj jedince.⁷¹

Zájmy a činnosti ve volném čase odpovídají zaměření jednotlivce. Mají významný vliv na jednotlivé složky osobnosti. „*Pedagogika volného času je nerozlučně spjata s pojetím lidské činnosti. V činnosti se člověk projevuje činnost, reakce, aktivita je bezprostředním „znamením“ života. Také chování člověka se jednoznačně projevuje činnostmi.*“⁷²

Činnosti se s postupujícím věkem stále prohlubují, specifikují a stávají se trvalejšími. Je nutné zájem jedince podněcovat, rozvíjet a usměrňovat. A to takovým způsobem, který vyhovuje konkrétním potřebám. Má-li člověk již v pubescenci vyhraněné zájmové činnosti, mohou jejich vlastní znalosti a dovednosti přesahovat obsah školní výuky. V období pubescence se může probouzet zájem o umění, které už nemusí být jen hrou. Někteří jedinci se mohou ve svých výtvarných dovednostech vyrovnat dospělým.⁷³ „*Tak jako se rodí jen určité procento hudebníků, ale muzikálnost lze rozvíjet jen u většiny populace, rodí se i jen určité procento výtvarných tvůrců (a to není vysoké) a ostatní lze učit pomocí výtvarných řešení a pokusů jemnější citlivosti a vnímavosti*“⁷⁴ Je nepopíratelné, že ať už se umění vyvíjí a proměňuje, člověk v něm vždy může nalézt pravdu, která se v něm nachází. To již záleží na jeho přístupu k vlastnímu sebevzdělávání.⁷⁵

⁷¹ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al.: *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 2002. s. 92.

⁷² PROKEŠOVÁ, M.: *Teze k pedagogice volného času*. Ostrava: OU – PF, 2002. s. 7.

⁷³ Srov. ŘÍČAN, P.: *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. s. 76.

⁷⁴ BABYRÁDOVÁ, H.: *Interpretace umění ve výtvarné výchově*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E.Purkyně, 2002. s. 4.

⁷⁵ Srov. SPOUSTA, V. et al.: *Metody a formy výchovy ve volném čase*. Brno: MU v Brně, 1996. s. 26 - 27.

Volný čas vytváří prostor pro sebevyjádření a seberealizaci člověka v souladu s jeho individuálními potřebami a zájmy. Je neodmyslitelně spojený s jeho životním stylem. Zájem vzniká v interakci člověka s okolním prostředím. Chápe jej jako naučenou formu chování, která se navenek projevuje konkrétními aktivitami, snahou se seznámit a věnovat se tomu. Během života se zájem a zaměření vyvíjí, mění a postupně stabilizuje v období dospívání. Zájem nepatří mezi vrozené vlastnosti osobnosti, ale formuje se a utváří v průběhu života. Zájmy a z nich vycházející zájmové činnosti mají podstatný význam ve způsobu trávení volného času dětí a mládeže. Je to výzva a šance pro výchovu v rodině, škole a volném čase.⁷⁶

Hodnoty a hodnotové systémy mají schopnost utvářet konkrétním způsobem náš volný čas. Z pohledu pedagogiky volného času jsou jako hodnota chápány přírodní hodnota, civilizační hodnota a hodnota duchovní. Vytyčením postojů přístupu k volnému času je příznačný Viktor Frankl. „...patří mezi nejvýznačnější osobnosti moderního uvažování o člověku, jeho lékařská analýza daleko přesáhla rámec medicíny a vstoupila na pole filosofie. V jeho myšlení se setkávají personalistické a existencialistické důrazy s výzkumem neuróz, vycházejícím z psychoanalytického zkoumání oblasti nevědomí. Vypracoval samostatný psychoanalytický systém, který nazval logoterapie, nebo také třetí vídeňská psychoterapeutická škola (první byla Freudova, druhá Adlerova), to proto, že za hlavní zdroj neuróz moderního člověka označil jeho nenaplněnou potřebu smyslu.“⁷⁷ V životě člověka je důležitá vize určitého cíle nebo smyslu. Když člověk ztratí tuto hodnotu, tedy cíl či smysl, vše ostatní pozbývá ihned významu. Zhasíná motivace a vzniká existencionální vakuum. Z pohledu V. Frankla je velice důležité žít a neztrácet smysl života.⁷⁸ Aktivita, které člověk ve volném čase vykonává, se vzájemně prolínají, doplňují a podporují. Někdy se člověk věnuje spíše

⁷⁶ Srov. KRATOCHVÍLOVÁ, E.: *Pedagogika volného času*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2004. s. 186 – 192.

⁷⁷ BURDA, P.; Viktor E. Frankl: *Homo Patiens. Teologické texty* [online]. 2006, č. 4, [cit. 2008-20-10]. Dostupné na WWW: <<http://www.teologicketexty.cz/casopis/2006-4/Viktor-E-Frankl-Homo-Patiens.html>>.

⁷⁸ Srov. PROKEŠOVÁ, M.: *Teze k pedagogice volného času*. Ostrava: OU – PF, 2002. s. 22.

odpočinku, jindy se snaží rozptýlit a volí k tomu některý druh zábavné činnosti a jindy se zase věnuje vzdělávání či jiným aktivitám sloužícím k rozvoji jeho osobnosti. Důležitá je různorodost vykonávaných aktivit, které obohacují lidský život. Hodnoty volného času „...*spočívá hlavně v tom, že přispívají k rozvoju osobnosti.*“⁷⁹

2.1 Volný čas a vzdělávání

*„Volný čas (anglicky – leisure time, francouzsky – loisir) je definován jako čas, kdy člověk nevykonává činnosti pod tlakem závazků, jež vyplývají z jeho sociálních rolí, zvláště z dělby práce a nutnosti zachovat a rozvíjet svůj život. Někdy se vymezuje jako čas, který zbývá po splnění pracovních i nepracovních povinností. Přesnější a úplnější je jeho charakteristika jako činnosti, do níž člověk vstupuje s očekáváními, účastní se jí na základě svého svobodného rozhodnutí, a která mu přináší příjemné zážitky a uspokojení.“*⁸⁰

Jak již bylo řečeno, cílem výchovy ve volném čase je naučit jedince dobře a kvalitně využívat svůj volný čas a chápat tuto významnou životní hodnotu. Aby tohoto cíle mohlo být dosaženo, je zapotřebí seznamovat jedince s širokou škálou volnočasových aktivit. To souvisí s objevováním vlastních dispozic a jejich rozvoji, sestavování racionálního režimu dne. Tento obecný cíl je možné pak dále konkretizovat. Toto probíhá podle složek výchovy, působení na určitou složku osobnosti, nebo na základě dané struktury činností v zařízení. Nesmíme zapomínat na to, že právě stanovení cílů je primárním znakem výchovy. Bez jejich vymezení není možné vychovávat.⁸¹ *„Obecný cíl výchovy je formulován jako výchova mnohostranně a harmonicky rozvinuté osobnosti. Cíl výchovy ve volném čase je odvozen od obecně stanovených cílů*

⁷⁹ KAVANOVÁ, A. – CHUDÝ, Š.: *Výchova a volný čas*. Zlín: UTB, 2005. s. 16.

⁸⁰ HOFBAUER, B.: *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. s. 13.

⁸¹ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al.: *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 1999. s. 29 - 35.

výchovně vzdělávací činnosti, reaguje na potřeby společenského vývoje.⁸² Tyto cíle směřují k naplnění výchovných, zdravotních, regeneračních, kompenzačních, sociálních a relaxačních funkcí.⁸³ O nich se zmíním až později. Skrze cíle výchovy ve volném čase je důležité naučit jedince kvalitně využívat svůj volný čas. Vnímat jej jako významnou hodnotu. Cíl je možné konkretizovat z hlediska zaměření.

Příklady výchovných cílů (HOFBAUER, B. 2003) ve vztahu k sociální a preventivní funkci:

- *Výchova k zodpovědnosti za svou osobu, za své zdraví.*
- *Posilování citových vazeb.*
- *Komunikace a uplatnění osobnosti ve skupině, komunikace v různých sociálních prostředích.*
- *Zvyšování sociálních kompetencí, rozvoj sociální orientace.*
- *Vedení k odpovědnosti za své chování, k vlastní zodpovědné životní cestě v síti společenských vztahů.*
- *Posilování zodpovědné participace na vytváření programu své sociální skupiny.*
- *Schopnost objektivně hodnotit své jednání a přijímat důsledky svého chování.*
- *Osvojování si pravidel společenského styku (chování) a jejich užívání v denním životě.*
- *Výchova k odstraňování nedostatků v psychické regulaci chování, posilování autoregulačních systémů.*
- *Hledání vlastního místa ve skupině a ve společnosti.*
- *Hledání a vytváření vlastní bezpečné sociální skupiny, posilování její důvěryhodnosti a stability, vytváření podílu na objektivním hodnocení činnosti skupiny i každého člena.*

⁸² HOFBAUER, B.: *Pedagogika volného času*. Praha: UK-PF, 2003. s. 28 – 29.

⁸³ Srov. Tamtéž, s. 29.

- *Vytváření společensky žádoucích hodnotových orientací a základů právního vědomí, posilování úcty k ověřeným hodnotám, porozumění a toleranci.*
- *Vytváření vlastního sebevědomí a posilování schopnosti nepodléhat cizím negativním vlivům.⁸⁴*

Zatímco obsah výchovně vzdělávací činnosti ve školách je závazně stanoven učebními dokumenty, obsah výchovy ve volném čase si stanovuje pedagog sám. Přihlíží přitom k cílům a podmínkám, ve kterých výchovný proces probíhá, a bere také v úvahu reálná přání dětí. Dále pak přihlíží k měnícím se vnějším podmínkám, bezpečnosti dětí a vychází přitom ze stanovených výchovných cílů. Výchova ve volném čase se uskutečňuje v průběhu činností, které jsou založeny na zájmech účastníků. Účast ve volnočasových aktivitách je dobrovolná, přináší zúčastněným kladné emoce, prožitky a přispívá k jejich seberealizaci. Volnočasové aktivity probíhají ve školních družinách, klubech, střediscích volného času, nízkoprahových klubech, ale i v základních uměleckých školách. Děti nevykonávají volnočasové aktivity protože musí, ale protože chtějí. Mají ke konkrétnímu způsobu trávení volného času nějaký vztah či zájem. Důležité je umět je k činnosti podněcovat, což je součástí práce pedagogických pracovníků.⁸⁵ Vzdělávání probíhá ve třech hlavních rovinách. V rovině formální, mimo školní a neformální.⁸⁶ Důležitou roli zde sehrává emoční a sociální rozvoj jedince. Učitelé často říkají, že nemají čas vychovávat žáky k sociálním a emočním kompetencím. Úkolem učitele není pouze učit, ale také vychovávat. Vychovávat znamená předávat, sdílet - postoje, hodnoty, způsoby řešení situací, které budují v žákovi kompetence pro nejlepší uplatnění v životě. V tomto procesu vždy bylo a bude mnoho konfliktů. Jak mezi žáky, mezi učitelem a žákem, mezi rodičem a učitelem, a dokonce i mezi učiteli

⁸⁴ HOFBAUER, B.: *Pedagogika volného času*. Praha: UK-PF, 2003. s. 29.

⁸⁵ Srov. KAVANOVÁ, A. - CHUDÝ, Š.: *Výchova a volný čas*. Zlín: UTB, 2005. s. 29.

⁸⁶ Srov. HOFBAUER, B.: *Pedagogika volného času*. Praha: UK-PF, 2003. s. 31.

navzájem. A právě zde se ukazuje skutečná příležitost ve výchově k sociálním a emočním kompetencím. Protože učitel je ten, kdo je spoluodpovědný za emoční klima ve třídě. Je to on, kdo by měl mít pomoci své zralosti dominantní pozitivní vliv. Učitel je odpovědný za to, co předává žákům, a za způsob, jakým to dělá. Tedy za obsah a formu. Obsah by měl být takový, aby žáci cítili, že má smysl a hodnotu naučit se to. Žák je odpovědný za to, co přijímá. Co se učí a za způsob, jakým to dělá. Je také odpovědný za aplikaci a použití učeného. Stále znovu jim tu odpovědnost vysvětlovat a vytrvale předávat. V každém okamžiku mít jasné hranice odpovědnosti.⁸⁷

2.2 *Determinace volnočasových aktivit ve vztahu k esteticko-výchovným aktivitám*

Mezi hlavní funkce volného času patří odpočinek a s tím spojená regenerace pracovních sil. Dále zde má své místo zábava a regenerace duševních sil, rozvoj osobnosti, spoluúčast na vytváření kultury. Podle Filipcové jsou funkcí volného času: odpočinek, rekreace, kompenzace jednostranných zátěží, informace a orientace zaměřená na vzdělávání. Výzkum časového rozdělení patří k předmětům empirického zkoumání. To je zaměřeno na změny aktivit v průběhu dne, týdne, měsíce atd. Rozhodnou roli zde mají kvalitativní aspekty volného času. Sem patří volnočasové potřeby a zájmy, intenzita využívání a postoj k volnému času. Dále také prožívání a motivace ve volnočasových aktivitách.⁸⁸

Funkce volného času v době mimo školní vyučování vymezuje J. Pávková na výchovně - vzdělávací, zdravotní a sociální. Charakterizuje výchovu v době mimo výuku na škole jako specifickou oblast výchovného působení.⁸⁹ Volný čas plní několik důležitých funkcí. Volný čas charakterizuje

⁸⁷ Srov. *Emoční a sociální rozvoj osobnost*. Praha: Esro, 2004. s. 2 – 4.

⁸⁸ Srov. VÁŽANSKÝ, M. – SMĚKAL, V.: *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 1995. s. 26 – 35.

⁸⁹ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al.: *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 1999. s. 41.

(ČÁP, J. 1997) odpočinkem, zábavou a rozvojem osobnosti. Holinová uvádí čtyři funkce, a to: reprodukce pracovní síly, všestranný rozvoj osobnosti, uspokojení životních potřeb a plnění společenských úloh. Podobné členění funkcí volného času uvádí i Masarik. Masarik klade velký důraz na prevenci vandalismu, kriminalitu a drogovou závislost. Jiné zaměření najdeme z pohledu (KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2001) zdravotně – hygienické, formativně – výchovné a seberealizační, socializační a preventivní funkce. V dnešní době, kdy se mění charakter způsobu života, mohou být k předcházejícím funkcím přiřazena ještě funkce seberealizace, seberealizační. V praktickém životě se aktivity prolínají, podporují. Někdy jsou víc v oblasti odpočinku, jindy v oblasti zábavy nebo ve funkci rozvoje osobnosti. Aktivity by měly být různorodé, dynamické, doplněné o pozitivní náladu. Takový druh aktivit, zájmů, poskytuje čas k odpočinku, či zušlechtnění jedince. Poskytují ve sféře volného času plnost a bohatost jeho prožití. Hodnota odpočinku a zábavy spočívá především v rozvoji osobnosti. Charakter způsobu života se mění.

V tomto bodě zmíním ještě poslední rozdělení funkcí volného času (KAVANOVÁ, A. - CHUDÝ, Š. 2005). Jedná se o *výchovně – vzdělávací funkci*, kdy je čas chápán jako dostupné místo pro výchovu a vzdělání. Umožňuje získávání informací z nejrůznějších společenských oblastí. Ze společenského života, z kultur, vědy i techniky, prostřednictvím médií, odbornou literaturu nevyjímaje. Obsah a zaměření výchovného působení v této funkci by mělo respektovat potřebu a zájem jednotlivce i výchovné skupiny. Měly by brát na zřetel určité faktory jako: věk, pohlaví, zdravotní stav, regionální zvláštnosti apod.

Druhá funkce je označena jako *rekreačně – relaxační funkce*, v této oblasti jsou důležité psychohygienické zásady. Zásady pro udržení fyzického zdraví. Pracovní vypětí musí být odstraněno, podobně jako stresová zátěž ve škole či na pracovišti. Zde se doporučují relaxační cvičení, rekreační pobyt na čerstvém vzduchu, vycházky a výlety a v případě potřeby i rehabilitační cvičení prováděná pověřenou osobou. V kompenzaci dlouhého sezení je dobré pěstovat tělovýchovné, sportovní i turistické činnosti ve volném čase. Jsou

nepostradatelné pro zdravý vývin dětí a mládeže. U této funkce se musí dbát na dodržení bezpečnostních předpisů. Patří sem také četba, poslech hudby i kontakt s vrstevníky, rodinou či přáteli.

Třetí, *sociální funkce* adaptuje jedince do konkrétního sociálního prostředí. To poznává, kooperuje s ním a stává se jeho členem. Děti si osvojují společenské normy chování, přiměřenou sociální komunikaci, formulují se vztahy na různé úrovni i úsilí se včlenit do některého ze společenství. Má významný vliv na děti, jenž pocházejí z málo podnětného prostředí nebo rodin. Volnočasový pracovník má možnost eliminovat tyto nedostatky, navrhnout způsoby řešení pro znovuzískání přiměřeného sociálního statusu.

Seberealizační funkce umožňuje naše samotné uspokojení potřeb, zájmů. Je zde důležitá schopnost motivace, jež může dále rozvíjet vlohy, nadání či talent. Zaměřuje se na sebepoznání, formování, autoregulaci a kultivaci. I v této oblasti probíhá neustálý proces. Vhodné zaměření volného času vytváří vnitřní harmonii v souladu s vnějším prostředím. Nabytou vnitřní stabilitou je jedinec schopen přenášet i do ostatních činností. Základní požadavek u funkce seberealizační je kladen na rozvoj a kultivaci.

Poslední, *preventivní funkce* se dělí na primární, sekundární a terciální prevenci. Týká se samozřejmě sociálně patologických jevů především u dětí a mládeže. Pod primární prevenci spadá společnost jako celek. Zkoumá jevy, které stojí za příčinou negativních postojů ve společnosti, tedy drogové závislosti nebo kriminalitu. Snaží se o racionalizaci volného času. Sekundární prevence je zaměřena již na jednotlivce, u kterých chce předejít antisociálnímu jednání, chování. A konečně terciální prevence představuje samotnou léčbu, popř. resocializaci jedince s cílem zabránit vzniku patologických jevů. Funkce preventivní je vztažena na oblast sociálního prostředí, na nevhodné chování.⁹⁰ Tolik k funkcím volného času.

Ve svém volném čase se odpočinkem snažíme zmírnit únavu, která vzniká při práci. Radíme sem kulturní odpočinek – např. kino, divadlo, hry

⁹⁰ Srov. KAVANOVÁ, A. - CHUDÝ, Š.: *Výchova a volný čas*. Zlín: UTB, 2005. s. 14 – 19.

i pasivní odpočinek. Dále sem řadíme sport a zájmovou práci jako koníček. Zábava nám slouží k přerušení monotónnosti v režimu dne každého člověka. Zařazujeme sem aktivity jako jsou hry a činnosti, které rozptylují. Například sport, čtení či televizi. Pod volný čas spadají i tyto činnosti: zvyšování kvalifikace, vzdělávání, zájmové činnosti, účast na veřejném i společenském životě. V současnosti dochází ke změně charakteru způsobu života. K již zmíněným funkcím přiřadím ještě další, kterou je seberealizace. Seberealizací se rozumí oblast našich potřeb, zájmů, sebeuplatnění a sebehodnocení. Seberealizace se uskutečňuje i skrze estetickovýchovné činnosti.

Estetickovýchovné činnosti formují estetické vztahy dětí a mládeže ve vztahu ke společnosti, kultuře, kulturním hodnotám, k přírodě. „*Činnosti jsou zaměřeny na rozvíjení výtvarného, hudebního, literárního, dramatického a hudebně-pohybového projevu, na kulturu chování a výchovu ke vkusu a rozvoj tvořivosti.*“⁹¹ Pro zájmovou činnost označovanou jako estetickovýchovná jsou důležité takové aktivity, při kterých se uskutečňuje a uplatňuje estetický vztah ke skutečnosti. Jedná se o kulturní akce, návštěvy institucí, přehlídky činností. Důležitou roli má vlastní tvořivá aktivita. Tyto podněty a činnosti přinášejí nové a emocionálně cenné zážitky, které mohou být pro jedince silným motivačním prvkem.⁹²

Působení estetické a výtvarné výchovy vždy vycházelo z širšího dopadu na oblast psychiky. Zcela odlišnou oblast tvoří umění. Souvisí s vlastní tvorbou, tvořivostí. Ta však nezahrnuje jen oblast umění. Estetickovýchovné aktivity působí a harmonizují lidskou osobnost do integrujícího vlivu tvořivých činností. Zajímají se o mravní smysl uměleckých děl, o zrakové vnímání. To má důležitou, avšak ne nepostradatelnou funkci při vzniku výtvarného projevu. Smyslové pole, jež je součástí každého vjemu, představy a výtvoru, člověka seznamuje se světem.

⁹¹ PÁVKOVÁ, J., et al.: *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 1999. s. 100.

⁹² Srov. Tamtéž, s. 100.

Učí se jej poznávat, vnímat. Už v ranném období vývoje člověk se zájmem zkoumá předměty, které dostane do rukou. Významnou roli v těchto aktivitách hrají konkrétní rysy, které se z výtvarného hlediska člení jako výtvarný typ dekorativní, malířský, kreslířský, konstruktivní (VESELÁ, J. 1997). Na tuto typologii je třeba dávat pozor. Je důležité dát dětem a mládeži prostor k vyjádření podle jejich zaměření. Jednoho člověka zajímá a baví malování, jiného modelování. Právě tato typologie nám může pomoci zařadit jednotlivce, dítě do konkrétní tvořivé situace, která je mu nejbližší. Výtvarné aktivity jsou zaměřeny na všeobecný rozvoj osobnosti. Je dobré podchytit hlubší zájem o estetické cítění. U dospělé populace umožňuje odreagování se od běžných starostí. Zájmové činnosti spjaté s vlastní tvorbou mohou pomoci překonat různé problémy. Též mohou být dobou odpočinku, ale i dobou k získávání nových a zajímavých dovedností, informací a vědomostí.⁹³

Své personální a sociální funkce plní umění tehdy, pokud je s ním udržován dlouhodobý kontakt. Je mnoho různých způsobů, jak toho docílit. Umění má v našem životě celou řadu funkcí. Někomu umění může obohacovat všední každodennost, pro jiné se stane nezbytnou součástí života. Většinou z nás přináší radost a uspokojuje naše estetické potřeby. Nezastupitelným prvkem umění ve výchovném procesu je jeho citové a emoční působení.⁹⁴ Na počátku šedesátých let bylo vysloveno znepokojení nad přístupem civilizace k přírodě. Již jsem výše zmiňoval postoj Viktora Frankla k popisu současné společnosti, plné neuróz. Podobně se vyjádřil i rakouský psycholog a etolog Konrad Lorenz. Vyslovil o tom tezi, že všeobecně a rychle se šířící odcizení civilizovaného člověka živé přírodě nese velký díl viny na jeho vzrůstajícím etickém a estetickém úpadku. Byl přesvědčen, že jak krása přírody, tak i krása okolního kulturního prostředí, jež vytvořil člověk, jsou nutné k tomu, aby lidé zůstali duševně a duchovně zdraví. Totální slepota ducha k čemukoli

⁹³ Srov. VESELÁ, J.: *Jak ve volném čase?* Hradec Králové: GAUDEAMUS, 1997. s. 72 – 84.

⁹⁴ Srov. SPOUSTA, V. et al.: *Metody a formy výchovy ve volném čase.* Brno: MU, 1996. s. 31.

krásnému, která se rozmáhá je duševním onemocněním.⁹⁵ Takto se profesor Stehr vyjadřuje k současné potřebě sociálních kompetencí: „*Kognitivní schopnosti a sociální kompetence jsou důležitými kvalitami v pracovním světě zítřka.*“⁹⁶ Mají tedy své opodstatněné místo v životě, čase i prostoru člověka.

Výtvarné činnosti a výchova byly dříve chápány jako příprava vybraných jedinců na dráhu budoucích profesionálních umělců z nejrůznějších výtvarných oborů. To podporuje i tezi o konkrétních rysech, které z výtvarného hlediska člení jedince na výtvarný typ dekorativní, malířský, kreslířský, konstruktivní, jak již bylo zmíněno výše. V průběhu vývoje se došlo k závěru, že umění, tvorba a tvořivost nejsou jen doménou vybraných jedinců, ale právě umění a jeho estetické složky mohou dát každému jednotlivci duchovní výzbroj a připravit jej na život. Už samotná výchova je přípravou pro život. S tím úzce souvisí vytvoření vztahu k výtvarné činnosti u jedince, která bude formovat zájem o estetické, kulturní či umělecké potřeby. Aristoteles dával svými formulacemi stěžejní význam tvořivosti, kterou chápal jako lidskou přirozenou vlastnost (UŽDIL, J 1974). Poznatkům se učíme teoretickou formou. Avšak přímá aktivní zkušenost nám dává možnost přijít k novým vědomostem novou cestou. Základem tvořivosti, a to především dětské, jsou dva aspekty - snění a hra. Dítě, které si kreslí pro sebe, si vlastně hraje se svou představou, s hmotným korelátem. Dítě své zážitky zpracovává technikou imaginace. V umění se prolíná smyslové a rozumové. Podle Otakara Hostinského jsou v každém dítěti vrozené dispozice k výchově zájmu o umění i k výchově samotného vkusu. Avšak dětský prožitek výtvarného umění je závislý na celé řadě jiných činitelů. Jednostranné působení na emoce, nebo parafrázování uměleckých děl bez vlastní činnosti dítěte nemusí vést k rozvoji

⁹⁵ Srov. SPOUSTA, V. et al.: *Metody a formy výchovy ve volném čase*. Brno: MU, 1996. s. 26 - 27.

⁹⁶ STEHR, N.: Das gefühl, etwas bewegen zu können. *Deutschland*, 2007, č. 4, s. 48.

estetického potencialu dítěte.⁹⁷ „Úspěšná zájmová činnost vyžaduje připravenost svých členů pro tuto aktivitu...“⁹⁸

„Nejrůznější zkušenosti nutí lidi k zamýšlení se nad principy, na nichž je založena výtvarná výchova. Jsou umělci, kteří nuceni svým řemeslem vyžadují, aby nezbytné dovednosti byly vyučovány jistým způsobem. Tvrdí, že pokud se chcete stát dobrým malířem nebo dobrým keramikem, musíte si osvojit jisté dovednosti a musíte je aplikovat jistými způsoby.“⁹⁹

Takový byl pohled na výtvarné vzdělávání dětí a mládeže na počátku minulého století. Vychovávat jedince ve zručné řemeslníky. Vypěstovat v žácích řemeslnou zručnost a s tím i zcela specifickou percepci ve vztahu k výtvarnému umění. Uhlíř ve své knize *Tvoříme ve stylu známých malířů* uvádí poněkud jiný princip v percepci umění ve výtvarných aktivitách. V důkladném a hlubším studiu umění „...nacházíme jeho další role a významy. Mezi velmi významné patří role informativní, sdělující nějaký obsah.“¹⁰⁰ V současné době prolínají vzdělávání ve výtvarném procesu, ať ve volném čase nebo v přímém výukovém programu, větší citlivost k daným tématům a snaha probudit v žácích to, co je jim nejbližší. Čím je nižší věk, tím je vhodnější volit formu hravější a zábavnější v interpretaci výtvarného umění. Jsou-li žáci starší, volíme formu hlubší a provázanější s jinými obory. Naše interpretace i vnímání se mění s životními zkušenostmi i úrovní vzdělání. Tyto faktory ovlivňuje náš původ, náboženské vyznání i společnost, ve které žijeme a která nás utváří. Mnohé z těchto vědomostí nám mohou přinést přístup a zprostředkování výtvarných témat v nových souvislostech.¹⁰¹

⁹⁷ Srov. UŽDIL, J.: *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN, 1974. s. 14 – 30.

⁹⁸ JÚVA, V.: *Estetická výchova. Vývoj, pojetí, perspektivy*. Brno: Paido, 1995. s. 81.

⁹⁹ ARNHEIM, R.: *Zamyšlení nad výtvarnou výchovou*. Listy České sekce INSEA 3/1997

¹⁰⁰ UHLÍŘ, J.: *Tvoříme ve stylu známých malířů*. Praha: Portál, 2002. s. 10.

¹⁰¹ Srov. BABYRÁDOVÁ, H.: *Interpretace umění ve výtvarné výchově*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Turckyně, 2002. s. 15 – 16.

2.2.1 Možnosti konfrontace dětí a mládeže s výtvarným uměním

Než začnu popisovat čím, tedy kterými metodami či způsoby konfrontovat děti a mládež s výtvarným uměním, zaměřím se na to kde je možné přijít do styku s estetickovými výchovnými přístupy mimo školní vyučování. Jsou to školní družiny, školní kluby a střediska pro volný čas dětí a mládeže. Dalšími institucemi jsou domovy mládeže – internáty – a dětské domovy. Náplní volného času je i zájmové vzdělávání. To probíhá v základních uměleckých školách, jazykových školách, občanských sdruženích, tělovýchovných a sportovních organizacích i obecně prospěšných společnostech. Další skupinu tvoří církve a náboženská společenství. Ta jsou v naší republice zastoupena především salesiánskými středisky volného času.¹⁰²

Ten, kdo má (nejen v těchto, ale i dalších institucích) v těchto zařízeních provádět práci školeného pedagoga, je jedinec, jenž je kreativní, je dobrým organizátorem a zprostředkovatel pozitivních zážitků. M. Vážanský spolu a V. Smékalem zařazují pedagogické pracovníky, pracující ve sféře volného času, dle oborů působnosti volného času. Jedná se o oblast denního, týdenního a ročního volného času. Každá z těchto oblastí má své specifické znaky, vymezení i průběh. W. Nahrstedt zařazuje volný čas pod trh práce. Poskytovatelem pracovní příležitosti pro pedagoga volného času je zde okolní společnost. Typologie pedagogů volného času (VÁŽANSKÝ, M. – SMÉKAL, V. 1995) je podána pod termín poradce pro volný čas. Dalším typem je animátor, didaktik volného času, pedagog kultury atd. Svou pozici má v tomto dělení i administrátor volného času. Posledním v tomto výčtu typů pedagoga volného času je politické a vědecké zaměření na volný čas. O podobném dělení se zmiňoval i H. W. Opaschowsky.¹⁰³ Oproti tomu zájmová umělecká činnost (JŮVA, V. 1995) „...výchovně působí také

¹⁰² Srov. PÁVKOVÁ, J. et al.: *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 1999. s. 45 – 46.

¹⁰³ Srov. VÁŽANSKÝ, M. – SMÉKAL, V.: *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 1995. s. 75 – 81.

uměleckými hodnotami, které společnosti přináší a v nejrůznějších podobách prezentuje.“¹⁰⁴

Pokud téma učitel přednese, efektivita zapamatování a změny je pouze 5 %. Pro vyšší účinnost je dobré, aby děti diskutovaly, vytvářely skupiny, malovaly a nahrávaly. Pokud by samy učily o těchto tématech ve třídě, vliv stoupá až na 90 %. Je na učiteli, aby propojil jednotlivá témata s předmětovými znalostmi.¹⁰⁵ Podobné, ale rozpracovanější procentové zastoupení ve vnímání se uvádí (HORÁČEK, R. 1998): „...člověk si pamatuje 10 procent z toho, co čte, 20 procent z toho co slyší, 30 procent z toho, co vidí, 50 procent z toho, co současně vidí a slyší, 70 procent z toho, co sám říká a 90 procent z toho, co sám uskutečňuje.“¹⁰⁶

Jednou z možností konfrontace dětí a mládeže s výtvarným uměním je metoda animace. Jedná se o vyburcování osobní tvořivé aktivity k celostnímu vnímání a chápání světa. Současné výtvarné umění kromě vizuálního účinku využívá často i zvuk, nabízí hmatové vnímání, či dokonce čich a chuť.¹⁰⁷

Je to metoda, která vznikla z důvodu oživení vztahu učitel a žák ve zprostředkování znalostí nejen k výtvarnému umění, ale i k historii, tradicím, přírodě, vztahům ve skupině atd. Nejedná se v tomto přístupu pouze a jen o oživení. Pomáhá jedinci v hledání a utváření svého niterného a duchovního života. Význam tohoto slova se odvozuje z latinského slova „anima“, které označuje slovo duše. Ve významu verba (slovesa) se interpretuje jako „oduševňování“, které můžeme interpretovat jako synonymum slova „život“ (KAPLÁNEK, M. 2007). V odborné literatuře Pedagogika volného času J. Pávkové je termín animace vymezen jako forma

¹⁰⁴ JÚVA, V.: *Estetická výchova*. Brno: Paido, 1995. s. 82.

¹⁰⁵ Srov. *Emoční a sociální rozvoj osobnosti*. Praha: Esro, 2004. s. 5.

¹⁰⁶ HORÁČEK, R.: *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998. s. 94.

¹⁰⁷ Srov. DYTRTOVÁ, K.: *Celostní vnímání*. Ústí n.L: PF UJEP, 2002. s. 39.

výchovné práce a vzdělávání nejen ve volném čase. S animací jako formou výchovy a vzdělávání se setkáváme nejen v České republice, ale především v ostatních částech Evropy (PÁVKOVÁ, J. 1999). Tato metoda je založena na nedirektivním přístupu. Zaměřuje se na povzbuzování člověka pomocí akčních metod, které vedou k hledání cesty životem. Je motivací ke schopnosti seberealizace. Důraz je kladen na výchovné volnočasové situace, na vlastní rozhodnutí, ale i na zodpovědnost těch, kteří tuto metodu provádějí.¹⁰⁸ V dalších pramenech odborné literatury je metoda animace dělena na čtyři typy (KAPLÁNEK, M. 2007): divadelní animace, sociálně kulturní animace, kulturní animace a animace ve sportu a turistice. Animace nejsou jen tvůrčím uplatňováním tvůrčích technik zvolených animátorem. Je nutné přihlížet na odborný, kulturní i profesionální obsah. Prostředkem animace je zážitek, pomocí něhož se směřuje k hlubšímu vnímání zprostředkované skutečnosti. Tento animační zážitek umožňuje a zprostředkovává soustředěné vnímání sebe sama. Je důležité respektovat tyto skutečnosti a vždy objektivně vyhodnotit výsledný efekt. Primárním faktorem v animaci jsou vztahy ve skupině. V animaci se jedná o vztahy mezi animátorem, lektorem a účastníky animací - dětmi, mládeží či dospělými. „Nelze však opomenout, že umění může také sloužit jako prostředek k poznávání a uchopení skutečnosti.“¹⁰⁹

Kulturní animace, oproti sociálněkulturní animaci, je zaměřena na výchovu k občanství - na participaci společenského dění v jednotlivých složkách společnosti, či je zaměřena na enkulturaci jedince. „Kulturní animace se dnes chápe jako integrální výchovná metoda, v níž se prolíná pedagogika, dramatická tvořivost a skupinová terapie.“¹¹⁰ Díky kulturní animaci realizované v nejrůznějších situacích, která se odvíjí od tvůrčího přístupu animátora, máme možnost hledat své místo v konkrétní situaci. Stáváme se aktivními, nejsme pouze pasivními příjemci faktů. Jsme účastníky animace,

¹⁰⁸ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al.: *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 1999. s. 79.

¹⁰⁹ UHLÍŘ, J.: *Tvoříme ve stylu známých malířů*. Praha: Portál, 2002. s. 10.

¹¹⁰ KAPLÁNEK, M.: *Kulturní a sociálně kulturní animace: Dva směry nedirektivní výchovy*: Sborník příspěvků z X. ročníku konference s mezinárodní účastí. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007.

živé činnosti, pomocí níž máme příležitost poznávat sebe i druhé.¹¹¹ Animace je učební metoda aplikovatelná nejen ve školním prostředí. Učitel, který ovládne tuto možnost, by měl být schopen animace připravovat. Musí si uvědomit, čím jej dílo, skladba, film apod. které chce animovat, oslovily. Musí umět pracovat se svým zážitkem. Teprve když porozumí těmto souvislostem tj. hloubce prožitku apod. Může je zprostředkovávat dalším jedincům. Volí se jiné metody, přístupy a navazuje nové vztahy.¹¹² Další dělení animačních metod nabízí následující přehled (DYTRTOVÁ, K. 2002): Materiální animace, které pracují s konkrétním materiálem. Animace zvukové a hudební, kde se jedná o kontakt s hudebním dílem prostřednictvím sluchu. Dalšími jsou animace pohybové a animace slovesné, které se opírají o drobné literární etudy, dramatizace odlišností v slovní interpretaci.¹¹³ Při animačních metodách však nevznikají nová díla. Nalézají se nové kontexty pro výtvarné dílo a jeho vnímání.

Animace jsou koncipovány jako programy, při nichž účastníci nezůstávají v roli pouhých posluchačů a diváků. Stávají se sami tvůrci. Tvůrci myšlenek, nápadů, návrhů na možnost řešení konkrétního problému. Animace se jeví jako proces kontaktu a účinný prvek praktické činnosti. Animátor ví, že bariéru snáze překoná, když bude umění prezentovat nikoli jako vážnou záležitost, nýbrž jako cosi zábavného. Nikoliv jako významné, ale příjemné. Učí chápat celostně, neboť prostupuje napříč jednotlivými obory. Ostych máme před tím, co pokládáme za posvátné. Animátor umělecké dílo desakralizuje, aby získal publikum. Tím, že animátor pomáhá adeptovi nalézat požitky z umělecké tvorby, nabízí jeho svobodné vůli další možnosti seberealizace. Naznačuje, že každá jednotlivost i svět vcelku mohou být vnímány alternativně, jako estetické fenomény.¹¹⁴ Oproti tomu je tu další označení animátor, jako

¹¹¹Srov. PÁVKOVÁ, J. et al.: *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 2002. s. 77.

¹¹²Srov. DYTRTOVÁ, K. *Celostní vnímání*. Ústí n.L: PF UJEP, 2002. s. 39.

¹¹³Srov. tamtéž, s. 40.

¹¹⁴Srov. HORÁČEK, R.: *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: CERM, 1998. s. 71.

animátor galerijní. Je jedním z mnoha, kdo usiluje o výchovu klienta v říši krásy. Při animaci se má animátor dobře rozmyslet, které smysly zapojit a které naopak vynechat. Každému jedinci nabízí možnost nekonfliktní rekreace. V druhém plánu má možnost přestavby osobního hodnotového systému. Nebezpečí, jež z tohoto poslání vyplývá, vyrovnává požadavek na připravenost a osobní morální kvality pedagoga. Publiku otevřít cesty pro hodnoty maleb, soch, fotografií atd. Předpokládá-li se model jedince, kterého pro umění nezíská přednáška nebo textové poučení, tak aktivizační program v jedinci zájem probudit dokáže. Ve vztahu ke galerijní animaci uměleckého díla se apriori míní, že umění je dobré a že je možné přivést do expozice poměrně širší spektrum publika. Díky němu a jeho snaze se snad nejen galerie, ale i další místa nestanou jen pouhým místem shromažďování a vystavování výtvarných artefaktů, ale promění se v ohnisko celospolečenské morální reformy.¹¹⁵

Nyní zmíním podněty pro vytváření a upevnění emočních a sociálních kompetencí ve vztahu k estetickovýchovným aktivitám uvedu:

- *Odvaha k životu*
- *Radost ze života*
- *Rozeznání a překonání překážek*
- *Krize a rozhodnutí*
- *Úmysl a cíl*
- *Orientace v životě a vize*
- *Komunikace a kontakt*
- *Růst a vítězství*
- *Bloky a odmítnutí*
- *Otevírání mysli a srdce*¹¹⁶

¹¹⁵ Srov. HORÁČEK, M.: Galerijní pedagogové: klíčníci říše krásy. *Literární noviny*. 2006. č. 23. s. 9.

¹¹⁶ *Emoční a sociální rozvoj osobnosti*. Praha: Esro, 2004. s. 5.

Pro jedince je výtvarný projev podobně důležitý a samozřejmý jako hra nebo řeč. Výtvarný projev pomáhá duševně růst a dává možnost citlivě se dotýkat tajemství ukrytých ve světě kolem nás i v nás samotných. Naše projevy skrze výtvarnou výchovu obohacují a zhodnocují náš kulturní a společenský vývoj. Právě do tohoto vývoje vrůstá každý mladý člověk.¹¹⁷

Další možností konfrontace s výtvarným uměním je skrze artefietiku, ke které bych na tomto místě připojil i arteterapii, o nichž se krátce zmíním. Jejich vymezení se týká a propojuje termíny výtvarné umění, výtvarná výchova společně s termíny výtvarný projev, ve vztahu k našemu duševnímu životu. Arteterapie, založená na působivosti výtvarného výrazu, je disciplína, která se opírá především o zrakové uchopení a chápání světa. Současně je závislá, tak jako každý lidský vědní obor, na pojmech. Ty prostřednictvím slov dávají osobitou řeč, podmiňují zvláštní způsoby jejího myšlení a v neposlední řadě jsou prostředkem k zachování a rozvíjení jejich metodických tradic. V pomyslném slovníku arteterapie patří k jednomu z těch výrazů, které se v běžné praxi ani metodologii u nás příliš často neuvžívají. Svědčí o tom texty časopisu Arteterapie, jenž vychází od roku 2001. nebo pročtením několika knížek o arteterapii, které u nás vyšly od roku 1990 (BABYRÁDOVÁ, H. 2006). Vezmeme-li význam expresivita výtvarného projevu, jenž v sobě vždy zahrnuje nárok na zvláštní druh pravdivosti spjaté například se spiritualitou, pravdivostí existenciálních vztahů člověka k bytí.¹¹⁸

Pablo Picasso přirovnal umění ke klamu, který hovoří o pravdě. Měl jistě bohatý duševní život. Řeč umění používá obrazné komunikace. Umění disponuje silou, která má možnost silně zasáhnout diváka. Může jej ovlivnit, může iniciovat změny v našich životních postojích. Má možnost zprostředkovat např. morálku nebo etiku způsobem (protože využívá metaforu,

¹¹⁷ SLAVÍKOVÁ, V. et. al.: *Vývarné čarování*. Praha: UK – Pedagogická fakulta, 2000. s. 10.

¹¹⁸ Srov. BABYRÁDOVÁ, H. – HAVLÍČEK, J. *Spiritualita*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. s. 465.

obrannou řeč) „...který je účinnější než příkazy a zdůvodnění spočívající v racionálních argumentacích.“¹¹⁹

Umění transcendentuje to, co je slovy nevyjádřitelné. Umělecká reflexe může probíhat v jiné formě komunikace, než je ta verbální. Jsou mezi námi i jedinci, kteří nemusí nutně používat za komunikační prostředek řeč. Mohou se lépe vyjádřit prostřednictvím výtvarného projevu. Existují názory, které tvrdí, že současná doba se dá označit za dobu devalvace slov (ŠICKOVÁ-FABRICI, J. 2002). Velké a krásné city, hluboké myšlenky či nejrůznější společenská (politická, věroučná) prohlášení občas vyznívají nepřesvědčivě, v horším případě směšně. *„Verbální komunikace často selhává. Spíš než slova přesvědčí konkrétní skutky. Výtvarné umění chápu jako konkrétní čin – vzniká tu cosi hmatatelného, co zůstává.“*¹²⁰ Umění je univerzálním nástrojem komunikace. U Homéra se můžeme setkat s umělcem-terapeutem, božským zpěvákem. Homér byl schopen uvolnit lidské city, které se projevovaly ve formě tekoucích slz. Ale každá výtvarná činnost nemá možnost ventilace. Tento průchod emocí se odráží lépe v termínu katarze, která je charakterizována i jako jedna ze základních funkcí výtvarného umění. Tvořivý proces je pro svého tvůrce ventilem, vnitřně očišťuje, naplňuje. Tímto mechanismem se rozumí zjednodušené schéma prožití umění, ať už formou percepce nebo tvůrčím přístupem. Termín „ventilace“ je výraz, který se používá v souvislosti s mechanismy arteterapeutického procesu. V současné době můžeme pochybovat o léčivých účincích umění, nebo k nim být skeptičtí. Avšak jsou známy případy z historie, kdy umění vzrůstalo i v extrémních podmínkách, např. v situacích hraničících s životním ohrožením jednotlivce. Umění je něco, co nutně potřebujeme pro přežití, léčí rány těla, duše i ducha. Pomáhá znovu budovat naši pošlapanou lidskou důstojnost. Evidentně existuje paralela mezi formální a obsahovou stránkou kreseb dětí z koncentračních táborů a dětí současných, jež mají onkologické onemocnění (ŠICKOVÁ –

¹¹⁹ ŠICKOVÁ - FABRICI, J.: *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002. s. 22.

¹²⁰ Tamtéž, s. 22.

FABRICI, J. 2002). Podoba strachu, blízké smrti, boje a úzkosti vyjádřené výtvarnou formou jsou totožné. Umění má tu schopnost prožívat, uzdravovat se, budovat důstojnost i sebevědomí. Osobnost jedince je tvořena biologickými, psychickými a sociálními strukturami. Tyto struktury jsou základem našeho duševního i tělesného zdraví. Proces tvorby nám dává příležitost emocionálně, intelektuálně, fyzicky, perceptivně, esteticky, kreativně i sociálně růst a rozvíjet se. Stereotyp a rigidnost iniciují u jedince kteréhokoliv věku nedostatek emocionálního vkladu. Opačně flexibilita v imaginaci znamená flexibilitu v myšlení i jednání. Rozvoj percepce se projevuje v senzitivě vnímání barvy, tvaru a prostoru. Intelektuální růst dítěte je rozpoznatelný v detailu kresby jím provedené. To, jak si všímáme svého okolí a jakým způsobem přistupujeme k zobrazování námi vnímané skutečnosti, reflektuje úroveň naší pozornosti, vnímavosti. Kresby ukazují schopnost se identifikovat se sebou samým, s pocity lidí kolem nás. Ve většině případů je prvním objektem naší kresby právě lidská postava. Zde se rodí první sociální dovednosti. Ve výtvarné reflexi jsou integrovány právě ony fyzické, psychické emocionální, sociální, perceptivní a kreační potenciály. Tento integrující aspekt výtvarné umělecké tvorby, jak vnímané, tak i tvořivé má nesmírný dosah na jednotu celé osobnosti. Tvorba či percepce výtvarných umění sehrává integrující roli i v oblasti mezilidských vztahů a sociálních skupin. Jde o integraci různých jedinců do svazku, koalice. Partu školáků nebo národ spojuje to, že mají určenu společnou oblast společenských hodnot a významů, na něž si utvořily společný názor. Zde má svou nezastupitelnou roli symbol. Může se jednat o symbol ve vztahu k hudebnímu umění nebo k výtvarnému dílu. Konkrétní artefakt je např. Myslbekova socha sv. Václava. Tímto způsobem prožívaný symbol sjednocuje a zároveň odlišuje od ostatních. Nezpochybnitelným symbolem jsou státní vlajka, fotbalové dresy apod.¹²¹

¹²¹ Srov. ŠICKOVÁ-FABRICI, J.: *Základy arteterapie*. Praha: Portál. 2002. s. 18 – 25.

2.2.2 Galerie, muzea a další instituce

Významným činitelem estetické výchovy, vedle škol všech stupňů vzdělávání mládeže a dospělých, jsou kulturní zařízení. Rozsah těchto zařízení řadí Českou republiku na přední místo v evropském měřítku. Tato kulturní zařízení nejsou jen institucemi výchovnými, ale plní i další specifické funkce. Odpovídají za tvorbu a předávání kulturních hodnot, jejich zachování, prezentaci i ochranu. Mezi tyto instituce se řadí muzea, galerie, knihovny, divadla, zoologické a botanické zahrady, hvězdárny a další zařízení. Svou prezentací a činností vytvářejí významné předpoklady pro rozvoj vědy, techniky, umění a života ve společnosti vůbec. Umožňují výchovné působení, obohacují poznání i citové prožitky lidí. Účinnost vzdělávacího i výchovného působení těchto institucí se může i zvyšovat. Jedná se o propojení s pedagogickou činností škol.

Rozsáhlé kulturní bohatství České republiky zaujímá i značné množství muzeí a galerií. Jedním a největším z nich je Národní muzeum v Praze. Jeho zaměření zahrnují řadu oborů a oblastí. Vědní obory jsou zastoupeny od přírodních přes specializované až po společenské zaměření. Národní muzeum v Praze se skládá z pěti odborných ústavů: Přírodovědeckého muzea, Historického muzea, Knihovny Národního muzea, Náprstkova muzea asijských, afrických a amerických kultur a Muzea české hudby.¹²² Dělení ochrany kulturních hodnot tvoří (RYBÁŘ, R. 2008):

- muzejnictví
- památková péče
- ochrana přírody

„Hodnotu památek můžeme nazírat z několika hledisek. Hodnota památky je především v její dokumentární funkci: je živoucí učebnicí dávné i nedávné

¹²² Ministerstvo zahraničních věcí ČR, *Muzea a galerie* [online]. Praha: [cit. 15. 1. 2009]. Dostupné na WWW: <<http://www.czech.cz/cz/kultura/nejkrasnejsi-pamatky-a-zajimavosti/muzea-a-galerie>>.

historie, je dokladem našeho hospodářského, sociálního i kulturního vývoje.“¹²³ Samotná kulturní památka¹²⁴ poskytuje mnoho podnětů k estetickému rozvoji širší veřejnosti. Na tomto místě opět zmíním teze Tomáše Kulky, který navrhuje následující neformální definici umělecké hodnoty dvěma body: 1) umělecká hodnota má obecný význam inovace exemplifikované dílem pro svět umění, 2) možnost využití této inovace pro další esteticko-umělecké oblasti. „Lze uměleckou hodnotu označit za tvořivost, originalitu či novost? Odpověď na tuto otázku zní, že originalita či novost samy o sobě nestačí. Kdyby člověk postříkal plátno barvami vybranými namátkou, vzniklé skvrny všelijak rozmazal, vzniklo by originální dílo, které dosud nikdo nevytvořil. Tento originální výtvar by uměleckou hodnotu neobsahoval. K tomu je zapotřebí inovace, které nějakým způsobem předkládají řešení aktuálních uměleckých problémů. Inovace musí otevírat cesty k dalšímu estetickému a uměleckému využití.“¹²⁵

Prvenství České republiky se projevuje i v oblasti kulturních památek (JÚVA, V. 1995). Zasahují všechna odvětví výtvarného umění i jednotlivá období. Edukační činnost muzeí vnímáme jako důležitou složku v oblasti vzdělávání nejširší veřejnosti. Muzeum je místo, kde se uchovávají či vystavují vědecké, technické a umělecké sbírky. Ty mají sloužit k informovanosti veřejnosti. Směřují jak k vědeckému, technickému, uměleckému, tak i výchovně – vzdělávacímu cíli působit na široký okruh návštěvníků. Na toto zaměření se specializuje muzejní a galerijní pedagogika. Pomocí rozmanitých didaktických postupů se snaží o zpřístupnění nejrůznějších exponátů ve sbírkách a výstavních institucích. Ptáme-li se zcela nejobecněji po účelu tohoto druhu osvěty, vynikne osobité postavení muzeí výtvarného umění. Ne že bychom si podobnou otázku nemohli položit

¹²³ JÚVA, V.: *Estetická výchova. Vývoj, pojetí, perspektivy*. Brno : Paido, 1995. s. 75.

¹²⁴ Srov. BLAŽÍČEK, O. – KROPÁČEK, J. *Slovník pojmů z dějin umění*. Praha: Odeon, 1991. s. 152.

¹²⁵ KULKA, T.; HODNOTY UMĚLECKÉHO DÍLA VE SVĚTLE UMĚLECKÉHO FALSA [online]. 4. 11. 2001 [cit. 2009-02-15]. Dostupný z [www: <http://www.totem.cz/enda1.php?a=13821..>](http://www.totem.cz/enda1.php?a=13821..>).

v případě expozic přírodovědných, obecně historických, technických a jinak specializovaných, avšak u artefaktů vybíraných primárně podle estetického kritéria se dotazování po smyslu specifickým způsobem vyhrocuje. Člověk má opustit galerii obohacen na těle i na duchu. Hlavní roli vzdělávání v této oblasti má galerijní pedagogika. Její zásluhou člověk vnímá pozorněji nejen zajímavé, ale i nudné, nejen krásné, ale i ošklivé. Základní formou výchovného působení muzeí jsou expozice. Dělí se na stálé, krátkodobé nebo dislokované (putovní). O účinnosti expozic rozhoduje jejich výběr, uspořádání exponátů, rozmístění i vhodné spojení. V muzeích právem poutají a esteticky uspokojují podněty komplexní povahy. Jůva takto popisuje zahraniční průběh expozice: „...si návštěvník odnáší neopakovatelný zážitek z berlínské instalace babylonské Ištařiny brány, nebo Pergamského oltáře, proto je středem pozornosti kyjevského přírodovědného muzea soubor velkých přírodních diorám, proto přicházejí návštěvníci znovu do brněnského Antroposu vidět prehistorickou krajinu s mamutem i pračlověkem.“¹²⁶ K prohloubení účinnosti je většina expozic doprovázena filmem, různými druhy projekcí včetně tzv. uzavřeného televizního okruhu s diafonem i stereofonním zvukovým zařízením (JŮVA, V. 1995).

Koncepcí i stylem práce se muzeím nejvíce blíží galerie. Ty jsou zaměřeny na historické i současné umění a jeho jednotlivé obory, tedy malířství, sochařství, uměleckou keramiku atd.¹²⁷

V současné době se návštěvníci českých a moravských muzeí a galerií setkávají, ve vzrůstající míře s něčím, co do té doby mohli poznat vesměs jen z vyprávění o vyspělém, tedy západním světě. Skupinky školáků předvádějí přímo v expozici výtvarné aktivity, podle vybrané malby. Patří sem také luštění kvízů v předtištěných pracovních listech či středoškoláci debatující na vážná životní témata před výtvarným exponátem.¹²⁸ Původci i průvodci

¹²⁶ JŮVA, V.: *Estetická výchova. Vývoj, pojetí, perspektivy*. Brno: Paido, 1995. s. 74.

¹²⁷ Srov. Tamtéž, s. 74.

¹²⁸ Srov. HORÁČEK, M.: Galerijní pedagogové: klíčníci říše krásy. *Literární noviny*. 2006. č. 23. s. 9.

těchto programů se označují za animátory či lektory. Ještě krátce k činnosti galerijního animátora. V okamžiku, kdy si návštěvník tento způsob vnímání natrvalo osvojí, plní galerijní pedagogika svůj hlavní úkol. Je jistě možné stanovit si úkol níže, například jen ve vyvolání zájmu o umění. Takový zájemce by se pak zobrazil v úloze snobského podporovatele výstavních institucí a uměleckého provozu. Pragmatismus tohoto druhu však působí samoučelností a může se jevit jako mravně pochybný. Trváme-li na etickém přesahu muzeo-pedagogické činnosti, musíme si být vědomi rovněž nebezpečí, jež můžeme klientovi skrze prostředkování způsobit. Zvýšili jsme jeho citlivost vůči okolí – a citlivější lidé bývají zranitelnější. Vnímá nyní pozorněji nejen zajímavé, ale i nudné, nejen krásné, ale i ošklivé. První mu působí větší radost než dříve, druhé větší zármutek. Zvláště naléhavě to platí v zemi jako Česko, kde byla valná část veřejných prostor v posledním půlstoletí uzpůsobena zcela jiným podmínkám. Zde jsou výstavní síně zaplněny nejrozmanitějšími expozicemi, a kde člověku, jehož citlivost jsme pomáhali probudit, hrozí takřka permanentní estetická frustrace (HORÁČEK, M. 2006). Galerijní animátor se ocitá v úloze dohazovače, který má seznámit svého přítele s milenkou, jež na lásku odpovídá hrubostmi nebo výsměchem.¹²⁹ V jiném případě galerijní pedagog zbaví umění pečeti posvátnosti. Tímto způsobem si na konci animace klient sám vybuduje posvátnou bázeň před největšími uměleckými díly. Posvátnost v daném kontextu by neměla být pokládána za překonaný či exkluzivně elitářský způsob chápání. V posvátnost věcí je třeba věřit, jak v případě umění, tedy krásy, tak lásky nebo dobra. Jde tu o zachování víry a ochotu ji vyznávat vůči druhým, nikoli o to, kolik faktů či příhod nás v tomto ohledu nakonec uspokojí. „*Galerijní animátor je pouze jedním z mnoha, kdo usiluje o výchovu klienta. Avšak zůstává mu významný podíl v privilegované úloze klíčníka do říše krásy.*“¹³⁰ Každému klientovi nabízí možnost nekonfliktní rekreace a možnost přestavby osobního hodnotového systému.

¹²⁹ Srov. HORÁČEK, M.; Galerijní pedagogové: klíčníci říše krásy. *Literární noviny* 2006, č. 23, s. 9.

¹³⁰ Tamtéž. s. 9.

Nebezpečí, jež z tohoto poslání vyplývá, vyrovnává požadavek na připravenost a osobní morální kvality pedagoga. Díky němu a jeho snaze se galerie z místa pouhého shromažďování a vystavování výtvarných artefaktů proměňuje v ohnisko celospolečenské morální reformy.¹³¹ Také o galeriích platí, že základním prvkem výchovně – vzdělávacího působení jsou expozice. K nim se řadí ještě činnost přednášková, besední a diskusní či komplexní kulturní akce v prostorách galerií.¹³²

Takovým projektem, který se zaměřuje na zapojení kulturní instituce označované jako muzeum, zapojení se do výukové společné akce, je tzv. Muzejní noc. V roce 2004 přišlo Národní muzeum s projektem první „Pražské muzejní noci“. Akce tohoto typu již řadu let probíhají ve velkých evropských městech – jedná se o velice jednoduchý princip. Muzea a galerie v daném městě zůstanou otevřeny do nočních hodin a nabízejí nočním návštěvníkům něco, co není v jejich programu běžné. Volným vstupem počínaje a speciálními akcemi konče.

První ročník Festivalu muzejních nocí vyhlásila Asociace muzeí a galerií České republiky s podporou Ministerstva kultury ČR a Národního muzea v roce 2005. V roce 2007 byl vyhlášen již třetí ročník Festivalu muzejních nocí, který probíhal ve dnech 18. května – 16. června. Festival otevřelo celkem dvaadvacet muzeí a galerií v sedmnácti městech České republiky.

Vzdělávání ve volném čase se uskutečňuje prostřednictvím galerií, muzeí ale i knihoven. Spadá podle rozdělení do mimoškolního vzdělávání. To je charakterizováno jako probíhající v institucích výchovy mimo vyučování – školní družiny, školní kluby, domovy mládeže, dětské domovy, střediska pro volný čas dětí a mládeže. Další formou vzdělávání je formální tzn. oficiální vzdělání. Neformální se týká prostředí, v němž žijeme. Na to, jakým způsobem se formují naše reakce na podněty z okolního světa. „*Cílem výchovy ve volném*

¹³¹ Srov. HORÁČEK, M.: Galerijní pedagogové: klíčníci říše krásy. *Literární noviny* 2006, č. 23, s. 9.

¹³² Srov. JÚVA, V.: *Estetická výchova. Vývoj, pojetí, perspektivy*. Brno: Paido, 1995. s. 74.

čas je naučit jedince dobře a kvalitně využívat svůj volný čas, chápat jej jako významnou životní hodnotu.“¹³³

Koncerty, divadelní a taneční představení, performance, ukázky řemesel, ochutnávky dobových jídel, soutěže a kvízy pro děti i dospělé, workshopy, přednášky, videoprojekce, besedy s vystavujícími autory, módní přehlídky, komentované prohlídky v dobových kostýmech, zajímavosti ze zákulisí muzea, prezentace běžně nevystavených exponátů, to všechno nabízí zmiňovaný projekt. Mnohá další a neobvyklá setkání s minulostí i přítomností nabízí, v nezvyklou noční dobu, muzea a galerie České republiky.

První Pražská muzejní noc se setkala s nebyvalým ohlasem návštěvníků. V roce 2005 se již k Praze připojila i další města v celé republice. Konečný počet měst byl 73 a přibližně 100 muzeí a galerií, které se do Festivalu muzejních nocí v roce 2005 zapojily. Na tyto akce se přišlo podívat a zúčastnit více než 180 tisíc návštěvníků. V tomto roce 2009 vyhlásila Asociace muzeí a galerií ČR ve spolupráci s Ministerstvem kultury a Národním muzeem již pátý ročník Festivalu muzejních nocí 2009, který proběhne ve dnech 15. května – 20. června 2009.

O tom, kde se jednotlivé muzejní noci konají a jaký je zde pro návštěvníky připraven program informují internetové stránky na adrese <http://www.muzejninoc.cz>. Cílem akce bylo přilákat ty, kteří si v běžném životě čas na návštěvu muzea či galerie zatím nenašli čas a ukázat jim, že návštěva muzea může být příjemně stráveným a dobře využitým časem pro celou rodinu.

Další místo pro volný čas tvoří knihovny. I v jejich případě šlo o podobný nápad. Když se v roce 2000 sešlo poprvé v uherskohradištské knihovně dvacet malých čtenářů, nikdo netušil, že o několik let později se této akce budou účastnit desetitisíce dětí a dospělých v celé střední Evropě. Oslava mezinárodního dne dětské knihy se tak stala jednou ze známějších

¹³³ HOFBAUER, B.: *Pedagogika volného času*. Praha: UK-PF, 2003. s. 29.

a zajímavých akcí na podporu dětského čtenářství. Pořádá se na osmi stech místech po celé planetě.¹³⁴

Knihovny jsou vedle muzeí a galerií další významnou institucí a významným činitelem mimoškolní výchovy mládeže i dospělých. Samotné knihovny mají hlubokou a osobitou historii, která se datuje už od starověkého Řecka. Zde byly knihovny součástí celku označovaného jako *thermy* – místa společenského a kulturního střetávání. Síť knihoven se v současné době podílí na vědecké i odborné činnosti. Slouží k popularizaci jednotlivých vědních oborů. Poskytuje uživateli široký výběr literatury pro poučení i potěšení. „*Není výchovné oblasti, která by nebyla knihovnami pokryta od roviny nejobecnější až po nejkonkrétnější, od teoretických spisů až po literaturu faktů, cestopisů...*“¹³⁵

K dalším kulturním zařízením, které se zaměřují na rozvoj osobnosti ve smyslu výchovy a vzdělávání, patří hvězdárny a planetária. Zoologické a botanické zahrady. Své místo v tomto výčtu mají i národní parky a chráněné krajinné oblasti (JÚVA, V. 1995).

2.2.3 Zájmové organizace

Významnou složku kulturního života ve společnosti tvoří široce rozvětvená zájmová činnost, která probíhá v zájmových organizacích. Umožňuje aktivní účast v kulturním životě mládeže i dospělých, např. matek s malými dětmi. Tato činnost spojená se zájmovými organizacemi má nesporný vliv na estetický rozvoj svých účastníků. Jak jsem již jednou citoval V. Jůvu, „...úspěšná zájmová umělecká činnost především vyžaduje připravenost svých členů pro tuto aktivitu, a to jak celkovou připravenost ideovou, kulturní a morální, tak specifickou připravenost z hlediska umělecké činnosti. Sám podíl na zájmové umělecké činnosti dále rozvíjí účastníky, a to jak v jejich celkovém lidském a kulturním profilu, tak v jejich specifických

¹³⁴ *Kouzelná noc v knihovně* [online]. Praha: © 2006 - 2009 [cit. 26.3.2009]. Dostupné na WWW: <<http://www.pressweb.cz/tiskove-sdeleni/11296-kouzelná-noc-v-knihovně>>.

¹³⁵ JÚVA, V.: *Estetická výchova. Vývoj, pojetí, perspektivy*. Brno: Paido, 1995. s. 76.

*vědomostech a schopnostech.*¹³⁶ Skrze estetické zážitky působí zájmová činnost na širokou veřejnost. Vnáší významné kulturní hodnoty a rozvíjí jejich estetické vědomí. Utváří naše estetické zájmy.

Zájmové organizace volnočasové mimoškolní výchovy a jejich rozdělení podle J.Pávkové jsem již zmiňoval v kapitole *Možnosti konfrontace dětí a mládeže s výtvarným uměním*.

„Všechny jevy života a výchovy dětí a mládeže jsou společensky podmíněny; na tato vlivy je citlivá právě oblast volného času.“¹³⁷ Situaci v celoevropském měřítku pozitivně ovlivnil vznik a další rozvoj prostor a zařízení pro volný čas. Tento rozvoj je příznačný pro druhou polovinu 20. století. (HOFBAUER, B. 2003). V této oblasti nastal především kvantitativní rozvoj. Vznikají nové typy, které se rozšiřují do ucelených, vnitřně uspořádaných sítí v rámci konkrétní země. V současné době se již utváří samostatné struktury. V této oblasti dochází v mezinárodním měřítku k překračování národního rámce a vytvářejí se nejrůznější sdružení. V čele těchto sdružení jsou volené orgány s demokratickými pravidly průběhu. Současně s tímto kvalitativním rozvojem souvisí rozvoj kvalit. V nich se uplatňují vzdělávací a výchovné, sociálně ochranné i zdravotní funkce. Zahrnují obsahové i metodické spektrum aktivit zájmových a participačních, veřejně prospěšných i reedukačních. Přispívají volnočasovým činnostem, aby se staly součástí života příslušníků různých věkových, sociálních skupin. Obsahuje široké spektrum způsobů činností v odlišných stupních odbornosti.

Zájmové organizace člení Hofbauer. Spíše než organizace popisuje různé typy prostoru trávení volného času následujícím způsobem. Parky označuje jako zelené nebo ekologické zóny, jež jsou vybaveny zařízením pro spontánní činnost. Hřiště pro různé věkové a zájmové kategorie, prostory (stezky) pro kolečkové brusle, pěší či cyklistické trasy a okruhy dále pak

¹³⁶ JŮVA, V.: *Estetická výchova. Vývoj, pojetí, perspektivy*. Brno: Paido, 1995. s. 81.

¹³⁷ HOFBAUER, B.: *Pedagogika volného času*. Praha: UK-PF, 2003. s. 94.

přenosné horolezecké stěny a další podobné mobilní zařízení. Stabilním prvkem v tomto dělení prostoru volného času, jsou již tradiční aj. Pávkovou zmiňované typy zařízení. Jsou to domy a střediska dětí, mládeže i dospělých. Vznikají také nová centra, jako počítačové nebo internetové kavárny, ekologická či multikulturní centra. Mezi volnočasovou náplň těchto zařízení patří samosprávné a participační aktivity. Multikulturní koncerty, akce solidarity pro území postižené přírodními katastrofami či válečnými konflikty. Probíhají semináře a konference vedoucích pracovníků, také mezinárodní aktivity jako dobrovolnické akce na pomoc dětem, seniorům a handicapovaným nebo akce pro záchranu životního prostředí.¹³⁸

Zajímavé porovnání jednotlivých zájmových organizací nabízí srovnání mezi některými evropskými zeměmi B. Hofbauer.¹³⁹

Na jednotlivých stupních i typech škol má zájmová činnost své specifické rysy. Rysy jsou podmíněny jak věkem a schopnostmi žáků, tak i profilem dané školy. Profil samotného učitele má také své opodstatnění. Ten je závislý na stupni připravenosti výuky pro kulturně estetické působení. Rozdíly, nejen mezi jednotlivými školami, se projevují v cílech a obsazích, prostředcích i formách a metodách estetickovýchovného působení.¹⁴⁰

¹³⁸ Srov. HOFBAUER, B. *Pedagogika volného času*. Praha: UK-PF, 2003. s. 94 – 95.

¹³⁹ Srov. Tamtéž, s. 96 – 97.

¹⁴⁰ Srov. JÚVA, V. *Estetická výchova*. Brno: Paido, 1995. s. 64.

3. Praktická část

3.1 Úvod do praktické části

Vybraná slohová období jsem vybral záměrně, abych zjistil konkrétní informace o zaměření současných dětí a mládeže i jejich přístupu k tématům, která jsem zvolil. Jakým způsobem dnešní děti reagují na slohová období gotiky, baroka a moderního umění a jaký mají postoj skrze percepci k těmto slohovým obdobím. Záměrem bylo pokusit se o analýzu toho, která vývojová období jdou dobře animovat a která naopak s obtížemi.

Dalším cílem teoretické části byla analýza kých. Co je kýč, kde se vyskytuje atd. Tato část má návaznost z mého pohledu na výtvarné volnočasové aktivity. Totiž jakým způsobem zprostředkovávat dětem, mládeži i dospělé populaci tyto estetickovýchovných zájmové oblasti, a jak reprodukovat kvalitní výtvarná díla bez přispění termínu kýč.

3.2 Charakteristika výtvarných aktivit

Cílem projektu je aplikovat teoretické poznatky, které se týkají tradičního i moderního umění. Dalším záměrem je jejich využití ve výtvarných volnočasových aktivitách. Ověřit si, která slohová období se dobře animují, či mají větší či menší intenzitu prožitku a zaujetí. Která slohová období mají větší ohlas, oblibu u dětí a mládeže. Druhým cílem byla konfrontace mezi dětmi, těmi věkově mladšími a mládeží, těmi věkově staršími. Která z těchto dvou skupin je vhodnější k zvoleným výtvarným aktivitám.

Rozhodl jsem se vyzdvihnout výše zmiňovaná slohová období. A to z toho důvodu, že pro můj život tato slohová období tvořila zajímavou oblast zájmu. Zmiňované výtvarné aktivity by měli proběhnout ve výtvarné dílně.

První výtvarná metoda bude zaměřena na období gotického slohu a věkovou skupinu dětí mladšího školního věku. Zde proběhne animace vizuální formou. V prvním případě bude animace směřovat k období gotiky v oblasti architektury. Jedná se o období, pro které je příznačná řemeslná zručnost a tvorba. Zaměřím na zprostředkování výtvarného umění skrze gotický lomený oblouk, jeho tvar, charakteristické rysy i stručný nástin vývoje lomeného oblouku, jehož výklad přizpůsobím věku žáků. Nazval jsem ji: „*Kdo zná Piaristické náměstí.*“

Další část projektu je zaměřena na percepci výtvarného myšlení v období baroka. Bude věnována skupině dětí staršího školního věku. Období, jež se odklání od řemeslnosti a zaměřuje na estetičnost, estetické působení. Tato část bude směřovat k oblasti sochařství. Pokusím se ve vybraném výtvarném kroužku seznámit děti s dobou, popř. výtvarníkem či uměleckým exponátem, ke kterému podám popis, např. vzniku díla, život autora, další související významnější osobnosti atd. Tato výtvarná aktivita je označena jako „*Objekty v přírodě*“

Poslední metoda bude aplikována na moderní umění v oblasti malířství a na předškolní věk s názvem „*Rozhovor*“. Zde jsem se po konzultacích s vedoucím mé práce domluvil na zprostředkování obrazu malíře Henryho Matisse. Popíši stručně některá data o tomto výtvarníkovi. Narodil se 1869 v Le Cateau – Cambresis na severu Francie. Jeho celé jméno bylo Henri Émile Bendit. Nebyl jen malířem, ale věnoval se i sochařství. V roce 1890 přišel do Paříže studovat práva. Po operaci appendixu a v následné rekonvalescenci se pokouší o první malířské výtvořky. V krátké době zanechal studií práv a začal se věnovat umění. Dostal se do kontaktu i s A. Marquetem a dalšími malíři či osobnostmi tohoto období.

Ještě s několika dalšími vytvořil jádro skupiny fauvistů (od „*le fauve – šelma*“¹⁴¹). Matissovo malířské dílo doprovází bohatá činnost kreslíře, dekorátéra, ilustrátora a sochaře. Ilustroval poezii např. Baudelaira či Joyce. Jeho obrazy jsou malou oslavou barev, barevných tónů.¹⁴² „*Je považován za čelního představitele fauvistů.*“¹⁴³ Tolik k osobnosti malíře a sochaře Matisse. Výtvarné projekty jsou zaměřeny na motivaci dětí ke vnímání výtvarného umění. K tomu, aby nacházely vlastní přístup k řešení tématu či problému, jenž se v něm ukrývá.

3.3 Průběh jednotlivých výtvarných aktivit

Na začátku prvního výtvarného kroužku nazvaného „*Kdo zná Piaristické náměstí?*“ bylo nutné nejdříve provést přípravu dílny. To jsem řešil tím způsobem, že jsem přemístil stůl do vhodné pozice (do středu místnosti). Dále jsem si připravil dva kreslicí stojany. Na ně jsem připravil předlohy popisující lomený oblouk a jeden můj návrh na zadané téma, čímž jsem chtěl zprostředkovat silnější vizuální dojem. Stojany byly umístěny takovým způsobem, aby na ně měly všechny děti dobrý výhled a zatím byly zakryty. Již z předcházejícího dne jsme měli připravenou složku čtyř listů, kterou jsem rozmnožil tak, aby každý jednotlivec ve skupině obdržel jednu kopii. Tato složka obsahovala na první straně krátký příběh vázaný k samotné stavbě katedrály. Po tomto úvodu následoval krátký text vysvětlující původ tohoto slohového období. Text první stránky byl doplněn o zobrazení průčelí (jedná se o vnější stěnu budovy s hlavním vchodem¹⁴⁴) katedrály. Následující strana byla již věnována zobrazení gotických prvků v architektuře. Oknům, vstupním portálům a samotné kružbě. Kružbou se rozumí „*gotický architektonický*

¹⁴¹ *Encyklopedie světového malířství*. Praha: Academia, 1975. s. 101.

¹⁴² Srov. Tamtéž. s. 218.

¹⁴³ *Největší malíři: Život, inspirace a dílo – Fauvismus*, Praha : Eagle Moss Internacional, 2000, č. 95, s. 7.

¹⁴⁴ Srov. BLAŽÍČEK, O. – KROPÁČEK, J.: *Slovník pojmů z dějin umění*. Praha: Odeon, 1991. s. 63.

článek, složený z profilovaných kamenných prutů, aplikovaných na zdi,...vyplňující zvláště okenní oblouky, zábradlí a rosetová okna, vyvinutý v ploše v geometrický, kroužený obrazec.“¹⁴⁵ Na této stránce byl přidán krátký text o samotné práci v kamenické huti a stručný popis kružby. Třetí stránka zobrazuje část vitraje¹⁴⁶. Pod tímto zobrazením již měly děti možnost napsat své asociace z prohlídky obrázku. Poslední stránka obsahovala mapu Evropy s přehledem některých katedrál.

Na začátku výtvarného kroužku jsem dětem připravil na pracovní stůl arch papíru o rozměrech cca. 100 cm na šířku a 150 cm na výšku. Na něm byl schematicky namalován tvar gotického okna. I toto jsem přikryl dalším archem papíru, neboť to měla být až poslední část výtvarného celku. Děti se na začátku posadily ke stolu (samozřejmě jsem je k tomu i chvílemi pobízeli) a začal jsem jim sdělovat průběh a seznámení s následujícím programem. Některé během začátku ještě komunikovaly se svými kamarády či spolužáky ve své blízkosti. Ale jakmile jsem se dostal k tématu, kdo zná a kdo byl na Piaristickém náměstí, hned se začaly trochu živěji zajímat o toto téma. Některé se hlásily, jiné se rozpovídaly, že tam byli s tím či oním člověkem. Skupina dětí byla tvořena z rozmanitého věkového složení. Chlapců i dívek bylo stejně a celkem osm, ve věku od 7 do 13 let.

Po dořešení problému kdo byl a kdo osobně zná Piaristické náměstí, jsem se dětí zeptal, zda znají termín lomený oblouk. Odpovědi kterých se mi dostalo mne překvapily. S dětmi začala diskuse na toto téma. Dále se rozebíralo např. kde se nalézají další gotické stavby, kdo byl v těchto dobách králem v Českých zemích a kdo byl jeho syn či dědeček. Tyto otázky byly probírány spíše se staršími dětmi, 12 až 13 let, které již toto učivo probíraly ve školním výukovém procesu. Mladší žáci v tento moment spíše poslouchali, ale také se nenechali a i s nimi byla vedena komunikace na probíraná témata. S nejmladšími dětmi jsem se zaměřil spíše na místo piaristického náměstí. Zda-

¹⁴⁵ BLAŽÍČEK, O. – KROPÁČEK, J.: *Slovník pojmů z dějin umění*. Praha: Odeon, 1991. s.s. 113.

¹⁴⁶ Tamtéž, s. 223.

li vědí, kde se nachází, zda už tam byly a když tam byly, zda si všimly onoho zajímavého zakončení oken lomeným obloukem. Jejich odpověď na poslední otázku byla (i kývnutím hlavy) kladná. Tak bylo skupině představeno, o co se budeme v následujících 45 minutách zajímat. Poté jsem rozdál předtištěné listy, které děti okamžitě otevřely, prohlížely a listovaly. Nechal jsem je v klidu prohlédnout jednotlivé stránky. Po té, co si mezi sebou povyměňovaly důležité postřehy a utišily se, jsem jim přečetl onen krátký příběh z průběhu stavby katedrály. Děti se zaposlouchaly a na okamžik bylo v dílně utvořeno ticho.

Následovala diskuse týkající se obrázku zobrazeného v průčelí katedrály a hledání motivu lomeného oblouku. S tím souviselo i následné vysvětlení prvku označovaného jako kružba. Přistoupil jsem ke stojanům, které si skupina chvílemi zvědavě prohlížela už začátku výtvarného kroužku, a odkryl připravenou dokumentaci k termínu „lomený oblouk“. Dětem jsem začal sdělovat některé informace ohledně kružby, např. co je kružba, kde se na obrázku nachází (zakroužkoval jsem to místo barevným fixem) či jaké bylo zdobení kružby, které motivy se používaly. Zmínil jsem se i o geometrii, zeptal se kdo umí narýsovat kružnici a těch starších kdo pětiúhelník. Děti se, při mé otázce, kde je na obrázku v listech před nimi kružba, mohly „strhat“, aby mi to oznámily. Hlasitě volaly, gestikulovaly. I mezi sebou jeden druhého přesvědčoval a vysvětloval, co to ta kružba vlastně je. Když bylo vše v tomto úseku probráno, zavedla se řeč na další téma, a to možnost zdobení tohoto gotického okna pomocí vitrají, a co to vlastně vitraj je. V listech měli nyní všichni popsat co vidí na předložené stránce. Nebylo mým záměrem, aby se skupina zaměřila na popisné sdělení, ale i na nekonkrétní popis. V tomto momentě se jejich fantazie rozproudila na plné obrátky. V předloze viděli např. vojáka, hlavu, koně, papouška, čerta, katedrálu.

Děti zároveň popsaly v zadaném úkolu zobrazenou vitraj jako: „*Kreslí kružidlem ornamenty jako šablonu na plátno. Na oknech má nakreslené další ornamenty. Má chuť na tatrunku. Má na sobě zvláštní oblečení. Na oknech jsou kružby*“ (viz. příloha č.1). Další v popisu napsal následné údaje:

„Nákresy, hlava, děda, kříž, čtvercová hlava, tučňák, lahvička na inkoust, žraločí ocasy, hlava papouška, nůž, srdce, hadí jazyk, kružítko“ (viz. příloha č.2). Třetí chlapec popsal skutečnost takto: „Tučňák, fousatý děda, inkoustové lahvičky, pán.“ Poslední se zaměřil u popisu na: „Mě se líbí, že vyšívá na nějakou látku vzory.“ Jako své fantazie zapsal: „Listovej kříž, vousatej děda, Číňan, lahvička, římskej stan, Budha, luk, dračí zub, hlava trola.“

Třináctiletá dívka při popisu tohoto tématu napsala: „Rámečky z olova, vitraj, kytky, chlap, mapa, žebřík, rukáv, podlaha, obličej, stůl, oči, pusa, kápě, kružítko, ruka, indián,“ Další dvanáctiletá dívka uvedla: „Hlava, obličej, čtyřlístek, člověk s kloboukem, rýsující muž, psacího mapu, dlaždice na podlaze pod mužem“ (viz. příloha č.3). Předposlední desetiletá dívka napsala: „Jsou tam listy, sedící pán, plátno na které maluje, je tam nějaký ptáček, hlava pána s kloboukem, zvláštní list, velryba, koňská hlava, písmeno H, srdce, trojlíst“ (viz. příloha č.4). Poslední a nejmladší z dívek, které bylo devět let zaznamenala: „Chlap drží košík a z něho trčí látka. Na obrázku je maňásek a taky je tam květina nebo list. Je tam pták a taky malý člověk, Římská jednička.“ Tímto jsem popsal průběh a zhodnocení první části úkolu ve výtvarném kroužku. Následovalo, jak dětem oznámit, že samy a společně vytvoří, na připraveném papíře na stole, své gotické okno. Zvolil jsem barevné provedení pro rozkreslení voskovými tyčinkami a poté doplnění o temperové barvy ve větších plochách (viz. příloha č. 5). Samotná tvorba zadaného tématu zabrala cca. 30 - 40 minut. Celá výchovná jednotka trvala dvě vyučovací hodiny spojené do jedné, tj. 90 minut.

Druhým úkol pro jinou skupinu dětí byl výtvarný kroužek věnovaný oblasti malířství s názvem „Rozhovor“. Opět před samotným začátkem bylo nutné připravit potřebné rekvizity. Znovu se měla sejít skupina osmy dětí, ale ve věku předškolním a dětí mladšíhoškolního věku, tedy 5 – 8 let. Před společným stůl jsem tentokrát připravil pouze jeden stojan, na který jsem umístil barevnou reprodukcí obrazu H. Matisse s názvem Rozhovor (viz. příloha č. 6),

kteřou jsem opět zakřyl. Téma hodiny bylo na začátku nastíněno a děti s ním byly seznámeni. Bylo přihlédnuto k nižšímu věku dětí a konverzační témata byla směřována k popisu. Např. co jsou obrazy, k čemu slouží a kde se používají či které znají. V průběhu rozhovoru byl odkřyt obraz na malířském stojanu. Skupina dětí se zaměřila na obraz i bez mého vyzvání. Zeptal jsem se, co na obraze vidí. Děti se pomalu rozpovídávaly, především ty starší, od mladších a nejmladších byly odpovědi zpočátku kusé a strohé. Ale i ty, za podpory vedoucích i dětí v kolektivu, se rozpovídaly. Při rozboru obrazu jsme se zaměřili na popis toho co vidí. Bylo mi sděleno: „*Okénko, pán, pávi, strom, život, krátký plot, pyžamo, keře, bobule, kytky, zed', podlaha, závěs atd.*“ Z důvodu nízkého věku dětí jsem zvolil metodu ústního sdělování. Po tomto rozboru obrazu jsem skupinu požádal o pomoc při pojmenování tohoto obrazu. V tomto momentě se děti osmělily a rozpovídaly se. Dětem bylo sděleno že fantazii se meze nekladou. Jakákoliv myšlenka pro pojmenování je s nadšením očekávána. Po tomto vyzvání se i některé z nejmladších pokusily o „svůj název obrazu.“ Já sám jsem se vyhýbal jakémukoliv náznaku pojmenování, z důvodu toho, abych neovlivnil jejich názor. Reprodukovaný obraz děti nazývaly jako: „*Domeček, rozhovor může se ženou, stromek, oslík keř, lidé v pokoji s oknem, žena na židli.*“ Nejstarší chlapec chtěl dát obrazu jakýsi latinský název, který však blíže nespecifikoval. Doslechl jsem se i označení „*Auto*“.

Po této části byl dětem prozřazen skutečný název obrazu a zavedeno řečnické téma na to, co je konverzace, rozhovor. Skupině jsem předložil černobílou reprodukci, kdy byly v dolní polovině předkresleny bubliny, do nichž měly zapsat pomyslný rozhovor dvojice z obrazu. Zajímavé na tomto výtvarném kroužku bylo to, že se setkaly dvě skupiny žáků. Jedna zastoupena těmi, kteří již psát dovedou a druhá těmi, co ještě psát neumí (viz. příloha č.7 – 10). Těm, kteří nezvládali ještě znalost psaní bylo, doporučeno, ať do vymezeného prostoru bubliny, nakreslí tužkou své vnímání toho, co vidí na obraze. Tedy jedni kreslili a druzí psali a stále jsem se snažil vést komunikaci ve skupince směrem k tématu a obrazu.

Poslední výtvarný kroužek jsem zaměřil na oblast sochařství a tím i na percepci vybraných barokních uměleckých děl od Matyáše Bernarda Brauna. Ten byl ve službách hraběte Šporka, jenž mu nařídil vyzdobit zámek a jeho okolí. „...sochaři patřili k lidem, kteří jsou podle Homéra“voláni po širém světě“, třebaže jejich dílům se nejednou připisoval zázračná síla a vzdával božská úcta, třebaže jejich tvorba bývala chloubou a viditelným znakem bohatství a moci...“¹⁴⁷

Sochařství má široký základ ve studiu figury a přírodnin, v portrétu, ale i v práci s prostorem. Úkolem tohoto zájmového kroužku bylo zprostředkovat vybraná sochařská díla a zároveň vytvoření vlastní plastiky ve tvaru reliéfu skrze percipované výtvarné dílo. Příprava na tento výtvarný kroužek nebyla nijak složitá. Na pracovní stůl byly připraveny stojany pro tvorbu reliéfu, na ně připravena podkladová deska. Ta tvořila pracovní plochu jak pro vznik samotného reliéfu, tak i místo pro černobílou reprodukci vybranou každým jedincem podle svého uvážení. To z důvodu, aby ji měli blízko sebe, na dosah a mohli se na práci plně soustředit. Moc mě zajímalo co přijde dnes za skupinu. Již při úvodu jsem tušil, že s touto skupinou půjde práce dobře. Jednalo se o skupinu 5 dětí druhého stupně ZŠ. Na vedlejším pracovním stole jsem měl připravené barevné reprodukce soch M. B. Brauna. Byla to zobrazení soch poustevníka Onufria a vidění sv. Huberta z Kuksu. Již při prvním úkolu žáci reagovali skvěle. Rozběhla se debata na zobrazené tema. Byly rozebírány podrobnosti vzniku těchto soch, doba, domělý život barokního sochaře, aj. Poté jsem žákům s vážnou tváří oznámil, že hrabě Špork zadal svému dvornímu sochaři novou zakázku. Ten je však tolik vytížen, že vás sám, skrze mou osobu žádá o pomoc při práci na nových sochách. Skupině byly představeny fotografie krajiny z okolí Adršpašských skal. Každý jedinec si vybral po jedné fotografii. Poté zaujali svá místa a pustily se do práce. Práce utíkala v atmosféře, kterou by jsem spíše popsal jako klidnější. Občas někdo promluvil, ať k tématu či k práci s kolegy, ale většina se pozitivně, dle mého

¹⁴⁷ MÜLLEROVÁ, V.: *Kamenný život*. Praha: Albatros, 1975. s. 54.

soudu, a se vší vážností věnovala zadanému tématu. Vyvrcholením této práce bylo hodnocení jednotlivých prací. Diskuze se věnovala popisu hotových výrobků (Příloha č.11,12), pocitům, které jednotlivci mohly v průběhu potkat či připomínky k mé přípravě, tj. co vylepšit, co jsem opomněl, co naopak vyhovovalo potřebám žáků.

Nyní se pokusím o popis dvou animačních metod, které proběhly v rámci výuky na JČU – PF. Jedná se o zprostředkování osobnosti malíře Giuseppe Arcimbolda a jeho specifického způsobu zobrazování temat. Objevil typ podobizny, jenž se skládala z malovaných zvířat, květin, ovoce a předmětů komponovaných do podoby lidské hlavy. Některé obrazy jsou satirické portréty osobností od dvora, jiné jsou alegorické personifikace Jara, Léta a dalších. Vycházejí z filozofické teorie makrokosmu a mikrokosmu. Tento druh výtvarné animace probíhal ve venkovních prostorách. Skupina osmi lidí přišla na předem domluvené místo. Zde již byly připraveny potřebné rekvizity, jako např. dva malířské stojany, dvě barevné reprodukcce děl zmiňovaného autora a jedna kopice kamení a oblázků různých velikostí. Samotný animátor měl na hlavě nasazenou konstrukci, zpracovanou do typu portrétní podoby prací Giuseppe Arcimbolda. Byla zhotovena z pletiva v takovém tvaru, aby dobře sedla na ramena a držela potřebný tvar. Na tuto konstrukci byla vyskládána a připevněna zelenina s ovocem do tvaru jednoho jeho portrétu (Příloha č. 13). Takto připraven se začal představovat jako samotný Vermutus a vyprávět některé podrobnosti o sobě, o své době. Mezi tím vybídl skupinu, aby si prohlédla vystavené obrazy, práce Giuseppe Arcimbolda. Samotný animátor – student si mezi tím sundal svou rekvizitu, a to z důvodu její špatné prodyšnosti. Při prohlídce obrazů probíhala konverzace o Giuseppe Arcimboldovi, o době v níž žil, zajímavosti z jeho života i jeho malířské tvorby. Jistě padla zmínka o Rudolfovi II. a dalších osobnostech této epochy.

Po tomto začátečním aktu byla skupinka posluchačů vyzvána k prohlídce kopičky kamení. Z té měli vytvořit podobný portrét na místě, které

si sami vyberou. Zde uvedu několik slov k termínu spontaneita, která má v tomto momentě přijít.

Spontaneita v umění, nejen po výtvarníkovi, žádá aby reagoval na důležitý okamžik kdykoliv a kdekoliv se objeví. Žijeme v přítomnosti a tak by umělecká reakce měla tento okamžik reflektovat. Důležitou roli v naší náladě a v tom, kolik máme energie, hraje např. zvuk. Hudba stimuluje určitou reakci, diskusní pořad v rádiu vyvolá odezvu trochu jinou a poslech přenosu sportovního utkání zase jinou. Totéž platí o osvětlení – které je označováno za důležitý prvek některých slohových útvarů. Přirozené světlo probouzí odezvu, dramatické nasvícení zase reakci odlišnou. Umění není energie, je to stálá síla v umělcově zkušenosti. Můžeme tak činit vědomě v naději, že ji budeme moci zhmotnit, nebo nevědomě tak, že se vynoří jako nové pojetí v nekontrolovaném, nepředpověditelném procesu, který nazýváme tvořivostí.¹⁴⁸ Právě tento moment mi přišel zajímavý při výše zmíněné animaci Skupina si vybrala místo své práce ihned a začala pracovat na portrétu z kopice kamení. Postupně se začal za přispění větší části skupiny portrét rýsovat (Příloha č. 14,15). Bylo použito i dalších materiálů k tomu vhodných, tj. šišky, dubové listí či suché větve a větvičky. Mezi tím začali někteří jedinci dělat další portrét hned naproti prvnímu objektu tvořenému většinou z kamení. Tento druhý byl proveden převážně z větví a listí (Příloha č. 16). Tvořili spolu zajímavý kontrast.

Druhá animační metoda spočívala v interpretaci díla Vladimíra Boudníka. Krátce nastíním jeho životní data. Vladimír Boudník se vyučil nástrojařem. Za druhé světové války byl totálně nasazen v Německu. Po válce začal studovat Státní grafickou školu. Pracoval v ČKD Vysočany, nejprve v propagaci, později jako nástrojař a dílenský rýsovač. Zde také nacházel materiál i inspiraci pro svoji tvorbu. Odstřižky plechu, zlomené pilníky, matky, šrouby, raznice či kusy litiny, odpadlé při zpracování kovu, lisoval a vtlokal

¹⁴⁸ Srov. MEGLING, D. – MEGLING, N.: *Kreslení jako cesta k sebevyjádření*. Praha : Portál, 2001. s. 67.

do plechových plátů. Jindy je naopak propaloval autogenem, škrábal do nich důlčičkem a rydlem a tloukl do nich kladivem. Z takhle vzniklých matric pak tiskl své grafické abstrakce, které dotvářel ještě poté, co vyšly z tiskařského lisu.¹⁴⁹ Prostor pro tuto výukovou metodu byl zvolen v opuštěných prostorách. Zde opět byly připraveny potřebné rekvizity. Malířský stojan, připravené papírové pasparty, Boudníkův manifest „Cíl explosionismu“ a malířské či kreslířské potřeby.

Do opuštěné místnosti vchází člověk, jenž je oblečen v saku (Příloha č.17). Představuje se jako samotný Vladimír Boudník. Začíná povídat o sobě, o své práci, o tom jak dospěl ke svým technikám. Představuje publiku svůj manifest „Cíl explosionismu“(Příloha č.18). V průběhu výkladu dostávají jednotlivci dopis od „samotného V. Boudníka“, ve kterém je pro každého vybráno jedno dílo, pohlednice (Příloha č.19). Po konverzaci jsou vyzváni, aby si každý z nich našel místo, které se mu prasklinami či vzhledem nejvíc zamlouvá. Na toto místo si připevní připravené papírové pasparty a začnou pracovat pomocí malířských či kreslířských potřeb (Příloha č. 20,21). Práce na těchto dílech zabrala cca 30 – 40 minut, podobně jako u animace s Giuseppe Arcimboldem.

3.4 Hodnocení výtvarných aktivit

Samotný průběh měl dětem a mládeži umožnit vlastní praktickou činností nahlédnout do podstaty tvůrčího postupu umělce. Zhodnocení cílů výtvarných aktivit proběhlo pro mne zajímavým způsobem. U výtvarného kroužku s názvem „Kdo zná Piaristické náměstí“ jsem byl překvapen tím, že polovina z dětí na Piaristickém náměstí dosud nebyli, i když pocházeli přímo z Českých Budějovic. Více pomohla otázka „Kdo zná v Budějovicích

¹⁴⁹ Srov. *Internetová Galerie Nova umění, Vladimír Boudník* [online]. © 2005 - 2008 [cit. 15. 10. 2007]. Dostupné na [www: <http://www.novaumeni.estranky.cz/fotoalbum/vytvarnici/vladimir-boudnik>](http://www.novaumeni.estranky.cz/fotoalbum/vytvarnici/vladimir-boudnik).

Kamenou žábu“. To již se již přidal i zbytek dětí, že ví o které místo se jedná. Poté následovala diskuze na daná a příbuzná témata. Ti starší mne překvapily znalostmi z oblasti dějepisu, např. s jmenováním Jana Lucemburského, tím kde a jak zemřel, Karlem IV, sv. Vítem, atd. Ti mladší žáci zase svým zájmem k předloze, kterou jsem jim připravil jako studijní materiál a také jako pomůcku pro snazší orientaci v probíraných termínech, jimiž byl lomený oblouk, konzole, katedrála a vitrtaj. Již tím, jak jsem již výše zmiňoval, že v průběhu výtvarného kroužku měli sami mezi sebou zájem a chuť si povídat o zadaném tematu zcela bez mého zásahu, hodnotím tento výtvarný kroužek jako prospěšný k obohacení vědomostí z oblasti gotického období. Je však nutná dobrá příprava, nemělo by se před dětmi číst z předtištěného textu, ale přímo být s nimi v kontaktu, debatovat s nimi o tomto tématu, nesmát se když něco neví, ale naopak jim trpělivě vysvětlit o co se jedná.

Samotná a společná tvorba jednoho gotického okna proběhla, za občasného povzbuzování úspěšně. Arch papíru byl zaplněn až po okraj. Přes občasně neshody o tom kdo bude na kterém místě, proběhla tato část animace v klidné atmosféře. Na konci výtvarného kroužku se vytvořené dílo pověsilo na malířský stojan, ukázalo se kdo na kterém místě pracoval a skupina šla pomalu domů. Tento zájmový kroužek trval 90 minut.

Druhá metoda probíhala jednoduší formou a byla i časově kratší. Trvala 40 minut. Na tomto výtvarném kroužku byl představen obraz „Rozhovor“. Byl vybrán pro skupinu 8 jedinců, z nich část dovedla psát a druhá nikoliv. Nejdůležitější z mého pohledu byla nejen reakce a na daný obraz, např. zda se líbí, nelíbí. Ale také reakce a zaznamenání pomyslného rozhovoru ženy z obrazu s mužem v „pyžamu“ dětmi. Jakým způsobem zpracují toto mé téma. Ti, kteří znali psát psali co jim síly stačily. Ti co to nedovedli, malovali co jim sil stačilo. Zde jsem se setkal se dvěma předlohami, které děti nevyplnili. To bylo způsobeno mou malou snahou tyto jedince motivovat. V tu chvíli se chtěli věnovat něčemu jinému, tj. vybarvování předkresleného hada, jehož jsem zapomněl za včas schovat. Opět se mi potvrdilo předešlé, že je důležitý jak vliv motivace na skupinu tak i na jednotlivce. Tema opět zaujalo, děti

si mezi sebou ukazovali drobnosti. Jen byla škoda, že z ekonomických důvodů jsem skupině nemohl dopřát barevné reprodukce. Ta byla jen jedna a na malířském stojanu ve větším formátu. Dětem byli předloženy pouze černobílé reprodukce, které je vizuálně natolik nezaujaly.

Třetí výtvarný kroužek proběhl úspěšně. Ve skupině se vytvořil pocit sounáležitosti při spolupráci na důležité zakázce s M. B. Braunem. Přes počáteční neochotu a skrze pohledy zajímavé krajiny a vytvoření prostoru ve vytyčených mezích se jedinci ve skupině pustily postupně do práce. Za 60 minut byla výtvarná animace u konce. Je zajímavé, že v každé skupině se našel vždy jeden či dva jedinci se zvýšeným zájmem o probíranou výtvarnou oblast a vlastním kreativním přístupem.

3.4 *Hodnocení cílů*

Cílem projektu bylo aplikovat teoretické poznatky z praxe, týkající se tradičního i moderního umění. Jejich využití ve výtvarných aktivitách. Starší slohová období vyžadují potřebnou přípravu. Z mého pohledu byla možnost při interpretaci gotického slohu podbarvit průběh výtvarného kroužku dobovou hudbou, což jsem neudělal. Buď zvolit monochromní chorál nebo naopak nahrávku podbarvenou typickým zvukem gotické píšťaly s měchuřinou či fidulou, smyčcovým hudebním nástrojem a předchůdce dnešních houslí. U těchto animací využít audio – vizuálních motivačních prvků. Samotná období, jako jsou baroko, gotika i renesance vnímáme každý jiným způsobem. Někteří neprojevovali mnoho zájmu o nabídnutá témata. To bylo pravděpodobně způsobeno malou motivací z mé strany, možná proto, že o probíraných slohových obdobích neměli všichni stejné znalosti.

Jednotlivá období, aplikovaná v zájmových činnostech zaujala každou skupinu, ne však vždy každého jednotlivce v této konkrétní skupině.

Osvědčilo se mi, že moderní výtvarní umělci, v zastoupení H. Matisse mají své místo i před dětským obecnstvím. Láká je svou barevností

a jednoduchostí sdělení. Když jsem položil otázku na jejich vlastní pojmenování obrazu „Rozhovor“ jedna z odpovědí byly „Rozhovor muže se ženou“.

Dalším cílem byla konfrontace výtvarných aktivit mezi dětmi věkově mladšími a věkově staršími. Starší jedinci z řad studentů vysoké školy již měli poněkud vytríbenější vkus, větší znalosti v zadaném tématu. Pro ně bylo podnětné, příjemné a zábavné se těmto obdobím přiblížit skrze animační metody. Došlo k oživení něčeho, co tu kdysi bylo a existovalo. I přes své počáteční rozpaky se zadaným tématem zabojovali, odhodily ostych a zábrany. U dětí kolem desátého věku života již naopak dominovala spontaneita, nehleděli tolik na své okolí při percepci daného tématu, nechali se unést svými pocity a emocemi.

ZÁVĚR

Téma a zadání diplomové práce se zaměřilo na specifickou část lidského života, na výtvarné umění a oblast volného času. V průběhu jsem se zaměřil na pojmy výtvarné umění a výtvarná estetika. U termínu kýč bylo zajímavé sledovat některé jeho charakteristiky pro jeho snazší určení. V průběhu některých zájmových činností jsem se při praktickém působení ve výtvarných aktivitách ne vždy zaměřil na vhodná témata. V této práci jsem se snažil popsat a přiblížit fenomén označovaný jako kýč.

Druhá kapitola se zaměřila na další fenomén a tím je volný čas. Vymezil jsem termín volného času ve vztahu k výtvarným a estetickým aktivitám. Jakým způsobem s volným časem zacházet, jak jej kultivovat a jaké metody použít v zájmové činnosti estetickovýchovné. Jak konfrontovat děti a mládež co nejkvalitativněji s výtvarným uměním. Zmínil jsem vybrané instituce, ze kterých se v současné době dostávají zajímavé podněty právě v oblasti výtvarného umění. Galerie, muzea a knihovny. V další části této kapitoly jsem popsal dělení zájmových organizací.

V praktické části diplomové práce jsem se zaměřil na výtvarné aktivity v zájmových výtvarných činnostech. Dětem jsem předložil a popsal vybraná slohová období zaměřená na jednotlivé obory výtvarného umění, tj. architekturu, malířství a sochařství. Dalším cílem praktické části bylo vyhodnotit postoj dětí a mládeže k jak k estetickovýchovným aktivitám, tak i výtvarnému umění. Zda provádět animační metody výtvarných činností ve skupině, či se věnovat jednotlivci. Najít způsob, jak zprostředkovat výtvarné umění v zábavnou formou i tím, že si každý jedinec odnese něco nového a zajímavého.

Není důležité, pro kterou věkovou skupinu se rozhodneme, ale jaký se zvolí způsob výchovného působení či vzdělávání ve volném čase a přístup vychovatele k zájmovým aktivitám. Nebylo záměrem naučit výtvarné techniky, ale zaměřit se na zprostředkování kvalitních uměleckých děl.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Monografie

ARNHEIM, R.: Zamyšlení nad výtvarnou výchovou. Listy České sekce INSEA, 1997. č.7

BABYRÁDOVÁ, H. – HAVLÍČEK, J. *Spiritualita : fenomén spirituality z pohledu filozofie, regionistiky, teologie, literatury, teorie a dějin umění, pedagogiky, sociologie, antropologie, psychologie a výtvarných umělců : sborník transdisciplinárních esejů s mezinárodní účastí*. Brno : Masarykova univerzita, 2006. 542. s. ISBN 80-210-4206-0.

BABYRÁDOVÁ, H. *Interpretace umění ve výtvarné výchově*. 1.vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2002. 105 s. ISBN 80-7044-424-X.

BERNHARD, M. *Univerzální lexikon umění*. Přel. O. Mohyla, (vydání neuvedeno). Praha: GRAVOPRINT ve spolupráci s knižním klubem, 1996. 491 s. Přel. z: Universallexikon der Kunst ISBN 80-85785-46-3.

BLAŽÍČEK, O. – KROPÁČEK, J. *Slovník pojmů z dějin umění: názvosloví a tvarosloví architektury, sochařství, malby a užitého umění*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1991. 246. s. ISBN neuvedeno.

DYTRTOVÁ, K. *Celostní vnímání : tvar, zvuk, barva a gesto*. 1.vyd. Ústí n.L.: PF UJEP Ústí nad Labem, 2002. ISBN 80-7044-349-9.

DYTRTOVÁ, K. *Interpretace umění ve výtvarné výchově*. 1.vyd. Ústí n.L.: PF UJEP Ústí nad Labem, 2002. 105. s. ISBN 80-7044-424-X.

ECO, U. *Umění a krása ve středověké estetice*. 1. vyd. Praha : Argo, 1998. 239 s. ISBN 80-7203-098-1.

Emoční a sociální rozvoj osobnosti: Návrhy, náměty a pomoc při rozvoji emočních a sociálních kompetencí u dětí. Praha : Esro, 2004. 19 s. ISBN 80-239-7466-1.

Encyklopedie světového malířství. 1. vyd. Praha : Academia, 1975. 376 s. ISBN neuvedeno.

- FRANKL, V. *Vůle ke smyslu*. Brno: Cesta, 1994. 212 s. ISBN 80-85139-29-2.
- GOMBRICH, E. H. *Umění a iluze. Studie o psychologii obrazového zobrazování*. Praha: Odeon, 1985. 534 s. ISBN nevedeno.
- GOMBRICH, E. H. *Příběh umění*. Přel.M.Tůmová, 1.vyd. Praha: Odeon, 1992. 558 s. Přel.z: The story of Art ISBN 80-207-0416-7.
- HENCKMANN, W. - LOTTER, K. *Estetický slovník*. Praha: Svoboda. 1995, 229 s. ISBN 25-025-95 .
- HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. 1. vyd. Praha : Portál, 2004, 176 s. ISBN 80-7178-927-5.
- HOFBAUER, B. *Pedagogika volného času*. Praha: UK-PF, 2003. 105 s. ISBN 80-7290-128-1.
- HORÁČEK, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění : poslání, možnosti a podoby seznamování veřejnosti se soudobým výtvarným uměním prostřednictvím aktivizujících programů na výstavách*. Brno : Akademické nakladatelství CERM, 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.
- HUYGHE, R. *Řeč obrazů. Ve světle psychologie umění*. 1. vyd. Praha : Odeon.1973, 312 s. ISBN nevedeno.
- JŮVA, V. *Estetická výchova. Vývoj, pojetí, perspektivy*. Brno : Nakl. Paido, 1995. ISBN 80-85931-12-5
- KAPLÁNEK, M. *Kulturní a sociálně kulturní animace: Dva směry nedirektivní výchovy*. Sborník příspěvků z X. ročníku konference s mezinárodní účastí. Hradec Králové, 20. 21.10.2006 : Gaudeamus, 2007.
- KAPLÁNEK, M. *Pojem animace a jeho vývoj. Etymologické a historické pojetí pojmu animace*. Přednáška na konferenci: Pedagogika volného času.Trnava, 2007.
- KAVANOVÁ, A. - CHUDÝ, Š. *Výchova a volný čas – Vybrané kapitoly z pedagogiky volného času*. 1. vyd. Zlín: UTB, 2005.156 s. ISBN 80-7318-266-1
- KULKA, T. *Umění a kýč*. Praha: TORST, 1994. 183. s. ISBN 80-85639-17-3.

KURIC, J. *Psychologie umění*. Brno: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 1987. 97. s. ISBN neuvedeno.

KRATOCHVÍLOVÁ, E. *Pedagogika volného času*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2004, 307 s. ISBN 80-223-1930-9.

MARKALOUS, B. *Estetika praktického života*. 1. vyd. Praha : Odeon, 1989. 630 s. ISBN neuvedeno.

MRÁZ, B. *Dějiny výtvarné kultury*. 2. upravené vyd. Praha: IDEA SERVIS, 1995, ISBN 80-85-90-01-5.

MŮLLEROVÁ, V. *Kamenný život*. 1. vyd. Praha : Albatros, 1975. 118 s. ISBN neuvedeno.

NAKONEČNÝ, M. *Obecná psychologie*. 1. vyd. Praha : Academia, 1997. 437. s. ISBN 80-200-0625-7.

PANOFSKY, E. *Význam ve výtvarném umění*. 1. vyd. Přel. Lubomír Konečný, Praha: Odeon, 1981. 372 s. ISBN neuvedeno.

PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení*. 1. vydání. Praha: Portál, 1999. 229 s. ISBN 80-7178-295-5.

PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. 231 s. ISBN 80-7178-711-6.

PLESKOTOVÁ, P. *Svět barev*. Praha : Albatros, 1987. 199. s. ISBN neuvedeno.

PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha : Academia, 2005. 472. s. ISBN 80-200-1387-3.

PROKEŠOVÁ, M.: *Teze k pedagogice volného času*. Ostrava : OU – PF, 2002. 67 s. ISBN 80-7042-249-1.

PRŮCHA, V. *Krása, umění a výchova*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 130 s. ISBN 80-210-1196-3.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. s. 176. ISBN 80-7367-124-7.

ŘÍČAN, P. *Krotíme obrazovku*. 1. vyd. Praha : Portál. 1995, 62 s. ISBN 80-7178-084-7.

SIMPSON, I. - ROBB, T. - CUMING, F. *Ravensburger Malschule. Grund- und Aufbaukurs in zwölf Monatslektionen*. Ravensburg : Maier, 1992. 511. s. ISBN 3-473-48351-6.

SPOUSTA, V. et al. *Metody a formy výchovy ve volném čase*. Brno : MU v Brně, 1996. ISBN 80-210-1275-7.

SLAVÍKOVÁ, V. et. al *Vývarné čarování. Artefietika pro přeškoláky a mladší školáky*. Praha: UK – Pedagogická fakulta, 2000. 212 s. ISBN 80-7290-016-1.

Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost. 2. opravené, doplněné vydání. Praha: Academia, 1994. 647 s. ISBN 80-200-0493-9

ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arterteterapie*. 2. Vyd. Praha : Portál. 2002. 176.s. ISBN 978-807367-408-3.

ŠEVČÍK, O. *Problémy moderny a postmoderny*. 2. vyd. Praha : ČVUT, 1993. 148 s. ISBN 80-01-01036-8.

THULEROVÁ, G. *Jak je poznáme*. Přel. I.Vízdalová, 1.vyd, Praha : Knižní Klub, 2007. 128 s. Přel. Wie Erbene ich? Kunst und kitsch, ISBN 978-80-242-1998-1.

UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1974. 315 s. ISBN 14-638-74.

UHLÍŘ, J. *Tvoříme ve stylu známých malířů*. Praha: Portál, 2002. 175. s. ISBN 80-7178-670-5.

VANČÁT, J.: *Tvorba vizuálního zobrazení*. autoriz. vyd. PaveKlener, Praha: Karolinum, 2000. 167 s. ISBN 80- 7184-975- 8.

VÁŽANSKÝ, M. – SMÉKAL, V. *Základy pedagogiky volného času*. Brno : Paido, 1995. 189 s. ISBN 80-901737-9-9.

VESELÁ, J. *Jak ve volném čase?* 1.vydání, Hradec Králové: GAUDEAMUS, 1997, 121 s., ISBN 80-7041-146-5.

Výchova a volný čas. Sborník příspěvků 1. mezinárodní konference o výchově a volném čase. Kaplánek, M. České Budějovice : JU, Teologická fakulta, 2006. ISBN 80-7040-849-9.

JŮVA, V. *Estetická výchova : vývoj, pojetí a perspektivy.* Brno: Paido, 1995. 99. s. ISBN 80-85931-12-5.

Elektronické dokumenty

BURDA, P.; Viktor E. Frankl : Homo Patiens. *Teologické texty* [online]. 2006, č. 4, [cit. 2008-20-10]. Dostupné na WWW: <<http://www.teologicketexty.cz/casopis/2006-4/Viktor-E-Frankl-Homo-Patiens.html>>. ISSN neuvedeno.

CÍLEK, V.; Stonehenge *Vesmír* [online]. 1997, č. 5, [cit. 2009-17-1]. Dostupné na www: < <http://www.vesmir.cz/clanek/karel-sklenar-tanec-obru-neni-jen-stonehenge>>. ISSN 1214-4029.

DUCHEK, M.; CO MNE MOTIVOVALO K TOMU PSÁT O KÝČI [online]. 2006 [cit. 2009-02-15]. Dostupný z WWW: <<http://www.photopost.cz/pp5free/clanek.php?id=46>>.

FIALA, J.; Něžné palimpsesty. *Vesmír* [online]. 1999, č. 8, [cit. 2008-20-11]. Dostupné na WWW: < <http://www.vesmir.cz/clanek/nezne-palimpsesty>>. ISSN 1214-4029.

BOHUMIL MARKALOUS [online]. 2007 [cit. 20-3-2009]. Dostupný z www: <<http://www.phil.muni.cz/fil/scf/komplet/markal.html>>.

FIALA, J.; Jazyk a obraz *Vesmír* [online]. 2002, č. 4, [cit. 2009-20-1]. Dostupné na www: <<http://www.vesmir.cz/clanek/jazyk-a-obraz>>. ISSN 1214-4029

HAVEL, IVAN M.; Umění architektů *Vesmír* [online]. 2004, č. 1, [cit. 2009-14-1]. Dostupné na WWW: < <http://www.vesmir.cz/clanky/clanek/id/2172>>. ISSN 1214-4029

KULKA, T.; HODNOTY UMĚLECKÉHO DÍLA VE SVĚTLE UMĚLECKÉHO FALSA [online]. 4. 11. 2001 [cit. 2009-02-15]. Dostupný z www: <<http://www.totem.cz/enda1.php?a=13821..>>.

RYBÁŘ, R. KULTURA JAKO VÝCHOVA K LIDSKOSTI A TVOŘIVÉMU ŽIVOTU [online]. 2008 [cit. 2008-03-15]. Dostupný z www: <<http://www.ped.muni.cz/wphil/clenove/rybar/TEXTY/vychova.htm>>.

ZIKMUNDOVÁ, V.; RVP v konceptu ICT. *Seminář v rámci projektu NG v Praze Artlink/Arctcrossing* [online]. 2007 [cit. 3-3-2009]. Dostupný z www: <http://www.artcrossing.cz/RVP_v_kontextu_ICT.pdf>.

Seriálové publikace

HORÁČEK, M.; Galerijní pedagogové: klíčníci říše krásy. *Literární noviny*. 2006. č. 23. 24. s. ISSN: 1210-0021.

STEHR, N.: Das gefühl, etwas bewegen zu können. *Deutschland, 2007*, č. 4, 66. s.

Největší malíři : život, inspirace a dílo – Fauvismus, Praha : Eaglemoss Internacional, 2000, 32 s. ISSN: 1212 – 8872.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 - 5: „Kdo zná Piaristické náměstí“

Příloha č. 6 -10: „Rozhovor“

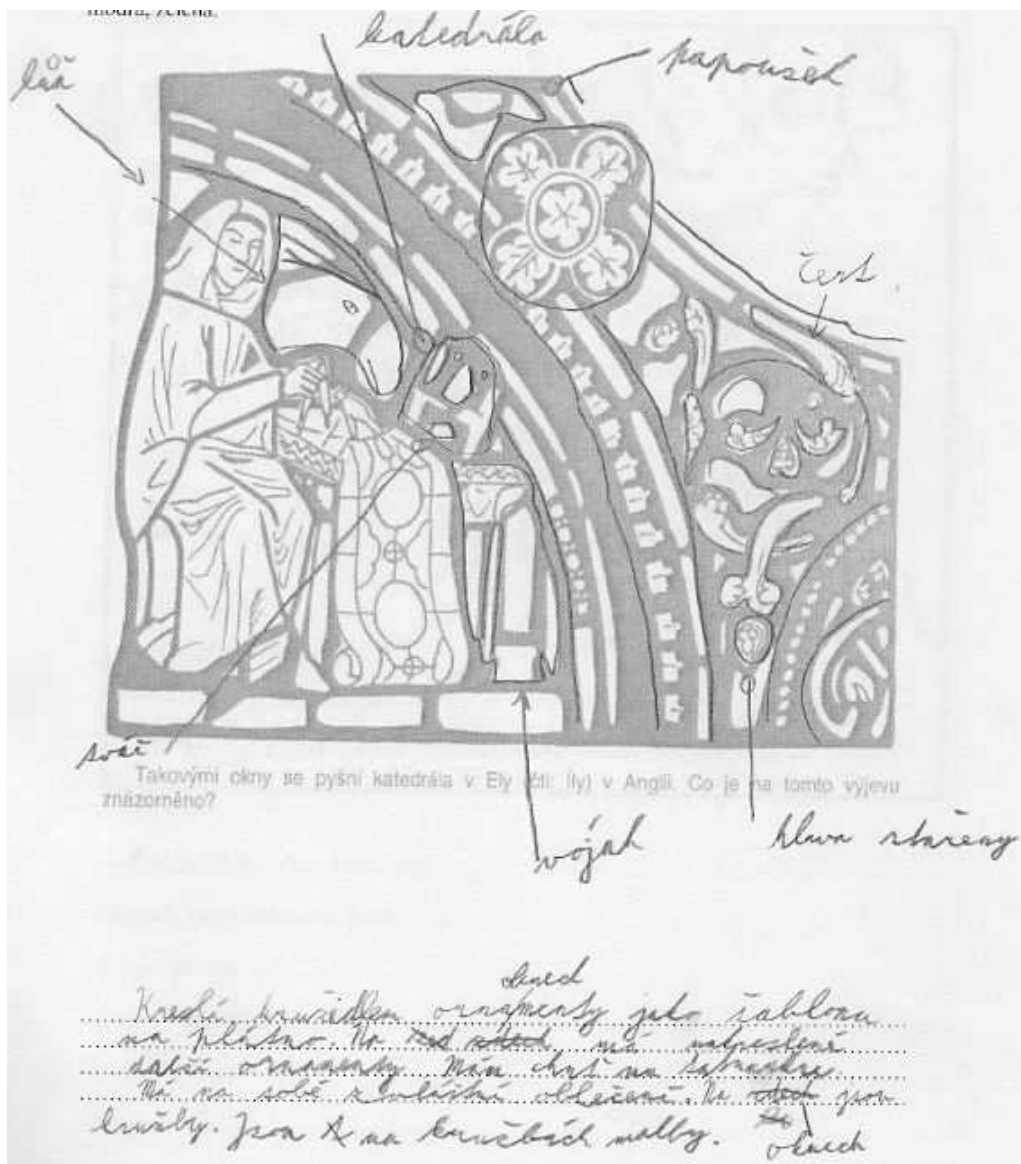
Příloha č. 11 - 12: „Objekty v přírodě“

Příloha č. 13 - 16: „Giuseppe Arcimboldo“

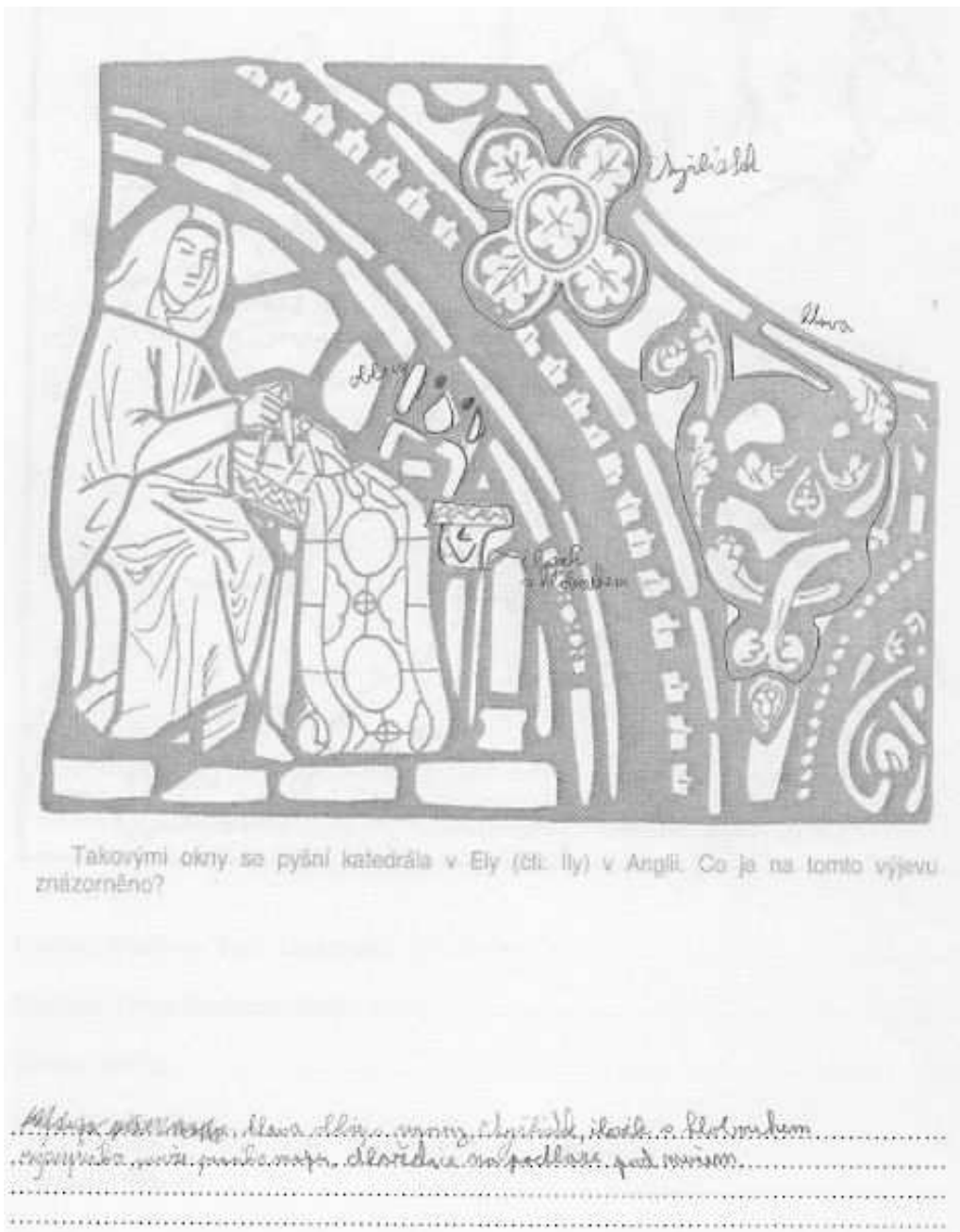
Příloha č. 17 - 21: „Vladimír Boudník“

Na následujících stranách přílohy naleznete fotograficky zdokumentované výtvarné aktivity.

PŘÍLOHY



Příloha č. 1



Příloha č. 3



Takovými okny se pyšní katedrála v Ely (či: Ily) v Anglii. Co je na tomto výjevu znázorněno?

prou. kom. luty, radici páne, plátne na kletu páne ovahuje
jednou, nejvyšší, pětáček, klavír, jama, s. klavír, jed. v. 10. 18. 18. 18. 18. 18. 18. 18. 18.
nebylo by kletu klavír, p. klavír, H. vidce, b. klavír!

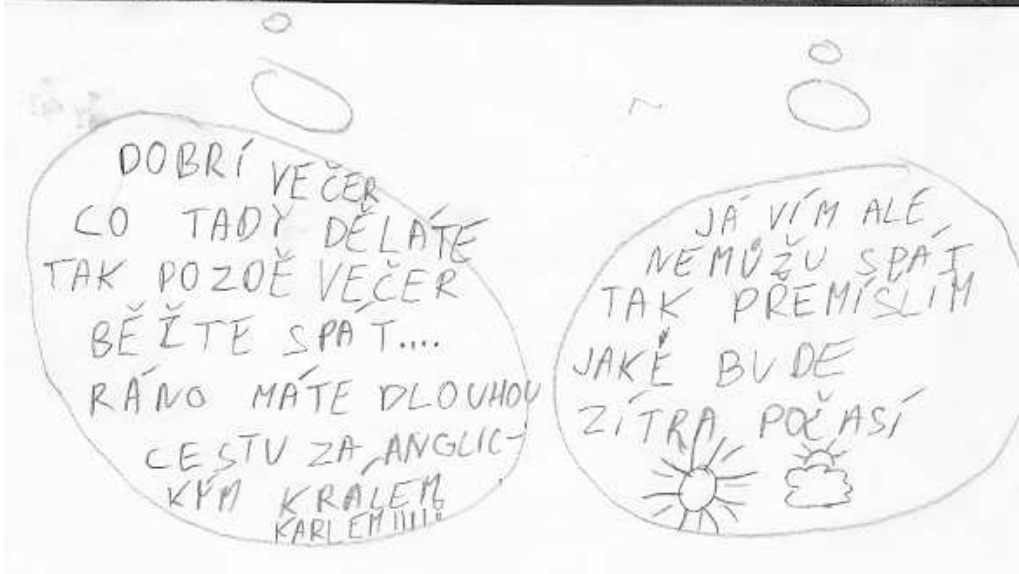
Příloha č. 4



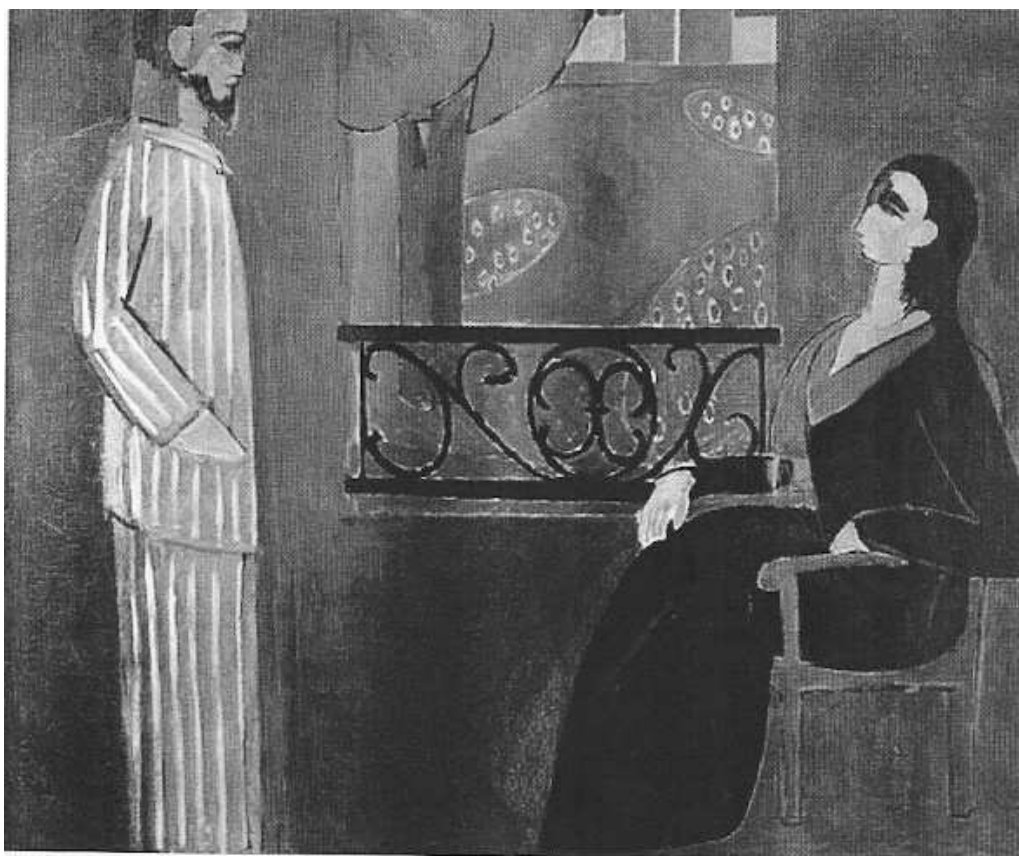
Příloha č. 5



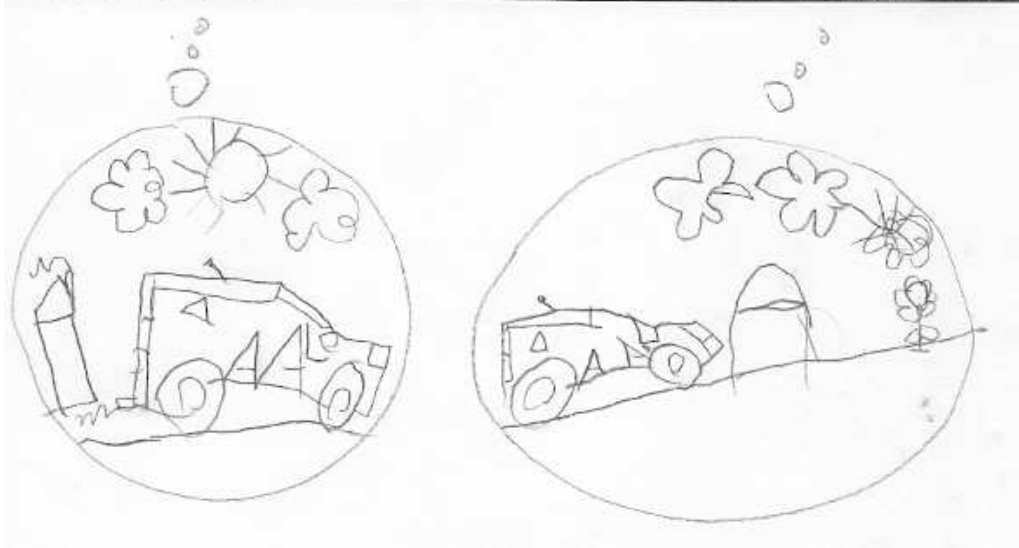
Příloha č. 6



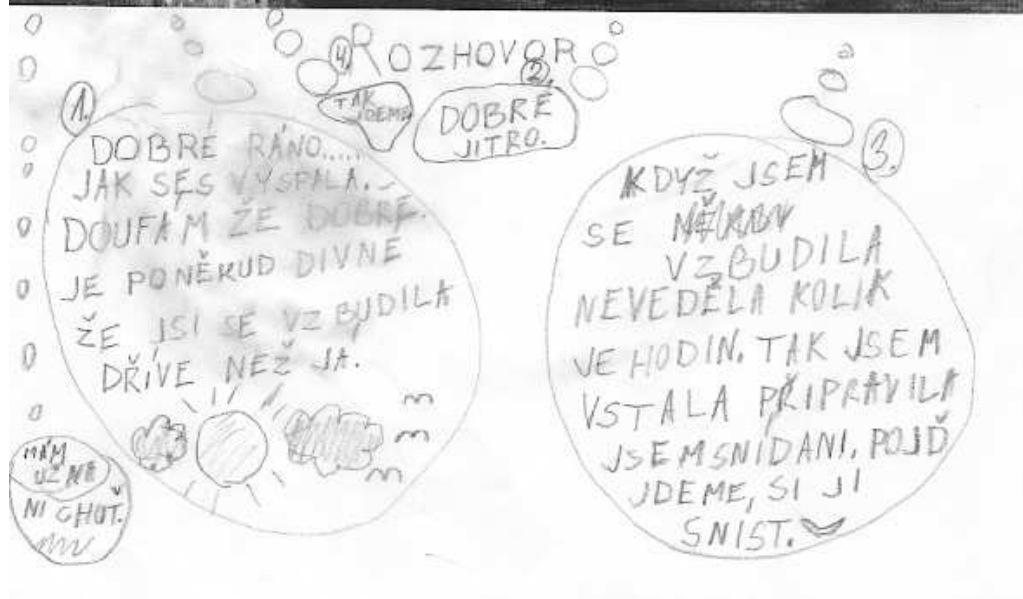
Příloha č. 7



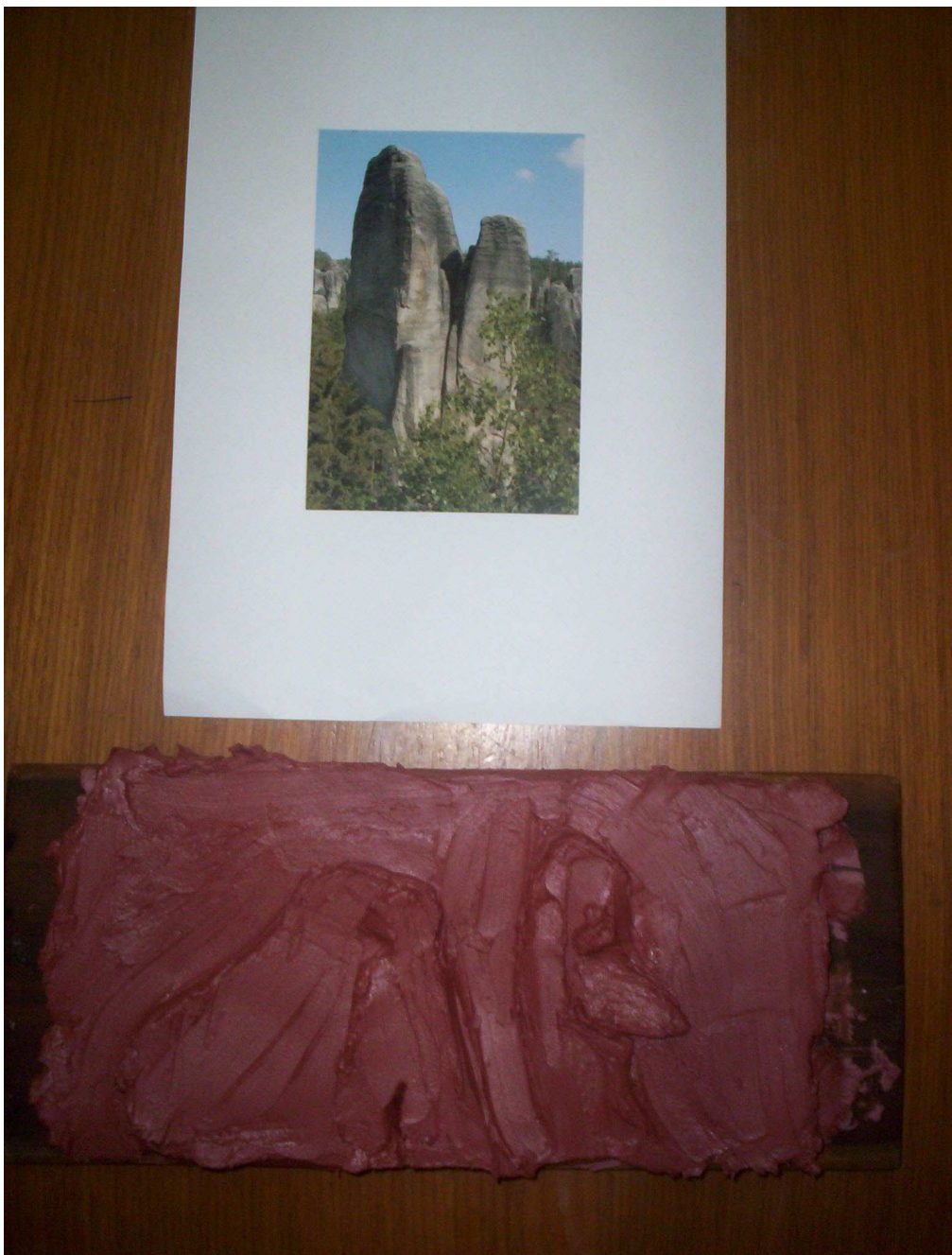
Příloha č. 8



Příloha č. 9



Příloha č. 10



Příloha č.11



Příloha č.12



Příloha č. 13



Příloha č. 14



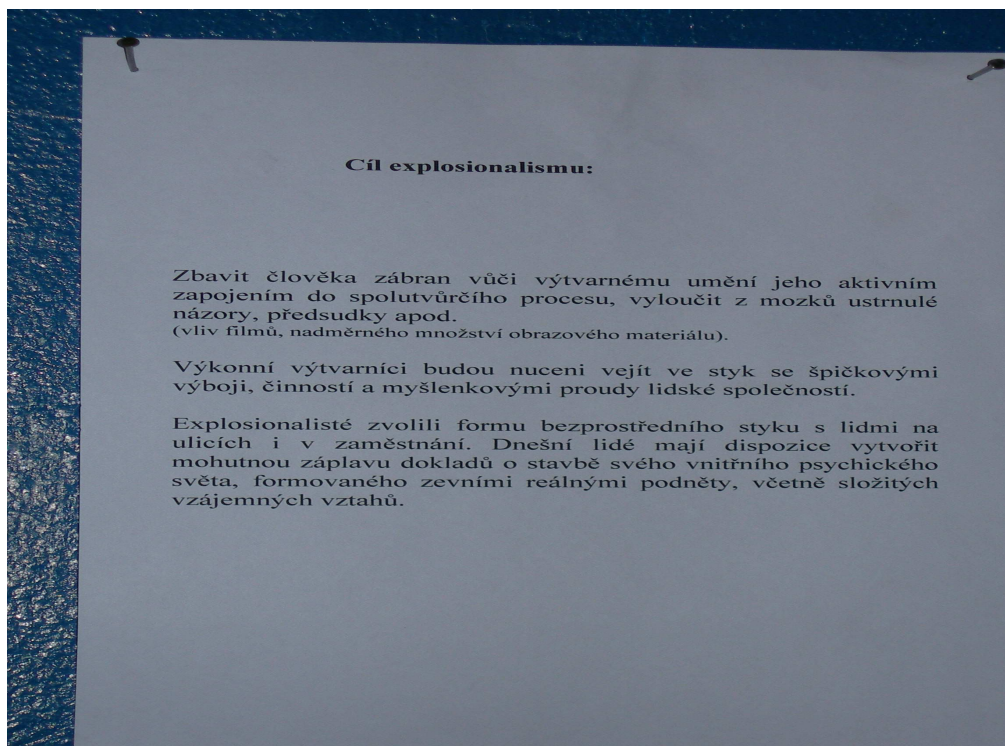
Příloha č. 15



Příloha č. 16



Příloha č. 17



Příloha č. 18



Příloha č. 19



Příloha č. 20



Příloha č. 21

ABSTRAKT

MLS, P. *Vnímání výtvarného umění ve volném čase dětí a mládeže*. České Budějovice 2009.

Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Karel Řepa.

Klíčová slova: výtvarné umění, kultura, estetika, vnímání, kýtč, výchova, výtvarný projev, animace, děti, mládež, volný čas, volnočasové aktivity, výtvarné činnosti, motivace, výtvarný projekt

Cílem diplomové práce bylo analyzovat vnímání dětí a mládeže ve vztahu k výtvarnému umění. V první kapitole teoretické části jsem se zaměřil na vysvětlení fenoménů, tj. výtvarné umění, estetika, kultura, kýtč a vztah člověka k výše uvedeným hodnotám. V následujících kapitolách se zabývám problematikou a vymezení pojmu a významu volného času i možnosti zprostředkování výtvarného umění dětem a mládeži.

Teoretickou část věnuji možnostem konfrontace dětí a mládeže s výtvarným uměním skrze různé kulturní instituce. Tuto část práce zakončuji základním dělením zájmových organizací ve volném čase. Praktická část se věnuje výtvarnému projektu „Kdo zná Piaristické náměstí“, „Rozhovor“ a „Objekty v přírodě“. Cílem projektu je výtvarně vyjádřit subjektivní prožitky vyvolané vizuální percepcí konkrétního díla. Projekt je zaměřen na věkovou skupinu dětí a mládeže od 8 do 24 let. Chtěl jsem prostřednictvím projektů konfrontovat jak jednotlivé složky výtvarného obory (malířství, sochařství a architektura) tak i vybraná slohová období (gotika, baroko a moderna). Najít způsob, jak zprostředkovat výtvarné umění formou zábavnou, naučnou i esteticky hodnotnou. Závěr diplomové práce shrnuje poznatky a postřehy z průběhu jednotlivých výtvarných kroužků, projektů.

ABSTRACT

Perception of Art and its Practise in the Free Time Activities with Children and Young People

Key words: visual art, culture, aesthetics, perception, kitsch, education, visual art manifestation, animation, children, young people, youth, odd time, odd time activities, spare-time activities, visual art activities, motivation, visual art project.

The subject of diploma paper was an analysis of perception children and youth related to visual art. In the first chapter of theoretic part diploma paper I explain definitions related to the subject, i.e. that is fine art, aesthetics, culture, kitsch and relation of this species to the human being. In next chapters I act problems, definition, delimitation of the odd time and I explain possibilities of transmission visual art to children and young people.

The theoretic part of diploma paper is dedicated to possibilities of confrontation children and youth people with the visual art through various cultural institutions. This part of diploma paper is ended with basic dividing of spare-time activity organizations. The practical part of diploma paper is dedicated to visual art project „Who knows Piaristic square“, „Conversation“ and „Entities in the nature“. Visual art expression of subjective experience evoked by visual perception of concrete image is the aim of this project.

The project is intended for the children and youth in age between 8 and 24 years. I confront by means of projects both various components of visual art (painting, sculpture and architecture) and various movement epoch (gothic style, baroque and modern style). I wanted find the way how to transmit visual art to children and youth enjoyable, educational with aesthetic value. The end of the diploma paper summaries pieces of knowledge and perceptions from the visual art courses and projects.