

# Bakalářská práce

2008

Ivana Kollerová

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

## PEDAGOGICKÉ DIMENZE MODERNÍHO UMĚNÍ

Autor práce: Ivana Kollerová

Studijní obor: Pedagogika volného času

Forma studia: Prezenční

Vedoucí práce: Mgr. Karel Řepa

2008

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

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

20. dubna 2008

Děkuji vedoucímu bakalářské práce Mgr. Karlu Řepovi za cenné rady,  
připomínky a metodické vedení práce.

## Obsah

ÚVOD .....	5
1 PŘEHLED TEORIÍ SVĚTOVÉHO MODERNÍHO UMĚNÍ .....	7
1.1 POSTIMPRESIONISMUS .....	7
1.2 FAUVISMUS .....	8
1.3 EXPRESIONISMUS .....	9
1.4 KUBISMUS .....	10
1.5 FUTURISMUS .....	11
1.6 RUSKÁ AVANTGARDA .....	11
1.7 BAUHAUS .....	12
1.8 NEOPLASTICISMUS .....	13
1.9 MEZINÁRODNÍ STYL .....	14
1.10 DADAISMUS .....	14
1.11 SURREALISMUS .....	15
2 PEDAGOGICKÉ KONCEPCE MODERNÍCH UMĚLCŮ .....	16
2.1 BAUHAUS .....	17
2.2 WASSILY KANDINSKY .....	18
2.3 PAUL KLEE .....	19
2.4 MARCEL DUCHAMP A TVŮRČÍ PROCES .....	20
3 MODERNÍ UMĚNÍ A VÝCHOVA .....	22
3.1 STRUČNÁ HISTORIE UMĚNÍ A VÝCHOVY V NAŠEM ŠKOLSTVÍ..	22
3.2 VÝCHOVA UMĚNÍM A K UMĚNÍ .....	23
3.2.1 Příspěvek J. Uždila k výchově uměním .....	23
3.2.2 Readova výchova uměním .....	27
3.3 MODERNÍ UMĚNÍ A PEDAGOGIKA VOLNÉHO ČASU .....	29
4 PRAKTICKÁ ČÁST .....	31
4.1 INSPIRACE A CÍLE VÝTVARNÉ AKCE .....	31
4.2 PŘÍPRAVA A MOTIVACE .....	33
4.3 PRŮBĚH .....	33
4.4 REFLEXE .....	35
ZÁVĚR .....	37
Seznam literatury .....	38
Seznam příloh .....	39
Přílohy .....	40
Abstrakt .....	42
Abstract .....	43

# ÚVOD

Téma pedagogické dimenze moderního umění jsem si pro psaní své bakalářské práce vybrala ze dvou důvodů. Prvním z nich je můj zájem o moderní umění, a to především o klasickou modernu z let 1905-1945, která, oprostěna od akademických konvencí 19. století znamenala rozchod s klasickým řádem v umění. K prudkým změnám docházelo především v malířství. Dvacátá léta 20. století byla obdobím nástupu umělecké avantgardy, skandálů a estetické revoluce. Vlivem vědeckých objevů, vznikem uměleckého průmyslu, fotografie, filmu a televize došlo k odsunutí dříve používaných forem. Moderní umění bylo zrozením abstrakce, znamenalo nový pohled na barvu a tvar.

Dalším důvodem byla touha dozvědět se, jak mohu využít poznatky o moderním umění při své budoucí práci v oblasti pedagogiky volného času. Úkolem vychovatele je bezesporu vychovávat. V oblasti výchovy uměním to znamená předávat vychovávanému zkušenosti, kladné hodnoty, podněcovat jeho tvořivost, podporovat spontaneitu a sebeuvědomování, rozvoj vkusu, kladného kulturního citění a samozřejmě i estetického vnímání.

Jedním z cílů práce, k jehož naplnění povede první kapitola, je nastínit pouze zevrubně základní směry světového moderního umění. Nechci se ovšem uchýlit k pouhému vyložení látky. Zajímají mě zde i myšlenky samotných umělců, kteří v daných směrech působili. Právě ony mohou pomoci lépe pochopit použití výrazových prostředků a dalších prvků v jejich tvorbě.

Stěžejním cílem práce je pokusit se vystihnout, co může moderní umění přinášet do pedagogického procesu. Této problematice se věnuje druhá a třetí kapitola. Zaměřím se především na pedagogické koncepce umělecké školy Bauhaus a jejích dvou představitelů Wassily Kandinského a Paula Kleea, kteří nejlépe vyjádřili pedagogické přesahy umění. Zmíním se také o pohledu Marcela Duchampa na tvůrčí proces, protože i ten je nedílnou součástí procesu pedagogického.

Na tyto pedagogické koncepce naváží dílem dvou významných teoretiků Herberta Reada a Jaromíra Uždila, kteří s těmito koncepcemi pracovali z hlediska

vědy o výchově. Za pomoci jejich prací se pak budu zabývat samotnou výchovou uměním. Přiblížím čtenáři, jak by měl vychovatel postupovat u jednotlivých věkových kategorií, čemu by měl věnovat pozornost. Je to právě on, kdo zprostředkovává vychovávanému styk s uměním, je prostředníkem mezi dítětem a dílem. Kromě vychovatele vstupují do výchovného procesu i vlivy prostředí a další okolnosti, které ho ovlivňují.

Na závěr této kapitoly se ještě zmíním o vztahu výtvarné výchovy a pedagogiky volného času. Ta není ve své práci omezena například osnovami, jako je tomu ve školské pedagogice, a proto může s moderním uměním nakládat svobodněji.

Součástí práce je i praktická část. Zde se pokusím ve výtvarné akci využít Kandinského pedagogickou koncepci o bodu, linii a ploše. Cílem této aktivity, kterou podrobněji popíši a jejíž průběh zdokumentuji, je pokus o neverbální komunikaci prostřednictvím abstraktních forem.

Při zpracování práce byla využita kniha Ediny Bernardové *Moderní umění /1905-1945*. Kniha Miroslava Lamače *Myšlenky moderních malířů* byla hlavním zdrojem při zpracování kapitoly o pedagogických koncepcích moderních umělců. Třetí kapitola se opírá o práce dvou teoretiků umění, J. Uždila (*Výtvarné umění ve výchově mládeže, Mezi uměním a výchovou*) a H. Reada (*Výchova uměním*). K doplnění byla využita práce Jiřiny Pávkové *Pedagogika volného času*. V praktické části mi byla inspirací kniha Kandinského *Bod, linie, plocha*.

# 1 PŘEHLED TEORIÍ SVĚTOVÉHO MODERNÍHO UMĚNÍ

S moderním uměním se setkáváme v první polovině 20. století. Bývá vymezováno roky 1905-1945. Většina uměleckých hnutí této doby vznikala v Evropě, především ve Francii.

Mají společné znaky jako je odmítání akademismu, rozchod s klasickým řádem či estetická revoluce. Prudké změny v malířství odráží sociální nejistotu, demografický růst i převratné vědecké objevy. Nástup marxismu, ateismu a levicový či pravicový extremismus vyzývají umělce k angažovanosti.

Vzniká umělecký průmysl, fotografie, film a televize. Tato média stále častěji využívají nových technologií.<sup>1</sup>

Toto období je specifické množstvím uměleckých směrů, škol a hnutí. Nastíním zde jen několik nejzákladnějších podle Ediny Bernardové.

## 1.1 POSTIMPRESIONISMUS

Postimpresionismus je charakteristický odmítáním akademismu (jako ostatně většina škol a směrů moderního umění) a naturalismu. Umění je založeno na prostém optickém vnímání skutečnosti a zrušení perspektivy. Je zde vyjádřena potřeba zapojit vlastní vjem do umělecké práce. **Vincent van Gogh** k tomu říká: „Pro mne jsou skuteční malíři ti, kteří věci nemalují, tak jak jsou..., ale tak, jak je cítí. Toužím dospět k takovým deformacím, které vyjádří můj cit.“<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Srov. BERNARDOVÁ, E. *Moderní umění/1905-1945*. s. 6-9.

<sup>2</sup> LAMAČ, M. *Myšlenky moderních malířů*. s. 24.



Umělci se snaží najít ve věcech něco absolutního, což vystihují slova **Paula Cézanna**: „Příroda je stále táž, ale co se nám před ní zjevuje, není trvalé. Naše umění musí jí proto dáti nejprve přízvuk věčnosti...“.<sup>3</sup>

Tento směr je revoluční v přístupu k barvě. Zatímco Cézanne vidí jádro obrazu v barevné skvrně, která má schopnost vytvářet objemy a vyjadřovat perspektivu, van Gogh využívá barvu spíše k vyjádření zážitku a napětí, snaží se o vystupňování vlastní kvality barvy. „Snažil jsem se vyjádřit červenou a zelenou barvou strašné lidské vášně...“.<sup>4</sup> Jiný pohled na barvu má i další představitel postimpresionismu **Paul Gauguin**. U něho se barevná skvrna stala už jen podřízenou složkou barevné plochy. Výrazová síla barvy u něj není stupňována jako u van Gogha vystřídáním kontrastů, ale naopak rozeznáním tónu barvy jeho odvozeninami.<sup>5</sup>

## 1.2 FAUVISMUS

Další směr, který zakládá svou tvorbu především na barvě, je fauvismus. Je charakteristický zkrácením objemů, odmítáním lokálního tónu, teplými až křiklavými barvami, ostrým kontrastem, který vyjadřuje malířovy pocity. Vylučuje konturu i šerosvit. Hlavním námětem fauvistických děl je příroda poznamenaná člověkem, ale figury se v dílech téměř neobjevují. Fauvismus chce vyjadřovat pohanskou radost ze života.<sup>6</sup>

V nejčistší podobě principy fauvismu ztělesňuje **H. Matisse**. Barva se u něj stává šokujícím vyjádřením přírody, vše je barvě podřízeno. Barvu nadsazuje, užívá ji v čisté formě, využívá jejího výrazového ekvivalentu pocitu.

Oproti Matissovi, který chtěl svými obrazy vyjádřit duchovní prostor naplněný vnitřním výrazem, usiloval **Vlaminck** o maximální uplatnění vášnivého temperamentu. Jeho inspirací bylo především dílo van Gogha, právě z hlediska temperamentu.

---

<sup>3</sup> LAMACĚ, M. *Myšlenky moderních malířů*. s. 35.

<sup>4</sup> Tamtéž, s. 38.

<sup>5</sup> Srov. Tamtéž, s. 25, 35, 42.

<sup>6</sup> Srov. BERNARDOVÁ, E. *Moderní umění/1905-1945*. s. 17.

## 1.3 EXPRESIONISMUS

Expresionistické hnutí, jež vzniklo v Německu, je zastoupeno skupinami **Die Brücke** a **Der Blaue Reiter**.

Die Brücke se snaží odlišit od vídeňského Jugendstilu (secese) zpochybňováním buržoazních mravů, hodnot a akademické umělecké konvence. Umělci ze skupiny zřizovali své ateliéry často v dělnických čtvrtích, aby své umění přiblížili širšímu okruhu lidí.

Můžeme zde najít některé podobnosti s fauvismem. Nejvýraznější je budování obrazu z čistých barev, které jsou stavěny do prudkého kontrastu. Ovšem ve většině se liší. Je to především pesimistický náboj, dále úzkost, osamocená a bezradná lidská figura, tíha lidského údělu, zaměření na barbarské instinkty (erotika, výkřik, smích). Nejvýznamnějším představitelem skupiny Die Brücke je **E. L. Kirchner**.<sup>7</sup>

Skupina Der Blaue Reiter je také vnímána jako součást německého expresionismu, ačkoli se z ní později vyvinul jeden ze směrů abstrakce.

„Je známo, že nakreslíme-li trojúhelník na list papíru, třeba velmi jemnými liniemi, změní se bílá mimo trojúhelník ve srovnání s bílou v trojúhelníku.“<sup>8</sup> To je jedna z myšlenek **Wassily Kandinského**, zakladatele této skupiny. Vyjadřuje jeho postoj k umění. Kandinsky si všechny své zážitky zhmotňuje v barvy a barvy v něm zase vyvolávají řadu asociací. Realita pro něj znamená mnohobarevné znění, tedy není schopen zachytit se jakékoli formy. Prvky v jeho obrazech jsou (hlavně v pozdější tvorbě) stále více geometrické. Používá kruhy, trojúhelníky, přímky a křivky, snaží se najít významové bohatství barvy. Velmi důležité je zde spojení s přírodou. „ Abstraktní malíř čerpá podněty ne z libovolného výseku pří-

---

<sup>7</sup> Srov. BERNARDOVÁ, M. *Moderní umění/1905-1945*. s. 23.

<sup>8</sup> LAMAČ, M. *Myšlenky moderních malířů*. s. 202.

rody, ale z přírody v celku, z jejích nejrozmanitějších projevů, které se v něm soustřeďují a vedou jej k dílu. Tento syntetický základ hledá si nejvíce jemu odpovídající výrazovou formu, totiž bezpředmětnou.“<sup>9</sup>

## 1.4 KUBISMUS

Kubismus můžeme rozdělit do tří fází: cézannovské, analytické a syntetické<sup>10</sup>. Bezprostředně z kubismu vplynuly další umělecké směry orfismus a vorticismus.<sup>11</sup> Většina kubistických malířů prošla fauvistickou fází (např. Braque).

Spolu s kubismem se zájem umělců přesouvá z barvy na tvar. Jsou to pokusy o nalezení tvarové čistoty, odstranění popisných a sentimentálních detailů. Formy v kubismu jsou rozkládány do mnohostěnů založených na řadách nebo asymetrických komplexech, plány splývají, uplatňuje se protikladný rytmus, náměty a barevné škály jsou redukovány.<sup>12</sup>

Významným posunem je i oddělení uměleckého díla od přírody, to by mělo být její paralelou. Největší chybou je napodobování. Člověk se musí postavit tváří v tvář světu, který ho obklopuje. „Nepracuji podle přírody, ale před přírodou a s ní.“<sup>13</sup>, říká **Pablo Picasso**.

Kubismus se brilantně rozvinul především v sochařství. **Duchampovy** sochy se vyznačují prvky jako je leštění povrchu, vyloučení detailů a mechanizovanou tvarovou abstrakcí. **Otto Gutfreund** obohacuje své figury o expresionistické prvky, chce, aby jeho dílo evokovalo pohyb a hudbu.<sup>14</sup>

---

<sup>9</sup> LAMAČ, M. *Myšlenky moderních malířů*. s. 198.

<sup>10</sup> Podle Bernardové.

<sup>11</sup> Směr ovlivněný futurismem. Vychází z kubismu, ale formální kubistický repertoár je zde pozměněn užíváním zakřivených a lomených linií, spirály a efektu víření.

<sup>12</sup> Srov. BERNARDOVÁ, E. *Moderní umění/1905-1945*. s. 39.

<sup>13</sup> LAMAČ, M. *Myšlenky moderních malířů*.s. 121.

<sup>14</sup> Srov. BERNARDOVÁ, E. *Moderní umění/1905-1945*. s. 44-45.

## 1.5 FUTURISMUS

Futurismus je směr, který vznikl v Itálii jako úsilí umělců o rozhýbání politické a kulturní apatie v zemi. Byla to snaha o obnovení dynamiky a útok na zavedené hodnoty. Tvorba oslavuje město, současný věk, stroje a rychlost.

Futurismus se vyznačuje vzájemným průnikem plánů, simultaneitou<sup>15</sup> (čímž je analogický kubismu), rozdvojováním a násobením tvarů. Umělci užívají ostré barvy. Cílem jejich díla je vtáhnout diváka do jeho středu. Futurismus chce být uměním činu, snaží se zobrazit rytmické efekty a siločáry předmětů. **Filippo Tommaso Marinetti** k tomu říká: „Abychom mohli umístit vnímatele do středu obrazu...je třeba učinit viditelným, co se pohybuje pod povrchem a co sledujeme vpravo a vlevo od nás i za námi, a neomezit se na pouhý malý výsek života.... Ve svém manifestu jsme řekli, že je třeba vyjádřit dynamický pocit, tedy specifický rytmus každého předmětu, jeho tendenci, jeho pohyb, nebo, lépe řečeno, jeho vnitřní sílu.“<sup>16</sup> Velký vliv měl futurismus pouze na vorticismus a skupinu Der Blaue Reiter.<sup>17</sup>

## 1.6 RUSKÁ AVANTGARDA

V čele avantgardy stál **Kazimír Malevič**. Tématem jeho obrazů byly zpočátku především výjevy z ruského venkovského života. Později, vlivem fauvismu, se postavy na jeho obrazech staly masivními, zvětšily se nohy a ruce, což bylo symbolickým zobrazením světa práce.

Malevič uvedl v život zcela nový umělecký směr, **suprematismus** a prohlásil ho za nejvyšší stav malířství. Šlo v něm o malbu čistého vjemu v prostoru, stírání

---

<sup>15</sup> Současnost barev

<sup>16</sup> LAMACĚ, M. *Myšlenky moderních malířů*. s. 150.

<sup>17</sup> Srov. BERNARDOVÁ, E. *Moderní umění/1905-1945*. s. 53-54.

kontur a barev. Sám definuje tři fáze suprematismu-černou, barevnou a bílou<sup>18</sup>. Tento umělecký směr plně vystihuje jeho obraz Černý čtverec na bílém pozadí. „Když jsem se v roce 1913 pokoušel v zoufalé snaze osvobodit umění od zbytečného břemene předmětu, našel jsem nakonec východisko ve formě čtverce a vystavil jsem obraz, představující pouze černý čtverec na bílém pozadí.... Černý čtverec na bílém pozadí se stal první výrazovou formou pocitů nevázaných na předměty...“<sup>19</sup>

Dalšími významnými představiteli ruské avantgardy jsou **Larionov**, který značně ovlivnil evropské umění svými **rayonistickými** (lučistickými) obrazy<sup>20</sup>, dále zakladatelé **konstruktivismu Tatlin** a **Rodčenko**, který později inklinoval k produktivismu.

## 1.7 BAUHAUS

Bauhaus je dalším hnutím jehož cílem je realizace integrovaného konceptu různých uměleckých řemesel a nové estetiky aplikovatelné jako celek v architektuře. Učiteli na této škole byli například Kandinsky, **Paul Klee** a **Johannes Itten**.

Kandinsky a Klee považují za zásadní proces v umělecké tvorbě právě abstrakci. Důraz je kladen na dynamiku, vidění, projevuje se důvěra v budoucnost a naděje, že umění jednou zcela nahradí náboženství.<sup>21</sup>

Na Bauhausu působili i zastánci konstruktivismu. Z nejvýznamnějších jmenujme **Moholy-Nagyho** nebo sochaře **Schlemmera**.

Pro Bauhaus byla ústředním a sjednocujícím prvkem všech umění architektura. Tuto myšlenku prosazoval do studijních plánů už první ředitel školy **Walter**

---

<sup>18</sup> Dělí je podle maleb černého, červeného a bílého čtverce na bílém pozadí.

<sup>19</sup> LAMÁČ, M. *Myšlenky moderních malířů*. s. 234.

<sup>20</sup> Rayonismus vychází z teorie vyzařování. Jde o zobrazení paprsků, které jsou odraženy předmětem.

<sup>21</sup> Srov. BERNARDOVÁ, E. *Moderní umění/1905-1945*. s. 75-76.

**Gropius** a po něm i další významný architekt **Miese van der Rohe**. Gropius byl dokonce autorem budovy Bauhausu v Dessau, na které se objevily všechny architektonické prvky školy. Pracoval s moderními materiály jako ocel, beton a sklo a zdůrazňoval funkci a jasný logický rozvrh. Rysy staveb byly především ploché střechy, hladké stěny a okna v jedné linii.<sup>22</sup>

Na počátku měl Bauhaus blízko k Modrému jezdcí, zaměřoval se na funkcionalismus a geometrizaci tvaru. Po ztroskotání první Výmarské republiky se umělci z Bauhausu stali terčem výhrůžek a s nástupem Hitlera k moci (1933) byl Bauhaus uzavřen. Došlo k přesunutí do USA, kde vzniklo hnutí New Bauhaus, jehož zakladatelem byl Moholy-Nagy a dále v něm působili W. Gropius a M. van der Rohe.<sup>23</sup>

## 1.8 NEOPLASTICISMUS

Neoplasticismus reprezentuje především **Mondrian**, který také formuloval základní myšlenky tohoto směru. Je to směr směřující k abstrakci, který odsuzuje subjektivitu, dynamiku, pohyb a hloubku. Východiskem obrazu je příroda ztvárněná pomocí přísně geometrických a abstraktních forem. Malba je hladká a používají se čisté barvy<sup>24</sup>. „K výrazu čisté reality je možno dospět jen čistým tvořením, a to nesmí být v podstatě podmíněno subjektivními pocity a představami... Za proměnlivými přírodními formami je neměnná čistá realita. Je tedy třeba přírodní formy redukovat až na neměnné poměry.“<sup>25</sup>

Výtvarným prostředkem neoplasticismu je plocha a pravoúhlý hranol. Rovnováha v obraze nespočívá v symetrii, ale na principech nestability. Zvláštností je i pomalování rámu, který se díky tomu stává součástí díla.

---

<sup>22</sup> Srov. ČERNÁ, K. *Ozvěny Bauhausu v českém a slovenském školství*. s. 5-7.

<sup>23</sup> Srov. BERNARDOVÁ, E. *Moderní umění/1905-1945*. s. 76-77.

<sup>24</sup> Srov. Tamtéž, s. 78-79.

<sup>25</sup> LAMÁČ, M. *Myšlenky moderních malířů*. s. 176.

Neoplasticismus se výrazně projevil v architektuře. Budovy se skládají z kolmých plánů, objevuje se čistý projev pravého úhlu. Příkladem neoplasticistické architektury je **Schroederova vila** od architekta **Reitvelda**.<sup>26</sup>

## 1.9 MEZINÁRODNÍ STYL

Tento styl má být naplněním úvah o výtvarné formě na mezinárodní úrovni, ovšem pouze v architektuře. Označuje **purismus**<sup>27</sup> a funkcionalistický geometrismus. Za prototyp mezinárodního stylu je považována budova Bauhausu, kterou postavil architekt Gropius.

Rysy mezinárodního stylu jsou: vyloučení ornamentu, průsvitnost, spojení skla a armovaného betonu, použití oceli, a monolitického železobetonu (hlavně později, kvůli jeho nižší ceně). Stavby se vyznačují pravoúhlými strukturami, užitím spirály, obnažením skeletu stavby, kubickými tvary a rovnými střechami.<sup>28</sup>

## 1.10 DADAISMUS

Tento směr je založen na myšlence, že člověk je ovládaný instinkty a pudy. Usiluje o zrušení všech kulturních odkazů minulosti. Je dovršen proces desakralizace umění, který započaly abstraktní směry. **Hans Arp**, významný představitel dadaismu, k tomu říká: „Dadaismus jako první nezaujímá k životu jen estetické

---

<sup>26</sup> Srov. BERNARDOVÁ, E. *Moderní umění/1905-1945*. s. 83.

<sup>27</sup> Byl snahou o oživení kubismu, ale zvrhl se v dekorativní umění. Nevylučuje biomorfni křivky, jde mu o co nejpřísnější definování struktury předmětu. Používají se i neutrální barvy, ale musí být od sebe zřetelně odděleny.

<sup>28</sup> Srov. BERNARDOVÁ, E. *Moderní umění/1905-1945*. s. 109.

stanovisko; je to tím, že trhá na kusy všechna hesla etiky, kultury a niternosti, která jsou jen pouhými berlami pro slabé svaly.“<sup>29</sup>

V dadaismu se využívá koláže a asambláže, používají se nejobyčejnější materiály, jejich části jsou spojovány nitěmi nebo dráty. Umělci se vyjadřují i pomocí fotomontáží a plakátů s typografickou úpravou. Je to přístup obrazoborecký. Projevuje se tady větší zájem o sociální bídu než o estetické spekulace a na odiv se staví rozchod se zobrazováním. Například **Duchamp** chce zničit obchodní hodnotu uměleckého díla tím, že úplně vynechává autorské podpisy.<sup>30</sup>

V dadaismu je kladen velký důraz na úlohu nevědomí v umělecké tvorbě, čímž inspiruje surrealismus.

Pokud zde mluvíme o dadaismu, měli bychom zmínit ještě **Kurta Schwitterse** a jeho **merz**<sup>31</sup>. Nejprve tvořil s Arpem a dadaisty, potom se vydal vlastní cestou. Sbíral na ulici nejrůznější materiály a odpad a skládal je na základě nevědomých pudů.

## 1.11 SURREALISMUS

Surrealismus Breton nazval „křečovitou krásou“.<sup>32</sup> Vyšel z dadaismu a zrodil se ve Francii. Zpočátku byl jen sporadickou aktivitou básníků, podoby hnutí se mu dostalo až roku 1924.

V surrealismu je kladen důraz na skrytý smysl obrazu, snaží se vyjádřit různými způsoby reálné fungování myšlenek.

V prvním období se z technik využívá především koláž a technika automatického záznamu. Umělci často při tvorbě užívají alkohol a drogy, čímž chtějí dát

---

<sup>29</sup> LAMAC, M. *Myšlenky moderních malířů*. s. 312.

<sup>30</sup> Srov. BERNARDOVÁ, E. *Moderní umění/1905-1945*. s. 85-86.

<sup>31</sup> Termín převzatý ze jména Commerzbank, jejíž prospekt použil Schwitters v jedné ze svých koláží.

<sup>32</sup> Srov. BERNARDOVÁ, E. *Moderní umění/1905-1945*. s. 92.



volný průběh výrazu svého nevědomí. Obrazy jsou abstraktní a ireálné, dochází k totálnímu vyloučení perspektivy.<sup>33</sup>

Od roku 1929 se formuje nová generace surrealistů, v níž působil i nejnámější z nich **Dalí**. Ten sám o svých surrealistických dílech říká: „Fakt, že když maluji, sám nerozumím významu svých obrazů, však neznámá, že tyto obrazy nemají žádný smysl: naopak, jejich smysl je tak hluboký, úplný, souvislý a přitom mimovolný, že uniká prosté analýze logického poznání.“<sup>34</sup>

## 2 PEDAGOGICKÉ KONCEPCE MODERNÍCH UMĚLCŮ

Někteří moderní umělci zachytili své myšlenky, které mohou přispívat k výchově a vzdělávání ostatních umělců či pozorovatele samotného. Umělci popisují, jak využívat například výrazové prostředky, co přispívá k vytvoření obrazu, jak by obraz měl vznikat. Mohou být chápány jako návod nebo postup tvorby uměleckého díla. Zahrnují v sobě tedy pedagogickou dimenzi.

Uvedu zde pouze nejvýznamnější koncepce Bauhausu a jeho dvou významných představitelů Kandinského a Kleea, protože nejlépe vystihují pedagogické přesahy moderního umění. V krátkosti ještě zmíním Duchampovy myšlenky o tvůrčím procesu, neboť ten je také nedílnou součástí procesu pedagogického.

---

<sup>33</sup> Srov. BERNARDOVÁ, E. *Moderní umění/1905-1945*. s. 93.

<sup>34</sup> LAMAC, M. *Myšlenky moderních malířů*. s. 347 a 348.

## 2.1 BAUHAUS

Než nastíním základní pedagogické koncepce Kleea a Kandinskeho, zmíním se krátce o samotném Bauhausu. V této kapitole se už nebudeme zabývat uměleckou charakteristikou, ale možným přínosem Bauhausu do pedagogického procesu.

Bauhaus znamenal v umělecké pedagogice něco zcela nového a průkopnického. Hlavním heslem Bauhausu byla jednota umění a techniky. Škola byla zajímavá i zcela novým způsobem vyučování a jednotlivými stupni vzdělání, od učně přes tovaryše až k mistrovi. Základem dalšího studia byla pro Bauhaus architektura.

V centru zájmu byla především praktická výuka v dílnách. Toto řemeslné vzdělání bylo pak doplněno o výuku v oblasti umělecké a vědecké. Ve studijním plánu Bauhausu byly důležité tři vzdělávací stupně.<sup>35</sup> Prvním stupněm byl přípravný kurz, který na Bauhausu prosadil a provozoval Itten. Tento kurz byl povinný pro všechny studenty a měl pomoci odkrýt v každém studentovi jeho tvůrčí síly. Díky přípravnému kurzu se lépe zjistilo, do jaké dílny by měl být student zařazen v dalším studiu. Druhým stupněm výuky byly tedy tyto řemeslné dílny. Na každou dílnu připadalo šest až dvanáct studentů, z čehož je patrné, jak veliký důraz byl na řemeslné vzdělání kladen. Posledním stupněm byla výuka stavitelství formou řemeslné spolupráce na stavbě a souběžnou volnou tvorbou v architektonických atelierech. Po dokončení celé výuky dostal student mistrovský list.<sup>36</sup>

---

<sup>35</sup> Viz. příloha obr.1.

<sup>36</sup> Srov. Černá, K. *Ozvěny Bauhaus v českém a slovenském školství*. s. 7.

## 2.2 WASSILY KANDINSKY

Kandinsky považuje za jádro obrazu obsah, jakési vnitřní znění obrazu. Zároveň říká, že neexistuje taková forma, která by nic neříkala. „Ryzí znění věcí vstupuje do popředí. Duše dospívá k vibraci odpoutané od předmětů, která je komplikovanější, nadsmyslnější.“<sup>37</sup> To znamená, že když umělec vytváří obraz, musí vnímat jakési vnitřní hlasy předmětů a věcí, které zobrazuje. Tuto vnitřní podstatu potom přenáší do svého díla. Umělec musí být ten, kdo působí na duši člověka.

Kandinsky byl abstraktní umělec, zabýval se například působením a užitím barvy. Pouhá krása barvy a formy není, podle něj, dostatečný cíl umění. Malíř musí používat barvu tak, aby působila na všechny smysly člověka, nejen na zrak, aby v pozorovateli vyvolávala pocity. Rozebírá dopodrobna vlastnosti barev, ztožňuje je s pocity, přirovnává je k hudbě. Takto například hovoří o červené barvě: „V červené je hukot a žhnutí, uzavřené více v sobě než působící navenek, mužská síla. Světlá, teplá červeň působí odhodlaně, hlasitě triumfujíc jako fanfáry; cinobr je stejnoměrně žhnoucí vášeň, tón tuby a silné údery bubnu, smíšen s modrou hasne jako žhavé železo ve vodě.“<sup>38</sup>

Stvoření díla přirovnává ke stvoření světa. Umělecké dílo vzniká, stejně jako svět, z chaosu a cílem umělce je dát tomuto chaosu nějaký řád. Při tvorbě díla musí umělec naslouchat svému vnitřnímu hlasu, který mu říká, zda to co dělá, je špatně, nebo správně. „Je-li hlas příliš nezřetelný, musí malíř odložit štětec a čekat.“<sup>39</sup>

Základním elementem tvorby je, podle Kandinského, bod. Zabývá se tím, co vyjadřuje v obraze horizontála, vertikála a co vyjadřuje celá plocha. Radí, jak pracovat s geometrickými útvary, jaké drobné rozdíly dokáží zcela změnit působení těchto tvarů na pozorovatele. Je rozdíl, necháme-li na pozorovatele působit pouhý trojúhelník na bílém pozadí, a nebo doplníme-li jej o barvu a přidáme k němu jiný obrazec, například kruh. Trojúhelník náhle získává úplně jiný význam.

---

<sup>37</sup> LAMÁČ, M. *Myšlenky moderních malířů*. s. 199.

<sup>38</sup> Tamtéž, s. 201.

<sup>39</sup> Tamtéž, s. 201.

Zabývá se i málo řešenou otázkou, tedy tím, že malíř sám může donutit pozorovatele, aby četl jeho obraz tak, jak chce on. Může ho donutit k tomu, kde má v obraze začít a kde z něj má vystoupit.<sup>40</sup>

## 2.3 PAUL KLEE

Obraz by, podle Kleea, neměl vznikat najednou, ale postupnými kroky. Stejně tak divák by se neměl s obrazem vyrovnávat jediným pohledem, i když tomu často tak bývá. „Neřekl Feuerbach, že k pochopení obrazu je třeba židle? K čemu židle? Aby unavené nohy nerušily ducha.“<sup>41</sup>

Považuje za nutné, aby se vyvinulo takové pozorování a zviditelňování dojmů, které nejsou na první pohled opticky viditelné (jak tomu bylo v dřívějším umění). Je potřeba, aby umělec poznal vnitřek objektu, aby zobrazovaný předmět přesahoval svou viditelnou podobu. Umělec musí poznat, že věc znamená víc, než jak se jeví. „Člověk pitvá věc a poznává její vnitřek na plochách řezu, přičemž se charakter předmětu uspořádá podle počtu a způsobu potřebných řezů.“<sup>42</sup> Zkoumání vnitřní podstaty věci musí probíhat intuitivně, pak je možno tuto vnitřní podstatu ztvárnit do vnější optické stránky. Existují dvě neoptické cesty, jimiž lze nazírat vnitřní podstatu předmětu. První cesta vychází ze společného pozemského zakorenění a vede ke statickým formám, ta druhá z kosmického společenství, jež vede k formám dynamickým. Tato cesta je spojena s touhou osvobodit se, létat, svobodně se pohybovat. Obě cesty se setkávají v oku, jsou vtěleny do formy a vedou k syntéze vnějšího vidění a vnitřního zření. Tímto Klee nabádá umělce, aby vytvářel útvary, které se sice odlišují od optické podoby předmětu, ale neprotiřečí si.<sup>43</sup>

Umělec by měl být v dialogu s přírodou a jeho zážitek z ní by měl být přetvořen jeho prací. Rozvoj nazírání a časté pozorování přírody umožňuje umělci dospět ke svobodnému tvoření abstraktních tvarů.

---

<sup>40</sup> Srov. LAMAČ, M. *Myšlenky moderních malířů*. s. 198-205.

<sup>41</sup> Tamtéž. s. 207.

<sup>42</sup> Tamtéž, s. 208.

<sup>43</sup> Srov. Tamtéž, s. 207-208.

Klee dále zmiňuje grafické prvky, které by mělo dílo obsahovat. Jsou to například tyto: linie, skvrny, hladké plochy, vlny, zadržovaný a členěný pohyb, protipohyb, pletivo, tkanivo, šupiny, slábnoucí a sílící linie. Dílo netvoří pouze tyto uvedené prvky-ty musí vycházet z formy, ale musí přitom uchovat samy sebe.<sup>44</sup>

Zajímavé je také Kleeovo zpodobňování umění se stromem, které dovoluje snadněji pochopit, jak by umělecký proces měl probíhat. Jevy přírody a veškerého života připodobňuje ke kořenům stromu. Umělce pak ke kmenu, jímž prochází míza z kořenů vzhůru, a který by se měl v kořenovém systému orientovat. Umělec (kmen) usměrňuje to, co vidí (kořeny) v dílo (koruna), jež se rozpíná na všechny strany v prostoru a čase. Lidé si musí uvědomit, že kořeny nejsou koruna, stejně tak dílo není zrcadlem skutečnosti. Z tohoto připodobnění plyne, že umělec má pouze zprostředkovávat skutečnost.<sup>45</sup> „Pak se stanou kuriozity realitami, realitami umění, rozšiřujícími život dále, než se obvykle zdá. Neopakují totiž viděné více nebo méně temperamentním způsobem, ale činí viditelným to, co bylo spatřeno v hloubi.“<sup>46</sup>

## 2.4 MARCEL DUCHAMP A TVŮRČÍ PROCES

Podle Duchampa existují dva důležité póly každého uměleckého tvoření. Je to umělec na jedné straně a divák na druhé. Protože diváka střídají nové generace, musí umělec jako médium hledat cestu z labyrintu časem a prostorem ke světu. Je-li umělec médiem, musí se zbavit veškerého estetického vědomí toho, co činí, a proč to činí-všechna jeho rozhodnutí při tvorbě díla musí zůstat intuitivní, nemohou být sebeanalýzou.

Čím je umělec dokonalejší, tím více je schopen oddělit v sobě trpícího člověka od tvůrčího ducha. „Milióny umělců tvoří, jen několik tisíc jich jejich současníci

---

<sup>44</sup> Srov. LAMACĚ, M. *Myšlenky moderních malířů*. s. 209.

<sup>45</sup> Srov. Tamtéž, s. 212.

<sup>46</sup> Tamtéž. s. 215.

vezmou na vědomí nebo uznají, ještě méně se jich pak stane nezapomenutelnými pro příští generace.“<sup>47</sup> Teprve díky úsudku pozorovatele může umělcovo dílo doznat společenského uznání, to umožní, aby ho budoucnost uvedla do dějin umění.

Duchamp hovoří o tzv. uměleckém koeficientu. „Při tvůrčím aktu postupuje umělec od záměru k uskutečnění řadou zcela subjektivních reakcí.“<sup>48</sup> Zápas o uskutečnění umění provází námaha, ale i uspokojení-ty ale nemají být plně vědomé, alespoň ne v estetické oblasti. Výsledkem zápasu je rozdíl mezi úmyslem a uskutečněním, přičemž umělec si tohoto rozdílu není plně vědom. Ve skutečnosti chybí v tomto řetězci reakcí jeden článek, je jím nemožnost vyjádřit vlastní záměr. Umělecký koeficient je tedy vztah mezi tím, co není vyjádřeno, ale bylo zamýšleno, a tím, co bylo vyjádřeno bezděčně.

Zdůrazňuje umělecký koeficient a jeho osobní výraz pro umění v surovém stavu, které musí být upraveno pozorovatelem. Důležitou rolí pozorovatele je určit závažnost uměleckého díla na estetických vahách. Vcelku lze říci, že umělec není jediný, kdo realizuje tvůrčí akt. Podílí se na něm i pozorovatel, který zprostředkovává kontakt díla s okolním světem. Tím, že objasňuje jeho hlubší smysl. Toto je přínosem k tvůrčímu procesu.<sup>49</sup>

---

<sup>47</sup> LAMAC, M. *Myšlenky moderních malířů*. s. 324.

<sup>48</sup> Tamtéž. s. 325.

<sup>49</sup> Srov. Tamtéž, s. 324-326.

## 3 MODERNÍ UMĚNÍ A VÝCHOVA

### 3.1 STRUČNÁ HISTORIE UMĚNÍ A VÝCHOVY V NAŠEM ŠKOLSTVÍ

Moderní umění, a umění vůbec, je s vychovatelstvím v těsné souvislosti. Pokusy o výchovu uměním se objevovaly už ve starověkém Řecku, kde Aristoteles považoval základy umělecké činnosti za součást všeobecného vzdělání. Oproti starověku neměl středověk pro výchovu přílišné pochopení. Se zhodnocením umělecké práce se tedy poprvé setkáváme až u **J. A. Komenského**. Ovšem k využití jeho myšlenek českou školou došlo až na konci 19. století. Na počátku 20. století, kdy se volá po umělecké výchově, formuloval zásady výchovy uměním **Otokar Hostinský**.<sup>50</sup>

Odezvou na Hostinského byla práce **Josefa Patočky**.<sup>51</sup>

Dalšími teoretiky umění a výchovy byli **J. V. Klíma**<sup>52</sup> a **B. Markalous**.<sup>53</sup> V druhé polovině padesátých let 20. století se objevuje názor, že výchova uměním musí být vyvážena výchovou k umění.<sup>54</sup> To znamená, že v pedagogickém procesu

---

<sup>50</sup> Hostinský hlásal svobodu umělců a tvrdil, že by mělo existovat vzájemné působení umění a lidu. Vycházel z díla Komenského, což je patrné v jeho postojích a názorech. Podle něho hraje největší úlohu v umělecké výchově školní a předškolní výchova. Každé dítě prý má vrozeny dispozice k výchově vkusu a má vrozen i zájem o umění. Byl také zastáncem postupné práce s uměleckým dílem v rámci výchovy, to znamená, že by se mělo postupovat od hry a hraček, přes obrázkové knížky až k uměleckému dílu. Ve svém díle (Estetika, O umění) se Hostinský zmiňuje i o důležitosti přiměřeného vzdělání učitele.

<sup>51</sup> Patočka zjistil, že výsledky činnosti s uměleckým dílem nebyly takové, jak se původně očekávalo. Byl zastáncem názoru, že opravdový dětský prožitek uměleckého díla je závislý na celé řadě dalších činitelů, a že je potřeba aby byly v souladu cíle vyučování a výchovy s cíli výchovy estetické. Byl autorem knihy *Ideály umělecké výchovy a půda české skutečnosti*.

<sup>52</sup> Klíma působil v Čechách po první světové válce. Cíl estetické výchovy spatřoval v budoucí vlastní orientaci vychovávaného v uměleckých věcech estetické výchovy. Estetická výchova by neměla být, podle něho totožná s dějinami umění. Sepsal např. dílo *Z praxe estetickovýchovné*.

<sup>53</sup> Markalous říká, že umělecky hodnotící přístup a estetický přístup ke skutečnosti nejsou totožné. Zavádí praktickou estetiku do osnov kreslení, jež považuje za elementární výchovu vkusu. Je autorem knih *Estetická výchova na školách obchodních a Co je umění?*

<sup>54</sup> Srov. UŽDIL, J., ZHOŘ, I. *Výtvarné umění ve výchově mládeže*. s. 9-12.

by se měly využívat nejen koncepce malířů, ale děti by měly být vedeny i k vlastní tvorbě a výchově vnímání, prožívání a chápání uměleckého díla.

V dalších kapitolách budeme vycházet z díla dvou teoretiků umění, **H. Reada**<sup>55</sup> a **J. Uždila**<sup>56</sup>, protože právě tito dva autoři se výchovou uměním a k umění zabývali.

## 3.2 VÝCHOVA UMĚNÍM A K UMĚNÍ

### 3.2.1 Příspěvek J. Uždila k výchově uměním

Na začátek bychom si měli vytýčit zásady výchovy uměním. Umění, podle Hostinského, má především společenský úkol, tedy mělo by být zábavné. V druhé řadě umění přispívá k poznávání duchovních hodnot minulosti a zprostředkovává nám styk s jinými národy. Umění vychovává smysly, soudnost a intelekt. Můžeme ho považovat za prostředek sebezdokonalení, a to i mravního.<sup>57</sup>

Výchova uměním by měla probíhat už od raného dětství, neboť už v této době se u dítěte objevuje schopnost estetického vnímání. Uždil nastiňuje zvláštnosti dětského estetického vnímání a hodnocení.

První smyslový styk se světem je u dítěte specifický v tom, že ještě neodlišuje estetické od mimoestetického. Obojí jaksi splývá. Každý vjem u dítěte vyvolává

---

<sup>55</sup> Read je významným teoretikem a autorem mnoha spisů o umění a výchově, např. *Umění a průmysl*, *Osudy moderního umění*, nebo *Výchova uměním*. Jeho dílo je známo po celém světě. Read se ve svých pracích zabývá otázkami o původu umění, jeho společenském významu a budoucnosti.

<sup>56</sup> Profesor J. Uždil, který působil na pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, na Akademii výtvarných umění a na Vysoké škole uměleckoprůmyslové v Praze, se velice zasloužil o pozvednutí úrovně školní i mimoškolní praxe výtvarné výchovy, o její popularizaci o obecné pochopení jejích cílů. Působil i jako umělecký historik a sám dokonce maloval.

<sup>57</sup> Srov. UŽDIL, J., ZHOŘ, I. *Výtvarné umění ve výchově mládeže*. s. 10.



emoce, má silný citový přízvuk. Dítě projevuje radost z vnímání především z tvarů a barev, které upoutají jeho smysly.<sup>58</sup>

Moderní umění v tomto smyslu může mnoho nabídnout. Barvy, které používají například expresionisté nebo fauvisté jsou velmi výrazné, ostré. Mohou v dítěti podněcovat představivost a působit na jeho emoce.

Další rozvoj dětské osobnosti se vyznačuje tím, že estetický zájem je vázán prakticky<sup>59</sup>, tedy dítěti se líbí to, co samo také zvládne. Poměr k okolí je v tomto věku subjektivně zabarven. Dítě zlidšťuje například věci nebo zvířata. Důležitým prvkem v tomto období je hra. Ta udržuje rozvoj estetického citění v přiměřeném tempu, dítě díky ní uchopuje vztahy mezi lidmi a věcmi. Hry, které navíc souvisí s úmyslem něco ztvárnit, s úmyslem zhmotnit představy, podmiňují rozvoj představivosti, zrakových a hmatových schopností a estetického citění.<sup>60</sup>

Co se týče výchovy pomocí hry, může podobně působit na estetické vnímání dětí například práce s koláží. Tato technika je uplatnitelná už v předškolním věku. „Je to technika plodná, pedagogicky účinná a výtvarně inspirující.“<sup>61</sup> Může působit jako dobré kompoziční cvičení. Při práci s koláží si ale musí pedagog dát pozor, aby nebyly používány vystříhané figury (např. z časopisů), protože tím by došlo k nahrazení vlastní tvořivé činnosti.<sup>62</sup>

V procesu výchovy uměním také hraje důležitou roli asociace<sup>63</sup>. Dítě si pozorováním uměleckého díla toto spojuje s dřívějšími zkušenostmi. Umělecká díla ale musí být dětem prezentována skrze vychovatelovu zkušenost. Dítě vidí v díle pouze rekonstrukci zkušenosti, jeho přístup k němu je naturální, a není schopno hlouběji dílo pochopit. Umělecké dílo se odchyluje od objektivního popisu reality, a tudíž je ve většině případů dětmi odmítáno. Příčinou je právě povrchně racionální chápání obsahu a formy, dítě v uměleckém díle hledá jen to, co zná z vlastní

---

<sup>58</sup> Srov. UŽDIL, J., ZHOŘ, I. *Výtvarné umění ve výchově mládeže*. s. 111.

<sup>59</sup> V raném dětství splývá estetické zaujetí s životně důležitými funkcemi. Co se dítěti jeví jako škaredé, to je i životu nebezpečné.

<sup>60</sup> Srov. UŽDIL, J., ZHOŘ, I. *Výtvarné umění ve výchově mládeže*. s. 111.

<sup>61</sup> UŽDIL, J. *Mezi uměním a výchovou*. s. 385.

<sup>62</sup> Srov. Tamtéž, s. 385-386.

<sup>63</sup> Je to proces, kdy jedna představa vyvolává představu jinou, jí podobnou.

zkušenosti. Nespokojenost se objevuje především u děl založených na hlubokém subjektivním prožitku.<sup>64</sup>

Zde mohou mít děti problém s moderním uměním. Většina směrů a hnutí zakládá svůj umělecký projev na subjektivním prožitku a odchyluje se od reality. Pak se tedy může stát, že abstraktní umění nebo například surrealistická díla zůstávají dětmi zcela nepochopena a jsou odmítána.

Začátkem vlastní cesty za prožitkem uměleckého díla je pocit vnitřního souhlasu a citového splynutí s dílem. Dítě by nemělo vidět pouze námět díla, popřípadě jeho děj, ale význam barev, věrohodnost a osobitost koloritu a původnost díla. Toto tzv. umělecké vnímání, tedy umělecky hodnotící postoj, je daleko složitější než postoj estetický. Znakem obojího vnímání je hluboké soustředění na vnímaný objekt. Při pozorování uměleckého díla se zapojuje složka rozumová, smyslová, citová, volní, složky mimoestetické, dále estetické hodnocení i přímá zkušenost. Styk s uměním má dítě naučit „cítit rozumem a myslet srdcem“.<sup>65</sup> Prostřednictvím výchovy uměním dochází i k předávání kulturních návyků. Jejich přičiněním se pravidelný styk s uměním a estetické prožívání stává trvalou citovou potřebou. Kladné kulturní návyky zabraňují pouhému naturálnímu vnímání a přijímání podnětů. Vedou ke klidnému rozvažování a prožívání díla, dítě si díky nim všímá námětu, ale i obsahu díla.<sup>66</sup>

V procesu estetického osvojování hraje značnou úlohu sám charakter díla. Přizpůsobivost umělecké zrakomluvě je v dětském věku značná a je rozvinuta tím více, čím více přichází dítě s uměleckým dílem do styku. Vlastní obsah uměleckého díla však dětem často uniká.<sup>67</sup>

Zde je velmi důležité, aby vychovatel bral v ohled individuální přístup dítěte k dílu, k tomu jak si ho vykládá. U moderního umění obzvlášť musí dbát na to, jak které dítě daný umělecký projev přijme, proto je také důležité, aby si vychovatel všiml osobností jednotlivých dětí. Tímto vnímavým přístupem k nim je pak mů-

---

<sup>64</sup> Srov. UŽDIL, J., ZHOŘ, I. *Výtvarné umění ve výchově mládeže*. s. 112.

<sup>65</sup> Tamtéž, s. 113.

<sup>66</sup> Srov. tamtéž. s. 113.

<sup>67</sup> Srov. tamtéž. s. 115.

že lépe vést k uvědomování si vlastních hodnot, k aktivizaci vlastních vzpomínek, zážitků a vědomostí.

S přibývajícím věkem se názor na svět stává racionálním a tato racionalita se uplatňuje i v životním postoji. Toto vše se ale děje na úkor oslabování fantazie a funkce smyslů. K tomu ovšem nedojde pokud výuka nebude zaměřena jednostranně. Ve starším věku se také mění kvalita duševních činností, žáci uznávají nové hodnoty, individuální představy jsou nahrazovány obecnými. Roste pozorovací schopnost a umělecká individualizace. Nově se objevuje také zájem o erotiku a úcta ke kráse.<sup>68</sup>

U starších žáků sice roste pozorovací schopnost, zkušenosti i vědomosti, takže žáci jsou schopni z díla více „vyčíst“, ale jak je uvedeno výše, klesá i činnost fantazie a funkce smyslů. Díla, která vychovatel při své práci používá by tedy měla být podněcující, nová, zvláštní, aby přitahovala pozornost. Moderní umění nabízí celou škálu uměleckých směrů, které mohou fantazii a smysly podněcovat k činnosti.

Uždil se také zabýval využitím pedagogických koncepcí Bauhausu ve výchově uměním. První, o čem se zmiňuje je schématické zobrazování u dětí (podobné znaky můžeme najít např. u Kandinského). Říká, že dítě dospívá k malbě postavy pomocí spojování teček (bodů) čarami (liniemi). Právě díky cvičením, založených na práci s bodem a linií, „...poznává žák nezměrné bohatství i u nejjednodušší úlohy“.<sup>69</sup>

Upozorňuje ale na fakt, že na Bauhausu se nepracovalo se školní mládeží a rovněž cíle vzdělávání byly jiné. Z koncepce této školy vyzdvihuje především přípravný kurz, který měl učit studenty volnému a tvořivému zacházení s elementy, např. linií, bodem a plochou (Kandinsky).<sup>70</sup>

---

<sup>68</sup> Srov. UŽDIL, J., ZHOŘ, I. *Výtvarné umění ve výchově mládeže*. s. 115,116.

<sup>69</sup> Srov. UŽDIL, J. *Mezi uměním a výchovou*. s. 391.

<sup>70</sup> Srov. Tamtéž. s. 391.

### 3.2.2 Readova výchova uměním

Také Read se ve svém díle zabývá tím, jaké místo by mělo výtvarné umění zaujímat v pedagogickém procesu.

Ve své době pokládal za velmi důležité, aby byla umělecká výchova na školách reformována. Hlavní problém nevidí jen ve výchově, ale především v umění samotném, ve sporech různých uměleckých škol.

Uvažuje například o problematice sebeprojevu, ke kterému by umělecká výchova měla dítě dovést. Samotný sebeprojev ovšem nestačí. „Je tu možnost, že co začíná jako spontánní činnost, může se stát za správného vedení specializovanou schopností nebo dovedností.“<sup>71</sup> Tato schopnost se posléze může vyvinout až v to, čemu říkáme estetické vnímání. Existují tři činnosti, které se mohou směřovat. Je to sebeprojevování, skrze které sděluje individuum své city, myšlenky a emoce, dále pozorování, díky kterému si dítě ujasňuje poznatky a konečně estetické vnímání, které je odezvou na výtvarný projev a na hodnoty. Všechny tyto činnosti jsou zahrnuty v umělecké výchově a vyžadují odlišné způsoby postupu.<sup>72</sup>

„Obecně řečeno, činnosti sebeprojevové nelze naučit.“<sup>73</sup> Učitel by si podle Reada měl dávat pozor na předkládání vnějších vzorů, které by mohly sebeprojev negativně ovlivnit. Učitel by v tomto případě měl působit spíše jako průvodce a inspirátor.<sup>74</sup> Oproti sebeprojevování je pozorování zcela získanou dovedností. Uznává, že někteří jedinci mají schopnost koncentrovat svou pozornost už od narození, „Ale ve většině případů oko...se musí cvičit jak v pozorování, tak i v zaznamenávání.“<sup>75</sup> Oproti sebeprojevové činnosti se naopak estetickému vnímání naučit lze, tedy spíše: lze ho učením rozvíjet. Estetické vnímání je ovšem závislé, stejně jako vlastní projev, na psychologickém typu dítěte.<sup>76</sup>

---

<sup>71</sup> READ, H. *Výchova uměním*. s. 236.

<sup>72</sup> Srov. Tamtéž. s. 235,236.

<sup>73</sup> Tamtéž. s. 236

<sup>74</sup> Srov. Tamtéž, s. 236

<sup>75</sup> Tamtéž. s. 237

<sup>76</sup> Více k problematice psychologických typů: READ, H. *Výchova uměním*. s. 93-106 a 109-112., UŽDIL, J., ZHOŘ, I. *Výtvarné umění ve výchově mládeže*. s. 116-117.

Nyní si jen v krátkosti nastiňme, jak Read doporučuje vychovávat uměním v jednotlivých věkových kategoriích dítěte.

**Mateřská škola:** V tomto období by měla mít ve výchově rozhodující slovo, podle Reada, především hra. Matka i vychovatel by v tomto období měli pozorně sledovat veškerou činnost dítěte. Read také upozorňuje, že „V mateřské škole není místa pro odborníka výtvarné výchovy.“<sup>77</sup> Učitelovým úkolem není vyučovat, ale spíše vybízet. Read doporučuje v tomto období činnosti jako např. rytmická cvičení (která jsou přípravou pro tanec a vnímání hudby). Velmi důležitou roli v tomto období také hraje přímá zkušenost a vychovatel by měl dbát, aby se děti naučily svou zkušenost vyjadřovat slovy a výtvarnou činností. „Dětem třeba poskytnout všemožnou příležitost vyjadřovat své myšlenky a zkušenosti kresbou a malbou, ruční prací, mimicky i jinou dramatickou činností.“<sup>78</sup> Teprve těmito způsoby činnosti mohou dát děti průchod své tvořivosti.<sup>79</sup>

**Škola prvního stupně:** Na prvním stupni je, podle Reada, nejdůležitější především „kontinuita učebního postupu“<sup>80</sup>, přičemž tato kontinuita předpokládá nepřerušenu hierarchii učitelů. To znamená, že přístup učitele a jeho měřítko by měly odpovídat věku dítěte (zjednodušeně řečeno: středoškolský učitel nemůže se svým přístupem uspět u žáků prvního stupně).

Dítě ve věku prvního stupně dospívá, získává nové zkušenosti a přijímá nové vjemy, začíná si osvojovat více pojmů. Tomuto růstu by měla odpovídat i výchova. U dítěte dochází k rozvoji kreslení, ale daleko více se rozvíjí v dramatickém projevu a konstruktivních činnostech. K výtvarnému umění by se v tomto období (a i v jiných) mělo přistupovat pomocí vnímání, tvorby, poučování a technicky. Měla by se cvičit obrazivost a rozvoj představ.<sup>81</sup>

**Škola druhého stupně:** Zde je především nutné zmínit, že Read za školu druhého stupně považuje školu střední, nikoli druhý stupeň základní školy.

---

<sup>77</sup> READ, H. *Výchova uměním*. s. 264.

<sup>78</sup> Tamtéž. s. 265.

<sup>79</sup> Srov. Tamtéž. 264-267.

<sup>80</sup> Tamtéž. s. 268.

<sup>81</sup> Srov. Tamtéž, s. 268-272.

Opět zdůrazňuje, že výchova na tomto stupni by měla plynule navazovat na výchovu ve škole základní. Ve výchově začíná ale působit činitel, který do té doby neměl přílišnou váhu. Tímto činitelem je společnost. „Další...výchova má je tedy připravovat pro toto místo ve společnosti a přirozeně a snadno je převést ze školy do společnosti.“<sup>82</sup> V tomto období je důležité, aby si vychovatel (učitel) všiml individuálního sebeprojevu žáka, jeho temperamentu, a na nich poté stavěl výchovu. Škola druhého stupně, stejně jako škola stupně prvního by měla být místem rozvíjení tvořivosti (tvořivé činnosti nazývá v tomto případě konstruktivními pracemi).

V tomto období by také mělo docházet k předávání mravních hodnot. Read ale nevidí primární hodnotu výchovných metod jako hodnotu mravní, ale estetickou.<sup>83</sup>

Na závěr této kapitoly bych ještě chtěla zdůraznit, že Read nechápe výchovu uměním jako návod, jak použít uměleckých děl při působení na mládež. Ani výchova k umění pro něj není výchovou k poznávání a oceňování výrazových prostředků. Read chápe výchovu uměním a k umění spíše jako integrační proces, který znamená sladění individuální jedinečnosti s jednotou společnosti.<sup>84</sup>

### 3.3 MODERNÍ UMĚNÍ A PEDAGOGIKA VOLNÉHO ČASU

Pedagogika volného času se zabývá výchovou ve volném čase. Ta je specifická tím, že probíhá mimo povinné školní vyučování, mimo bezprostřední vliv rodiny, je institucionálně zajištěná a uskutečňuje se právě ve volném čase.<sup>85</sup>

Výchova uměním v rámci pedagogiky volného času je možná například v mimoškolních kulturních institucích, galeriích a muzeích. Ty mohou zakládat

---

<sup>82</sup> READ, H. *Výchova uměním*. s. 272.

<sup>83</sup> Srov. Tamtéž. s. 272-283.

<sup>84</sup> Srov. UŽDIL, J. *Mezi uměním a výchovou*. s. 291-292.

<sup>85</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. s. 37.

různé kluby či organizovat zajímavé exkurze pro mládež, které bývají metodicky pečlivě zpracovány. Poskytují tak příležitosti pro učitele, vychovatele či vedoucí. Většinou nečekají na pasivní návštěvníky, ale snaží se k nim samy proniknout. Možnost výstav se nabízí i v prostředí škol či volnočasových zařízení. Jejich pořádáním se může lépe propagovat umění.<sup>86</sup>

Výstavy v galeriích mohou vybízet k besedám o umění. Promyšlená instalace vytváří prostor pro konfrontaci a srovnávání různých tvůrčích stylů. Bohužel jsou výstavy školami a zařízeními k výchově uměním málo využívány. Je důležité si uvědomit, že své poslání splní jen důkladně připravená návštěva, kdy děti předem znají obsah výstavy. Mohou tak lépe poznat rozdíly mezi originálem a svou vlastní představou. Exponáty by měly být přiblíženy pomocí slovního výkladu. Ten by se měl věnovat jen vybraným dílům, která jsou pro výstavu nejtypičtější, nebo která lze mezi sebou vzájemně porovnat. Zdlouhavé výklady mohou být pro děti únavné a nevěnují jim tolik pozornosti. Po návratu z výstavy by měl následovat krátký rozhovor či reflexe, které umožní vychovateli sledovat individuální dojmy a hlouběji poznat osobní vkus a zájmy dítěte.<sup>87</sup>

Přiblížit moderní umění (a samozřejmě i jiné směry) lze i pomocí menších putovních výstav. Lze je zorganizovat jak ve škole, tak i v klubovně a v jiném volnočasovém zařízení. Důležitá je kvalitní propagace a uspořádání vernisáže. Kde jsou výstavy pravidelné, je na místě sestavení metodického systému. Mělo by se začít seznámením s druhy a žánry, měla by se nastínit technická stránka tvorby, tvůrčí proces a cesta od náčrtu k dílu. Vhodným úvodem do vnímání výtvarného díla by mohla být výstava zaměřená k jednotlivým výtvarným vyjadřovacím prostředkům a jejich funkci.<sup>88</sup>

Další možností je osobní setkání s umělcem a jeho prací, jež může probouzet živý zájem o umění. Naskytuje se zde příležitost, zkoumat umělcovy vlastní postřehy, vyptat se na cestu, kterou ke svému uměleckému názoru došel.

Rozvoj výtvarné činnosti a zájem o umění mohou podporovat i výtvarné kroužky či kluby.

---

<sup>86</sup> Srov. UŽDIL, J. *Výtvarné umění ve výchově mládeže*. s. 176.

<sup>87</sup> Srov. Tamtéž, s. 177.

<sup>88</sup> Srov. Tamtéž, s. 178.

## 4 PRAKTICKÁ ČÁST

Na základě teorie jsem se rozhodla ke své práci připojit následující praktickou část. Měla by vycházet z pedagogické koncepce W. Kandinského, který působil na Bauhausu. Jeho myšlenky a názory jsou podle mého názoru použitelné nejen v pedagogickém procesu. Umožňují rozvoj vlastní tvůrčí činnosti a estetického cítění každému.

### KOMUNIKACE SKRZE ABSTRAKTNÍ FORMY

#### (výtvarná akce)

#### 4.1 INSPIRACE A CÍLE VÝTVARNÉ AKCE

Inspirací pro uskutečnění této výtvarné akce mi bylo dílo Kandinského *Bod, linie, plocha*.

V tomto díle se Kandinsky zabývá působením těchto abstraktních forem. Pro další práci je nutné nastínit alespoň základní myšlenky tohoto díla.

„Geometrický bod si...představujeme jako nejvyšší a jedinečné spojení řeči a mlčení.“<sup>89</sup> Bod z hlediska hmoty vyjadřuje nic, je to úspornost, zdrženlivost. Vnitřní význam bodu spočívá v písmu, kde vyjadřuje přerušeni, mlčení. Mrtvý bod můžeme probudit v živý symbol, pokud ho zcela zbavíme jeho účelovosti. V této chvíli bod začíná žít jako samostatný fenomén. K základnímu oplodnění

---

<sup>89</sup> KANDINSKY, W. *Bod, linie, plocha*. s. 21.



plochy dochází právě jejím spojením s bodem. Znění bodu se může měnit s narůstající nebo zmenšující se velikostí a také v souvislosti s jeho proporcerami a postavením vůči ostatním elementům na ploše. Co se týče formy bodu, je ideálním bodem z abstraktního hlediska bod ve formě kruhu. Reálný bod může mít ovšem mnoho dalších forem, čímž se opět proměňuje jeho znění. Bod ze svého vnitřního hlediska vyjadřuje maximální zdrženlivost.<sup>90</sup>

„Přímka...představuje nejúspornější formu neomezených možností pohybu.“<sup>91</sup> Jak je v této větě naznačeno, linie je vlastně stopa, kterou zanechává posouvající se bod, je tedy vyjádřením jeho pohybu, porušením klidu. Přeměňuje statičnost na dynamičnost. Díky různě působícím vnějším silám vznikají různé linie a jejich vzájemné kombinace. Podle různých směrů a napětí rozlišuje tři základní druhy přímk: horizontální, vertikální a diagonální. Horizontála a vertikála jsou přímky mlčící, vyjadřují ticho a šepot. Volné přímky naopak vyjadřují dramatičnost. Linie se mohou zalamovat pod různými úhly a tím získávat další a další znění (od chladu až po bezmocnost, pasivitu). Z tupouhly zalamovaných linií vzniká oblouk, kde je napětí vytrvalejší. Ostře zalomené linie mohou vyjadřovat agresivitu, mladickou nerozváženost, mládí. Oblé linie vyjadřují zralost, sebejistotu a energii, je v nich navíc ukryt zárodek plochy.<sup>92</sup>

„Pojmem základní plocha označujeme materiální plochu, jejímž úkolem je nést obsah díla.“<sup>93</sup> Plochu můžeme v základu rozčlenit na horní, dolní, pravou a levou část. Nahoře a vlevo znamená v ploše uvolněnost, lehkost, osvobození. Dole a vpravo vyjadřuje houstnutí, tíhu a spoutanost, což umožňuje maximální možnost klást překážky. Pohyb linií do leva znamená vykročení do dálky ke svobodě, doprava potom k řádu, ve kterém je konečným cílem klid.<sup>94</sup>

V souvislosti s výše nastíněnou problematikou můžeme formulovat cíl výtvarné akce. Je jím pokus o neverbální komunikaci prostřednictvím abstraktních fo-

---

<sup>90</sup> Srov. KANDINSKY, W. *Bod, linie, plocha*. s. 21-47.

<sup>91</sup> Tamtéž. s. 51.

<sup>92</sup> Srov. Tamtéž. s. 51-106.

<sup>93</sup> Tamtéž. s. 109.

<sup>94</sup> Srov. Tamtéž. s. 109-137.

rem (bodů, linií, ploch), tedy pokus o využití Kandinského nauky pro rozšíření komunikačního potenciálu. Akce je snahou o vyjádření pocitu pomocí těchto elementů na straně jedné, a pokusem o odpověď na straně druhé. Úkolem účastníků je pokusit se vcítit do díla kolegy a objevit v něm sdělení, tedy to, co mu obrazem chce říci. Na základě toho pak musí vytvořit vlastní abstraktní konstrukci, která by určitým způsobem reagovala na daný obraz.

## 4.2 PŘÍPRAVA A MOTIVACE

Příprava na výtvarnou akci spočívala především ve studiu díla Kandinského a přípravě materiálu potřebného k jejímu uskutečnění. K plynulému průběhu akce je nutné nastínění průběhu.

Předpokládaný průběh výtvarné akce:

- Teoretický úvod k výtvarné akci (cca 45 min.)
- Ukázka některých děl W. Kandinského (cca 5 min.)
- Nastínění cíle akce (cca 10 min.)
- Motivace (cca. 10 min.)
- Samotná činnost (cca 180 min.)
- Vyhodnocení a reflexe (cca 30 min.)

Během akce je počítáno i s několika přestávkami, předpokládaná doba trvání je tedy cca. 5 hodin.

**Motivace:** Jako motivaci jsem použila jedno z děl W. Kandinského a přiblížila jsem ostatním účastníkům, jak na mě působí.

## 4.3 PRŮBĚH

Výtvarné akce se zúčastnili tři muži a tři ženy ve věku 20-29 let. Vybrala jsem osoby, které se znají, aby komunikace mohla probíhat uvolněněji.

Po příchodu jsem účastníky uvedla do problematiky vyjadřování pomocí abstraktní kompozice. Nastínila jsem jednotlivé elementy a vysvětlila, co který může vyjadřovat.

Bod například působí osamoceně, je izolovaným prvkem, pokud není v těsném spojení s jinými liniemi či plochami. Jestliže od něj vychází další elementy, může být chápán i jako osoba, která dílo tvoří. I velikost a forma bodu hrají velkou roli. Větší bod v sobě nese větší tíhu, menší může symbolizovat nicotnost. Dynamičtější forma probouzí pocit aktivity.

Linie mohou díky své pestrosti vyvolávat také celou řadu pocitů. Mohou působit stroze (přímka), agresivně (pilovité formy), těžce (horizontála) nebo naopak lehce (vertikála), dynamicky (oblé linie, vlnovky), dramaticky (volné přímky). Jejich působení závisí i na směru a umístění vůči ostatním elementům v obraze. Linie směřující doleva či umístěné nahoře znamenají uvolněnost, lehkost a touhu po svobodě. Směřují-li doprava a nachází-li se v dolní části obrazu naznačují tíhu, spoutanost, překážku či touhu po řádu.

Také jednotlivé geometrické útvary (plochy) mají svůj význam. Čtverec má podobné vlastnosti jako bod, trojúhelník značí ostrost, kruh může být interpretován jako klid, energie, sebejistota či zralost.

Teorii jsem obohatila o ukázky z díla Kandinského. Po této úvodní části jsem účastníkům vysvětlila cíl akce a pokusila jsem se je motivovat. Využila jsem jedno z děl Kandinského<sup>95</sup> a nastínila jsem účastníkům, jaké pocity ve mně vyvolává.

První, co na obraze zaujme můj pohled, je bod umístěný v levé střední části plochy. Je tak velký, že může znázorňovat i kruh. Jeho umístění naznačuje touhu po svobodě, ale jeho velikost a forma ve mně vyvolávají spíše pocit tíhy či zodpovědnosti a rozvážnosti. Dalším výrazným prvkem obrazu jsou dvě diagonály protínající se v pravé části obrazu. Horní je zvýrazněna více v části směřující vlevo, což opět znázorňuje touhu po vzletu a osvobození. Spodní je vedena více horizontálně a naznačuje tíhu. Obě jsou ještě přetáty vpravo vertikálami, které působí, jako by je ukotvovaly. Stejně na mě působí i drobné přímky. Zastavují bod, nedotýkají se ho, jsou jako bodavé jehličky. Celkově ve mně obraz vyvolává pocit

---

<sup>95</sup> Viz. příloha, Obr.2.

touhy po svobodě a rozletu, které je ale zamezováno jak vlastní zodpovědností, tak i vnějšími okolnostmi.

Po motivaci jsme překročili k samotné tvůrčí činnosti. Účastníci akce se rozdělili do dvojic podle vlastního výběru. Během činnosti seděli proti sobě. Jeden z dvojice se zamyslel nad tím, co by chtěl druhému říci, co by chtěl svým dílem vyjádřit a toto se pokusil převést do abstraktní kompozice pomocí geometrických tvarů. Druhá osoba ho při práci pozorně sledovala, všímala si, kde začíná, čím pokračuje atd. Když je dílo hotovo, má adresát čas prostudovat si ho. Snaží se v něm najít sdělení a odpovědět na něj. Ostatní účastníci mohou libovolně přihlížet, ale nevyjadřují se.

Po ukončení výtvarné činnosti se účastníci pokouší reflektovat své pocity, které chtěli vyjádřit, vyjadřují se i k dílům ostatních.

## 4.4 REFLEXE

Při zhodnocování činností začnu teoretickým úvodem. Myslím si, že jsem dokázala vyjádřit myšlenky Kandinského, a že se mi podařilo i vystihnout znění jednotlivých elementů. Protože ani jeden z účastníků se umění nijak zvlášť nevěnuje, vymezila jsem si na teorii více času. Všichni pozorně poslouchali, pokládali doplňující otázky. Teorii jsem obohatila o ukázky z díla Kandinského. Nezdá se mi, že by byl výklad teorie pro zúčastněné unavující, nebo že by je obtěžoval, či ho pokládali za zbytečný.

Co se týká motivace, myslím, že byla pro účastníky podnětná, protože jim pomohla ve vlastních interpretacích díla a nastartovala samotnou tvůrčí činnost.

Rozdělení do dvojic jsem ponechala raději na účastnících samotných, aby měli možnost pracovat s tím, koho více znají a s kým si více rozumí. Tím pádem mohla komunikace probíhat snadněji a byla uvolněnější. Při vlastní činnosti byl pro většinu účastníků problém především v tom, jak vůbec začít. Ti z dvojic, kteří vytvá-

řeli odpověď byli většinou rychleji hotovi s vypracováním kompozice, ale museli věnovat více času hledáním sdělení.

Konečná společná reflexe byla poměrně živá, zapojili se do ni všichni zúčastnění. Každého zajímalo, co si jiná dvojice sdělila. Vyhodnocovalo se samozřejmě to, jestli byl naplněn cíl akce. Dále se hodnotil průběh akce a vyjadřovali se i celkové pocity z činnosti. Všem účastníkům se akce líbila a považovali ji za zajímavou. Shodli se v tom, že obohatila jejich komunikační schopnosti (nikdy předtím je nenapadlo, že lze komunikovat skrze geometrické tvary, body a linie) i možnosti pohledu na umělecké dílo. Všichni ale jednotně namítali, že to pro ně bylo mnohdy velmi obtížné reagovat na abstraktní vyjádření toho druhého.

Přesto si myslím, že cíl akce byl naplněn, že se nám podařilo nějakým způsobem komunikovat skrze abstraktní formy. Je to patrné i z přiložených výsledků činnosti<sup>96</sup>, kde je vidět, kdo svůj obraz předkládal, a kdo na něj odpovídal.

---

<sup>96</sup> Viz. příloha, obr. 3-6.

## ZÁVĚR

Celá práce pojednává o vztahu moderního umění a pedagogického procesu. Touto problematikou se zabývali například Jaromír Uždil a Herbert Read, kteří vytvořili teorie o výchově uměním. Inspirací jim byly pedagogické koncepce Bauhausu, W. Kandinského, P. Kleea a M. Duchampa.

Tyto koncepce a teorie jsou samozřejmě využitelné jak ve školské pedagogice, tak i v pedagogice volného času. Domnívám se ale, že tomu tak v dnešní době není. Už Read volal po reformě školství v této oblasti. Co si ale pamatuji z vlastní zkušenosti, nikdy jsem se ve školním prostředí s těmito koncepcemi nesešla. Učitelé se většinou uchylují k pouhému výkladu teorie o uměleckém směru. Vysvětlí žákům, jak pracovat s technikou koláže, ale koncepcemi a myšlenkami samotných malířů se nezabývají.

V oblasti pedagogiky volného času je situace lepší. Vychovatelé mají více prostoru, mohou vznikat například kroužky zaměřené čistě na Bauhaus a jeho představitele. Je zde i větší prostor pro návštěvy výstav, galerií či ateliérů, které pomohou moderní umění ještě více přiblížit účastníkům.

Problematika pedagogických dimenzí moderního umění je velmi široká a tato oblast není dostatečně prozkoumána, bude potřeba věnovat jí ještě mnoho pozornosti.

## Seznam literatury

BERNARDOVÁ, E. *Moderní umění /1905-1945*. Praha : Paseka, 2000.  
ISBN 80-7185-291-0.

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

KANDINSKY, W. *Bod, linie, plocha*. Praha : Triáda, 2000.  
ISBN 80-86138-16-X.

KLEE, P. *Vzpomínky, deníky, eseje*. Praha : Arbor vitae, 2000.  
ISBN 80-901964-9-7.

LAMAČ, M. *Myšlenky moderních malířů*. Praha : Odeon, 1989.  
ISBN 80-207-087-0.

PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*. Praha : Portál, 1999.  
ISBN 80-7178-711-6.

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

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

UŽDIL, J., ZHOŘ, I. *Výtvarné umění ve výchově mládeže*. Praha : SPN, 1964.

## **Seznam příloh**

Studijní plán Bauhausu

Ukázka díla W. Kandinského

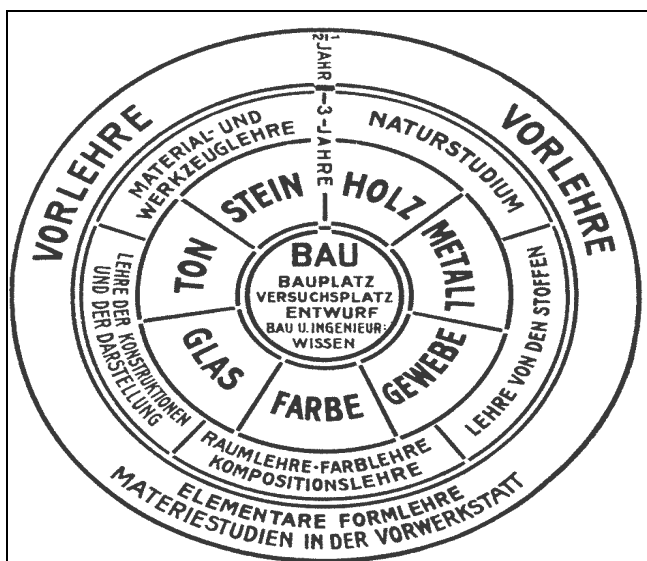
Fotografie z výtvarné akce



# Přílohy

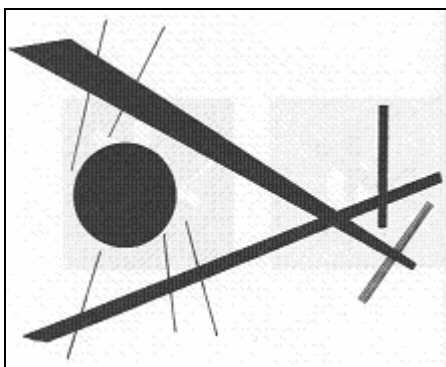
Studijní plán Bauhausu

Obr. 1



Ukázka díla W. Kandinského

Obr. 2



Fotografie z výtvarné akce

Obr. 3



Obr. 4



Obr. 5



Obr. 6



## Abstrakt

KOLLEROVÁ, I. *Pedagogické dimenze moderního umění*. České Budějovice 2008. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Mgr. K. Řepa.

**Klíčová slova:** moderní umění, pedagogické koncepce, výchova uměním, výchova k umění, moderní umění a volný čas, komunikace a abstraktní formy

Celá práce se zabývá vztahem moderního umění a pedagogického procesu. Teoretická část charakterizuje nejzákladnější směry, hnutí a školy moderního umění a myšlenky samotných malířů. Dále předkládá pedagogické koncepce Bauhausu, Wassily Kandinského, Paula Kleea a Marcela Duchampa. Věnuje se teoriím J. Uždila a H. Reada, kteří se zabývali výchovou uměním a k umění. Zmiňuje i možnosti působení moderního umění v mimoškolní výchově.

Cílem praktické části (výtvarné akce) je pokus o neverbální komunikaci prostřednictvím abstraktních forem. Inspirací zde bylo dílo W. Kandinského. Jeho pedagogické teorie byly využity pro rozšíření komunikačního potenciálu účastníků.

# Abstract

## **Pedagogical dimensions of modern art.**

**Key words:** modern art, pedagogical conceptions, education with the arts, education to the arts, modern art and free time, communication and abstract forms

This work deals with the relationship between the modern art and the pedagogical process.

The theoretical part characterises basic styles, movements and schools of the modern art and the own ideas of painters. This part of the work shows pedagogical conceptions of Bauhaus, Wassily Kandinsky, Paul Klee and Marcel Duchamp. Its part is attend to the theories of J. Uždil and H. Read. They both were interested in the education with and to the arts. It's talking about the possibilities of the influence to afterschool education.

The aim of the practically part (the creative action) is an experiment about the nonverbal communication by means of the abstract forms. The inspiration was stayed a publication by W. Kandinsky. His pedagogical theories were used for grow up of the communication level of the abonents.