Pedagogická fakulta
Faculty of Education
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
University of South Bohemia in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

Diplomová práce

Práce s asociací v experimentačních výtvarných činnostech na 1. stupni ZŠ.

The Creative Work with Association in Experimental Art Activities at 1. Grade of Primary School.

Vypracoval: Tomáš Simek

Vedoucí práce: Mgr. Karel Řepa, Ph.D.

České Budějovice 2022

Prohlášení

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

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

V Českých Budějovicích dne 22. 4. 2022 .....

Tomáš Simek

Poděkování

Mé poděkování patří především panu Mgr. Karlu Řepovi, Ph.D., za odborné vedení, vstřícný přístup a cenné rady, jež mi poskytl v průběhu psaní této diplomové práce.

Dále děkuji také ZŠ a MŠ Vrbovec, jmenovitě pak paní Mgr. Brigitě Novákové, která vytvořila příjemné prostředí a zázemí pro realizaci projektové části mé práce.

Abstrakt

Diplomová práce se svým tématem zaměřuje na využití asociace ve výtvarných činnostech na 1. stupni ZŠ. Obsah teoretické části poskytuje náhled na asociaci z hlediska psychologie a využití asociace v umění. Práce se dále zabývá uměleckými směry a autory, kteří ať už vědomě, či nevědomě využívali asociaci ve svých dílech. Dále vhodně navazuje rešerše metodických zdrojů, jež popisují práci s asociací ve výtvarných činnostech na 1. stupni ZŠ.

Praktická část je pak věnována realizaci a reflexi výtvarné řady, inspirované zmíněnými autory a technikami.

Klíčová slova: asociace, asocianismus, asociační myšlení, imaginace, experimentace

SIMEK, Tomáš. 2022. *Práce s asociací v experimentačních výtvarných činnostech na 1. stupni ZŠ.* České Budějovice. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Vedoucí práce Mgr. Karel Řepa, Ph.D.

Abstract

The topic of the thesis is the use of association in art activities at the 1st grade of primary school. The content of the theoretical part provides an insight into association from the point of view of psychology and the use of association in art. The thesis also discusses art movements and artists who have either consciously or unconsciously used association in their works. It is also conveniently followed by a search of methodological resources that describe the work with association in art activities at the first level of primary school.

The practical part is then devoted to the realization and reflection of the art series inspired by the mentioned authors and techniques.

Key words: associations, associationism, associative thinking, imagination, experimentatio

Obsah

ÚVOD **7**

I. TEORETICKÁ ČÁST **9**

1 ASOCIATIVNÍ MYŠLENÍ A IMAGINACE Z HLEDISKA PSYCHOLOGIE **10**

1.1 Asocianismus a jeho přístupy k psychickému dění 10

1.2 Asociativní myšlení v moderní psychologii 14

1.3 Asociace v rámci ontogeneze výtvarného projevu 15

1.4 Imaginace 18

2 PŘÍSTUPY K PRÁCI S ASOCIACÍ VE VÝTVARNÉ KULTUŘE **21**

2.1 Skvrny a imaginace v předmoderním umění 22

2.2 Propuštění představivosti 24

2.3 K hranici asociace 28

2.4 Oživlé textury a novější experimenty 30

3 PRÁCE S ASOCIACÍ V RÁMCI VÝTVARNÝCH ČINNOSTÍ NA 1. STUPNI ZŠ **36**

3.1 Výtvarná experimentace 37

3.2 Výtvarné vyjádření imaginace 39

3.3 Náměty a metodické příručky pracující s výtvarnou experimentací a asociací ve výtvarné výchově 41

3.4 Možnosti propojování experimentace a imaginace ve výtvarné výchově 45

II. PROJEKTOVÁ ČÁST **50**

4 VÝTVARNÁ ŘADA „Z EXPERIMENTU DO FANTAZIE!“ **51**

4.1 Organizace a příprava výtvarné řady 51

4.2 Realizace výtvarné řady 52

4.3 Reflexe realizace výtvarné řady 59

ZÁVĚR **61**

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ **62**

SEZNAM PŘÍLOH **66**

PŘÍLOHY **67**

ZDROJE PŘÍLOH **107**

Úvod

Asociace, třebaže si to ani neuvědomuje, nás provází celým životem již od útlého věku. Tento specifický druh spojení a sdružování myšlenek, objektů, subjektů či stavů dokáže silně ovlivnit psychický stav jedince i jeho další rozvoj. Asociace však plní důležitou funkci i ve výtvarném umění. Autorům umožňuje v jejich dílech vyjádřit vlastní niterné stavy, pocity a nálady. Recipientům zase poskytuje prostor nahlížet výtvarná díla naprosto jedinečným pohledem, díky čemuž mohou rozvíjet vlastní imaginaci, kreativitu či vizuální paměť. Umění se tak stává komplexním a kompaktním souborem vypovídajícím o stavech lidských duší, ať už je tato jeho hodnota zamýšlená či naprosto bezděčná.

V této diplomové práci je téma asociace, asociativní myšlení a imaginace v souvislosti s uměním předmětem zkoumání po stránce teoretické, a to z hlediska využití, nevědomého ovlivňování a zapojování do umělecké tvorby. Těchto poznatků následně využíváme pro tvorbu konkrétních výtvarných lekcí v projektové části diplomové práce. Dále se věnujeme výtvarným technikám, v nichž budeme využívat asociaci a imaginaci pro realizaci výtvarných aktivit určených žákyním a žákům 1. stupně základních škol.

Teoretická část slouží jako obecný vhled do problematiky asociace ve výtvarném umění. Popisuje důležitost psychologického pohledu na asociaci, její vznik a způsob vnímání. Pro účely hlubšího porozumění dané problematice vymezujeme základní pojmy jako asociace, asociativní myšlení, imaginace a experimentace na základě několika odborně-terminologických výkladů a zároveň vysvětlujeme jejich obsahové propojení s uměním.

Po základním vhledu do psychologie se pokoušíme demonstrovat typické cesty práce s asociací v tvůrčím procesu, potažmo nastínit potenciál asociačních experimentů při vzniku výtvarného díla. Zaměřujeme se na oblast výtvarného umění, kde se pomocí konkrétních příkladů pokusíme potvrdit spojitost asociace s uměním u vybraných moderních uměleckých směrů a vybraných autorů. Závěrečná kapitola teoretické části poskytuje zevrubný přehled metodických publikací, které se věnují námětovým a metodickým řadám, při jejichž realizaci lze využívat asociaci ve výtvarné činnosti. Tyto pak slouží jako vhodný podklad pro tvorbu vlastních výtvarných lekcí, jež tvoří esenciální podstatu praktické části této práce.

Projektová část diplomové práce představuje autorem vhodně sestavené výtvarné lekce realizované ve 4. třídě ZŠ a MŠ Vrbovec, v nichž se žákyně a žáci vydávají po stopách známých umělců a jejich děl. Celkem pět volně uspořádaných lekcí je

sestaveno s cílem hlouběji proniknout do „světa experimentu“ a co nejvíce mu porozumět. Skrze několik poznávacích, tvořivých a experimentálně zaměřených aktivit se pokoušíme v žácích rozvinout estetické cítění a kultivovat nejen jejich výtvarný projev, ale taktéž jejich osobnost.

Smyslem diplomové práce není kompletní obsáhnutí všech existujících způsobů, jak využít asociaci v experimentační činnosti, ani ukázka všech technik pro tyto účely vhodných a dostupných. Cílem práce je představit čtenářům využití asociace jako specifické kvality vnitřní formy výtvarných děl, a potvrdit tak její přítomnost v umělecké tvorbě. Zároveň si práce za cíl přiblížit žákům mladšího školního věku možnosti experimentační výtvarné tvorby.

I. Teoretická část

1 Asociativní myšlení a imaginace z hlediska psychologie

Tematicky se tato diplomová práce pohybujeme na pomezí dvou vzájemně se ovlivňujících oborů – umění a psychologie. Abychom se dané problematice mohli věnovat na odborné úrovni, bude nejprve nutné vymezit pojmy, jako jsou asociace, asociativní myšlení a imaginace. Pro tyto účely poslouží ryze psychologická rešerše, která si klade za cíl objasnit tyto pojmy a také obsáhnout jejich napojení na oblast umění.

První podkapitola je věnována asocianismu, tedy filozofickému směru, který se zabýval asociací, a později tak byl inspiračním zdrojem nejen mnoha filozofů a psychologů, kteří o něj opírali své teorie, ale i pro mnohé výtvarné umělce.

1.1 Asocianismus a jeho přístupy k psychickému dění

Velký psychologický slovník definuje asocianismus (anglicky ASSOCIATIONISM) jako filozofický směr 17. století, podle něhož veškerá psychika má svůj původ ve smyslovém vnímání, tedy jinými, všeobecně známými slovy „Nic není ve vědomí, co dříve nebylo ve smyslech". Toto východisko umožnilo stanovit, co je a co není psychologický jev, a tím byl stanoven základ pro vznik psychologie; výklad psychiky pomocí spojování dále neredukovatelných duševních elementů, tzv. *asociací*.[1]

Asocianismus vznikl na základě jedné z nejstarších diskusí v oboru psychologie, která přetrvává až dodnes. Základní otázka zmiňované diskuze se soustředí na to, zda jsou lidské schopnosti vrozené, anebo získané zkušeností. Do této problematiky zasahují dva směry – nativismus a empirismus. Nativistické hledisko zastává názor, že člověk přichází na svět s vrozenou zásobou vědomostí a vrozeným pochopením reality. **René Descartes** podpořil v 17. století nativistický názor tvrzením, že některé pojmy (například Bůh, já, dokonalost a nekonečno) jsou vrozené. Na druhé straně stojí empiristické hledisko, které zastává názor, že vědomosti jsou získávány prostřednictvím nabitých zkušeností a interakcí s okolním světem. Přestože byl tento postoj hlásán již některými starými řeckými filozofy, nejčastěji je spojován s anglickým filozofem 17. století **Johnem Lockem**. Podle jeho přesvědčení je mysl člověka při narození jako tabula rasa, tedy čistá

[1] HARTL, Pavel and Helena HARTLOVÁ. 2010. *Velký psychologický slovník.* Praha: Portál. s. 49.

a nepopsaná tabulka, na kterou zkušenost během dozrávání jedince „zapisuje" znalosti a způsoby chápání světa. Toto hledisko se pak stalo podnětem pro vznik asocianistické psychologie (někdy se také hovoří o asociační psychologii).[2] Angličtí myslitelé odmítali Descartovo učení o vrozených idejích, respektive o vrozeném lidském intelektu (nativismus), a v oblasti lidského poznání připisovali rozhodující význam zkušenosti (empirismus).

Dalším významným tématem tohoto směru bylo hledání asociačních principů, jež umožňují organizaci a utřídění vnitřní psychické zkušenosti, což vyústilo ve vznik převážně psychologické odnože empirismu – asocianismu.[3] Jak literatura uvádí, prvním autorem, který se zabýval myšlenkou, že existenci vrozených idejí nelze nijak doložit, byl již zmiňovaný John Locke. V některých literaturách je Locke považován za zakladatele asocianismu, přesto tomu tak není. Locke pouze formoval své myšlenky v díle *Esej o lidském rozumu*, na které později navázal **David Hume** a **David Hartley**. Tito filozofové jsou hlavními představiteli asocianismu, a jsou tak považování za zakladatele tohoto filozofického směru, jenž vyšel právě z empirismu. Jiná literatura označuje za zakladatele asocianismu **Thomase Hobbese**, na kterého svými myšlenkami navazoval výše zmíněný John Locke.

Asocianismus se tedy vydělil z britského filozofického směru s názvem empirismus. Asocianismus vysvětloval psychické dění především na základě asociací (spojů) mezi psychickými obsahy.[4] Jak bylo popsáno v předešlém odstavci, za zakladatele asocianismu jsou dodnes považováni David Hume a David Hartley. Pro úplnost je důležité zmínit i představitele empirismu, kteří položili základní kámen britské empirické filozofie, a tím pádem i asocianismu. Thomas Hobbes se ve svém díle *Leviathan* zabýval řadou pozoruhodných filozofických i psychologických úvah. Jako filozof byl Hobbes důsledný materialista. Předpokládal, že existuje pouze hmota a že není žádná čistě duchovní bytost, tedy ani Bůh.[5] V díle *Leviathan* se dále zabýval teorií poznání. V druhé kapitole *Leviathana* Hobbes zmiňuje ucelenou teorii imaginace. Definuje zde představu jako ochabující vjem. K tomu Hobbes dodává, že pokud se nějaký předmět odklidí, popřípadě před ním zavřeme oči, i přesto si nadále zachováme obraz viděné věci, třebaže ne tak ostrý a přesný, jako když jsme ji viděli přímo. Čím delší doba uplyne od vidění či vnímání daného objektu, tím slabší je i jeho představa.[6] Hobbes dále rozlišil představy prosté a složené, ke kterým zmiňuje: *„V prvním případě, když si*

[2] NOLEN-HOEKSEMA, Susan. 2012. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda.* Vyd. 3., přeprac. Přeložil Hana ANTONÍNOVÁ. Praha: Portál. s. 24-25.
[3] PLHÁKOVÁ, Alena. 2006. *Dějiny psychologie.* Praha: Grada Publishing. Psyché. s. 27.
[4] Tamtéž. s. 36.
[5] Tamtéž. s. 30.
[6] [Srov.] Tamtéž. s. 30.

představujeme celý předmět, jak se nabízel našemu smyslovému vnímání, jde o jednoduchou (pamětní) představu, jako když si představíme člověka nebo koně, kterého jsme dříve viděli. V druhém případě jde o představu složenou (fantazijní), jako když na základě pohledu na člověka v jednom okamžiku a na koně v jiném pojmeme v mysli kentaura."[7]

Na spisy Thomase Hobbese, které obsahují řadu jedinečných myšlenek, navazuje další významný britský myslitel, zmiňovaný John Locke. Locke polemizuje s Descartovou představou o existenci vrozených idejí. Podle Locka nelze existence vrozených idejí dokázat. Proti Descartovým tvrzením argumentoval zejména tím, že idea Boha nemůže být vrozená, jak Descartes tvrdil, protože někteří lidé ji postrádají. Navrhuje tedy alternativu, a to myšlenku, že představu Boha odvozujeme z viditelných známek mimořádné moudrosti a síly.[8] Locke ve svém spisu píše o tom, že za bránu duševního života považuje smyslové vnímání, které vede ke vzniku vjemů. Při svých úvahách nerozlišoval mezi čitím a vnímáním, ba dokonce je často zaměňoval.

Locke též navazoval na práce Galilea, Hobbese či Descarta při rozlišování mezi primárními a sekundárními kvalitami vnímaných předmětů. Primární kvality jsou od objektů neoddělitelné, bez ohledu na to, do jaké míry se mohou měnit. Vytvářejí v nás jednoduché ideje tvrdosti, velikosti, tvaru, množství, pohybu a klidu. Sekundární kvality, jako barva, zvuk, chuť a vůně, v objektech neexistují ve formě, v jaké je vnímáme, ale jsou pouhými počitky, které v nás vyvolávají primární kvality objektů.[9]

Jako druhý pramen idejí považoval Locke reflexe neboli vnímání činnosti naší vlastní mysli. K těmto duševním aktivitám patří vnímání, myšlení, pochybování, zdůvodňování, poznávání, chtění a další mentální děje, které si uvědomujeme a sami v sobě pozorujeme.[10] Jak jsme již několikrát zmínili, v mnoha literaturách je právě Locke považován za zakladatele britského asocianismu. Ve skutečnosti však Locke pracoval s pojmem „asociace idejí" pouze v jedné ze svých kapitol v knize nazvané *Eseje o lidském rozumu*. Tento pojem do knihy však zařadil až při čtvrtém vydání. Locke v knize asociace mezi idejemi považuje za výsledek mentálních návyků, jež způsobují, že určité psychické obrazy vstupují do vědomí s asociovanými idejemi.[11]

---

[7] HOBBES, Thomas, Jiří CHOTAŠ, Zdeněk MASOPUST and Marina BARABAS. 2009. *Leviathan aneb látka, forma a moc státu církevního a politického.* Přeložil Karel BERKA. Praha: OIKOYMENH. Knihovna novověké tradice a současnosti. s. 16

[8] [Srov.] HUNT, Morton, Renáta MLÍKOVSKÁ and Ivo MÜLLER. 2000. *Dějiny psychologie.* Praha: Portál. s. 82.

[9] Tamtéž. s. 83.

[10] PLHÁKOVÁ, Alena. 2006. *Dějiny psychologie.* Praha: Grada Publishing. Psyché. s. 33.

[11] [Srov.] LOCKE, John. 1984. *Esej o lidském rozumu.* Vydání I. Praha: Svoboda. s. 236.

Následující text je věnován dílčím osobnostem asocianismu, abychom se blíže seznámili s inspirativními přístupy daných autorů k psychickému dění.

David Hume, anglický filozof a zakladatel filozofického směru asocianismu, ve své teorii poznání navázal na myšlenky Johna Locka. Přesto však dospěl k poněkud odlišnému dělení psychických obsahů, které nazýváme percepce nebo také vnímání. Hume ve své teorii poznání uvádí, že veškeré „percepce mysli" můžeme rozdělit do dvou tříd. Tyto třídy se od sebe navzájem liší živostí a stupněm síly. Těm méně silným a živým říkáme ideje. Pro druhou třídu používáme výraz imprese. Jako imprese označujeme všechny naše živější percepce, tj. takové vnímání, kdy slyšíme, vidíme, cítíme, milujeme, nenávidíme, toužíme nebo volíme.[12] Hume tvrdí, že s pomocí paměti a obraznosti jsme schopni spojovat jednoduché ideje ve složené. Nicméně i ty nejsložitější ideje jsou tvořeny z původních prvků, které nám poskytují imprese.

Hume předpokládá, že existují pouze tři typy asociací – podobnost, sousednost (dotyk) v čase a v místě a vztah příčiny a účinku. Hume pro jejich definici předkládá následujícího příkladu: *„Obraz nás přirozeně vede k myšlence na originál (podobnost); zmínka o jednom pokoji v určité budově přirozeně navozuje představu či hovor o ostatních pokojích (sousednost); a když pomyslíme na zranění, stěží se vyhneme myšlence na bolest, která je provází (příčina a účinek).*"[13] Humův největší teoretický přínos pro psychologii byl pravděpodobně v jeho originálním pojetí kauzality (kauzálních vztahů). Jeho uchopení vzájemného vztahu příčiny a následku je poněkud překvapivé. Tvrdí, že kauzální vztahy (asociace) se utvářejí na základě dvou po sobě jdoucích percepcí s určitou pravidelností. Závěry o daných vztazích jsou tedy výsledkem zvyku, nikoliv rozumové úvahy.[14]

Ve své době byl Hume spíše opomíjen. Docenění se mu dostalo až ve 20. století, kdy badatelé zdůraznili závažnost jeho úvah, jež korespondují s problémy psychologických poznatků o člověku.

Přestože byl **David Hartley** současníkem Huma, jeho dílem ovlivněn nebyl. Jako filozof nepřinesl vědě vskutku nic nového, nicméně velmi jasně a srozumitelně shrnul všechna fakta k základům britského empirického myšlení. Hartley považoval asociace za základní princip, který je schopný objasnit strukturu lidské mysli a procesů, které v ní probíhají.

Hartley byl jako filozof dualista. Věřil, že člověk se skládá ze dvou částí – těla a mysli. Díky svému přesvědčení se přikláněl ke koncepci psychofyzického

[12] [Srov.] HUME, David. 1996. *Zkoumání o lidském rozumu.* Přeložil Josef MOURAL. Praha: Svoboda. Filozofické dědictví [Svoboda, edice]. s. 39.
[13] Tamtéž, s. 46-47.
[14] [Srov.] PLHÁKOVÁ, Alena. 2006. *Dějiny psychologie.* Praha: Grada Publishing. Psyché. s. 37.

paralelismu, takže uvažoval odděleně o dějích mentálních a tělesných. V díle *Pozorování o člověku* se jednotlivé kapitoly střídavě věnují mysli a tělu. Pro Hartleye byl hlavním asociačním principem dotyk, který se může týkat jak podnětů, které si uvědomuje současně – synchronní asociace, tak i podnětů, jež si uvědomujeme krátce po sobě – sukcesivní asociace.

V dnešní době jsou tyto dva mentální fenomény označovány jako dotyk v prostoru a dotyk v čase. Plháková se pro objasnění zmiňované problematiky ve své knize vyjadřuje následovně: *„Pomyslíte-li na to, že byste měli provést jarní práce na zahrádce, může se vám vybavit představa rybízových keřů, které tam rostou, případně chuť ovoce (dotyk v prostoru). Vidíte-li titulky filmu, který dobře znáte, snadno si vybavíte jeho další děj (dotyk v čase).“*[15] Dle Hartleye závisí síla asociace na opakování.

Asocianismus byl vlivným myšlenkovým směrem i později v 18. a 19. století. Hlavní představitelé této doby se pomocí asociačních principů pokoušeli vysvětlit i ty nejsložitější psychické procesy, jakými jsou například myšlení či vůle. V první polovině 19. století byl hlavním představitelem James Mill a také jeho syn John Stuart.[16]

1.2 Asociativní myšlení v moderní psychologii

Pojmenování tohoto specifického druhu myšlení vyplývá ze zprostředkovaných procesů, zobecněného poznávání a odrážení okolního světa založeném na sdružování. Termínu sdružení v tomto případě rozumíme jako jednoznačnému spojení mezi různými pojmy nebo myšlenkami.

Asociativní myšlení napomáhá lidem objevovat něco nového, a tím rozšiřuje jejich hranice znalostí světa. V moderní psychologii se využívá asociativní myšlení pro různé experimenty a porovnávání.[17] Experimenty se skládají ze dvou etap, přičemž v první etapě se vždy objevuje spojitost mezi vyvoláním reakce a kýženým kladným výsledkem a ve druhé etapě se žádná spojitost neobjevuje.

S pojmem asociativní myšlení u mě pracuje též kniha *Vývojová neuropsychologie*. Ta popisuje, že asociativní paměť je založena na tom, že se do mozku zapojuje

[15] PLHÁKOVÁ, Alena. 2006. *Dějiny psychologie.* Praha: Grada Publishing. Psyché. s. 39.
[16] Tamtéž. s. 39.
[17] [Srov.] NOLEN-HOEKSEMA, Susan. 2012. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda.* Vyd. 3., přeprac. Přeložila Hana ANTONÍNOVÁ. Praha: Portál. s. 253.

určitá časová souvislost dvou a více podnětů. Příkladem je podmíněný reflex, který lze dělit na dva typy, a to klasický a instrumentální. Klasické podmiňování představuje typ naučené odezvy. Jde tedy o to, že neutrální objekt vyvolává reakci, pouze v přítomnosti jiného určitého objektu, jenž je automatickým spouštěčem této reakce. Instrumentální podmiňování je založeno na měnících se aktech spontánního chování na základě jejich důsledků. V instrumentálním podmiňování lze sledovat zákon efektu. Ten můžeme volně definovat tak, že jednání, které vede ke kladným důsledkům, se upevňuje, zatímco jednání vedoucí k důsledkům negativním se utlumuje.[18]

1.3 Asociace v rámci ontogeneze výtvarného projevu

Jak jsme se pokusili objasnit v předešlých kapitolách, schopnost asociace patří k přirozené duševní výbavě a činnosti každého lidského jedince. Zahrnuje spojování subjektů a psychických stavů (vjemů, myšlenek, pocitů, nálad apod.). Tato kapitola mapuje práci s asociacemi v rámci výtvarného projevu a jeho vývoje. Svým zaměřením tak zároveň cílí na tvůrčí práci ve výtvarné výchově.

Žák se s asociací ve výtvarné výchově setkává mnohem více, než by se mohlo na první pohled zdát. V hodinách výtvarné výchovy žáci často slýchají zadání uvedené slovními spojeními jako *„představte si…“* a *„vzpomeňte si… “*. Pokud zadání tvůrčí výzvy zní *„Dnes budete mít za úkol namalovat zimní krajinu…“*, většina žáků si začne asociovat představy, které má spojené se zimní krajinou. Mnohým vytane na mysl louka plná sněhu, na které stojí sněhulák. Jiným zase děti, jak si hrají ve sněhu, sáňkují nebo věší světýlka na vánoční stromeček. V jednotlivých stádiích dětského výtvarného projevu je však asociaci přiřazovaná různá závažnost. Snad nebudeme daleko od pravdy s konstatováním, že čím je žák mladší, tím využívá asociace ve svém vyjádření spontánněji. S rostoucím věkem uvolněných asociací v expresivním projevu ubývá a do popředí se dostává vnímání reality. Abychom mohli popsat, jak probíhá vývoj asociativního myšlení v rámci ontogeneze výtvarného projevu, musíme se zaměřit na práci psychologů, již se touto problematikou ve svých studiích zabývali.

Ontogeneze výtvarného projevu je téma, kterému se věnovalo již mnoho vlivných psychologů. Jedním z prvních byl **G. H. Luquet**, který popsal dětský výtvarný

[18] PROCHÁZKA, Roman and Miroslav OREL. 2021. Vývojová neuropsychologie. Praha: Grada. Psyché. s. 164.

projev z hlediska jeho vývoje. Z těchto poznatků vychází i další psychologové, kteří se také zabývali ontogenezí. Takovým byl i **Jean Piaget**, který na základě Luquetových poznatků mluví o teorii obrazných představ. Ve své knize *Psychologie dítěte* dokonce Piaget zmiňuje stádia dětské kresby, jež vymezil Luquet ve svých známých studiích, které dodnes zůstávají platné a využívají se při ontogenezi výtvarného projevu. Luqueotova práce byla velkým přínosem i v oblasti porozumění prostoru v dětských kresbách. Dále ve svých studiích poznamenal, že dětská kresba je v rozmezí 8 až 9 let věku dítěte v podstatě realistická, což ovšem neznamená, že by se v rané fázi zaměřovala na přímo viděné (čili umožňuje asociování). Tvrdil, že dítě při kreslení postupuje od již známého (pamětní představa) k tomu, co skutečně vidí.[19] Díky jeho zkoumání nyní můžeme prohlásit, že ve výtvarném projevu hraje asociace důležitou roli již od útlého věku a dítě jí ze začátku přikládá daleko větší váhu než realitě.

V této diplomové práci se však zabýváme především využitím asociace v rámci ontogeneze výtvarného projevu na prvním stupni ZŠ. Pro tyto účely využijeme stádia vývoje výtvarného projevu tak, jak je popsal **Viktor Lowenfeld**. Lowenfeld zohledňuje individualitu jedince více než již výše zmíněný Luquet. Výtvarnou tvorbu dětí zkoumal s komplexností ve vyjadřování, navíc s příklonem ke specifické výtvarné typologii jedinců, což mu umožnilo charakterizovat ucelenou a obecněji využitelnou vývojovou linii výtvarného projevu člověka. Lowenfeld rozdělil vývoj výtvarného projevu jedince do 6 stádií.

Stádium čáranic (1-3 roky)

Stádium preschematické (3-6 let)

Stádium schématické (6-9 let)

Stádium kresebného realismu (8-12 let)

Stádium pseudonaturalismu (11-15 let)

Stádium adolescentní tvorby (14-17 let)[20]

Pro tuto diplomovou práci jsou stěžejní především stádia výtvarného vývoje jedinců ve věkové kategorii mladšího školního věku, a to konkrétně stádium schématické a stádium kresebného realismu. Tato budou pro naši práci stěžejní,

[19] PIAGET, Jean and Bärbel INHELDER. 2010. *Psychologie dítěte.* Vyd. 5. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál. s. 61.
[20] [Srov.] LOWENFELD, Viktor. 1987. *Creative and Mental Growth.* New York: Macmillian Publishing Company. s. 474-479.

jelikož mapují výtvarný projev dětí ve věku, kdy zpravidla navštěvují první stupeň základní školy, tj. od 6 do 12 let.

Stádium schématické (6-9 let, dosažení formálního konceptu)

- **Charakteristika kresebných projevů:** Dochází zde k rozvoji formálního konceptu, který je neustále opakován. Schéma se mění jen v případě, že jde o významný moment. Kresba poukazuje na myšlenkový koncept, ne na vnímané. Odráží také znalost prostředí.
- **Ztvárnění lidské figury:** Setkáme se s formálním konceptem, s tělem geometrizovaným, avšak končetiny bývají umístěny správně, jednotlivé zpracování odkazuje ke stupni vývoje.[21]

Stádium kresebného realismu, Gang age (9-12 let)

- **Charakteristika kresebných projevů:** Je patrná větší uvědomělost vlastní kresby, dítě přemýšlí o detailu a atmosféře, ale bez chápání tónů a stínů. Události nejsou naturalisticky vykresleny, ale spíše charakterizovány.
- **Ztvárnění lidské figury:** Postupně ustupuje přísné schéma, ustupuje také pokřivení figury a přehánění proporcí. Setkáme se s profilem. Jednotlivé části si ponechávají svůj význam i mimo kontext celku. Figury jsou strnulejší. Děti mají větší povědomí o detailu.[22]

Tento věk je velmi dramatickým obdobím objevování. Ve výtvarné tvorbě dítě výrazně rozlišuje pohlaví jednotlivých osob, a to zejména typem oblečení. V tomto věkovém období se setkáváme s posunem z emocionálně fantazijní oblasti do oblasti vizuální zkušenosti.[23]

Stádium schématické reprezentuje především myšlenkový koncept (zřídkakdy realitu), jenž odráží aktivní znalost prostředí dítěte. V tomto období nastává ustálené a opakující se tvarové schéma. Dítě v tomto případě využívá představy, které si asociuje. Méně využívá reálné vyobrazení dané věci. Závěrečné období tohoto stádia je typické pro tzv. magické skvrny – výtvarné projevy dětí mají pohádkový charakter a dochází ke splynutí fantazie s realitou (nejprve představa, poté skutečnost).

V tomto věku dítě postupně dotváří úplné grafické znázornění lidské postavy (tzv. „paňák“), které odkazuje k celkové úrovni vývoje žáka. V kresbě postavy se zpřesňují proporce. Dítě přechází od pamětných představ (asociací) stále častěji

[21] [Srov.] LOWENFELD, Viktor. 1987. *Creative and Mental Growth.* New York: Macmillian Publishing Company. s. 309.
[22] [Srov.] Tamtéž. s. 309.
[23] [Srov.] Tamtéž. s. 309.

k realitě dané postavy, díky čemuž si všímá větších detailů. Barevnost různých objektů vychází z již dříve získaných znalostí skutečnosti, a stává se tedy opakovaným schématem. Pokud má dítě za úkol například namalovat slunce, nemusí se dívat z okna na oblohu, protože při asociaci si vybaví, jak slunce na základě jeho zkušeností s ním vypadá.

Na stádium schématické volně navazuje stádium kresebného realismu, nebo také Gang age, jak jej Lowenfeld označuje ve svém dělení. Hranice mezi jednotlivými stádii není přesně určena, protože záleží na vývoji každého jedince. Lowenfeld se domnívá, že přechod mezi těmito stádii nastává kolem 8. či 9. roku života dítěte.

Stádium konkrétních operací je charakteristické objektivizací vidění. Dítě postupně začíná analyzovat realitu. Nemyslíme tím, že by dítě přestalo využívat asociaci, pouze dává přednost realitě, která pro něj v tomto věku získá vyšší váhu. Mezi jednotlivými objekty zobrazenými na ploše se již standardně objevují vnitřní vztahy. V kresbách se objevuje profil obličeje a postava v pohybu. Postavy v pohybu však působí poněkud loutkovitě. To může být zapříčiněno tím, že dítě ještě není schopno zachytit reálnou podobu postavy v pohybu, a proto si kupříkladu chůzi nebo běh osoby asociuje. Dítě v tomto stádium odpouští od schematického užívání barev. Barevnost více kopíruje vnější realitu a posiluje expresivní funkci. Piaget k této problematice zmiňuje, že konkrétní operace nepatří konkrétnímu jedinci, ale jsou společné všem jedincům stejné duševní úrovně. Konkrétní operace tvoří přechod mezi činností a obecnějšími logickými strukturami, jež předpokládají jakousi organizaci.[24]

1.4 Imaginace

Velký psychologický slovník definuje imaginaci (anglicky IMAGINATION) jako schopnost tvorby zrakových, sluchových a pohybových představ. To bývá často míněno jako schopnost mimořádná, umělecká, související s fantazií.[25] Slovo imaginace pochází z latinského jazyka a znamená obraznost.

S imaginací se pojí i imaginativní myšlení, které je využíváno především v případě vizuálních obrazů. Určitou část našeho myšlení pravděpodobně provádíme vizuálně. Často si vybavujeme minulé vjemy nebo jejich části a následně s nimi

[24] PIAGET, Jean and Bärbel INHELDER. 2010. *Psychologie dítěte.* Vyd. 5. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál. s. 91.
[25] HARTL, Pavel and Helena HARTLOVÁ. 2010. *Velký psychologický slovník.* Praha: Portál. s. 215.

zacházíme, jako by se jednalo o skutečný vjem. Pravděpodobně nejpřesvědčivějšími důkazy pro tvrzení, že se imaginace podobá vnímání, je demonstrace skutečnosti, že imaginace i vnímání jsou zprostředkovány stejnými mozkovými strukturami. Počet důkazů podporující toto tvrzení se v posledních letech značně znásobil.[26]

Až do nástupu behaviorismu považovali filozofové i psychologové představy za jeden ze základních psychických obsahů. Před vznikem psychologie jako samostatné vědy se lidskou představivostí zabýval právě asocianismus. Tento myšlenkový směr se snažil vysvětlit veškeré psychické dění na základě asociací (spojů) mezi psychickými obsahy. Asocianisté se domnívali, že spoje mezi psychickými obsahy určují jejich vybavování z paměti. Vstoupí-li jeden z asociovaných obsahů do vědomí (ať už jako vjem přicházející z vnějšího světa, nebo jako pamětní představa) často si vybavíme obsah, který je s ním v naší mysli spojen. To ovšem záleží na síle asociace, jež je dána rychlostí a četností vybavení. Nejdůležitějšími asociačními zákony jsou podobnost, kontrast, dotyk v čase a prostoru a princip kauzality. Níže si jednotlivé asociační zákony blíže detailněji popíšeme.

1. Zákon podobnosti se projevuje například tím, že se nám při pohledu na obraz známého malíře vybaví představy jeho dalších obrazů.

2. Zákon kontrastu může být představa bílé barvy asociována s černou barvou, podobně jako jsou spojeny představy dne a noci, světla a stínu.

3. Dle zákona dotyku v prostoru existují spoje mezi představami, které vznikly na stejném místě. Například potkáme-li člověka, s nímž jsme byli minulý rok u moře, začnou se nám vybavovat zážitky z loňské dovolené.

4. Dle zákona dotyku v čase jsou vzájemně propojeny představy, které vznikly buď současně (dotyk simultánní), nebo v časové následnosti (dotyk sukcesivní).

5. Zákon příčinnosti (kauzality) říká, že si při pohledu na určitý jev snadno vybavíme jeho příčinu. Například vidíme-li hromadu nařezaného dříví, představíme si pilu nebo osoby, které ho pořezaly.[27]

Pojem imaginace nemá v odborné literatuře jednoznačnou definici. Někdy se používá pro označení slova představa, jindy pro představivost. Tyto pojmy spolu sice úzce souvisí, avšak představa je vztahována spíše ke stavu mysli, zatímco

[26] NOLEN-HOEKSEMA, Susan. 2012. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda.* Vyd. 3., přeprac. Přeložil Hana ANTONÍNOVÁ. Praha: Portál. s. 332.
[27] PLHÁKOVÁ, Alena. 2006. *Dějiny psychologie.* Praha: Grada Publishing. Psyché. s. 230-231.

představivost chápeme jako osobnostní kompetenci.[28] V některých odborných literaturách se k pojmu imaginace váže také fantazie. Tu je však třeba chápat jako zvláštní druh imaginace. Jak popisuje Plháková ve své knize *Učebnice obecné psychologie*, fantazie je děj, jehož výsledkem jsou představy, jež nejsou pouhou reprodukcí dříve vnímané skutečnosti, ale je v nich něco pozměněného nebo nového.[29] Pro naši diplomovou práci je nejvhodnější spojovat pojem imaginace s pojmem představy. Vzhledem k tomu, že představy jsou však vizuální stejně jako jiné obrazy skutečnosti, jakými jsou právě vjemy, je potřeba zmínit podstatné rozdíly mezi nimi.

- Vjemy pokládáme za skutečné, kdežto představy nikoli.
- Na rozdíl od vjemů jsou představy objektů méně živé.
- Zatímco vjemy mají původ periferní (vznikají ve smyslových orgánech), představy mají původ centrální (vznikají v mozku).[30]

V imaginaci se hojně využívá asociace, jak již bylo zmíněno při popisu asociačních zákonů. Asociace totiž napomáhá při vybavování představ – daný podnět vyvolává představu, popřípadě celý řetězec představ. V souvislosti s pojmy asociace a imaginace se můžeme zmínit o dvou metodách asociace, které jsou i v dnešní době často využívány. Jedná se o metodu řízené asociace, tzv. asociační experiment. Tato metoda byla zavedena do praxe C. G. Jungem. Druhá metoda je spojena s osobností Sigmunda Freuda a je označována jako metoda volné asociace. Freud při svých pokusech vycházel z toho, že v proudu volných asociací se mohou objevit znaky duševního konfliktu. Volné asociace vychází z představ, které se táhnou myslí.[31] Metoda volné asociace je pro práci s dětmi na prvním stupni základních škol daleko vhodnější, a proto ji budeme hojně využívat v praktické části této diplomové práce při realizaci výtvarného projektu.

[28] NAKONEČNÝ, Milan. 2011. *Psychologie: přehled základních oborů.* Praha: Triton. s. 281.
[29] PLHÁKOVÁ, Alena. 2006. *Dějiny psychologie.* Praha: Grada Publishing. Psyché. s. 233.
[30] NAKONEČNÝ, Milan. 2011. *Psychologie: přehled základních oborů.* Praha: Triton. s. 278-279.
[31] [Srov.] JUNG, Carl Gustav. 1906. *Diagnostische Assoziationsstudien.* Liepzig, Barth Verlag. s. 113.

2 Přístupy k práci s asociací ve výtvarné kultuře

V první kapitole jsme se věnovali asociacím z pohledu filozofického a psychologického bádání. Tento fenomén jsme vymezili také na poli psychologie vývojové a naznačili jeho roli v metodách aktivní a volné imaginace. Cílem druhé kapitoly bude soustředit pozornost na svět výtvarné kultury a demonstrovat typické cesty práce s asociací v tvůrčím procesu, potažmo nastínit potenciál asociačních experimentů při vzniku výtvarného díla. Příklady ze světa výtvarného umění, které diplomová práce dále uvede, jsou přirozeně jen výběrem z širokého spektra rozmanitých přístupů práce s asociativním myšlením. Z předešlého textu je zjevné, že asociace jsou nedílnou součástí kognitivních funkcí každého jedince. V následující rešerši tak shrnujeme a akcentujeme především ty projevy, jejichž těžiště tkví v určitém experimentačním prvku, respektive takové, kde je hranice mezi konkrétním záměrem a volnou asociací více čitelná. Pohled na umění a uměleckou tvorbu je různorodý. Někteří umělci zastávají takový názor, že v umění se jedná o věrohodnou kopii reálného světa, jiní jsou zase přesvědčeni, že umění je něco, co vychází z každého autora, a proto může být volné bez omezených hranic.

Následující stránky jsou věnovány výtvarným směrům a také životům a dílům vybraných autorů, kteří rozvíjeli výše nastíněnou práci s výtvarnými médii, technikami a postupy.

Asociace a imaginace v kontextu umělecké tvorby nabízí velmi široké pole ku zkoumání. Je bez pochyby jisté, že mnozí umělci tvořili právě za pomocí asociace, přestože si toho v některých případech ani nebyli vědomi. Na základě svých představ a imaginace si vybavovali vjemy, které prožili, a chtěli je, ať už vědomě či nevědomě, ztvárnit ve svých dílech. Především pak autoři, kteří do své tvorby vnášeli prvky experimentu, bezpochyby museli pracovat s rozvinutou asociací. Jen díky tomu byli schopni ve svých dílech nalézt požadované siluety, krajiny či jiné motivy. Můžeme tedy říci, že s určitými projevy uvolněného asociování se setkávala celá řada výtvarných umělců napříč různému časovému období i jednotlivým uměleckým směrům. V našem textu se však zaměříme především na autory moderní a současné, jejichž výtvarné a asociační experimenty dále inspirují projektovou část této práce.

2.1 Skvrny a imaginace v předmoderním umění

Asociace vzniklé řízenou náhodou, jakou je kupříkladu uvolněná práce se skvrnou, spatřujeme již v předmoderním umění. Vybraní autoři využívali k tvorbě svých obrazů řízenou náhodu. Na vzniklé skvrny asociovali viděné představy, a proměňovali tak skvrny v umělecká díla.

Jedním z autorů, u kterého můžeme vysledovat tento princip tvorby, byl **William Blake.** Blake se narodil roku 1757 v Londýně. Tento malíř, grafik, básník a vizionář byl považován za jednoho z nejosobitějších talentů romantismu. Vyučil se rytcem a krátce navštěvoval školy Královské akademie. Výuka ho však časem přestala uspokojovat, protože pro něj byla mnohem důležitější imaginace než kreslení podle modelů. Rozhodl se tedy odejít ze školy a věnovat se umění tak, jak je vnímal on sám.[32]

V Blakeově umění se odráží rysy neoklasicismu – lineární přístup a dramatické záměry, a klasicismu – cit pro míru (viz Přílohy I., obr. 1). Byl průkopníkem používání barev temperových namísto olejových. Díky tomu se mohl naplno věnovat monotypu, jenž v jeho umělecké tvorbě hrál velmi zásadní roli. Díky této technice vzniklo na několik desítek uměleckých děl. Blake používal, jak již bylo zmíněno, tempery, kterými maloval na tvrdou lepenku, jež se typicky používala na výrobu knižních desek. Na lepenku namaloval obrys kompozice, který několikrát otiskl. Poté na lepenku přidal barevné plochy širokými tahy štětce. Následně na stejný list papíru přetiskoval již otištěné obrysové linie. Během postupného otisku tak vznikaly stejné motivy, které se však lišily intenzitou barvy. První otisk byl vždy barevně nejsilnější. Po zaschnutí Blake doplňoval tyto otisky akvarelem nebo perem.[33]

Blake byl ve své době jediným umělcem pracující s monotypy a svůj jedinečný způsob tvorby si nechával zcela pro sebe. Užíval si, jak se lidé snažili přijít na to, jakým způsobem bylo toho kterého efektu dosaženo.[34] Blake čerpal svá témata ze složité mytologie, z Bible a z děl Shakespeara. V svých dílech často zobrazoval vizionářské paprsky světla k vyjádření duchovní nálady. Byl silně ovlivněn gotickým uměním, které dříve studoval. Ze všech dosud známých monotypů byly právě ty Blakeovy nejbarevnějšími a také nejbližší uznávaným uměleckým dílům.

[32] [Srov.] BELTON, Robert James. 2005. *Galerie světového malířství.* Čestlice: Rebo. s. 246.
[33] [Srov.] Metropolitan Museum of Art. 1980. *The Painterly Print: Monotypes from the Seventeenth to the Twentieth Century.* New York: Metropolitan Museum of Art. s. 6.
[34] [Srov.] RASMUSSEN, Henry. 1960. *Printmaking with monotype.* Philadelphia: Chilton Co., Book Division. s. 15.

Po jeho smrti upadl monotyp do zapomnění. Tato technika se začala znovu využívat až ve druhé polovině 19. století.

Řadu umělců, kteří ve svých dílech často využívali uvolněnou práci se skvrnou, lze nalézt však o několik staletí dříve v umění daleké Asie. Jedním z nich byl například japonský tvůrce **Seššú Tójó**. Tójó se narodil roku 1420. Již od dětství se u něj projevoval výrazný talent pro kresbu i malbu. Proto se Tójó následně přesunul do Kjóta, kde mu bylo poskytnuto vzdělání. Díky jeho nadání měl možnost vycestovat do Číny, kde rozvinul své vzdělání v oblasti umění a kultury. Tójó je známý pro své skici, jež tvořil při cestování po čínských krajinách. Po návratu do Japonska jeho sláva vzrostla a stal se také inspirací ostatním umělcům. Jako první zobrazoval japonskou krajinu intimních rozměrů v idiomu klasické tušové malby s ostře lomenými tahy štětce v malbě stromů a skal.[35]

Dalším vybraným umělcem, který využíval asociace vzniklé řízenou náhodou, byl **Takeuchi Seihō**. Seihō byl jedním z představitelů moderního japonského umění, který se narodil roku 1864 ve městě Kjóto. Již jako dítě navštěvoval malířskou školu. Ve své tvorbě se věnoval japonské malbě Shijó. V této technice navazoval na další japonské umělce, jako byli například Maruyama Ókyo a Matsumura Goshun. Kjótská škola Shijó vyšla ze snahy malířů druhé poloviny 18. století malovat přírodu, což byla v rámci tradice nekonečného kopírování předloh revoluční novinka.[36] Této technice se Seihō věnoval velmi intenzivně dlouhá léta. Po jeho pobytu v Evropě, kde studoval západní umění, se však jeho styl stal neuspořádaným v porovnání se Shijó. Jeho tvorba nabrala zvláštní směr – prolínala se zde tradiční japonská malba se západním stylem, konkrétně s evropským naturalismem. Častým námětem jeho děl byla zvířata, která znázorňoval zejména v legračních pózách, nebo krajiny (viz Přílohy I., obr. 2). Ve své tvorbě pracoval také se skvrnou. Tu vytvořil pomocí mokrého listu papíru a inkoustu. Po rozpití inkoustu na papíře doplňoval vzniklé skvrny tak, aby docílil kýženého výsledku. Jeho styl byl často označován jako skicovitý, přestože se jednalo o zcela dokončená díla.[37]

[35] [Srov.] HONCOOPOVÁ, Helena. 2006. *Krajiny, ptáci a květiny v japonské malbě a grafice 19. století.* Praha: Národní galerie. s. 16.
[36] Tamtéž. s. 20.
[37] [Srov.] *Artelino* [online]. [cit. 2022-04-11]. Dostupné z: https://www.artelino.com/articles/seiho_takeuchi.asp

2.2 Propuštění představivosti

Jakousi první vlaštovkou do hlubin nevědomí byla autoanalýza volných asociací Sigmunda Freuda. Autoanalýza se opírala o to, co bylo psychickou příčinou daného duševního onemocnění. Jedná se o tok myšlenek, obrazů, fantazijních představ, ale i psychosomatických příznaků. Cílem volné asociace bylo shromáždit ty myšlenky, které zůstávají obyčejně nepovšimnuty, protože přerušují daný běh asociací nebo myšlenek. Metoda volné asociace má tedy shromáždit symbolický materiál, který následně podléhá výkladu.[38] Přestože je považován za tvůrce volné asociace právě Freud, byla tato metoda objevena a popsána již dávno před Freudem. Již Aristoteles upozornil na volný proud představ, jež se řadí dle asociačních zákonů. I takový empirik jako Francis Galton říká: *„V duševní práci je důležité zachytit i zcela náhodné myšlenky, i když se nám zdají být obskurní, prapodivné a nelogické. Stojí za to vytáhnout je ze tmy na světla světa.“*[39] Není pochyb, že někteří umělci si tento pohled přenesli i do své tvůrčí cesty. Nehovoříme pouze o výtvarných autorech, ale také o autorech literárních děl. Tito umělci našli ve Freudově hledisku novou tvůrčí cestu k umění, po níž se začali vydávat. Přístup k asociaci v umělecké tvorbě však nebyl vůbec jednoduchý. Přestože spousta autorů chtěla tvořit právě tímto způsobem, nebyli schopni se zcela odpoutat od zásad, které po celý svůj život tak zarytě dodržovali. Každá verbální výpověď člověka je do určité úrovně kontrolována jeho uvažováním a předsudky, a to bez jeho vědomí.

Na základě tohoto uvažování a přístupu však tvořilo spoustu autorů. Můžeme hovořit o tom, že každá experimentační technika a imaginační ztvárnění uměleckého díla je svým způsobem vytvořena právě pod vlivem tohoto přístupu. Otevírá nám totiž možnost vyobrazit vše, co se nám vytváří v hlavě. Nejvíce se tímto stylem smýšlení inspirovali surrealisté, kteří na základě Freudovy volné asociace vytvořili na začátku 20. století ve Francii umělecký směr s názvem surrealismus. Tento pozoruhodný směr bude popsán v této kapitole později.

Abychom lépe pochopili smýšlení a přístup níže uvedených autorů k jejich tvorbě, zmíníme nyní dva základní směry, které značně ovlivnily moderní umění. Tyto směry využívaly psychického automatismu, který je formoval a inspiroval. Oba umělecké směry rušily hranice mezi uměním a životem. Autoři těchto směrů, potažmo i jejich díla, byli často považováni za provokativní.

---

[38] WELLS, Harry K. 1963. *Pavlov a Freud.* Vydání I. Přeložil Pavel KOVÁLY. Praha: Nakladatelství politické literatury. s. 61.
[39] ČERNOUŠEK, Michal. 1996. *Sigmund Freud: Dobyvatel nevědomí.* Praha: Paseka. Historická paměť. Medailóny. s. 41.

Prvním z uvedených uměleckých směrů je dadaismus. Dadaismus je mezinárodní hnutí, jež vzniklo z odporu k válce v roce 1916 ve švýcarském Curychu. Smyslem dadaistické tvorby je cílená provokace člověka a společnosti pomocí negace a destrukce hodnot. Tento akt je ve své podstatě odmítnutím lidského egocentrismu. Absurdita je vyjádřena nesmyslem, a to pomocí náhody, spontánnosti, hravosti a humoru tak, aby šokovala a provokovala. Hnutí se snaží rozbít stanovený žebříček hodnot a zvyků a dokázat, že náhoda může vytvořit stejné krásné dílo jako umělec – génius. Umělci dadaismu objevili také nové tvůrčí metody. Využívala se koláž, ready-made a fotomontáž. Dadaismus svým iracionálním stanoviskem a odporem ke konvenčním hodnotám formuje a ovlivňuje nejen surrealismus, ale celkově umění 20. století.[40]

Surrealismus, oslava uvolněné imaginace v moderním umění, má jakožto umělecký směr své kořeny v Paříži. Jeho hlavním záměrem bylo navázat na dadaismus. Oproti dadaismu však kladl větší důraz na spiritualitu a zároveň byl značně ovlivněn psychoanalýzou. Surrealismus spočívá ve víře ve vyšší realitu určitých asociačních forem, které byly až do jeho vzniku opomíjeny ve všemohoucnost snu a v nezaujatou hru myšlení.[41] K surrealismu by bylo možné přiřadit rozmanitá díla vycházející z čiré fantazie až po složité snové vidiny. Jeho snahou bylo spontánně a bez jakékoli kontroly vypovídat o tom, co se děje v podvědomí každého lidského jedince. V surrealismu se využívala široká škála technik, které svobodně vyjadřovaly autorův postoj a záměr. Využívala se například koláž, frotáž, asambláž a olejomalba.

Za společné znaky všech surrealistických děl lze považovat spontánnost a bezprostřednost vyjadřování. Tyto dva charakteristické rysy totiž vychází ze silného protináboženského a protispolečenského postoje umělců tvořících právě v tomto směru. Psychický automatismus, který se v surrealismu využívá, vytváří sled asociací, v němž do sebe různé představy vstupují a navzájem se ovlivňují. To znamená, že umělec zaznamenává svůj aktuální psychický stav volným, vědomím neovlivněným malířským projevem.

Jedním z hlavních představitelů surrealismu byl německý malíř **Max Ernst** (1891-1976). Ernst připisoval značný vliv snům, a tak i jeho obrazy zobrazují fantastičnost a mají zdánlivou absenci logiky. Byl výrazně ovlivněn Sigmundem Freudem, a díky tomu vytvářel svá díla spontánně, bezprostředně a za pomoci tzv.

[40] PECHOVÁ, Zuzana. 2017. *Jak chápat moderní a současné umění a proč?.* Liberec: Technická univerzita v Liberci. s. 7.
[41] PIJOÁN, José. 1986. *Dějiny umění. 10.* Praha: Odeon. Světové umění. s. 31.

psychického automatismu, jenž se zakládá na úplném osvobození lidského myšlení od vědomého záměru.[42]

Sám Ernst disponoval velmi bohatou fantazií. Všechny předměty a povrchy, které ho obklopovaly, pro něj byly inspirací. Při pokusu o zachycení zničené podlahy do svého díla poprvé použil techniky, kterou dnes známe jako frotáž. Tento postup, který sám Ernst situoval na začátek a konec své životní dráhy, měl pro něj mimořádný význam. Ernstova nejvýznamnější díla, jež vznikla mezi lety 1919 a 1925, je potřeba nahlížet v souvislosti s technikou frotáže (viz Přílohy I., obr. 3).[43] Frotáž, která se objevila v Ernstově mládí, ve vzácném okamžiku imaginativního bohatství a barevné střídmosti, se znovu objevuje v letech šedesátých. V průzračném čirém prostoru se nacházejí jenom nejdůležitější formy. Znovu se objevuje frotáž: vidění hmatové, geologická nádhera, hvězdná mineralogie.[44]

Max Ernst považoval za svůj velký vzor Leonarda da Vinci, jenž ve svém díle Pojednání o malířství napsal následující: *„Podle mého názoru není opovrženíhodné, vzpomeneš-li si, jaké podoby jsi někdy rozpoznával ve skvrnách na zdech, v popelu v krbu, v oblacích nebo na proudící vodě; a jestliže se zahledíš pozorně, najdeš v nich objevy velice podivuhodné…"*[45]

Jedním z největších umělců španělské moderní malby byl katalánský umělec **Joan Miró**. Miró je známý především svými abstraktními obrazy, které často působí fantazijně až snově. Jeho díla by se dala popsat jako nepojmenovatelné formy tvarů a barev, které se vznáší na barevných pozadích. Byl zastáncem myšlenky, že umění se dá využít jako určitý druh komunikace, skrze niž autor sděluje své pocity případným pozorovatelům. Miróova malba se nejčastěji uvádí jako příklad takzvaného absolutního surrealismu, vyjadřujícího se znakovými symboly respektujícími svébytné zákonitosti obrazové plochy. Naproti tomu lze však říci, že surrealistické hnutí se Miróa vždy více dovolávalo.[46] Miró byl vždy úzce spjat se svou zemí a s tamními tradicemi, což se odráželo zejména v jeho uměleckých dílech. Sám nikdy neusiloval o to, aby splynul s dobou. Jeho umění je velmi výrazné, jedinečné a zobrazuje v sobě nejrůznější emoce provázející lidský život. Na mnohé pozorovatele působí velmi vesele díky svým jasným a pestrým barvám a hravé fantastičnosti linií a ploch (viz Přílohy I., obr. 4). Jeho díla jsou často spojována se symboly. Výrazovost těchto symbolů má sílu dětské kresby

[42] PECHOVÁ, Zuzana. 2017. *Jak chápat moderní a současné umění a proč?.* Liberec: Technická univerzita v Liberci. s. 8.
[43] [Srov.] GIMFERRER, Pere and Eva PETROVÁ. 1993. *Max Ernst.* Praha: Odeon. s. 10.
[44] Tamtéž. s. 11.
[45] PIJOÁN, José. 1986. *Dějiny umění. 10.* Praha: Odeon. Světové umění. s. 34.
[46] LAMAČ, Miroslav. 1968. *Myšlenky moderních malířů.* 3. vyd., v Nakl. čs. výtv. umělců 1. vyd. Praha: Nakladatelství československých výtvarných umělců. Orientace. s. 305.

a prehistorické malby zároveň; jejich úděsnost, mající v některých pasážích velmi blízko k surrealismu, je vždy umírněna osobitým smyslem pro humor a ironií jako rezidua dadaistického výsměchu logice světa, tak snadno porušitelné. Miró, zdánlivě bloudící kdesi v labyrintech podvědomí, stojí ve skutečnosti na pevné zemi.[47]

Mezi významné španělské surrealisty patří i **Oscar Dominguez**. Dominguez se narodil v roce 1906 na Kanárských ostrovech. Spolu se Salvatorem Dalí a Joanem Miróem je považován za jednoho z předních španělských surrealistů. V dětství prodělal Dominguez závažné onemocnění, jež zapříčinilo deformaci kostí jeho obličeje a končetin. Umění mu pak poskytovalo útěchu a pocit uznání. V Dominguezově tvorbě jsou patrné prvky surrealismu – humorná kompozice a promluvy snů, fantazie a nevědomí. Přesto v některých jeho dílech jen těžko přehlédneme vliv dadaismu. Vynalezl vlastní techniku vodoznaků a přenášení otisků – dekalkomanii. Ta mu umožnila vytvářet vesmírné představy (viz Přílohy I., obr. 5).[48] Tato nová „hra" budila zájem pařížských surrealistů, kde Dominguez strávil část svého uměleckého života. Bývá mu připisován objev techniky automatického malířství, kterou hojně využíval právě surrealismus. Umělec při tomto procesu maloval přímo z podvědomí a bez jakýchkoliv vnímaných myšlenek okolního světa. Dominguezovi se podařilo kombinovat realismus s bohatým světem plným fantazie, podivných šelem a rozmanitých krajin.[49] Na sklonku svého života se začal potýkat s psychickými problémy, které vyústily v jeho sebevraždu.

Při výběru autorů do této kapitoly jsme se záměrně rozhodli zařadit i českého umělce **Jana Švankmajera**, výtvarníka, režiséra a představitele surrealismu. Švankmajer se narodil roku 1934 a je bez pochyby jednou z nejvýraznějších postav české animace. Švankmajerova tvorba je typická svou schopností ztvárňovat snové až fantazijní náměty, a to různými technikami (viz Přílohy I., obr. 6). Mezi jeho oblíbené techniky patří koláž a asambláž, při níž hmota podléhá rozličnému tvarování a propojování. Jeho díla jsou typicky surrealistická – snažil se v nich zpochybňovat jakékoli intelektuální či emocionální konvence. Švankmajer věří, že síla imaginace spočívá v usilování o rozvrácení naučeného vnímání a stereotypních způsobů poznání.[50] Švankmajer ve svých dílech klade důraz právě na nevědomou složku psychiky. Experimentuje také v kinematografii. Ve své

[47] LAMAČ, Miroslav. 1968. *Myšlenky moderních malířů.* 3. vyd., v Nakl. čs. výtv. umělců 1. vyd. Praha: Nakladatelství československých výtvarných umělců. Orientace. s. 306.
[48] MARTIN, Tim. 2004. *Surrealisté.* Praha: Slovart. s. 96.
[49] *Artmuseum* [online]. [cit. 2022-04-11]. Dostupné z: http://www.artmuseum.cz/umelec.php?art_id=493
[50] *Artlist* [online]. [cit. 2022-04-11]. Dostupné z: https://www.artlist.cz/jan-svankmajer-108633/

filmové tvorbě využívá kombinaci loutkových postav, animovaných předmětů a živých herců.

2.3 K hranici asociace

Po uvolnění nevědomých podnětů v umění surrealismu se v první polovině dvacátého století setkáváme také s dalšími přístupy k práci s vlastními asociacemi. Již v raně moderním umění se mnozí tvůrci vydávali na samotné hranice zobrazování konkrétního světa – do míst, ve kterých svět vnitřních asociací získává zcela nové dimenze. Po boku stále se rozvíjejícího abstraktního umění se nechávali fascinovat volnými poli pro asociaci – texturami i tvary obyčejných objektů a materiálů. Většina tvůrců, kteří budou představeni na následujících stranách, spadají pod abstraktní expresionismus poloviny 20. století. Pojem abstraktní expresionismus se poprvé objevil již roku 1919, a to v německém časopise „Der Sturm". Odtud si termín vypůjčil americký historik umění Alfred Barr za účelem označení raných abstrakcí Vasilije Kandinského, v nichž se tento umělec oprostil od napodobování předmětného světa.[51] Vychází ze spontánní malby, která má za cíl vyjádřit pocity a dojmy. Umělci abstraktního expresionismu často čerpali ze surrealismu a ve svých dílech uplatňovali značný vliv nevědomí. Jedním z hlavních prvků abstraktního expresionismu byla výrazová originalita – každý tvůrce si nalézal svůj osobitý způsob vyjádření.

Skrze popis života a díla jednotlivých tvůrčích osobností si nyní přiblížíme vybrané umělecké směry a jejich principy, pod jejichž vlivem daní autoři tvořili.

Dříve, než se vydáme k hlavním zástupcům abstraktního expresionismu, bude vhodné se krátce zmínit o jednom ze zakladatelů nefigurativního umění – malíři ruského původu, **Vasilijovi Kandninském**. Kandinskij se narodil roku 1866 v Moskvě. Studoval práva, ale během studií si uvědomil, že jej čím dál tím více láká umění. Byl ovlivněn impresionistickou výstavou prací Clauda Moneta. Později se přestěhoval do Mnichova, kde prokázal talent nejen v umění, ale i v organizaci hnutí umělců. Založil významnou skupinu *Der Blaue Reiter*, což bylo sdružení expresionistických malířů té doby. Kandinského styl prošel v průběhu jeho uměleckého života několika změnami. Od secese přešel až k fauvismu a expresionismu. Nejvíce se však proslavil díky rozvoji abstraktního umění, k němuž se propracoval skrze barevný expresionistický styl (viz Přílohy I., obr. 7).

[51] HESS, Barbara and Uta GROSENICK. 2006. *Abstraktní expresionismus.* Praha: Slovart. s. 6.

O jeho příklonu k abstrakci se vypráví příhoda, podle níž se vrátil jednou večer do svého ateliéru a byl uchvácený obrazem, který nepoznával. Ukázalo se, že je to jeden z jeho vlastních obrazů ležící na boku. Kandinskij si okamžitě uvědomil, že „předmět" snižuje účinek jeho obrazů a snažil se jej ze svých dalších kompozic odstranit.[52] Kandinskij, stejně jako ostatní autoři, kteří se zabývali abstrakcí, nechtěl vždy jen kopírovat realitu. Chtěl ji pouze využít k inspiraci a zveličovat tvary, aby vyjádřil své vlastní pocity. Některé prameny tvrdí, že Kandinskij byl prvním autorem, který namaloval komplexní kompozici, jež obsahovala předměty na hranici rozeznatelnosti. Později vyučoval v Německu na Bauhausu, avšak konec života strávil ve Francii.

Na abstraktní tvorbu rané moderny záhy navázala mladší generace autorů. Mezi nejvýraznější z nich patřil např. **Willem de Kooning**. De Kooning byl nizozemský malíř, který se narodil roku 1904. Spolu s Jacksonem Pollockem a Markem Rothkem je považován za jednoho z nejslavnějších malířů své doby, který se věnoval abstraktnímu expresionismu. Na začátku svého uměleckého života byl ovlivněn surrealismem, což se projevilo v jeho prvních dílech, jež byla převážně černobílá (viz Přílohy I., obr. 8). Později, v poválečném období, začal využívat ve svých dílech barvu a zaměřil se na ženské postavy, čímž postupně směřoval k abstraktnímu expresionismu.[53] Jeho tvorba byla velmi odvážná a spontánní. Maloval bez předběžných studií, díky čemuž vložil do malby působivou bezprostřednost. Jeho způsob malby byl velice prudký. Stejným způsobem přistupoval i k práci se štětcem, která měla charakter spontánnosti a odvážnosti. Veřejnosti se stal známým díky své sérii provokativních maleb žen (viz Přílohy I., obr. 9). Tyto ženy byly hrubé, divoké a komické, s vyceněnými zuby, povislými prsy a prázdnýma očima – vše podané prudkými, vášnivými tahy štětce v kombinaci se stékající barvou.[54] Tyto jeho malířské principy byly šokující nejen pro veřejnost, ale i pro vybrané kritiky umění. Stal se jedním z nejdůležitějších představitelů expresionismu, zvláště pak díky svým akčním malbám.[55] Spolu s Pollockem ukázal jednu z možných cest v umění, po níž se může umělec ve své tvorbě vydat.

Jedním z nejslavnějších britských sochařů, který se nechával fascinovat volným polem pro asociaci, je **Henry Moore**. Moore se narodil roku 1898 v Anglii. Sochy vytesával z kamene a dřeva a snažil se docílit aktivního vztahu s látkou. Při své sochařské tvorbě byl vždy věrný materiálům, které používal. Odmítl klasické a renesanční ideály krásy, pro inspiraci se namísto toho obrátil k živoucím

[52] BELTON, Robert James. 2005. *Galerie světového malířství.* Čestlice: Rebo. s. 410.
[53] Tamtéž. s. 606.
[54] GRAHAM-DIXON, Andrew. 2010. *Umění: velký obrazový průvodce.* Praha: Knižní klub. s. 509.
[55] BELTON, Robert James. 2005. *Galerie světového malířství.* Čestlice: Rebo. s. 606.

starověkým a „primitivním" sochám.[56] V jeho námětech se často opakovala dvě témata – matka s dítětem a vlnící se ženská postava (viz Přílohy I., obr. 10). Během války pracoval jako válečný umělec a měl za úkol zachytit dojemné kresby lidí. Po válce začal pracovat s bronzem, což mu poskytlo nové možnosti pro práci se širokou škálou tvarů. Díky tomu byl schopný držet krok se zvyšujícím se množstvím veřejných zakázek, jež dostával díky své mezinárodní proslulosti.[57]

Další velmi významnou britskou umělkyní je **Barbara Hepworthová**. Hepworthová se narodila roku 1903 a je považována za nejdůležitější britskou umělkyní 20. století. Její kamenné, dřevěné a bronzové sochy jsou protknuté romantickým citem pro přírodu a krajinu. Její díla, oplývající hladkými, oblými tvary, působí dojmem, jako kdyby byly ponechány na pospas moři a větru.[58] Celý svůj umělecký život se věnovala technice přímého tesání, tj. bez předem připraveného modelu nebo kreseb. V 50. letech minulého století patřila mezi nejuznávanější sochaře světa, a díky tomu získala řadu významných zakázek takřka po celém světě.

Výrazovou originalitou se zabýval i **Constantin Brancusi**, který se narodil roku 1876 v Rumunsku. Význam jeho tvorby v sochařství by se dal přirovnat k významu Picassa v malířství. Brancusi žil jednoduchý život ve svém ateliéru, kde vytrvale piloval jedinou uměleckou disciplínu – sochařství. Celá jeho tvorba byla v té době dosti neobvyklá, protože namísto převodu sádrových modelů do kamene byl zastáncem techniky přímého tesání. Brancusi tvrdil, že socha, ať už se jednalo o bronz, dřevo či kámen, musela respektovat povahu materiálu, z něhož je vysochána. Při své tvorbě si vystačil jen s málo tématy, většinou převzatými z přírody, které zjednodušoval (viz Přílohy I., obr. 11). Ve svých sochách spíše zdůrazňoval podstatu celku, nikoliv zaměření na detaily. Jeho důraz na sochu byl kladen jakožto na objekt.[59]

2.4 Oživlé textury a novější experimenty

V rámci abstraktního expresionismu vznikly další směry, které však měly společnou podstatu i hlavní myšlenku. Mezi tyto směry zařazujeme akční malbu,

[56] BELTON, Robert James. 2005. *Galerie světového malířství.* Čestlice: Rebo. s. 488.
[57] Tamtéž. s. 488.
[58] Tamtéž. s. 487.
[59] GRAHAM-DIXON, Andrew. 2010. *Umění: velký obrazový průvodce.* Praha: Knižní klub. s. 441.

tašismus, informel nebo art brut. Autoři věnující se takové tvorbě se volně navraceli k obsahu, který spontánně a neřízeně nacházeli ve svých kompozicích.

Tašismus je jednou z možností abstraktního expresionismu v malířství a grafice. Jeho snahou je spojení surrealistického automatismu s akční malbou. Obrazy vznikají jako přírodní skutečnosti. Podstatou jsou skvrny nanášené přímo z tuby bez štětce či špachtle, a to zcela intuitivně bez jakéhokoli promyšlení.[60] U informelu hovoříme o krajně romantické formě expresivní abstrakce. V základu se shoduje s akční malbou i tašismem. I tyto malby vznikají zcela spontánně bez kompozičních pravidel. Při tvorbě je využíván neobvyklý materiál, jakým je například písek, sádra, štěrk a provazy. Práce výtvarníka je tedy omezena pouze na vlastnosti onoho zvoleného materiálu.[61] Art brut se v překladu z francouzštiny vykládá jako umění v surovém stavu. Jedná se tedy o původní umění. Poprvé tento pojem použil Jean Dubuffet pro výtvarnou tvorbu autorů bez výtvarného vzdělání či duševně chorých. Jejich malby totiž považoval za autentické a za jakýsi zdroj vlastní tvorby. Toto umění je označováno jako skromné, a stojí tak na pozici mezi uměním lidovým a naivním.[62]

Jean Dubuffet byl francouzský malíř a sochař, který se narodil roku 1901. Dubuffet studoval v Paříži, kde však nebyl spokojený zejména s tamními vyučovanými styly. Rozhodl se tedy odejít ze školy a tvořit podle svých představ. Začal experimentovat s neobvyklými materiály, záměrně používal hrubé plátno a barvy nanášel úmyslně nedokonalým způsobem. Věřil, že v tvorbě nestudovaných, dětí a bláznů je mnohem více pravdy, a snažil se docílit podobného efektu.[63] Ve své tvorbě využíval i některé tvůrčí přístupy výše jmenovaných skupin. Díky tomu dosáhl v umění nového směru, kterému se začalo říkat Art brut – surové umění. Dubuffet začleňoval do svých děl neformální a efemérní prvky, včetně trávy, hlíny, písma a graffiti. Kompozice tvořil naivním způsobem, s dětskou, často neobratnou jednoduchostí (viz Přílohy I., obr. 12). Tento přístup se ukázal být radikální a subverzivní výzvou mainstreamové kultuře a umělecké produkci samé, kladl důraz na spontaneitu, odmítal se řídit zavedenými technikami a principy.[64] Pro jeho tvorbu jsou typické zemité barvy, jednoduchá technika a výrazný nedostatek perspektivy. Dubuffet byl díky své tvorbě spojován se surrealisty, více však byl ovlivněn informelem. V pozdější době své umělecké tvorby přešel k sochařství, kde hojně využíval jako materiál

[60] [Srov.] MÜLLER, Ondřej and Irena TATÍČKOVÁ. 2004. *Nový rozum do kapsy.* Praha: Albatros. s. 251.
[61] [Srov.] ČERNÁ, Marie. 1996. *Dějiny výtvarného umění.* Praha: Idea servis. s. 175.
[62] [Srov.] NÁDVORNÍKOVÁ, Alena. 1998. *K surrealismu.* Praha: Torst. s. 60.
[63] BELTON, Robert James. 2005. *Galerie světového malířství.* Čestlice: Rebo. s. 650.
[64] GRAHAM-DIXON, Andrew. 2010. *Umění: velký obrazový průvodce.* Praha: Knižní klub. s. 517.

polystyren. Přestože byla jeho díla často zesměšňována, měla obrovský vliv na další generace umělců, a dala tak možnost vzniku novým směrům v 60. letech.

Do této kapitoly jsme se rozhodli zařadit i české umělce. Jedním z nich je **Vladimír Boudník**. Boudník se narodil roku 1924 v Praze. Jeho umělecký pohled na vše, co se děje kolem něj, mu byl vštěpován již od malička. Po smrti otce ho vychovávala babička, která mu často vyprávěla pohádky. Funkci ilustrací však převzaly právě okolní jevy, čímž byl Boudník veden k obrazotvornosti při pozorování běžných věcí. Jako inspirace se mu naskytovaly stíny na zdech nebo kouř. Díky dětské fantazii všechny tyto okolní jevy působily velmi silně, a byly tak pro Boudníka nezapomenutelné.[65] Na těchto základech z dětství pak mohl Boudník stavět i při své umělecké tvorbě a využíval je jako zdroj inspirace. Při jeho pozdější tvorbě ho začaly inspirovat skvrny v jeho okolí. Ať už se jednalo o špínu, skvrny nebo rozbitou omítku, Boudník si vždy našel inspiraci a díky své obrazotvornosti tyto „nedostatky" převedl do výtvarného umění. Boudník se však za svého života nesetkal s příliš dobrým hodnocením svých výtvarných kusů. Proto se rozhodl v roce 1949 pořádat v ulicích akce, kde za pomoci své vlastní imaginace dokresloval do starých omítek různé motivy (viz Přílohy I., obr. 13). Využíval k tomu uhel, tuš, ale i paspart. Zároveň vyzýval kolemjdoucí, aby i oni zapojili vlastní fantazii, zahleděli se na omítku, a tak objevili krásu v nedokonalých věcech. Ke každé představě přidal i slovní doprovod, a snažil se tak v divácích podnítit jejich vlastní obrazotvornost.

Dalším velkým přínosem pro české umění byl Boudníkův přechod k abstraktní tvorbě v souvislosti s monotypem. Tato technika byla v poválečném období nevídaná. Monotyp umožňoval Boudníkovi, jakožto grafikovi, spontánní malířské vyjádření. Další díla, která vytvořil jako monotypy, byly variací na Rorschachovy testy (viz Přílohy I., obr. 14). Tato metoda se zakládala na principu symetrie. Jednalo se o poněkud jednoduchou metodu, kdy Boudník využíval podélně přeložený papír – na jednu část vytvořil z barvy motiv, který na druhou půlku papíru následně otiskl. Díky tomu vznikl zrcadlový obraz skvrny, který nejčastěji připomínal hmyz.[66] Boudník experimentoval také s aktivní grafikou, s níž začal v továrně, kde byl zaměstnán. Zakládala se na různém perforování, porývání a prohýbání desek, které byly následně otištěny grafickou cestou.[67] Boudník celý svůj umělecký život experimentoval s různými technikami, ve kterých hledal náměty pro svou další tvorbu.

Krajně romantickou formou expresivní abstrakce se zabýval i další český umělec, **Mikuláš Medek**. Medek se narodil roku 1926 v Praze. O výtvarné umění jevil

[65] [Srov.] MERHAUT, Vladislav and Zdenko PAVELKA. 2009. *Grafik Vladimír Boudník.* Praha: Torst. s. 13.
[66] [Srov.] *Artlist* [online]. [cit. 2022-04-11]. Dostupné z: http://www.artlist.cz/vladimir-boudnik-1681/
[67] [Srov.] Tamtéž.

zájem již od dětských let. I proto se rozhodl nastoupit po obecné škole na Akademické gymnázium v Praze, po němž pokračoval ve studiu na Státní grafické škole. Jeho pozornost však upoutala především knižní ilustrace, a proto se rozhodl ve svém studiu věnovat této oblasti.[68] Kvůli zdravotním potížím byl však Medek ze studia vyloučen. Později si v Praze založil ateliér, kde se věnoval nejen závěsným obrazům, ale také psaní surrealistických textů, ilustracím sbírek českých básníků nebo návrhům divadelních scén.[69] Medek spolupracoval se Státním nakladatelstvím krásné literatury, pro nějž navrhoval plakáty či přebaly knih a hudebních nahrávek. Na několika zakázkách spolupracoval také s dalšími českými umělci.

Abychom mohli skutečně pochopit Medkova díla, musíme zabřednout hlouběji do povahy jeho umění. Podstata jeho malby nespočívá v technice či ve struktuře plátna, ale v něčem zcela jiném. Obrazy, které namaloval, jsou jakousi zpovědí či svědectvím, nesou v sobě poselství.[70] Tvorba Mikuláše Medka v sobě zaznamenává historii časového období, v němž autor žil, a také historii jeho vnitřního rozvoje, včetně zachycení jeho aktuálního psychického rozpoložení. Jeho díla se opírají o tradici surrealismu, přesto si v nich můžeme povšimnout i nových prvků duchovního rozměru. Postupně ve své tvorbě dospěl až k abstraktní malbě (viz Přílohy I., obr. 15). Výsledkem toho byly takzvané „preparované obrazy" z barevných hmot, uspořádané do podoby plošných symbolů racionálně rozložených barevných útvarů.[71] Jeho tvorba se stala inspirativní také pro mladší umělce, kteří se později přiklonili k mezinárodnímu informelu. Ústředním motivem jeho děl je lidský osud, který umělec spojuje s emotivním vyjádřením. Obsahová závažnost, magická síla malířského rukopisu a duchovní energie vyzařující z Medkových obrazů činí tohoto umělce jedním z nejvýznamnějších a nejoriginálnějších objevů nejen českého, ale i světového malířství druhé poloviny 20. století.[72]

Oživlé textury do svých děl začleňoval i **František Skála**. Skála se narodil roku 1956 v Praze. Vystudoval střední školu zaměřenou na řezbářství a poté pokračoval na vysokou školu, kde se věnoval filmové grafice. Skála patří mezi přední české umělce. Zabývá se nejen malířstvím, ale je i autorem objektů, návrhářem interiérů, hudebníkem a ilustrátorem dětských knih. Jak prohlásil Petr Volf ve své knize věnované osobnosti Františka Skály: *„Skálovo dílo na současné scéně nemá obdobu a jako takové se nedá nikomu vztahovat. A kdybychom se podívali do*

[68] MEDEK, Mikuláš, HARTMANN, Antonín a Bohumír MRÁZ. 1995. *Texty.* Praha: Torst. s. 310.
[69] Tamtéž. s. 9.
[70] MRÁZ, Bohumír. 1970. *Mikuláš Medek.* Praha: Obelisk. s. 10.
[71] Isabart [online]. [cit. 2022-04-11]. Dostupné z: https://cs.isabart.org/person/118
[72] Tamtéž.

zahraničí, lze se domnívat, že bychom dopadli stejně."[73] Skálova tvorba je velmi rozmanitá. Jeho díla jsou plná hravosti, ironie, radosti, tajemství i erotiky. Během procesu tvoření má snahu sám sobě navodit stav úžasu, a tímto způsobem jej skrze zvolené médium předat recipientům. Skálova díla vyvolávají v divácích něco neobvyklého, kolikrát jsou i zdrojem komiky. Jeho obrazy návštěvníky galerií zprvu vyvádí z míry svou neobyčejností a navozují takové pocity, které lze jen těžko převést do slov. Daly by se však přirovnat k pocitům z dětství, jež divákům připomínají snění o nepoznaných světech, bizarních bytostech a předmětech, jejichž smysl není zcela jasný, a navíc ani důležitý.[74] Jak uvedl sám Skála, veškerá jeho inspirace vychází výhradně z jeho vlastní imaginace, ze schopnosti vidět něco jiného, než jsou schopni vidět ostatní, a z touhy ukázat dosud neviděné.[75] Zároveň jsou Skálova díla typická tím, že při jejich tvorbě využívá převážně přírodní materiál. Používá materiálů jako například mořské řasy, dřevo, samorosty, mech a větve (viz Přílohy I., obr. 16). Tyto pak dále vhodně zpracovává a kombinuje, dokud nedosáhne vysněného díla. Skála je známý tím, že při své tvorbě využívá nejen výše zmíněný přírodní materiál, ale také nalezené věci. *„Za prvé: Nerad plýtvám, protože ve skutečnosti toho člověk potřebuje velmi málo. Za druhé: Pokud neinvestuju, svobodněji se rozhoduju. Za třetí: Preferuju starý materiál obohacený o čas v něm obsažený. Za čtvrté: Hlavně mě ty věci oslovují a najdou si mě. Často se tomu musím bránit."*[76] Mohli bychom říci, že pro Františka Skálu není žádný materiál k tvorbě nevhodný – dokáže do svého díla zakomponovat téměř cokoliv, a to ve své původní podobě či jen po malé úpravě. Jeho tvorba je výsledkem experimentální činnosti, během níž se snaží objevovat neznámý svět a setkávat se s ním v nejrůznějších podobách.

Mezi výrazné české umělce střední generace patří **Veronika Holcová**. Holcová se narodila roku 1973 v Praze. Již na přelomu století upoutala pozornost veřejnosti svou tvorbou, která se vymykala tehdejší standardní výtvarné produkci. Při vzniku svých děl přijímá nové podněty z vnějšku a současně je ovlivňována vlastními myšlenkovými pochody a vnitřními psychickými procesy. Ve své tvorbě často pracuje se vzpomínkami. Přestože její kompozice působí na diváka poklidným způsobem, jde pouze o zdání. Její díla jsou harmonická a zároveň plná napětí a symboliky (viz Přílohy I., obr. 17). V její tvorbě nejde o čisté fantazírování, jímž by chtěla zcela nahradit realitu. Dílo Veroniky Holcové není zcela

[73] Volf, Petr. 2005. *František Skála: sklizeň 1980-2004.* Praha: BB art. s. 6.
[74] [Srov.] Tamtéž. s. 5
[75] *Skála: Rakev mám připravenou, na smrt se málo myslí. Je důležité nebát se být trapný.* In: *Video.aktualne* [online]. [cit. 2022-04-11]. Dostupné z: https://video.aktualne.cz/dvtv/skala-rakev-mam-pripravenou-na-smrt-se-malo-mysli-je-dulezit/r~ce624e20367811eca1070cc47ab5f122/
[76] Volf, Petr. 2005. *František Skála: sklizeň 1980-2004.* Praha: BB art. s. 11.

imaginativní, ale reaguje také na události z reálného života a hledá nejvhodnější formu, jak tyto skryté obrazy přenést do reality.[77]

[77] [Srov.] *Ajg* [online]. [cit. 2022-04-11]. Dostupné z: https://www.ajg.cz/probihajici-vystavy/veronika-holcova.html

3 Práce s asociací v rámci výtvarných činností na 1. stupni ZŠ

V této části diplomové práce se budeme zabývat didaktickou analýzou již nastíněné tematiky a začneme ji vztahovat k prostoru výtvarné edukace na prvním stupni základní školy. Důraz bude kladen zejména na výtvarnou experimentaci a práci s imaginací, což nám dále pomůže stanovit teoretická východiska pro projektovou část této diplomové práce. V této kapitole bude popsána výtvarná experimentace a imaginace z pohledu vybraných didaktických a námětových příruček pro učitele výtvarné výchovy na prvním stupni ZŠ. Dále se budeme věnovat možným způsobům (tvůrčím cestám), jak propojit experimentaci s imaginací ve výtvarné výchově. V neposlední řadě se také zastavíme u konkrétních námětových příruček, metodik a učebnic, které se věnují tvůrčímu uplatnění výtvarné experimentace či imaginace.

Výtvarná výchova je obor s dynamicky se rozvíjející teorií, s různými výtvarně výchovnými koncepcemi, s úzkou vazbou na výtvarné umění, s rozsáhlou tematickou sférou, s odlišnými aktivitami a vyjadřovacími prostředky.[78]

Danou problematiku zkoumal ve své vlastní didaktice výtvarné výchovy už Ján Banaš. Autor uvádí asociační a elementovou teorii, která hovoří o slučování prvků vědomí (vnímání, představy, pocity aj.) a o postupném vybavování jednoho prvku na základě prvku jiného, předešlého. Znamená to narůstání a scelování všech prvků vědomí. Podle asociační teorie je vnější skutečnost zachycována receptory, které vedou do ústřední nervové soustavy. V ní se sceluje a konfrontuje s jinými, předcházejícími vjemy, a vzniká představa, na základě, které se vytvoří tzv. vnitřní model skutečnosti. Ten se uloží v paměti, může se znovu vybavit nebo hned slouží jako základ pro výtvarné ztvárnění.[79] Právě zde tedy můžeme hledat zdroj podnětů pro další práci s asociací v experimentačních a imaginativních tvůrčích činnostech.

[78] ROESELOVÁ, Věra. 2003. *Didaktika výtvarné výchovy.* Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta. s. 3.
[79] [Srov.] BANAŠ, Ján. 1989. *Didaktika výtvarnej výchovy.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. s. 77-78.

3.1 Výtvarná experimentace

Slovo experiment znamená pokus nebo také zkoušku. V umění je experiment chápán jako pokus o nové, dosud nezvyklé vyjádření skutečnosti. Těmto poznatkům jsme se zevrubněji věnovali v předešlé kapitole během popisu jednotlivých uměleckých směrů a vybraných autorů. Zkušenosti z dějin umění nám naznačují, za jakých podmínek k experimentu dochází, v jaké situaci se jeví jako plodný, ba nutný:

- Umělci zákonitě sahají k experimentu tehdy, mají-li k dispozici nové materiály, když se rodí nový druh umění. Zájem u umělců vzbuzují nové hmoty, technologie a zkoumají se jejich možnosti tvarování a kombinování.

- Pomocí experimentální tvorby se odhalují dříve netušené, často i nové možnosti materiálů už známých a vytvářejí se nové tvůrčí metody a styly.[80]

V 60. letech 20. století došlo k transformaci a vznikaly školy lidového umění, které pod sebe přibíraly i další obory. Jedním z těchto oborů byl i ten výtvarný. V těchto letech pronikaly do země zahraniční tendence v umění i ve vzdělávání, díky čemuž se začalo proměňovat i naše umění a vzdělávání. Od dřívějšího řemeslného pojetí výtvarné výchovy se nyní přecházelo k většímu prostoru pro tvořivost a kreativitu. Díky tomuto „převratu" je na žáky ve výtvarné výchově kladen požadavek rozvoje fantazie, sklonů k tvořivosti, objevování a experimentování s výtvarnými prostředky.[81]

Výtvarná výchova sice byla dílčí součástí osnov od 70. let minulého století (tzv. „Nové pojetí VV"), přesto však nemá v naší zemi výraznou tradici. Jednou z příčin může být i to, že výtvarná výchova byla dlouho chápána jako nauková a v tomto prostředí nebylo k zařazení výtvarné experimentace žádné odůvodnění, ba ani pochopení. Změna však přišla až s reformou, kdy se výtvarná experimentace zařadila do osnov výtvarné výchovy. Přestože byla výtvarná experimentace zařazena do osnov, můžeme si povšimnout, že se tato metoda ani v dnešní době prakticky nerozvíjí a učitelé ji příliš nevyužívají. Hlavním důvodem může být i to, že učitelům chybí osobní zkušenosti a neznalost, což vede k odmítání.[82] Není ovšem divu, že výtvarné hry a experimentace jsou tolik odmítány. Abychom

[80] HOSMAN, Zdeněk. 2007. *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově.* České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. s. 19.
[81] [Srov.] UŽDIL, Jaromír. 1974. *Výtvarný projev a výchova.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství. s. 37–38.
[82] Tamtéž. s. 19.

docílili jejich smysluplného uplatnění, musíme vzít v potaz některé otázky a podmínky, například:

- osobní zkušenost vyučující/ho s výtvarnými experimenty,
- možnosti žáků podmíněné psychickými faktory,
- obsahová složka experimentace.

Třebaže metoda experimentu nepatří mezi nejjednodušší, objevuje se v hodinách čím dál častěji, protože se pro děti jeví jako velmi zajímavá a zábavná. Dokážou při ní rozvinout svou imaginaci, které je zapotřebí nejen ve výtvarné výchově. Není divu, že tato metoda je u žáků tolik oblíbená. Vždyť jak je známo, dítě se s experimentační činností seznamuje již v útlém věku, kdy objevuje nové materiály, metody a vlastnosti různých předmětů – veškeré dětské poznání a seznamování se světem a jeho fungováním je založené právě na pokusu, tedy experimentaci.

Hned jakmile je dítě schopno ovládat svaly svého těla, začíná poznávat svět i hmatovými vjemy. Dítě velmi rádo experimentuje, objevuje a zkoumá, co daný materiál dokáže a jak s ním lze pracovat. V této fázi vývoje dítěte se může jednat například o písek na pískovišti nebo plastelínu. Dále dítě využívá jednoduché nástroje, s jejichž pomocí rozvíjí své manipulační dovednosti a fantazii. Dítě je touto činností pohlceno a dokáže se jí věnovat po dlouhý čas. Proces, při kterém dítě objevuje, je mnohem důležitější než výtvor, který během tohoto procesu vznikl.[83]

Jak jsme již předeslali, výtvarná experimentace se začala do školské výtvarné výchovy zařazovat až v 60. letech 20. století, kdy vznikla myšlenka o zavedení výtvarné experimentace do osnov při vzniklé reformě. V České republice tato reforma přišla v platnost až ve školním roce 1975–1976. Od té doby se někteří žáci i učitelé postupně počali setkávat s výtvarnou experimentací v hodinách výtvarné výchovy.[84]

Zdeněk Hosman ve své knize zmiňuje, že výtvarná hra a experimentace má důležitou funkci právě v uvádění do jednoho ze základů výtvarného oboru. Má napomáhat sebeidentifikaci žáka a jeho sebevyjádření, čímž je posilována

[83] [Srov.] STADLEROVÁ, Hana. 2011. *Po O: východiska a inspirace pro výtvarnou tvorbu dětí v předškolním vzdělávání.* Brno: Masarykova univerzita. s. 9.
[84] [Srov.] HOSMAN, Zdeněk. 2007. *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově.* České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. s. 19.

a rozvíjena hlubina nevědomých zdrojů tvorby. Výtvarné experimentace jsou rovněž jednou z cest k rozvoji vizuální gramotnosti.[85]

Jako další zdroj pojednání o výtvarné experimentaci můžeme využít publikaci Heleny Hazukové, která tvrdí, že výtvarná experimentace dětem přináší zisk především v podobě nově nabitých zkušeností, jež by vyučující měl umět shrnout a pojmenovat. Nelze jej hodnotit ve smyslu úspěšnosti či kvality výkonu. Zjednodušeně řečeno je experiment zaměřen převážně na poznávací procesy.[86]

3.2 Výtvarné vyjádření imaginace

Prostor imaginace je často vnímán jako nezměrný. Imaginace se neobjevuje pouze v umění, ale i v dalších oblastech lidského poznání, jakými jsou věda či náboženství. My budeme nahlížet na imaginaci v kontextu výtvarných činností. Při vyjadřování žáků v ploše i v trojrozměrné tvorbě orientujeme žáky vedle jejich přirozeného zájmu o skutečnost také na jejich vlastní imaginaci. Pro výtvarné aktivity tohoto druhu jsou nejčastěji užívána označení:

- výtvarné vyjadřování představ,
- práce z představy,
- tematické práce.[87]

Výtvarnou imaginací rozumíme „vnitřní" činnost, která je přetvářením, ale dosud se neprojevila viditelně a hmatatelně v přetvarovaném výsledku.[88] Tuto výtvarnou činnost zařazujeme mezi novější metody užívané v hodinách výtvarné výchovy. Do osnov byla zařazena spolu s výtvarnou experimentací v druhé polovině minulého století. Jak je však z průzkumů dokázáno, výtvarné vyjádření imaginace si našlo v hodinách výtvarné výchovy mnohem větší oblibu než výše zmíněná výtvarná experimentace. Když se podíváme na zastoupení výtvarného vyjádření pomocí imaginace v praxi, zjistíme, že práce z představy v činnostech žáků silně dominují, a to napříč všemi věkovými kategoriemi základních škol (1. až 9.

[85] HOSMAN, Zdeněk. 2007. *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově.* České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. s. 21.
[86] HAZUKOVÁ, Helena. 2011. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání.* Praha: Raabe. Nahlížet - nacházet. s. 45.
[87] HOSMAN, Zdeněk. 2007. *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově.* České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. s. 37.
[88] HAZUKOVÁ, Helena. 2011. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání.* Praha: Raabe. Nahlížet - nacházet. s. 43.

ročník). Hlavním důvodem mohou být i mylné představy učitelů o jmenovaných aktivitách. Ti uvádějí, že žáci mají svobodu volby. Svoboda volby ovšem není přímo spjata pouze s výtvarným vyjádřením představ, ačkoliv je jistě jednou z jeho základních podmínek, ale může se s ní volně pracovat ve všech metodách a přístupech ve výtvarné výchově.

V aktuální koncepci výtvarné výchovy se pro oblast rozvíjení psychických aktivit žáků využívají pojmy představivost a fantazie často jako synonyma. Tyto pojmy více rozvádíme v kapitole *1.4 Imaginace*, potřeba tyto termíny rozlišit nás však tíží již v této části diplomové práce, a tak na krátký okamžik přistoupíme k jejímu uspokojení.

- Imaginace – obrazotvornost, vizuální představy jako součást fantazie. Takovým procesem se dospívá k výsledkům, které jsou buď imaginární (fiktivní, nereálné), nebo imaginativní (poskytují řešení problémů, které nebyly dosud řešeny)
- Fantazie – obrazotvornost, představivost; vytváření nových představ na základě dřívějšího vnímání, obměňování minulé zkušenosti.
- Představa – lze ji dělit podle jednotlivých smyslů (zraková, hmatová, …); představy jsou materiálem pro vytváření pojmů pro myšlení, city a volní jednání.[89]

Z výše zmíněných definic vyplývá, že pro využití ve výtvarné výchově a umění je nejvýstižnějším pojmem právě imaginace, která obsahuje vše podstatné. Můžeme tedy prohlásit, že pojem imaginace je pro užívání univerzální a plně vystihuje podstatu příslušných tvůrčích procesů.

[89] HOSMAN, Zdeněk. 2007. *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově.* České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. s. 38.

3.3 Námětové a metodické příručky pracující s výtvarnou experimentací a asociací ve výtvarné výchově

Současná výtvarná výchova učí děti hledat, co říci o světě, v kterém žijí, a nabízí jim možnosti, jak to vyjádřit. Motivací a hledáním myšlenek nebo potřebných vyjadřovacích prostředků je přivádí k aktivizaci smyslového vnímání, estetického cítění i rozumového a citového hodnocení skutečnosti a jevů.[90]

Věra Roeselová

V dnešní době existuje nepřeberné množství námětových a metodických příruček věnujících se výtvarné výchově. Metodické příručky obsahují nejen náměty a strukturované lekce, prezentují jednotlivé techniky, ale také didakticky rozvádí inspirace či obsahy z oblasti výtvarného umění. Dle jednotlivých příruček je učitel výtvarné výchovy schopen vytvořit plnohodnotnou a působivou lekci, jež bude mít přesnou strukturu, tedy bude obsahovat úvod, výtvarnou část a závěr. Díky těmto publikacím vedeme žáky ke znalosti výtvarných technik a umění, k rozvoji smyslového vnímaní a estetického cítění, a chráníme je tak před vlivy kýče. Příručky se nespecializují pouze na kresbu či malbu, ale také na další způsoby tvoření, které v žácích rozvíjí imaginaci, tvořivost a zájem o výtvarnou výchovu – můžeme se v nich setkat s různými technikami, jako např. s grafikou, plastickou a prostorovou tvorbou a soudobými výtvarnými postupy.

Mějme však na paměti, že námětové a metodické příručky mají funkci především podněcující a inspirativní. Nejedná se o jakési receptáře ke slepé mechanické nápodobě. Zároveň je třeba upozornit na fakt, že řada zdrojů je svou nevalnou kvalitou, směřováním k esteticky nekvalitním výtvorům či obecně svým rigidním pojetím vhodná spíše pro řemeslné dílny nežli do lekcí výtvarné výchovy. Kvalitní zdroje jsou naopak skvělým prostředkem pro inspiraci a rozvoj vlastních námětů. Během průzkumu trhu jsme vybrali několik námětových a metodických příruček, které bychom nyní rádi zmínili a blíže popsali.

Úvodní citát této podkapitoly jsme si vypůjčili od akademické sochařky a členky INSEA[91] **Věry Roeselové**. Činnost této autorky je velmi bohatá. Vydala na několik metodických zdrojů, které slouží jako příručky pro učitele výtvarné výchovy. Jako první a pravděpodobně i nejdůležitější příručku této autorky jsme zvolili *Techniky ve výtvarné výchově*. Tato oborová publikace o výtvarných technikách nabízí přehled vyjadřovacích prostředků pro učitele výtvarné výchovy. Setkáváme se zde nejen s jednotlivými technikami, ale i s náměty. V úvodu příručky je několik stran

[90] ROESELOVÁ, Věra. [2000]. *Námět ve výtvarné výchově.* Upravené vydání. Praha: Sarah. s. 11.
[91] INSEA – Mezinárodní organizace pro výchovu výtvarným uměním

věnováno oboru výtvarná výchova a jeho vyjadřovacím prostředkům. Jsou zde vysvětleny i důležité termíny a poznatky, s nimiž se ve výtvarné výchově pracuje. Jedním z nich je i vztah námětu a výtvarné techniky. V neposlední řadě je v úvodu zmíněno i pedagogické vedení výuky pro lepší orientaci v hodinách výtvarné výchovy. V následujících kapitolách se Roeselová věnuje jednotlivým technikám, které by si měli žáci během základního vzdělávání osvojit nebo se s nimi alespoň seznámit. V každé kapitole je pak popsána jedna konkrétní technika a Roeselová v ní zároveň upozorňuje na základní problémy, jež mohou nastat při realizaci námětů danou technikou. V knize jsou vhodně popsány kupříkladu kresby suchou či mokrou technikou, malba a techniky tisku z výšky, hloubky i plochy. Jedna z kapitol je speciálně věnována i grafice a soudobé technice, v níž se žáci mohou seznámit například s počítačovou grafikou. V publikaci se také objevuje plastická a prostorová tvorba jako modelování nebo tvarování materiálů. Každá kapitola čítající popis jedné výtvarné techniky v závěru uvádí několik příkladů vyučovacích jednotek. Tyto ukázky jsou vhodně strukturovány a obsahují vše, co by každá správně vedená vyučovací jednotka měla obsahovat. Autorka u každé z nich uvádí doporučený věk žáků (navštěvovaný ročník základní školy), doporučenou techniku i formát. Vyučovacím jednotkám nechybí ani výchovně vzdělávací cíle, motivace, postupy práce a také hodnocení. Tato kniha tedy perfektně poslouží jako příručka pro učitele výtvarné výchovy nejen na prvním stupni základních škol.

Jako další příklad uvádíme publikaci *Námět ve výtvarné výchově* opět od Věry Roeselové. Tato kniha se nevěnuje technikám výtvarné výchovy v takové míře jako předchozí zmíněná, nalezneme zde však mnoho výtvarných námětů, které jsou tematicky rozděleny do kapitol, jako například vesmír, příroda, člověk a náš svět. Nespornou výhodou této knihy je fakt, že jednotlivé náměty obsahují také doporučení, pro jakou věkovou skupinu žáků je daný námět nejvhodnější, a to zejména s přihlédnutím k tomu, aby realizace nebyla příliš složitá, nebo dokonce zcela neuchopitelná.

Za zmínku stojí také kniha s názvem *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově* z pera stejné autorky, která na rozdíl od výše zmíněných vhodně popisuje výtvarné vidění, výtvarné cítění i myšlení a poznávání výtvarného řádu. V jednotlivých kapitolách popisuje důležité prvky a pojmy výtvarné výchovy, s nimiž se setkáváme téměř denně – bod, skvrna a malý tvar, linie, plocha a prostor, tvar, světlo anebo barva.

Právě z výše zmíněných knih byly pro realizaci praktické části této diplomové práce vybrány celkem dva vhodné náměty, které se pojí s asociací. První z námětů se vztahuje k technice otisku materiálů, přírodnin a drobných předmětů. V úloze

nazvané *Otisky* se nám bude jednat o sbírání a porovnávání otisků z různých materiálů – podrážka, list, hadřík, ptačí pero aj. Hlavním úkolem v tomto námětu je vyhledávat otisky, vzájemně si je předkládat, pokusit se uhodnout, co otisk zanechalo, a zaznamenávat vznikající asociace.[92]

Druhý námět nese název *Malba do vlhkého podkladu* a využívá malbu temperou. Obsahem této úlohy je zejména využití barevných a tvarových asociací. Postupovat budeme od volného členění plochy až k výstavbě krajiny – úkolem bude prvně rozmalovat na čtvrtku barevné tóny, které připomínají zvolený námět, nechat je volně splývat a prostupovat, a poté do vlhké malby naznačit konkrétní krajinné prvky.[93]

Druhou, velmi významnou autorkou je **Karla Cikánová**, odborná asistentka a didaktička výtvarné výchovy. Tato didaktička napsala řadu oborových publikací, které slouží jako inspirace pro vytváření námětů lekcí výtvarné výchovy na prvním stupni základní školy. Přestože si tato autorka zaslouží obdiv za značné množství hodnotných námětových a metodických zdrojů, zmíníme zde jen úzký výběr těch vskutku nejzajímavějších a nejvhodnějších příruček pro základní vzdělávání na prvním stupni ZŠ.

Prvním inspirativním zdrojem, jež zmíníme, je kniha *Kreslete si s námi*. Publikace je určena nejen pedagogům výtvarné výchovy, ale i zájemcům z řad široké veřejnosti, kteří chtějí s dětmi pracovat, rozvíjet jejich vnímání okolního světa a zároveň podporovat jejich přirozenou potřebu a chuť samostatného objevování a výtvarného tvoření. Jak napovídá samotný název, celá publikace se věnuje výtvarné technice kresby a všemu, co je s kresbou spojenou. Náměty jsou vhodně strukturované a nabízejí inspiraci v oblastech týkajících se základní lidské existence, tedy svět přírody, svět techniky nebo písmo. Žák má příležitost s nadsázkou nebo záměrným rukopisem vyjádřit, co o dané skutečnosti ví nebo jak na něj působí. Dále žákovi poskytuje prostor popsat, jaké představy či asociace mu tato skutečnost navozuje, aniž by se jednalo o pouhou kopii reality. Na konci každé kapitoly je v knize vyobrazena malá galerie. Publikace si nedává za cíl předložit jediný možný způsob, jak daný námět ztvárnit, nýbrž poskytovat inspiraci a motivaci.

Na zmíněnou knihu vhodně navazuje další autorčin metodický zdroj – *Malujte si s námi* je publikace, jež by se dala popsat jako soubor námětů pro práci s malbou. Nabízí inspirativní a hravý prostor pro setkávání žáků s barvami. Jednotlivé náměty přímo korespondují s technikou malby podle představy i podle skutečnosti. Během lekcí mají žáci možnost barevného vyjádření. V popisovaných

[92] [Srov.] ROESELOVÁ, Věra. 1996. *Techniky ve výtvarné výchově.* Praha: SARAH. s. 108.
[93] [Srov.] Tamtéž. s. 73.

lekcích nalezneme i technický postup k zvládnutí námětů. Kniha nám poskytuje příležitost seznámit se například s prací se štětcem nebo špachtlí, s monotypem nebo se způsoby tvoření barevných koláží. Stejně jako u první zmíněné autorčiny knihy je i zde u každé kapitoly zařazena krátká galerie, jež nám připomíná neobvyklá setkání s barvami. Nejen, že je tato kniha vhodná jako inspirace pro lekce výtvarné výchovy, ale svou vhodnou strukturou učí žáky, jak barvám porozumět. V jednotlivých kapitolách se žáci setkávají s jednotlivými barvami, získávají znalosti s využíváním barev a s jejich řádem, dozvídají se základní informace o paletě teplých a studených tónů nebo si osvojují tvorbu barevného prostředí.

Obě oborové publikace jsou plné vhodných námětů, které v sobě skrývají i hlubší humánní kontext. Knihy se v nás snaží vyvolat dojem, že výtvarný projev nemusí mít pouze podobu reálného světa. Především poukazují na skutečnost, že zásadní je právě unikátní způsob, jak je reálný svět každým jednotlivým člověkem chápán nebo prožíván.

V následujícím textu se budeme věnovat dalším autorkám, které se rovněž podílejí na utváření současného trhu námětových a metodických příruček, a cítíme, že je více než vhodné je v této diplomové práci zmínit. Veronika Kirchnerová a Radka Rubešová – autorky, jež společně pracovaly na několika knihách věnující se právě našemu tématu. Přestože se tato diplomová práce specializuje na výtvarnou výchovu na prvním stupni ZŠ, musíme zmínit i díla těchto autorek, i když jejich pole zájmu tvoří zejména oblast předškolního vzdělávání. Protože přechod dítěte z mateřské do školy základní vyžaduje od obou institucí jistý druh spolupráce a provázanosti, není divu, že i metodické zdroje těchto autorek můžeme vhodně využít především ve výuce v prvních ročnících základních škol. Za zmínění stojí jejich společné knihy *Výchova prožitkem* a *Hravá tvoření pro malá stvoření*. Tyto dvě knihy seznamují nejmladší výtvarníky s různými technikami a metodami a pomocí hravých činností rozvíjí jejich grafomotoriku i estetické cítění. Tyto konkrétní tituly jsme vybrali právě proto, že obsahují zajímavé náměty na prostorovou tvorbu a také náměty tematicky situované do jednotlivých měsíců v roce.

Jako poslední autorku bychom rádi zmínili Hanu Stadlerovou, jež ve své knize *Východiska a inspirace pro výtvarnou tvorbu dětí v předškolním vzdělávání* skvěle pracuje s náměty zabývajícími se postupem od výtvarného experimentu až k sebevyjádření.

Je bezpochyby zřejmé, že pokud by pedagogové pracovali s přístupy propagovanými těmito publikacemi se svými žáky již v mateřských školách, práce

pedagogů základních škol by tím byla usnadněna v tom smyslu, že hodiny výtvarné výchovy by nabraly mnohem uvolněnější a kreativnější směr.

3.4 Možnosti propojování experimentace a imaginace ve výtvarné výchově

Jelikož se naše diplomová práce zaměřuje na experimentaci, považujeme za nutné zmínit i různé možnosti, jak s touto metodou pracovat. Důležitými pojmy, které se pojí s experimentační činností, jsou imaginace a asociace. V následující kapitole je proto prezentováno několik technik, v nichž dochází k propojení experimentace právě s imaginací a jež jsou zároveň vhodné k realizaci na první stupeň ZŠ. Kapitola bude rozdělena na různé tvůrčí cesty, s nimiž je záhodno pracovat. Níže uvedené metody jsou pouze vybrané metody z široké škály různých technik, se kterými se na prvním stupni základních škol setkáváme. Výběr byl proveden tak, aby doplnil projektovou část diplomové práce a aby připomněl i techniky, jež by se mohly při hodinách výtvarné výchovy využívat, resp. mají výrazný potenciál pro rozvoj asociativního a imaginativního myšlení.

Plošná tvorba

Plošná tvorba zahrnuje kreslířské, malířské a grafické reakce na skutečnost, na život nebo na niterný svět žáků. Je postavena na objevně volené tematice, jež obohacuje dětské myšlení i emotivitu. V souvislosti s tématem žáci poznávají výrazovou svébytnost linií, barev a tvarů ve vlastní a užité tvorbě, v pozorování a v přepisu reality nebo v kontaktu s výtvarným uměním.[94]

Monotyp

První technikou, kterou popíšeme a která se zároveň objevuje v projektové části této diplomové práce, je monotyp. Monotyp se vytváří malbou či pomocí nanášení barev štětcem na hladkou desku a následným tiskem na papír.[95] Při monotypu je důležitá konzistence – barva nesmí být moc řídká, ale ani hustá. Je také možné využít několik barev najednou. Tato technika je jedinečná svou dynamičností, každý otisk je originál. Monotyp můžeme vytvořit najednou, nebo postupným

[94] ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2006. *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. s. 77.
[95] [Srov.] CIKÁNOVÁ, Karla. 1998. *Tužkou, štětcem nebo myší.* Praha. s. 19.

přikládáním papíru a přidáváním dalších barev. Tato výtvarná technika je vhodná pro velké formáty, na nichž se vytvoří zajímavý monotyp mnohem snadněji, navíc se s ním dá pracovat i později. Při klasickém monotypu je nutné pracovat rychle, aby barva na hladkém podkladu nezaschla.

Frotáž

Další technika využita i v projektové části této diplomové práce se nazývá frotáž. U frotáže můžeme také hovořit o objevitelské činnosti umělce. Při frotáži dochází ke snímání povrchů se zajímavou strukturou na přiložený papír. Jako podklad můžeme využít například dřevo, textilie, plastové podložky a omítku – zkrátka jakýkoliv materiál, jež disponuje výraznou texturou, ba dokonce strukturou. Na zvolený podkladový materiál je následně přiložen papír, po němž přejíždíme tužkou či uhlem. Na papíru poté můžeme sledovat vystupující texturu vybraného povrchu. Tato metoda je u žáků velmi oblíbená a její nespornou výhodou je také celková nenáročnost, jak materiální, časová, tak technická.

Koláže

Technika koláže má mnoho variant provedení. Často je spojována s papírem, ale lze využít i jiné materiály. Základním principem je vrstvení plochy prostřednictvím různých materiálů. Ke koláži jsou nejvhodnějšími materiály zejména papír a textil. Do koláže však můžeme zařadit i další techniky, které jsou úzce spojeny. Za zmínku rozhodně stojí koláž z frotáže, kdy z frotáží z různých povrchů tvoříme koláž. Další možností, jak pracovat s touto technikou, je dekoláž, nebo také strhávaná koláž, kdy se provede navrstvení barevných obrázků a po zaschnutí lepidla se postupně strhávají. S touto metodou se žáci setkávají naprosto běžně, aniž by si to uvědomovali, a to na plakátových plochách v každém městě.

Práce se skvrnou

Následující technika je mezi žáky vskutku oblíbená, i proto ji zde s radostí uvádíme. Při práci se skvrnou je zcela žádoucí uchýlit se k experimentování a imaginaci. V této technice se dá využít jakákoliv skvrna, my však budeme hovořit o skvrně inkoustové a skvrně z tuše. Při této technice se používá vlhký papíru a tuš, která se na něj nanáší. Díky vlhkosti papíru dochází k cílenému rozpíjení tuše. S takto vzniklými skvrnami se dá dále pracovat například dokreslováním či vystřihováním jednotlivých částí skvrn a skládání koláží. Asociování na vzniklé skvrny je pro žáky velmi zábavná a zajímavá činnost, při které se rozvíjí jejich imaginace i emoční inteligence. Není proto divu, že se takovéto skvrny využívají také v psychologii na různé testy k rozboru osobnosti.

Prostorová tvorba

Prostorová tvorba učí žáky odlišnému způsobu výtvarného myšlení. Vedle prostorového uplatnění linií, barev a tvarů vystupuje do popředí role světla a stínu, objemů, plastických kontrastů a materiálových kvalit. Volná tvorba nejčastěji spočívá ve výtvarné experimentaci v řešení drobných sochařských skic, která je závislá nejen na obsahu námětu, ale i na zvoleném postupu.[96]

Práce se sádrovým odlitkem

Sádra dokáže nabídnout hned několik způsobů využití. Za pomoci mokré sádry můžeme modelovat, kašírovat, provádět odlitky plastických povrchů, popřípadě můžeme pomocí sádrového odlitku vytvářet sádroryt. Pro první stupeň ZŠ je nejvhodnější poslední zmíněná technika práce se sádrou. Předchozí zmíněné metody jsou mnohem náročnější, a proto je vhodné je zařazovat do výtvarné výchovy až na druhém stupni ZŠ, popřípadě v uměleckých školách. Práce se sádrovým odlitkem pochopitelně znamená odlévání sádry, díky čemuž žáci se snadno seznámí se strukturou sádry. Při sádrorytu žáci zase využívají ostrých nástrojů, s nimiž se běžně nemají příležitost setkat (zejména kvůli bezpečnosti). S pomocí těchto nástrojů do sádrové desky ryjí linky. Tyto linky pak připomínají kresbu, která je výrazně dramatická – nepravidelná, místy mělká a jinde hluboká.[97]

Tvarování papíru

Během prostorové tvorby můžeme využít hned několik technik či materiálů, které se dobře tvarují a svou strukturou napomáhají ke kýženému uměleckému výsledku. Za nejvhodnější materiál pro využití na prvním stupni ZŠ však lze považovat běžný papír. Papír je nejvhodnější pro tvarování a bezprostředně odráží tvůrčí spontaneitu dítěte i přirozený kontakt lidské ruky a výtvarného materiálu.[98] Každý by jistě souhlasil, když prohlásíme, že papír je materiálem mnoha tváří. Pomocí papíru můžeme ztvárnit linku i plochu. Při práci s tvarováním papíru hovoříme o dvou metodách, ze kterých může náš postup vycházet. Papír můžeme formovat spontánně nebo jej záměrně konstruovat do cíleného tvaru. Pro naše účely je vhodnější první postup. Spontánní plastiky z mačkaného papíru mívají improvizovaný ráz a často nesou křehce lyrický výraz. Využívá se živelné tvarování archů či útržků papíru různé síly a vzhledu.[99] Pro žáky je tato technika

[96] ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2006. *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. s. 77.
[97] ROESELOVÁ, Věra. 1996. *Techniky ve výtvarné výchově.* Praha: SARAH. s. 117.
[98] Tamtéž. s. 166.
[99] Tamtéž. s. 166.

velmi zábavná – žák má totiž možnost papír mačkat, trhat nebo vrstvit, dokud nevytvoří žádanou prostorovou kompozici. Žák si může navíc pomoci i lepením.

Intermediální tvorba

Intermediální tvorba syntetizuje různé způsoby tvůrčího vyjádření. Vychází z akčního a konceptuálního umění a z výrazových možností nových médií.[100]

Asociace na digitální obrazy

Práce s digitální tvorbou v posledních letech značně nabírá na popularitě. Nové metody (jako například xerox) přinášejí do grafiky také nové vyjadřovací prostředky. Při digitální tvorbě může často docházet k asociacím na již vzniklá díla. S těmito metodami se také snadněji pracuje – vzniklou grafiku můžeme jako vyučující například vytisknout a posléze ji v hodinách výtvarné výchovy dotvořit za pomoci různých jiných technik. V této kapitole zmíníme hlavně práci s xeroxovou grafikou a počítačovou grafikou. Díky xeroxové grafice můžeme komponovat výsledné dílo z různých věcí, materiálů nebo částí těla. Měli bychom mít však na paměti, že méně je někdy více. Celek bychom měli udržovat stále čitelný. Xerox umožňuje pohotově variace výtvarných etud, asociační podněty pro literární zpracování a poskytuje materiál pro koláže nebo roláže.[101] Při práci s xeroxem existuje mnoho způsobů, jak při tvorbě uměleckého díla postupovat. Můžeme z xeroxů skládat koláž, kombinovat je s kresbou či vytvářet kreslený monotyp. Počítačová grafika zase umožňuje rychlou změnu motivu či sestavy. Výhodou je, že se můžeme k jednotlivým, již učiněným krokům, snadno vrátit. Při práci s počítačovou grafikou se pracuje zejména s linií nebo s plochou. Žák má možnost měnit barvy, animovat pohyb nebo vytvářet jednoduchý pohyb. V průběhu tvůrčího procesu nesmíme opomenout jistá úskalí – počítačová grafika poskytuje opravdu širokou škálu možností práce, v důsledku čehož občas dochází k nežádoucímu zahlcení žáka touto nekonečnou a lákavou nabídkou. Je proto žádoucí žákům zadávat jasné instrukce, v nichž budou řešit jedinou výtvarnou výzvu.

Při intermediální tvorbě si žáci stejně jako při výtvarné výchově osvojují estetické vnímaní, pohled na grafický projev, vnímají míru zastoupení výtvarného projevu v grafice a učí se jednoduchému skládání různých grafik. Je nejen nutné, ale i žádoucí seznamovat žáky i s těmito novými metodami ve výtvarné výchově. Mezi

[100] *Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci*. 2007. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s. 24.
[101] ROESELOVÁ, Věra. 2003. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy.* Přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova. s. 188.

žáky dochází k jejich velké oblibě a ve výuce výtvarné výchovy pro svou neobvyklost a skromné využívání působí jako oživení. Zároveň je třeba žákům bezpečně a s rozvahou zprostředkovávat kvality, které práce s počítačem nabízí, jelikož využívání moderní techniky je díky současnému rozvoj nových technologií v našem prostředí téměř nevyhnutelný.

II. Projektová část

4 Výtvarná řada „Z experimentu do fantazie!“

Projektová část této diplomové práce je zaměřena na realizaci výtvarné řady nazvané *Z experimentu do fantazie!* Cílem jednotlivých lekcí je volně navázat na předchozí teoretickou část této práce, jež slouží jako inspirace k dané tematice a pokouší se hlouběji proniknout do vybrané problematiky. Celá výtvarná řada je zaměřena na rozvoj kreativity, imaginace a asociativního myšlení, tedy projevů, jejichž potenciál je dobře uplatnitelný jak v konkrétních výtvarných lekcích (resp. činnostech), tak i v běžném životě žáků.

V jednotlivých lekcích jsou žákům představeny rozmanité výtvarné metody, které v sobě kombinují oba výše zmíněné, v teoretické části práce rozvedené, principy, tedy experiment, na nějž navazuje práce s více či méně rozvinutou představivostí, a asociace. Na počátku každé činnosti je žákům představen výtvarný artefakt jako důležitý motivační a inspirační zdroj. Do tvůrčí hry bylo takto vtaženo pět významných výtvarníků, jejichž tvorba byla založena na asociačním experimentování s výtvarným médiem. Jednotlivé činnosti jsou motivovány částečně fiktivními, autorsky upravenými příběhy o životě těchto umělců. Tyto motivační příběhy mají za cíl žáky vtáhnout do děje a zároveň jim jednotlivé experimentační metody, jimž se budou věnovat, představit.

Jednotlivé lekce na sebe tematicky přímo nenavazují, nicméně i tak je lze pojmout jako komplex, jenž rozvíjí stejné principy tvorby. Jedná se tedy o volněji koncipovanou výtvarnou řadu, zacílenou primárně na rozvoj dovedností a tvořivých kompetencí žáků skrze nové objevy na poli výtvarného experimentu.

Lekce jsou seřazeny tak, aby v žácích postupným poznáváním jednotlivých výtvarných metod a nových médií rozvíjely vnímavost a vzbuzovaly zájem o autentické a experimentálně pojaté výtvarné činnosti. Dalším výtvarně-pedagogickým rozměrem realizované řady je pak seznámení žáků s výtvarnými umělci vybranými napříč novějšími dějinami výtvarné kultury.

4.1 Organizace a příprava výtvarné řady

Před přistoupením k samotné realizaci výtvarné řady v hodinách výtvarné výchovy bylo zapotřebí zvážit veškeré aspekty týkající se obsahu a materiálů tak, aby výtvarná řada byla funkční jako celek. Díky přípravám na hodinu bylo možné

představit si průběh výuky a upravit jej tak, aby byl využitý veškerý potenciál tematické řady.

Pro zpracování projektové části byla vybrána třída 4. B ze základní školy ZŠ a MŠ Vrbovec ve Vrbovci u Znojma. Výběr této školy byl zcela záměrný – diplomant v této škole absolvoval veškeré praxe v rámci svého studia na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích, a tak mohla být výtvarná řada realizována v prostředí zcela známém, a navíc příjemném. Volba třídy proběhla na základě doporučení. Třída 4. B s třídní učitelkou Mgr. Brigitou Novákovou byla zajímavá v tom ohledu, že paní učitelka Nováková studovala nejen obor Učitelství pro první stupeň ZŠ, ale také výtvarnou výchovu. Bylo tedy předpokládáno, že žáci budou mít již osvojené základy výtvarných technik, že v nich byl podporován kladný vztah k umění a že se doposud paní učitelka zasloužila u svých žáků o rozvoj výtvarného cítění.

Pro tematickou řadu, jež žáky měla provést po stopách známých umělců, jsem měl vyhrazeny dvouhodinové lekce výtvarné výchovy v časovém rozsahu celkem pěti týdnů. Každý týden se žáci seznámili s novou metodou, kterou si zároveň vyzkoušeli. V každé lekci proběhla na úvod krátká motivace a seznámení s daným tématem, následně vysvětlení výtvarného úkolu a postupu realizace, samotná realizace a na závěr společné hodnocení na konci lekce. Pro žáky byl ke každému tématu připraven krátký příběh, jenž vyprávěl o tom, jak umělec danou metodu objevil. Při přípravě lekcí byl brán ohled především na materiální vybavení třídy a věk žáků. Na jednotlivých hodinách výtvarné výchovy bylo ve třídě průměrně přítomno 17 žáků. Každý žák pracoval samostatně, avšak nebylo jim bráněno ve vzájemné inspiraci v průběhu tvoření. Díky vstřícnosti třídní učitelky Novákové jsem měl možnost realizovat výtvarné lekce v plném rozsahu dle svých příprav bez jakýchkoliv dalších připomínek či omezení.

4.2 Realizace výtvarné řady

Následující podkapitoly poskytnou popis průběhu jednotlivých výtvarných lekcí, jež jsou součástí komplexní výtvarné řady. Jedná se o pět tematicky uzavřených celků využívajících vybrané autory jako klíčový motivační a inspirační prvek. Každá podkapitola se věnuje jedné výtvarné lekci, jejímu průběhu i dílčí reflexi. Ke každé z lekcí náleží vlastní přípravný formulář, který je dostupný v přílohách (viz Přílohy II. Strukturované přípravy lekcí).

Součástí příloh jsou také příběhy, které sloužily jako motivace žáků k jednotlivým lekcím. Charakteristika lekcí splňuje náležitosti potřebné pro akční výzkumnou sondu, shromažďující důležité informace o celkové uplatnitelnosti výtvarné řady. Ta bude jako celek reflektována v závěru projektové části.

Lekce první: Po stopách Williama Blakea

Lekce věnovaná Williamu Blakeovi byla zařazena do výtvarné řady na samotný začátek, protože realizace techniky monotypu, kterou v ní budeme využívat, není příliš složitá, je velmi zábavná a pro práci s imaginací vhodná. Materiál pro realizaci výtvarné lekce obstaral vyučující, jelikož bylo zapotřebí velkého množství temperových barev, což by pro žáky prvního stupně základní školy bylo finančně náročné na obstarání. Tím, že se jednalo o úvodní hodinu, bylo třeba žáky seznámit se záměrem a cílem celé výtvarné řady, jíž budeme společně realizovat v následujících pěti týdnech. Po převzetí třídy „do svých rukou" jsem se s žáky jakožto nový vyučující nejdříve seznámil, aby bylo nastaveno co nejpřívětivější a co nejbezpečnější zázemí pro tvůrčí činnost. Poté jsem žákům popsal průběh první výtvarné lekce, ukázal jim veškerý potřebný materiál, jež budeme v dané lekci využívat, a poté jsem jim názorně předvedl, jak se barevný monotyp vytváří.

Monotyp se vydařil hned na první pokus a následně jsme s celou třídou společně rozsáhle debatovali, co v barevných skvrnách vidíme. První monotyp rozproudil tak vášnivou debatu, že jsem ji musel nakonec ukončit, abychom se posunuli dál. Monotyp asocioval žákům například obličej, dvě postavy stojící proti sobě, a některým dokonce dva mimozemšťany.

Po mnou realizované názorné ukázce se do práce pustili samotní žáci a začalo experimentační tvoření barevných monotypů (viz Přílohy II., obr. 1, obr 2). Během této části lekce se nenaskytl žádný problém, s nímž by si žáci nevěděli rady – někteří používali až příliš velké množství barvy, což zapříčinilo prodloužení schnutí výtvorů. To však v naší lekci nezpůsobilo nepřekonatelnou překážku.

Po vytvoření všech barevných monotypů byla do programu zařazena krátká přestávka. Po přestávce jsem žákům vyprávěl příběh o tom, jak William Blake objevil techniku barevného monotypu (viz Příloha III., Strukturované přípravy lekcí – První lekce).

Musím přiznat, že já sám jsem nečekal, jak veliký úspěch motivační příběh u žáků vzbudí, a proto jsem byl příjemně překvapen. Žáci seděli v lavicích a po vyslechnutí příběhu dostali za úkol hledat ve svých monotypech postavy, zvířata nebo krajinu, zkrátka cokoliv, co budou schopni objevit a následně popsat. Z lavic

jsem slyšel zajímavé a podnětné diskuse, v nichž si spolužáci navzájem komentovali své výtvory a sdíleli své asociace. Dalším z úkolů bylo dokreslení barevných monotypů, aby žáci zvýraznili své imaginační představy, které ve svých monotypech viděli. Někteří žáci měli práci díky svým asociacím jednodušší, někteří složitější. U složitějších výtvorů jsme přistoupili ke spolupráci – žákům se dostalo pomoci buďto od jejich spolužáků či přímo ode mne (viz Přílohy II., obr. 3, 4, 5).

Některé monotypy však bohužel ještě nebyly zaschlé, tudíž do nich žáci nemohli dokreslovat tuší nebo fixem. U těchto monotypů jsme pouze stahovali barvu pomocí špejle nebo pomocí dřevěného konce štětce, což posloužilo alespoň ke zvýraznění obrysů.

Velmi oceňuji zapojení všech žáků při závěrečné společné reflexi. Ocenil jsem i snahu dvou žákyň, které ke mně přišly s dotazem, zda mohou udělat společný monotyp, tedy každá jednu polovinu. Později si ke svému monotypu vymyslely i příběh s hádankou, kterou na závěr položily celé třídě během reflexe.

Na tuto výtvarnou lekci byly vyhrazené celkem dvě vyučovací hodiny. Vše vycházelo dle mých osobních představ, pouze jsem poněkud podcenil dobu schnutí některých více barevných monotypů. Naštěstí jsem tento problém vyřešil, dle mého názoru poměrně vhodně, zvýrazněním obrysů špejlí nebo koncem štětce. Program byl žáky během výuky velmi pozitivně přijat. Časová dotace byla dostatečná a obsah lekce byl naplněn dle přípravy. Příště bych žáky pouze upozornil na to, že pokud nanesou na svůj monotyp velké množství barev, bude jejich dílo potřebovat více času na zasychání, a tak se pravděpodobně stane, že se nebudou moci plně účastnit plánované druhé části tvůrčí výzvy.

Lekce druhá: Po stopách Takeuchi Seihō

Druhá lekce byla zaměřena na poznávání další výtvarné metody – práce s rozpitou tuší.

Na tuto hodinu si žáci nemuseli obstarávat žádný speciální materiál. Pro celou výtvarnou lekci nám posloužily tvrdé papíry o rozměru A3, tuš, voda v rozprašovači a obyčejná tužka. Hned na začátku hodiny byla na žácích vidět nejistota, protože jsem do třídy nepřinesl žádné viditelné pomůcky – vše potřebné jsem měl schované v batohu. Jakmile zazvonilo, jsem žákům po krátkém úvodu představil ukázku dané techniky, kterou jsem si připravil předem. Stejně jako při první lekci jsme začali diskutovat, jak taková skvrna, kterou na papíře viděli, mohla vzniknout, a co oni sami ve skvrně vidí, popřípadě jak by ji dokreslili. Po

krátké debatě jsem promítnul na interaktivní tabuli vybraná díla japonského umělce Takeuchi Seihō, která měla za cíl v žácích asociovat něco neobvyklého. Všechna díla jsme si postupně prohlédli a vedli k nim krátkou diskusi.

Poté jsem žákům popsal postup výtvarné metody a na co je potřeba si během tvorby dávat si pozor. Při první ukázce, kterou jsem opět názorně předvedl celé třídě přímo v hodině, se tuš krásně rozpila a žáci následně popisovali své představy. Hned jsem poznal, že lekce v tomto ohledu nebude problematická, poněvadž se všichni nadšeně a aktivně zapojovali do diskuze a čišelo z nich nadšení. Všichni žáci si nachystali potřebné pomůcky, já jsem rozdal papíry a práce s tuší mohla začít.

Při samotném tvoření jsme začali navlhčením papírů. Postupně jsem obešel celou třídu a každý papír jsem namočil pomocí rozprašovače. Žáci se hned po namočení pustili do samostatné tvorby (viz Přílohy II., obr. 5, 7). U některých žáků bylo potřeba papír znovu navlhčit, proto jsem byl s rozprašovačem stále k dispozici. Po práci s tuší si žáci poklidili nástroje, které již nepotřebovali, a měli pětiminutovou přestávku. Mezitím zasychaly jejich výtvory. Po přestávce jsem žákům odvyprávěl příběh o japonském umělci Takeuchi Seihō, jenž vytvářel svá umělecká díla výtvarnou technikou, s níž jsme se my všichni právě setkali (viz Příloha III., Strukturované přípravy lekcí – Druhá lekce).

Po vyslechnutí příběhu následovala diskuze, po níž jsme přešli k dokončení výtvorů. Každý žák si vzal obyčejnou tužku a do inkoustových skvrn dokresloval prvky z krajiny, kterou ve svých skvrnách spatřoval (viz Přílohy II., obr. 8, 9, 10). U některých výtvorů byla imaginace opravdu náročná, protože žáci použili velké množství tuše, takže skvrny na papíře spíše připomínaly Rorschachův test. Nicméně společnými silami jsme se pokusili najít alespoň pár prvků, které žáci mohli dokreslit.

Díky časové dotaci dvou vyučovacích hodin jsem mohl celou lekci rozdělit na dvě části – práce s tuší a dotvoření autorských výtvorů dle vlastní imaginace. Jak jsem již zmínil výše, měl jsem více kontrolovat žáky při práci s tuší, aby nepoužívali tak velké množství tuše. Oproti původnímu očekávání se pak některé výtvory proměnily v tmavé skvrny, se kterými bylo obtížné pracovat. Tomuto problému bych se snažil příště vyvarovat, nicméně shledávám nastalou situaci velmi pozitivní zejména z pedagogického hlediska, poněvadž jsme díky tomu podpořili vzájemnou spolupráci, a tím se z výtvarné činnosti zároveň stala i činnost podporující prosociální chování. Časová dotace byla dostačující dokonce i na společné závěrečné hodnocení našich výtvorů. Žáci končili tuto dvouhodinovou lekci s úsměvem.

Lekce třetí: Po stopách Maxe Ernsta

Hlavní výtvarnou metodou, k níž se upíralo naše soustředění během této lekce výtvarné řady, byla frotáž. Stejně jako předchozí výtvarné lekce jsem i tuto započal debatou. Nejprve jsem žákům popsal plán následující vyučovací hodiny a promítl vybraná díla na interaktivní tabuli. Společně jsme poté přemýšleli, jak tato díla mohla vzniknout a jaké pomůcky se pravděpodobně používají pro dosažení viděných výsledků. Následně jsme strávili poměrně dlouhý čas podrobným vysvětlováním dané techniky. Největším problémem bylo žákům vyložit, jak správně používat kreslicí uhel. Ukázali jsme si několik příkladů pevných podkladů, u kterých jsem demonstroval frotáž na měkký papír. Seznam podkladů, které jsem si pro tuto lekci připravil, byl velmi pestrý – žáci měli k dispozici nejen vybavení z kuchyně (jako například struhadlo, podložku pod konvici, příborový nůž, mřížku na přípravu halušek), ale také běžné věci z domácnosti (plácačka na mouchy, prostírání, provázky, dřevěné prkno aj.) či sportovní vybavení (badmintonová raketa).

Po názorné ukázce se pustili do experimentační činnosti samotní žáci. Protože jsme měli k dispozici dvě vyučovací hodiny, měli jsme dostatek času na to, aby žáci stihli dokončit více než jeden výtvor. Celá lekce probíhala formou samostatné soustředěné práce. Pochopitelně jsem ale nabádal žáky k tomu, aby si udělali během své tvorby přestávku, prošli se po třídě a prohlédli si i výtvory svých spolužáků. V nich mohli najít mimo jiné i zdroj inspirace pro další tvoření. V první hodině si každý tvořil dle své představivosti. V druhé hodině jsem dal žákům na výběr z pěti zvířat a oni pak vytvářeli druhý výtvor právě na motivy jednoho z nich. Jednalo se o sovu, pavouka, slona, žirafu a motýla.

Tato výtvarná lekce nečinila žákům žádné větší potíže. Zpočátku bylo třeba obejít celou třídu a zkontrolovat správné použití kreslicího uhlu. Během tvoření panovala ve třídě příjemná atmosféra, žáci měli možnost obcházet výtvory svých spolužáků a vzájemně se inspirovat v použití různých tvrdých podkladů (viz Přílohy II., obr. 11, 12). Během první i druhé hodiny jsem žákům vyprávěl příběh o tom, jak Max Ernst objevil výtvarnou metodu frotáže při cestě na svou chatu v Alpách (viz Příloha III., Strukturované přípravy lekcí – Třetí lekce).

Jak bylo zvykem na konci každé výtvarné lekce, na závěr jsme s celou třídou provedli společné hodnocení a komentování výsledných výtvorů (viz Přílohy II., obr. 13, 14, 15). Protože měl každý žák výtvory dva, hodnocení se protáhlo. Každý měl totiž potřebu sdělit ostatním spolužákům svůj vlastní názor na jednotlivé výtvory. Vše jsme ale ve stanoveném čase zvládli a ve výsledku jsem byl velmi spokojený s tím, že se každý aktivně zapojil. Vyučovací lekce byla žáky hodnocena velmi kladně. Díky tomu jsem byl schopen je namotivovat i na naši další

společnou hodinu. Zadanou činnost jsme dokončili ve vymezeném času dvou vyučovacích lekcí, všechny cíle lekce byly naplněny a příprava byla realizovaná v plném rozsahu.

Lekce čtvrtá: Po stopách Františka Skály

Čtvrtá výtvarná lekce nás společně zavedla do ateliéru Františka Skály, českého umělce, který však často pracoval v zahraničí. Tentokrát byla výtvarná lekce zaměřena na prostorovou tvorbu. Jako motivace nám v úvodu postačila krátká debata na téma strašidla a jejich obličeje. Žáci zavřeli oči, položili hlavu na lavici, poslouchali mé vyprávění a představovali si věci, o nichž jsem se zmiňoval (viz Příloha III., Strukturované přípravy lekcí – Čtvrtá lekce).

Jakmile příběh skončil, žáci oči zase otevřeli a začali jsme si povídat, co všechno si představovali. Líbilo se mi aktivní zapojení celé třídy do debaty. Někdo popisoval, že si představil čerta, jiný zase zrůdného piráta či postavy z hororových filmů. Po krátkém brainstormingu jsem žákům promítl vybrané masky na interaktivní tabuli a porovnávali jsme jejich představy s reálnými maskami, které vytvořil František Skála. Veškerý materiál na výrobu masek jsem obstaral já. Místo řas nám posloužila namočená tráva, se kterou se dalo dobře manipulovat, kartonové desky natřené bílým latexem zase sloužily jako podklad a využili jsme také hygienické rukavice, aby se nikomu po manipulaci s mokrou trávou neobjevila na rukou vyrážka. Po materiálním zabezpečení dané lekce již nic nebránilo v cestě tomu, aby žáci upustili uzdu své fantazie a začali vytvářet vlastní masky.

Každému žákovi ve třídě jsem rozdal jednu kartonovou desku, rukavice a sáček plný namočené trávy. Nejdříve žáci prozkoumali strukturu mokré trávy, aby věděli, jak s ní pracovat. Chvíli si s mokrou trávou hráli a pak se pustili do díla (viz Přílohy II., obr. 16, 17). V průběhu tvoření jsem žáky obcházel a povídal si s nimi o jejich maskách. Více jak polovina třídy dokonce vymyslela i své masce jméno a krátký příběh – čím se živí, kde žije, koho straší a jaké má zvláštní schopnosti. V polovině druhé vyučovací hodiny jsme se blížili ke konci. Protože mokrá tráva zašpinila ubrusy i stoly, přenesli jsme hotové výtvory před tabuli a žáci si poklidili své pracovní plochy.

Po úklidu nám zbývalo již jen společná reflexe celé činnosti. Ta proběhla opět formou společné diskuse a představení všech masek. Postupně se žáci střídali před tabulí, představili celé třídě svou masku a řekli k ní pár slov (viz Přílohy II., obr. 18, 19, 20). Měl jsem obavy, zda se lekce nevymkne kontrole. Nakonec byl ale celý průběh velmi zdařilý. Žáky jsem pochválil za slušné chování, zapojení do práce

a využití celého prostoru kartonové desky. Zadanou činnost jsme zvládli dokončit ve vymezeném čase dvou vyučovacích lekcí a příprava byla realizovaná v plném rozsahu.

Lekce pátá: Po stopách Vladimíra Boudníka

Jako závěrečnou lekci celé výtvarné řady jsem záměrně zvolil takovou lekci, která se odehrávala mimo prostor školy. Jen samotná představa, že žáci půjdou na chvíli na čerstvý vzduch mimo prostory školy, byla pro všechny velmi radostná. Jako motivaci jsem přinesl do třídy tři staré rámy a opřel je o stěnu. V průběhu přestávky ke mně chodili zvídaví žáci s otázkami ohledně rámů, které jsem přinesl. Po zazvonění na znamení počínající vyučovací hodiny jsem výuku uvedl otázkami – zajímalo mě, jestli se žáci někdy dívali na mraky, které jim připomínaly známé obrazce, zvířata či postavy. Odpovědi byly ve většině kladné. Na to jsem navázal další sérií otázek. Zajímal jsem se, kde bychom ještě mohli zažít podobnou situaci, kdy se nám při pohledu na nějaký objekt asociují známé představy. Odpovědí bylo hned několik – tma, les, noční obloha. Až jeden žák vyslovil nápad, kterým krásně představil celou naši závěrečnou lekci – fasáda. Díky tomu jsem mohl žákům představit hlavního průvodce naší poslední lekcí, Vladimíra Boudníka (viz Příloha III., Strukturované přípravy lekcí – Pátá lekce).

Během popisování, jak Vladimír Boudník vytvářel svá díla, bylo na žácích znatelné, že danému postupu příliš nerozumí. To jsem však předpokládal, a proto jsme si po krátkém úvodu sbalili všechny své věci a potřebné pomůcky a vyrazili ven. Naše cílová destinace pro závěrečnou výtvarnou lekci neležela daleko. Jednalo se o kostel Stětí sv. Jana Křtitele, který se nachází přímo naproti budově základní školy – stačilo tedy pouze přejít ulici. S žáky jsme se nejdříve postavili do kruhu a znovu si zopakovali, jak se Vladimír Boudník díval na oprýskané zdi starých domů nacházejících se na dělnických periferiích Prahy. Jakmile žáci spatřili také oprýskanou fasádu kostela, všem začala poslední lekce dávat smysl. Bez delšího povídání jsme se pustili do pozorování fasády a snažili jsme se ve struktuře staré omítky hledat postavy, zvířata, výjevy z krajiny a další podobné náměty. Po krátkém sledování fasády přes rámečky, jež jsme si improvizovaně sestavili z prstů vlastní ruky, jsem postupně půjčoval žákům opravdové obrazové rámy, skrze něž mohli omítku nahlížet, a orámovat to, co našli ve fasádě (viz Přílohy II., obr. 21, 22, 23, 24, 25). Tuto aktivitu jsme oproti činnostem předchozích lekcí časově značně zkrátili – využili jsme pouze jednu vyučovací hodinu, která byla plně dostačující i pro debatu jak o struktuře fasády, tak i o imaginačních představách jednotlivých žáků.

Po oné jedné vyučovací hodině jsme se společně přemístili zpět do prostoru učebny, kde proběhlo celkové shrnutí a hodnocení celé výtvarné řady, které se třída 4. B zúčastnila. S celou třídou jsme si postupně prošli všechny výtvarné lekce, jež v posledních pěti týdnech proběhly, vyprávěli jsme si znovu o vybraných autorech a probrali jsme příběhy, jak jednotliví autoři objevili dané výtvarné metody, které jsme si v hodinách vyzkoušeli. Mile mě překvapilo, že si žáci jednotlivé příběhy velmi dobře pamatovali. Vzpomínali také podrobně nejen na své vlastní výtvory, ale také na díla svých spolužáků. Pro celou třídu jsem vypracoval i krátké shrnutí týkající se jednotlivých slavných umělců, které jsem vyvěsil na třídní nástěnce, aby si žáci mohli autory připomenout i později během zbývajících měsíců školního roku. Závěrečnou lekci jsem hodnotil jako velmi zdařilou. Žáci byli pochváleni za ukázkové chování mimo prostor školy a za aktivní zapojení se do tvůrčí činnosti. Zadanou aktivitu jsme dokázali dokončit ve vymezeném čase dvou vyučovacích lekcí a příprava byla realizovaná v plném rozsahu.

4.3 Reflexe realizace výtvarné řady

Výtvarná řada žákům představila pět experimentačních a hravě koncipovaných lekcí. Žáci si v jejich rámci vyzkoušeli, jakými směry je možné rozvíjet vlastní imaginaci a asociaci.

Realizace výtvarné řady byla náročná z hlediska časové přípravy na jednotlivé lekce. Některé lekce byly náročnější na materiální a technickou přípravu na hodinu než jiné. Dále je potřeba zvážit možná úskalí, kterým je vhodné se vyvarovat během dalších potenciální realizace výtvarných lekcí (například zajištění dostatečného množství rámů a podložek pro přípravu barevných monotypů). Za skutečně významnou považujeme závěrečnou reflexi celé výtvarné řady. Ta může pomoci k vylepšení či oživení výtvarných lekcí.

Jsem si zcela vědom, že celá výtvarná řada proběhla v plném rozsahu a bez úprav jednotlivých lekcí jen díky žákům, kteří plně spolupracovali a pro danou tvorbu v sobě probudili nadměrný zájem a nadšení. Po celou dobu realizace výtvarné řady byli žáci do jednotlivých lekcí zapáleni, naslouchali instrukcím a veškeré rady, které jim byly poskytnuty, přenesli také do své tvorby. Bylo znát, že někteří žáci s každým novým námětem dostávali větší a větší odvahu a nebáli se více ponořit do hlubin tvůrčího procesu. To lze přisuzovat i tomu, že jakožto vyučující jsem byl

ve třídě poprvé a žáci si na mne jako učitele postupně zvykali, čímž ztráceli počáteční obavy a zábrany.

Jak jsem již zmínil, součástí závěrečné lekce bylo i celkové hodnocení výtvarné řady. Velmi pozitivně byla hodnocena volnost a svoboda v jednotlivých lekcích. Každá lekce sice měla zadání a jasná pravidla, ale všichni mohli zadání zpracovat dle svých vlastních představ, čímž nebyla omezována žákovská imaginace. Ve stejném duchu se žáci vyjadřovali také o možnosti inspirace u svých spolužáků. Žáci měli možnost v průběhu tvoření chodit po třídě a prohlížet si výtvory svých spolužáků, což pro ně bylo, dle jejich vlastních slov, vskutku inspirativní. Velmi mě překvapilo, že bylo kladně přijato i společné hodnocení, které proběhlo na konci každé lekce. Díky němu měli žáci možnost prohlédnout si všechna díla, která v dané lekci vznikla, a přispět k hodnocení svým vlastním názorem, který byl celou třídou vždy pozorně vyslechnut. Pro mne osobně byla nejvýmluvnější zpětnou vazbou touha žáků absolvovat další výtvarné lekce podobného charakteru. Bylo patrné, že získaná chuť nebojácně se pouštět do nových experimentů v žácích zůstala, a je pravděpodobné, že si ji přenesou také do své další tvorby.

Závěr

Tato diplomová práce, zabývající se využitím asociace v umění, se v teoretické části zaměřila na definici pojmu asociace a v části praktické směřovala svou pozornost k souboru autorských výtvarných lekcí, které zpracovaly téma asociace v experimentační výtvarné činnosti vhodné k využití v hodinách výtvarné výchovy na prvním stupni základních škol.

V teoretické části jsme se přesvědčili, že asociace se ve výtvarném umění využívala a dodnes využívá hojně a že je jedním z podstatných zdrojů našeho vnímání. Dále jsme potvrdili, že asociace v oblasti výtvarného umění plní nezastupitelnou roli v projevu výtvarných děl nejen v plošné, ale i v prostorové tvorbě. Z teoretického zpracování daného pojmu pak vyplývá, že asociace je zdrojem náhledů na umělecké dílo. Cílem teoretické části bylo uvědomit si, že s asociací se pracuje častěji, než by se na první pohled mohlo zdát, a že má tedy velké uplatnění ve školní výtvarné praxi.

Projektová část této diplomové práce pak skutečně potvrzuje, že asociace skutečně může posloužit jako zdroj inspirace pro výtvarné činnosti, a to jako zdroj vysoce funkční a kvalitní. Samotná realizace výtvarné řady potvrdila, že ji lze považovat za účelnou, a to hned z několika hledisek. Tato konkrétní výtvarná řada přinesla žákům nové poznatky v oblasti možností vybraných výtvarných médií a metod. Svým obsahem byla projektová část této diplomové práce sestavena tak, aby rozvíjela žáka v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Tato experimentačně-imaginativní řada poskytla žákům vhled do vybrané části výtvarných dějin a představila jim umělce, jejichž tvorba byla úzce spjata právě s asociací a imaginací. Každá výtvarná lekce byla zpracována tak, aby žáci pracovali na základě vlastních výtvarných zkušeností, které byly následně obohaceny a doplněny novými metodami. Díky těmto novým metodám měli žáci možnost objevit dosud nepoznané či řádně neprobádané techniky a materiály (využití mokré trávy, práce mimo prostory školy, obtiskování barev na papír aj.). Díky rozvoji schopnosti asociovat a imaginovat se i inkoustová skvrna či oprýskaná zeď mohou proměnit v překrásnou krajinu plnou stromů, a to nejen ve vlastních představách, ale i na papíře.

Závěrem bych rád doplnil, že teoretická i praktická část této diplomové práce přinesla mnoho nových poznatků a zkušeností nejen zúčastněným žákům, ale zejména mně samotnému.

Seznam použitých zdrojů

Tištěné zdroje

BANAŠ, Ján. 1989. *Didaktika výtvarnej výchovy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

BELTON, Robert James. 2005. *Galerie světového malířství*. Čestlice: Rebo.

CIKÁNOVÁ, Karla. 1998. *Tužkou, štětcem nebo myší*. Praha.

ČERNÁ, Marie. 1996. *Dějiny výtvarného umění*. Praha: Idea servis.

ČERNOUŠEK, Michal. 1996. *Sigmund Freud: Dobyvatel nevědomí*. Praha: Paseka. Historická paměť. Medailóny.

GIMFERRER, Pere and Eva PETROVÁ. 1993. *Max Ernst*. Praha: Odeon.

GRAHAM-DIXON, Andrew. 2010. *Umění: velký obrazový průvodce*. Praha: Knižní klub.

HARTL, Pavel and Helena HARTLOVÁ. 2010. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.

HAZUKOVÁ, Helena. 2011. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe. Nahlížet - nacházet.

HESS, Barbara and Uta GROSENICK. 2006. *Abstraktní expresionismus*. Praha: Slovart.

HOBBES, Thomas, Jiří CHOTAŠ, Zdeněk MASOPUST and Marina BARABAS. 2009. *Leviathan aneb látka, forma a moc státu církevního a politického*. Přeložil Karel BERKA. Praha: OIKOYMENH. Knihovna novověké tradice a současnosti.

HONCOOPOVÁ, Helena. 2006. *Krajiny, ptáci a květiny v japonské malbě a grafice 19. století*. Praha: Národní galerie.

HOSMAN, Zdeněk. 2007. *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

HUME, David. 1996. *Zkoumání o lidském rozumu*. Přeložil Josef MOURAL. Praha: Svoboda. Filozofické dědictví [Svoboda, edice].

HUNT, Morton, Renáta MLÍKOVSKÁ and Ivo MÜLLER. 2000. *Dějiny psychologie*. Praha: Portál.

JUNG, Carl Gustav. 1906. *Diagnostische Assoziationsstudien*. Liepzig, Barth Verlag.

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. 2007. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

LAMAČ, Miroslav. 1968. *Myšlenky moderních malířů*. 3. vyd., v Nakl. čs. výtv. umělců 1. vyd. Praha: Nakladatelství československých výtvarných umělců. Orientace.

LOCKE, John. 1984. *Esej o lidském rozumu*. Vydání I. Praha: Svoboda.

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

MARTIN, Tim. 2004. *Surrealisté*. Praha: Slovart.

MEDEK, Mikuláš, HARTMANN, Antonín a Bohumír MRÁZ. 1995. *Texty*. Praha: Torst.

MERHAUT, Vladislav and Zdenko PAVELKA. 2009. *Grafik Vladimír Boudník*. Praha: Torst.

Metropolitan Museum of Art. 1980. *The Painterly Print: Monotypes from the Seventeenth to the Twentieth Century*. New York: Metropolitan Museum of Art.

MRÁZ, Bohumír. 1970. *Mikuláš Medek*. Praha: Obelisk.

MÜLLER, Ondřej and Irena TATÍČKOVÁ. 2004. *Nový rozum do kapsy*. Praha: Albatros.

NÁDVORNÍKOVÁ, Alena. 1998. *K surrealismu*. Praha: Torst.

NAKONEČNÝ, Milan. 2011. *Psychologie: přehled základních oborů*. Praha: Triton.

NOLEN-HOEKSEMA, Susan. 2012. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Vyd. 3., přeprac. Přeložil Hana ANTONÍNOVÁ. Praha: Portál.

PECHOVÁ, Zuzana. 2017. *Jak chápat moderní a současné umění a proč?*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.

PIAGET, Jean and Bärbel INHELDER. 2010. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál.

PIJOÁN, José. 1986. *Dějiny umění. 10*. Praha: Odeon. Světové umění.

PLHÁKOVÁ, Alena. 2006. *Dějiny psychologie*. Praha: Grada Publishing. Psyché.

PROCHÁZKA, Roman and Miroslav OREL. 2021. *Vývojová neuropsychologie*. Praha: Grada. Psyché.

RASMUSSEN, Henry. 1960. *Printmaking with monotype*. Philadelphia: Chilton Co., Book Division.

ROESELOVÁ, Věra. 2000. *Námět ve výtvarné výchově*. Upravené vydání. Praha: Sarah.

ROESELOVÁ, Věra. 1996. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH.

ROESELOVÁ, Věra. 2003. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova.

ROESELOVÁ, Věra. 2003. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta.

STADLEROVÁ, Hana. 2011. *Po O: východiska a inspirace pro výtvarnou tvorbu dětí v předškolním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2006. *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia.

UŽDIL, Jaromír. 1974. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Volf, Petr. 2005. *František Skála: sklizeň 1980-2004*. Praha: BB art.

WELLS, Harry K. 1963. *Pavlov a Freud*. Vydání I. Přeložil Pavel KOVÁLY. Praha: Nakladatelství politické literatury.

Internetové odkazy

Ajg [online]. [cit. 2022-04-11]. Dostupné z: https://www.ajg.cz/probihajici-vystavy/veronika-holcova.html

Artelino [online]. [cit. 2022-04-11]. Dostupné z: https://www.artelino.com/articles/seiho_takeuchi.asp

Artlist [online]. [cit. 2022-04-11]. Dostupné z: http://www.artlist.cz/vladimir-boudnik-1681/

Artlist [online]. [cit. 2022-04-11]. Dostupné z: https://www.artlist.cz/jan-svankmajer-108633/

Artmuseum [online]. [cit. 2022-04-11]. Dostupné z: http://www.artmuseum.cz/umelec.php?art_id=493

Isabart [online]. [cit. 2022-04-11]. Dostupné z: https://cs.isabart.org/person/118

Filmy/rozhovory

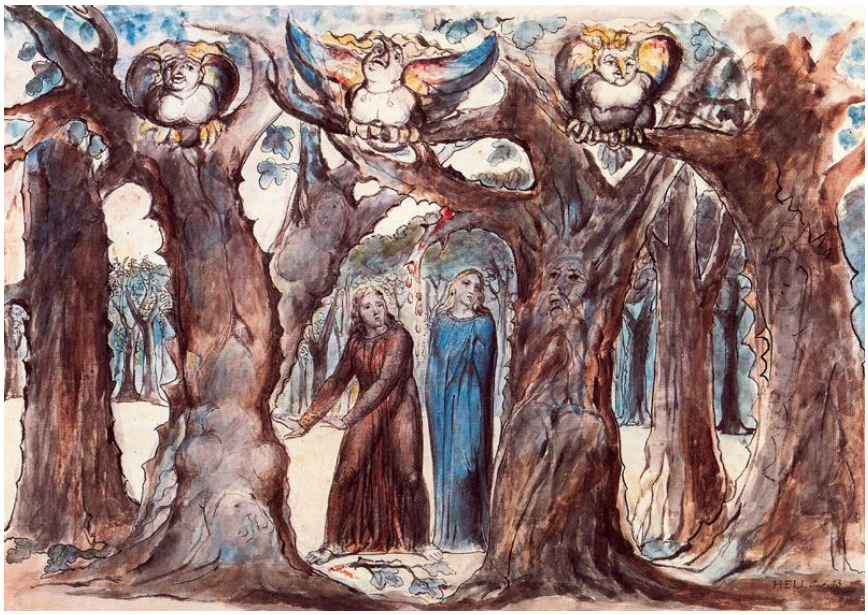
Skála: Rakev mám připravenou, na smrt se málo myslí. Je důležité nebát se být trapný. In: *Video.aktualne* [online]. [cit. 2022-04-11]. Dostupné z: https://video.aktualne.cz/dvtv/skala-rakev-mam-pripravenou-na-smrt-se-malo-mysli-je-dulezit/r~ce624e20367811eca1070cc47ab5f122/

Seznam příloh

Přílohy I. Obrazový materiál k teoretické části 67
Přílohy II. Fotodokumentace projektové části 76
Přílohy III. Strukturované přípravy lekcí 89

Přílohy

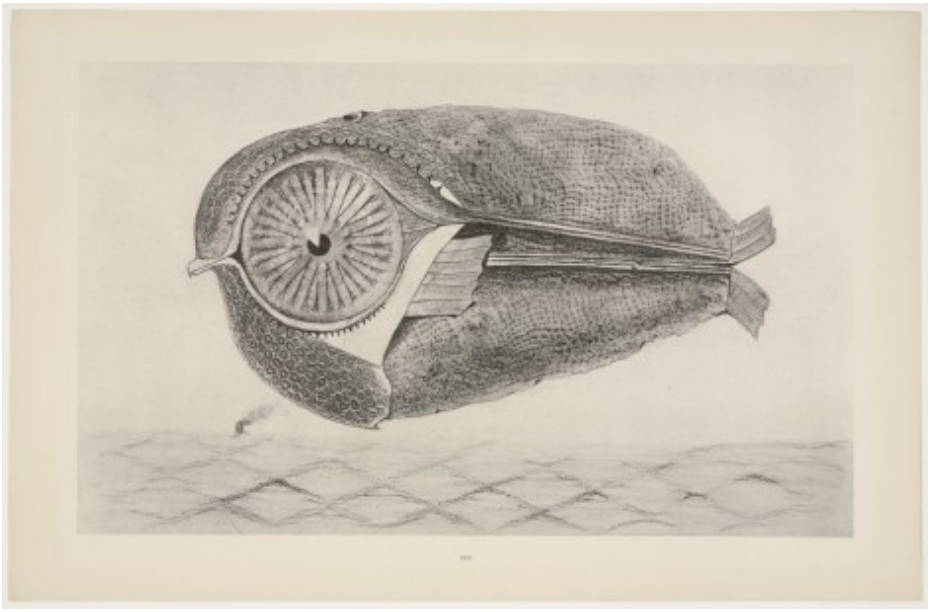
Přílohy I. Obrazový materiál k teoretické části



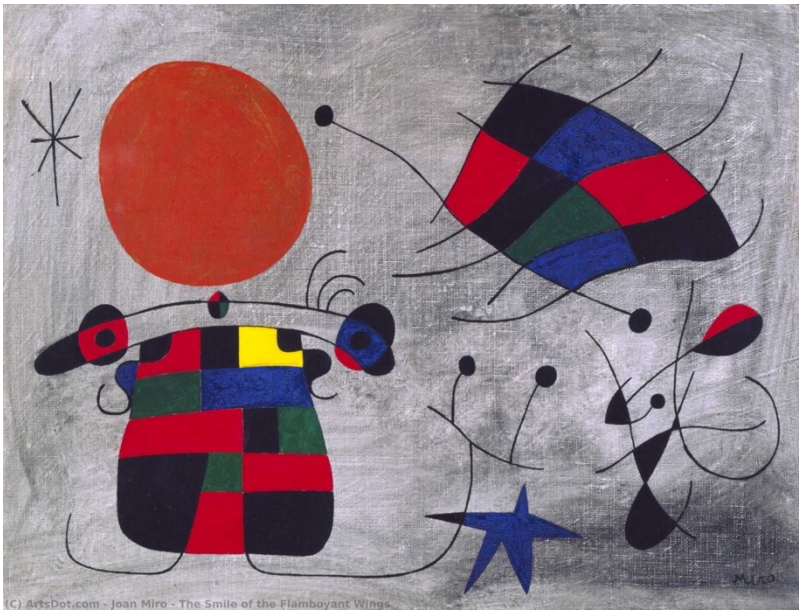
Obr. 1. William Blake – Ilustrace z Božské komedie



Obr. 2. Takeuchi Seihō – Ptáci na hnízdišti



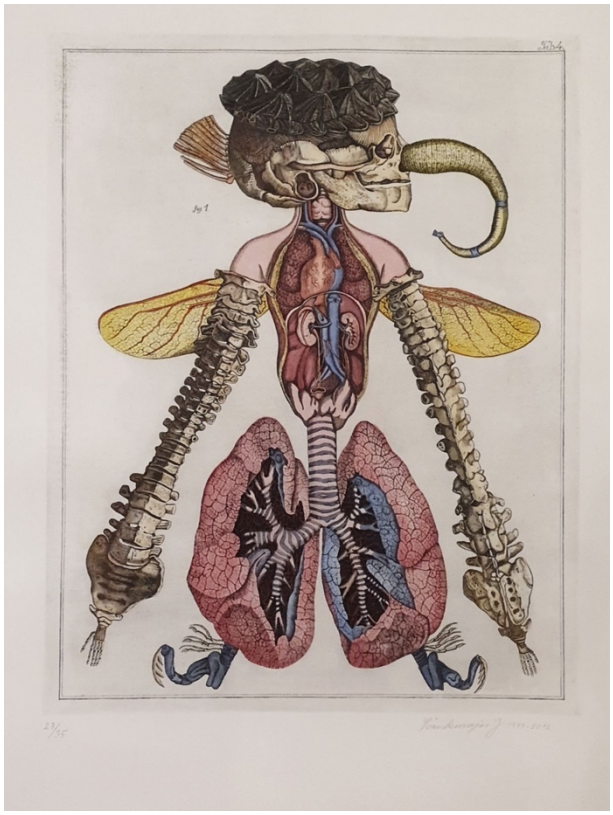
Obr. 3. Max Ernst – Uprchlík



Obr. 4. Joan Miró – Úsměv okázalých křídel



Obr. 5. Oscar Dominguez – Bez názvu



Obr. 6. Jan Švankmajer – Přírodopisný kabinet



Obr. 7. Vasilij Kandinskij – Moskva I



Obr. 8. Willem de Kooning – Malba



Obr. 9. Willem de Kooning – Dvě ženy v přírodě



Obr. 10. Henry Moore – Ležící postava



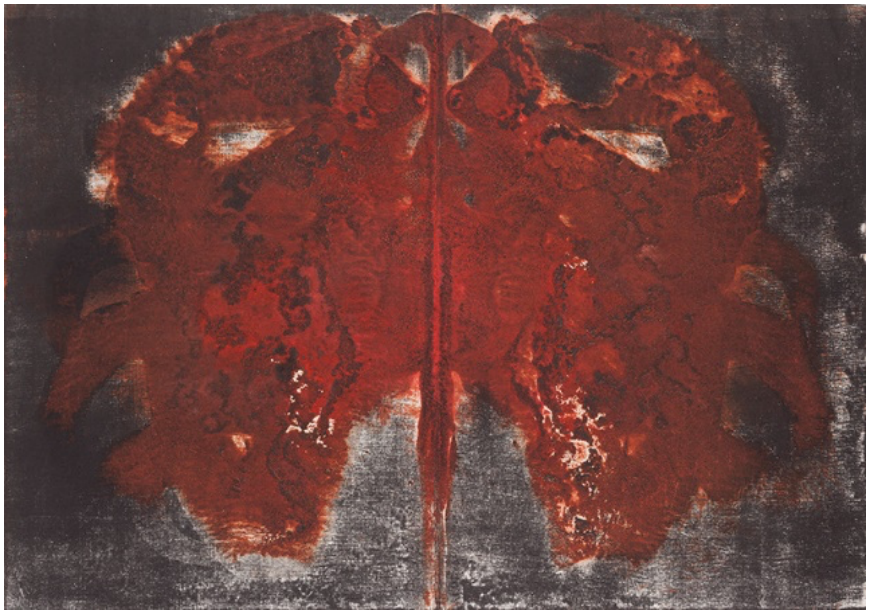
Obr. 11. Constantin Brancusi – Pták v prostoru



Obr. 12. Jean Dubuffet – Jean Paulhan



Obr. 13. Tvorba Vladimíra Boudníka



Obr. 14. Vladimír Boudník – Štír



Obr. 15. Mikuláš Medek – Senzitivní manifestace



Obr. 16. František Skála – Hlavy duchů



Obr. 17. Veronika Holcová – Společnost

Přílohy II. Fotodokumentace projektové části

První lekce – Po stopách Williama Blakea



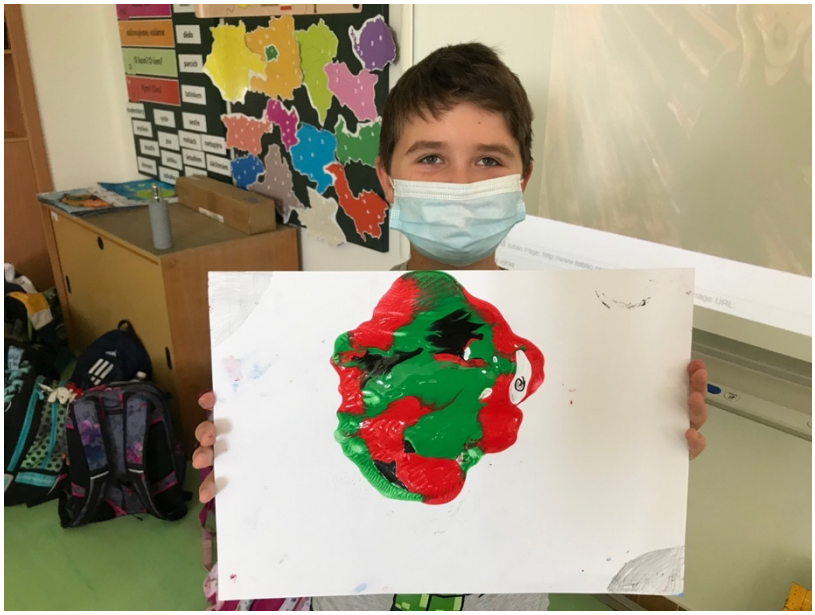
Obr. 1. Nanášení barev



Obr. 2. Nanášení barev



Obr. 3. Ruský mamut



Obr. 4. Bažiňák



Obr. 5. Dva kosmonauti s propletenými vlasy

Druhá lekce – Po stopách Takeuchi Seihō



Obr. 6. Tvoření



Obr. 7. Tvoření



Obr. 8. Výbuch sopky

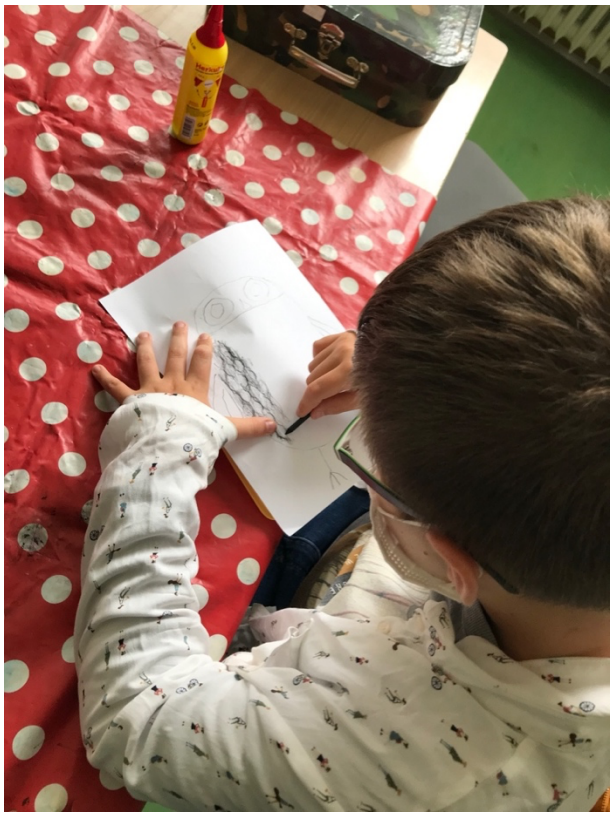


Obr. 9. Strom



Obr. 10. Krab

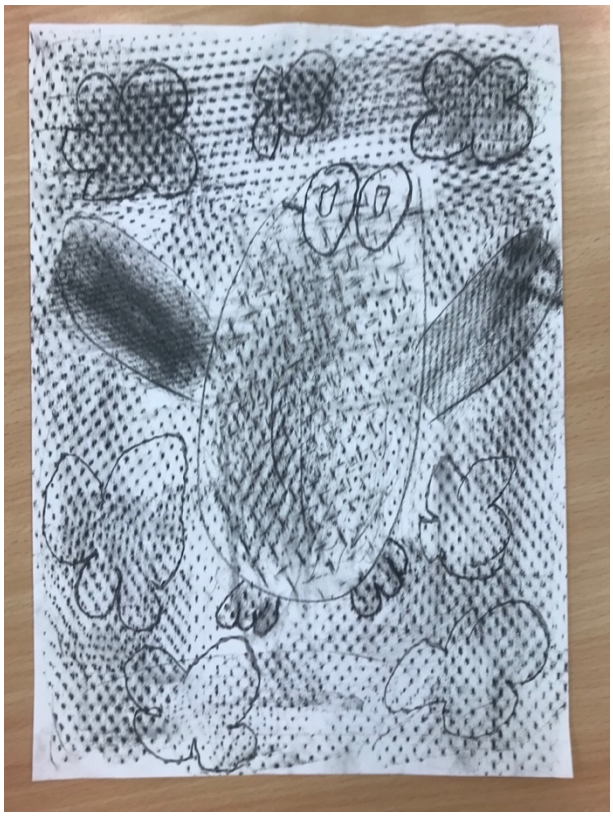
Třetí lekce – Po stopách Maxe Ernsta



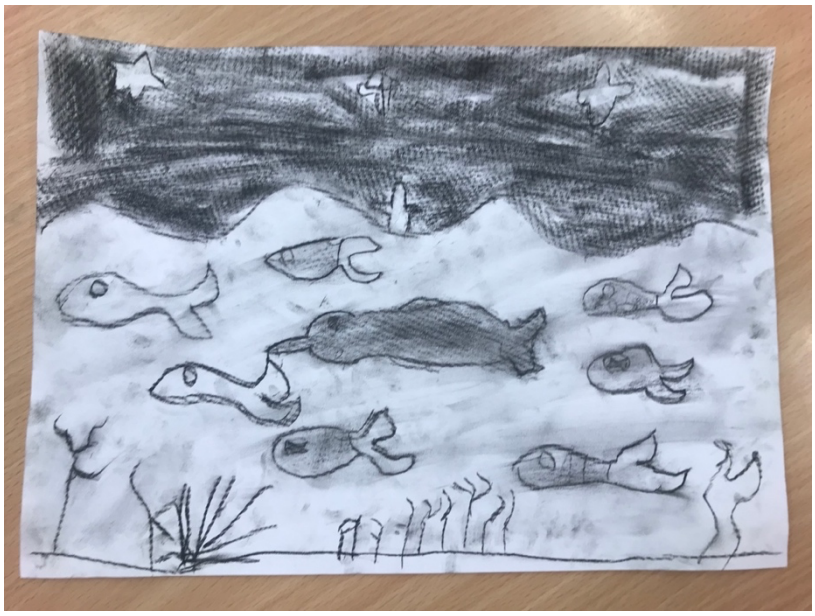
Obr. 11. Tvoření



Obr. 12. Tvoření



Obr. 13. Moudrá sova



Obr. 14. Podmořský svět s noční oblohou



Obr. 15. Pavouci v sít

Čtvrtá lekce – Po stopách Františka Skály



Obr. 16. Tvoření



Obr. 17. Tvoření



Obr. 18. Ďábel



Obr. 19. Vyděšení



Obr. 20. Čert

Pátá lekce – Po stopách Vladimíra Boudníka



Obr. 21. Slimák



Obr. 22. Želva



Obr. 23. Temný mrak



Obr. 24. Odpadky mezi námi



Obr. 25. Oceánský příkop

Přílohy III. Strukturované přípravy lekcí

První lekce

Námět: Po stopách Williama Blakea

Vypracoval/a:	Tomáš Simek

Typ výtvarné činnosti:	imaginace	experimentace	studium skutečnosti

Doporučený ročník:	1	2	3	4	5

Časový úsek:	1 vyučovací hodina	2 vyučovací hodiny	delší časový úsek

Výchovně-vzdělávací cíl

Hlavním smyslem této lekce bude experimentační práce s barvami, monotypem a imaginací. Celá lekce bude zaměřena na rozvoj vnímavosti, tvořivosti a imaginace.

Motivace

Dnes se vypravíme do anglického ateliéru, kde tvořil tamní známý umělec William Blake. Tento umělec vytvořil mnoho velkých barevných monotypů. Při tvorbě se mu osvědčila technika, kterou objevil on sám. Blake nanesl velké množství temperových barev na desku, ze které pak vytvořil několik obtisků na jiné desky. Tyto vzniklé obtisky následně dotvořil perokresbou dle vlastní imaginace. Pojďme se společně podívat na to, jak tento umělec přišel na tuto zajímavou a neobvyklou metodu, která se ve výtvarném umění využívá i dnes.

Formulace výtvarného úkolu

Žáci si vyzkouší barevný monotyp inspirovaný tvorbou Williama Blakea. Každý dostane papír, na který si ze společné desky obtiskne temperové barvy. Každý z žáků bude mít za úkol po zaschnutí barev dotvořit pomocí tuše postavu, kterou ve svém barevném monotypu uvidí.

Výtvarné prostředky (techniky, pomůcky a materiály)

Při této výtvarné lekci budou žáci používat velký papír o rozměru A3, na který obtisknou barevný monotyp ze společné desky. Po zaschnutí barev ma daném formátu začnou žáci vyhledávat v barevném monotypu obrazce postav lidí nebo jejich částí (ruka, noha, hlava). Následně tuto postavu vykreslí či dokreslí pomocí tuše.

Kritéria a způsob hodnocení

Kritéria:

- využití celé plochy formátu,
- popis zhotovené postavy dle imaginace žáka,
- asociace v hotovém díle.

Způsob hodnocení:

- moderovaná diskuse,
- skupinové hodnocení.

Organizace lekce (časové rozvržení činností a výtvarných postupů)

1) Na začátek hodiny provedu motivaci žáků a poskytnu popis průběhu dnešní hodiny. Budeme si povídat o autorovi, o jeho metodě a o vzniku této metody. (0-20 min)

2) Poté představím metodu, kterou se budeme zabývat, rozdám každému papír A3 a ukážu všem žákům, jak budou své formáty obtiskovat ze společné desky plné temperových barev. (20-35 min)

3) Nyní budou mít žáci dostatek času na tvorbu svých děl. Musíme vzít v potaz, že temperové barvy budou nějaký čas schnout. Mezitím budou mít žáci možnost vyhledávat v jejich barevném obtisku postavy, které budou posléze dokreslovat. Já je mezitím budu obcházet a diskutovat s nimi o jejich dílech, popřípadě hledat postavy. Žáci také mohou chodit po třídě a inspirovat se u svých spolužáků. (35-65 min + 5 minut dobrovolná pauza v průběhu tvoření).

4) Jakmile budou mít všichni žáci své dílo hotové, rozprostřeme všechny výtvory po podlaze a provedeme společné hodnocení a debatu. Slovně zopakujeme popis metody, kterou jsme se naučili a kterou jsme využívali. (70-80 min)

5) Uklidíme využitý materiál, tuše, výtvory a pracovní plochy. (80-90 min)

Poznámky/odkazy /náčrty /ukázky

Taky máte občas ten pocit, že se vám nic nedaří a celý den je smolný? Takový den má občas asi každý.

A výjimkou nebyl ani William Blake, anglický malíř a výtvarník. Jednoho dne ráno se William Blake vzbudil do deštivého anglického rána. Seděl na posteli a cítil, že dnes nebude dobrý den. Vstal a uvařil si čaj, který ovšem vzápětí rozlil na stůl. Tím jeho špatný den však teprve začal. Vyrazil do města, aby si vyřídil nějaké důležité pochůzky. Když se vracel domů, uklouzl na mokré dlažbě a spadl přímo do kaluže. Domů došel úplně mokrý. Řekl si, že se uklidní při své oblíbené činnosti – malování. Rozdělal si tedy paletu barev, plátno a chtěl začít malovat. Ještě předtím si ale ve svém ateliéru potřeboval vyvětrat. Jakmile otevřel okno, průvan mu odfoukl papíry, které ležely na stole, přímo na paletu s barvami. Na papírech se objevila velká barevná skvrna. William Blake se na skvrnu na okamžik zadíval

a poté papír s barevnou skvrnou připnul na malířský stojan. Skvrna v něm asociovala oblohu. Barevnou skvrnu doplnil kresbou, a vzniklo tak velmi zajímavé dílo. Touto zajímavou metodou barevného monotypu, která se později stala často používanou technikou také jiných výtvarníků, přispěl společnosti mnoha díly, která se, stejně jako samotný Wiliam Blake, stala postupem času slavná po celém světě.

Druhá lekce

Námět: Po stopách Takeuchi Seihō

Vypracoval/a:	Tomáš Simek

Typ výtvarné činnosti:

imaginace	experimentace	studium skutečnosti

Doporučený ročník:

1	2	3	4	5

Časový úsek:

1 vyučovací hodina	2 vyučovací hodiny	delší časový úsek

Výchovně-vzdělávací cíl

Hlavním smyslem této lekce bude vytvoření krajiny za použití asociace a imaginace. Celá lekce bude zaměřena na rozvoj vnímavosti, tvořivosti a imaginace.

Motivace

Dnes se vydáme po stopách japonského umělce Takeuchi Seihó, který vytvářel krásné krajinné scenérie pomocí rozpíjení barev. Seihó nejdříve namočil papír ve vodě a následně na něj nakapal inkoust, který se díky vlhkosti papíru okamžitě začal rozpíjet. Díky tomu se vytvořila zajímavá inkoustová skvrna, se kterou dále tvořil. Vzniklé inkoustové skvrny dotvářel kresbou, a tak z nich vznikly krásné obrazy krajin. Tato metoda se využívá dodnes. Pojďme se podívat, jak pracoval s touto technikou právě Takeuchi Seihó.

Formulace výtvarného úkolu

Žáci si vyzkouší práci s inkoustovou skvrnou. Každý žák dostane papír, který namočí tak, aby byl papír dostatečně vlhký pro zapíjení. Poté papír opatrně rozprostře na pracovní podložku. Pomocí tuše vytvoří každý žák na svém papíru skvrny dle vlastního uvážení. Během schnutí tuše budou mít žáci za úkol zapojit svoji vlastní imaginaci a najít ve skvrnách nějaký přírodní prvek. Po zaschnutí inkoustu a papíru žáci dokreslí chybějící části přírody nebo zvířata dle vlastní fantazie.

Výtvarné prostředky (techniky, pomůcky a materiály)

Při této výtvarné lekci budou žáci používat tvrdý papír o formátu A3, který namočí do takové míry, aby se poté inkoust snadno roztekl a vsákl do formátu. Jakmile bude mít každý žák připravený vlhký papír, pomocí tuše vytvoří na výtvarné ploše skvrny. Po zaschnutí si žáci vzniklé inkoustové skvrny dokreslí dle vlastní imaginace tak, aby vznikla úplná krajinná scenérie.

Kritéria a způsob hodnocení

Kritéria:

- zapojení se do aktivity,
- popis vytvořené krajiny,
- asociace v hotovém díle.

Způsob hodnocení:

- moderovaná diskuse,
- skupinové hodnocení.

Organizace lekce (časové rozvržení činností a výtvarných postupů)

1) Na začátek hodiny provedu motivaci žáků a poskytnu popis průběhu dnešní hodiny. Budeme si povídat o autorovi, o jeho metodě a o vzniku této metody. (0-20 min)

2) Poté představím žákům samotnou metodu, kterou se budeme zabývat. (20-30 min)

3) Nyní budou mít žáci dostatek času na tvoření. Na práci žákům poskytnu spíše nadbytek času, protože bude velmi důležité a pro některé nejspíše i komplikované najít v jejich skvrnách prvky krajiny. Žáci mohou během tvorby chodit po třídě a inspirovat se u spolužáků, popřípadě si radit. V průběhu tvoření budu žáky obcházet, povídat si s nimi a konzultovat s nimi jejich představy na papíře. (30-65 min + dobrovolná přestávka, čas na poklizení pracovního místa).

4) Jakmile budou mít žáci hotovo, necháme jejich výtvory zaschnout a přemístíme se do lavic. Mezitím si po sobě každý poklidí pracovní plochu, na které tvořil. (65-75 min)

5) Provedeme společnou kontrolu žákovských děl, sdělíme si navzájem komentáře a hodnocení. (75-90 min)

Poznámky/odkazy /náčrty /ukázky

Takeuchi Seihō byl známý výtvarník, který ve své době žil a tvořil v Japonsku. Jakožto známého a velmi oblíbeného umělce si jej často najímali lidé z bohatých vrstev na realizaci svých vysněných obrazů. Jednoho dne se Takuechi vypravil do domu bohatého měšťana, aby se s ním domluvil na zakázce. Během dlouhé debaty si Takuechi Seihō dělal poznámky do svého zápisníku pomocí inkoustového pera. Při jednom zbrklém pohybu však naneštěstí vylil vodu z blízko stojící sklenice přímo na zápisník. Všechny poznámky se rázem rozpily a po celém papíře začaly vznikat inkoustové skvrny. Takeuchi Seihō se zadíval na jednu inkoustovou skvrnu a uviděl v ní část zvířecího těla. V hlavě si ihned představil, jak si doma vyzkouší dokreslit inkoustovou skvrnu v celé dílo. Dokončil tedy domluvu se svým zákazníkem velmi spěšně a vyrazil domů, kde se chopil inkoust a pera a začal dokreslovat zbylou část zvířecího těla do zápisníku. Tuto výtvarnou metodu pak

začal ve svých dílech využívat stále častěji. Díky tomu vzniklo hned několik desítek obrazů, které známe dodnes.

Třetí lekce

Námět: Po stopách Maxe Ernsta

Vypracoval/a:	Tomáš Simek

Typ výtvarné činnosti:	imaginace	experimentace	studium skutečnosti

Doporučený ročník:	1	2	3	4	5

Časový úsek:	1 vyučovací hodina	2 vyučovací hodiny	delší časový úsek

Výchovně-vzdělávací cíl

Hlavním smyslem této lekce bude experimentační práce s frotáží a imaginací. Celá lekce bude zaměřena na rozvoj vnímavosti, tvořivosti a imaginace.

Motivace

Dnes se vypravíme do ateliéru, v němž tvořil známý umělec Max Ernst. Tento umělec se proslavil technikou zvanou frotáž, kterou také sám objevil. Pojďme se společně podívat na to, jak Ernst na tuto zajímavou a neobvyklou metodu, která se využívá dodnes, přišel.

Formulace výtvarného úkolu

Žáci si vyzkouší frotáž podle Maxe Ernsta. Každý dostane papír a kousek uhlu a následně bude mít za úkol vytvořit frotáží z příslušných podkladů zvíře, které si sám vybere.

Výtvarné prostředky (techniky, pomůcky a materiály)

Při této výtvarné lekci budou žáci používat velký papír o rozměru A3, na který budou pomocí kreslicího uhlu vytvářet frotáží vybrané zvíře. Podklad pro frotáž si budou moci žáci vybrat dle svých vlastních preferencí z nabídky, jež jim vyučující poskytne. Díky využívání a skládání různých podkladů budou vznikat zvířata dle vlastního výběru jednotlivých žáků.

Kritéria a způsob hodnocení

Kritéria:

- využití celé plochy formátu,
- popis zhotoveného zvířete dle imaginace dítěte
- asociace v hotovém díle.

Způsob:

- moderovaná diskuse,
- skupinové hodnocení.

Organizace lekce (časové rozvržení činností a výtvarných postupů)

1) Na začátek hodiny provedu motivaci žáků a popíšu průběh následující vyučovací hodiny. Budeme si povídat o autorovi, o jeho metodě a o vzniku této metody. (0-20 min)

2) Poté představím metodu, kterou se budeme zabývat, a rozdám každému papír formátu A3 a uhel. Názorně všem žákům představím, jaké podklady budou mít k frotáži k dispozici. (20-35 min)

3) Nyní budou mít žáci dostatek času na tvorbu jejich děl. Já je mezitím budu obcházet a diskutovat s nimi o jejich dílech. Žáci také mohou chodit po třídě a inspirovat se u svých spolužáků. (35-65 min + 5 minut dobrovolná pauza v průběhu tvoření)

4) Jakmile budou mít všichni žáci své dílo hotové, rozprostřeme všechny výtvory po podlaze a provedeme společné hodnocení a debatu. Slovně si také zopakujeme popis metody, kterou jsme se naučili a kterou jsme využívali. (70-80 min)

5) Provedeme úklid materiálů, uhlů, výtvorů a pracovního místa. (80-90 min)

Poznámky/odkazy /náčrty /ukázky

Max Ernst byl známý německý umělec, který využíval zejména méně běžné výtvarné techniky. Vždy, když se snažil najít inspiraci ke svému tvoření, zavřel se do svého ateliéru – to mu totiž umožňovalo soustředit se plně na svá výtvarná díla, bez jakéhokoliv rozptylování. Jednou si ale řekl, že ani v ateliéru nemá dostatek klidu, aby se mohl soustředit. Rozhodl se proto, že vyrazí na svou chatu vysoko v horách. Sbalil si sebou veškeré potřebné vybavení, aby mohl ve volné přírodě malovat – papíry, štětce, palety, barvy, skicáky, uhly a mnoho dalšího. Během cesty do hor se kochal okolní přírodou a přemýšlel, co by mohl ve svých výtvarných dílech ztvárnit. Když se blížil k cíli, spustila se silná bouře. Max Ernst rychle dobíhal poslední metry ke své chatě, aby se před deštěm schoval. Když odemkl dveře a vcházel do chaty, zakopl o práh a všechny jeho věci se mu rozsypaly po dřevěné podlaze. Na zemi ležely papíry, štětce, barvy, skicáky i další vybavení, které si donesl. Mokrý a zmatený Max Ernst začal pobíhat po pokoji a snažil se veškeré vybavení posbírat. Přitom si ale pošlapal své skicáky. Jak měl mokré a špinavé boty, na papíře se objevila struktura dřevěné podlahy. Max Ernst

opatrně zvedl pošlapané skicáky a pořádně si je prohlédl. V obtisknuté struktuře dřeva hned viděl úžasné obrazce, které později toho večera dokreslil pomocí uhlu.

Čtvrtá lekce

Námět: Po stopách Františka Skály

Vypracoval/a:	Tomáš Simek

Typ výtvarné činnosti:

imaginace	experimentace	studium skutečnosti

Doporučený ročník:

1	2	3	4	5

Časový úsek:

1 vyučovací hodina	2 vyučovací hodiny	delší časový úsek

Výchovně-vzdělávací cíl

Hlavním smyslem této lekce prostorová tvorba a použití asociace a imaginace v tvorbě z řas. Celá lekce bude zaměřena na rozvoj vnímavosti, tvořivosti a imaginace.

Motivace

Dnes se vydáme po stopách našeho českého umělce Františka Skály, který se ve své tvorbě inspiroval na pobřeží USA. František Skála se nechal okouzlit mořskými řasami, ze kterých začal postupně vytvářet hlavy. Skála vytvořil z mořských řas celkem 24 hlav, podle nichž napsal i vlastní knihu *Země hlav*. Během jeho tvorby se mu osvědčilo jeho vlastní „know-how", které využívá dodnes. Skála se inspiroval také prostorem, kde hlavy tvořil. Pojďme se podívat na to, jak Františka Skálu uchvátilo americké pobřeží a jak objevil svou zajímavou techniku. Společně se ponoříme do tajů jeho *Země hlav*.

Formulace výtvarného úkolu

Žáci si vyzkouší práci s řasami na motivy tvorby českého umělce Františka Skály. Každý žák dostane pracovní podložku a porci mokré trávy, s níž bude tvořit. Žáci se pokusí zapojit výtvarnou a prostorovou imaginaci při prostorové tvorbě a budou mít za úkol vytvořit strašidelnou masku dle vlastní imaginace. Všechny představy budou později společně reflektovány.

Výtvarné prostředky (techniky, pomůcky a materiály)

Při této výtvarné lekci budeme používat pevnou podložku a řasy, ze kterých budeme vytvářet strašáky. Jakmile bude mít každý žák vytvořeného strašáka, necháme strašáky uschnout a budeme se věnovat knize „Země hlav“. Po zaschnutí si jednotlivé strašáky ukážeme a okomentujeme, co v žácích vyvolávají.

Kritéria a způsob hodnocení

Kritéria:

- aktivní zapojení se do činnosti,
- popis zhotovené masky,
- asociace v hotovém díle.

Způsob:

- moderovaná diskuse,
- skupinové hodnocení.

Organizace lekce (časové rozvržení činností a výtvarných postupů)

1) Na začátek hodiny provedu motivaci žáků a osvětlím jim průběh dnešní vyučovací hodiny. Budeme si povídat o autorovi, o jeho metodě a o vzniku této metody. (0-15 min)

2) Poté představím techniku, kterou se budeme zabývat. (15-30 min)

3) Následně budou mít žáci dostatek času na vytváření masek. Na tvorbu poskytnu žákům dostatek času a prostoru, aby jejich imaginace byla co nejpřirozenější. Žáci mohou chodit po třídě a inspirovat se u spolužáků. V průběhu tvoření budu žáky obcházet, povídat si s nimi, popřípadě jim radit. (30-60 min + dobrovolná přestávka, popřípadě čas na poklizení pracovního místa).

4) Jakmile budou mít žáci hotovo, necháme jejich strašidelné masky zaschnout a přemístíme se do lavic, z nichž si na interaktivní tabuli prohlédneme promítané fotografie hlav, které vytvořil František Skála. Budeme diskutovat o jednotlivých hlavách a o tom, co žákům připomínají. (60-75 min)

5) Na závěr proběhne společná kontrola žákovských děl, okomentujeme je a zreflektujeme. (75-90 min)

Poznámky/odkazy /náčrty /ukázky

Pokuste se vžít do role známého umělce Františka Skály – jednou takhle seděl na pláži v Kalifornii a pozoroval moře. Po chvíli si všiml, že moře na pevninu vyplavilo obrovské množství řas. Zvedl se a šel si řasy lépe prohlédnout. Chvíli se na řasy jen díval, pak ale neodolal, osahal si i jejich strukturu a napadla ho úžasná myšlenka. Nabral řasy do igelitové tašky a pospíchal s nimi do svého ateliéru, kde je rozprostřel na stůl. Převlékl se a začal vytvářet masky. Tyto masky byly velmi tajuplné, a někdo by řekl dokonce i strašidelné. Postupem času vytvořil celkem 24 masek, které později vystavil v tamní galerii.

Pátá lekce

Námět: Po stopách Vladimíra Boudníka

Vypracoval/a:	Tomáš Simek

Typ výtvarné činnosti:

imaginace	experimentace	studium skutečnosti

Doporučený ročník:

1	2	3	4	5

Časový úsek:

1 vyučovací hodina	2 vyučovací hodiny	delší časový úsek

Výchovně-vzdělávací cíl

Hlavním smyslem této lekce bude asociace na rozbitou fasádu a použití imaginace. Celá lekce bude zaměřena na rozvoj vnímavosti, tvořivosti a imaginace.

Motivace

Dnes se vydáme po stopách dalšího českého umělce – Vladimíra Boudníka. Vladimír Boudník byl představitelem aktivní a strukturální grafiky. Ve strukturální grafice Boudník využíval rozbité a oprýskané stěny domů. Starou omítku díky své metodě měnil obtahováním náhodných skvrn na abstraktní kresby. Boudník při tvorbě těchto děl využíval svou nevyčerpatelnou výtvarnou představivost. Pojďme se společně podívat na to, jak Boudník objevil na tuto zajímavou metodu tvorby.

Formulace výtvarného úkolu

Žáci si vyzkouší hledět na svět kolem sebe pohledem Vladimíra Boudníka. Celá třída se vydá mimo areál základní školy a bude se přes staré rámy dívat na oprýskané stěny okolních domů. Žáci se pokusí zapojit výtvarnou a prostorovou imaginaci při hledání náhodných obrazců v oprýskaných zdech. Všechny představy budou zachyceny na fotoaparát a později komentovány ve třídě při jejich promítání na interaktivní tabuli.

Výtvarné prostředky (techniky, pomůcky a materiály)

Při této výtvarné lekci budou žáci používat pouze staré rámy obrazů, přes které budou pozorovat oprýskané stěny domů v okolí školy, a vlastní imaginaci. Viděné zajímavosti zachytí žáci ve formě fotografie na fotoaparát. Jakmile bude mít každý žák dostatečné množství fotografického materiálu, přesune se celá skupina zpět do budovy školy, kde si jednotlivé fotografie promítne a společně okomentuje.

Kritéria a způsob hodnocení

Kritéria:

- zapojení se do aktivity,
- popis zhotovené fotografie
- asociace v hotovém díle.

Způsob:

- moderovaná diskuse,
- skupinové hodnocení.

Organizace lekce (časové rozvržení činností a výtvarných postupů)

1) Na začátek hodiny provedu motivaci žáků a vysvětlím princip dnešní hodiny. Budeme si povídat o autorovi, o jeho metodě a o vzniku této metody. (0-15 min)

2) Poté představím metodu, kterou se budeme v lekci zabývat. Vysvětlíme si bezpečnost práce pro pobyt mimo prostory školy. Následně poskytnu žákům dostatek času na převléknutí a přezutí. (15-30 min)

3) Nyní budeme mít dostatek času na hledání stěn domů v okolí školy vhodných pro naše účely. Na hledání poskytnu žákům opět dostatek času. Každý bude mít možnost hledat na vícero místech. Při hledání si s žáky budu povídat o tom, co vidí, a postupně fotograficky zaznamenávat jejich představy, které uvidí v oprýskaných zdech budov. (30-70 min + návrat do školy).

4) Po návratu do budovy školy a po převlečení se všichni přesuneme do třídy, kde si na interaktivní tabuli promítneme fotografie, které jsme pořídili. Provedeme společné hodnocení a rozvíříme diskuzi. Slovně zopakujeme principy metody, s níž jsme se během výuky seznámili a kterou jsme si vyzkoušeli. (70-90 min)

Poznámky/odkazy /náčrty /ukázky

Vladimír Boudník pracoval jako strojař. Jeho pracovní prostředí mu poskytovalo mnoho podnětů a inspirace pro vlastní uměleckou tvorbu. Využíval staré matky, šrouby či odstřižky plechu, ze kterých pak vytvářel grafické abstrakce. Z práce se Vladimír Boudník vracíval domů skrze staré pražské ulice. Cestou se často vždy rozhlížel po okolí a snažil se hledat inspiraci také v něm. Jednoho dne si na měšťanském domě všiml staré fasády, která mu připomínala postavy jdoucí za sebou v řadě. Zapamatoval si daný dům a jednoho dne ráno k němu vyrazil i se svými barvami. Znovu si prohlédl fasádu a pak do ní začal vkreslovat ony pohybující se postavy. I přes nechápavé údivy kolemjdoucích dále obtahoval náhodné skvrny a oprýskanou omítku. Díky fantazii a nepokořitelné tvořivosti Vladimíra Boudníka byla fasáda tohoto starého domu přetvořena do úchvatných abstraktních kreseb.

Zdroje příloh

Zdroje obrazových příloh k teoretické části

Obr. 1. William Blake, Ilustrace z Božské komedie, nedatováno. Zdroj: https://www.wikiart.org/en/william-blake/illustration-to-dante-s-divine-comedy-hell-3

Obr. 2. Takeuchi Seihō, Ptáci na hnízdišti, 1937. Zdroj: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Takeuchi_Seiho_-_Birds_at_Roost_-_Google_Art_Project.jpg

Obr. 3. Max Ernst, Uprchlík, 1926. Zdroj: https://www.moma.org/learn/moma_learning/max-ernst-levade/

Obr. 4. Joan Miró, Úsměv okázalých křídel, nedatováno. Zdroj: https://wikioo.org/cs/paintings.php?refarticle=8XYBVW&titlepainting=The%20Smile%20of%20the%20Flamboyant%20Wings&artistname=Joan%20Miro

Obr. 5. Oscar Dominguez, Bez názvu, 1936. Zdroj: http://www.h7o.cz/dekalkomanie-naseho-sveta/oscar-dominguez_1936_bez-nazvu/

Obr. 6. Jan Švankmajer, Přírodopisný kabinet, nedatováno. Zdroj: https://www.originalarte.com/cs/auction/1-prubezna-aukce/196-svankmajer-jan-prirodopisny-kabinet-jan-svankmajer

Obr. 7. Vasilij Kandinskij, Moskva I, 1916. Zdroj: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Vassily_Kandinsky,_1916_-_Moscou._la_place_Rouge.jpg

Obr. 8. Willem de Kooning, Malba, 1948. Zdroj: https://www.thecityreview.com/dekoon.html

Obr. 9. Willem de Kooning, Dvě ženy v přírodě, 1954. Zdroj: https://wikioo.org/cs/paintings.php?refarticle=AQZFFJ&titlepainting=Two%20Women%20in%20the%20Country&artistname=Willem%20De%20Kooning

Obr. 10. Henry Moore, Ležící postava, 1951. Zdroj: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:HenryMoore_RecliningFigure_1951.jpg

Obr. 11. Constantin Brancusi, Pták v prostoru, 1923. Zdroj: https://www.metmuseum.org/art/collection/search/486757

Obr. 12. Jean Dubuffet, Jean Paulhan, 1946. Zdroj: https://www.metmuseum.org/art/collection/search/489963

Obr. 13. Vladimír Boudník, Tvorba Vladimíra Boudníka, nedatováno. Zdroj: https://babylonrevue.cz/boudnikuv-rok-ve-ztichle-klice-kdo-je-byl-vladimir-boudnik/

Obr. 14. Vladimír Boudník, Štír, 1967. Zdroj: https://sbirky.ngprague.cz/dielo/CZE:NG.R_151760

Obr. 15. Mikuláš Medek, Senzitivní manifestace, 1959. Zdroj: https://www.acb.cz/cs/ceny-umeni/mikulas-medek/predmet/senzitivni-manifestace-mikulas-medek-1926-1974

Obr. 16. František Skála, Hlavy duchů, 1992. Zdroj: https://www.artlist.cz/frantisek-skala-139/

Obr. 17. Veronika Holcová, Společnost, 2008. Zdroj: https://www.artlist.cz/veronika-holcova-2589/

Zdroje obrazových příloh k projektové části

První lekce – Po stopách Williama Blakea

Obr. 1. Nanášení barev. Zdroj: archiv autora

Obr. 2. Nanášení barev. Zdroj: archiv autora

Obr. 3. Ruský mamut. Zdroj: archiv autora

Obr. 4. Bažiňák. Zdroj: archiv autora

Obr. 5. Dva kosmonauti s propletenými vlasy. Zdroj: archiv autora

Druhá lekce – Po stopách Takeuchi Seihō

Obr. 6. Tvoření. Zdroj: archiv autora

Obr. 7. Tvoření. Zdroj: archiv autora

Obr. 8. Výbuch sopky. Zdroj: archiv autora

Obr. 9. Strom. Zdroj: archiv autora

Obr. 10. Krab. Zdroj: archiv autora

Třetí lekce – Po stopách Maxe Ernsta

Obr. 11. Tvoření. Zdroj: archiv autora

Obr. 12. Tvoření. Zdroj: archiv autora

Obr. 13. Moudrá sova. Zdroj: archiv autora

Obr. 14. Podmořský svět s noční oblohou. Zdroj: archiv autora

Obr. 15. Pavouci v síti. Zdroj: archiv autora

Čtvrtá lekce – Po stopách Františka Skály

Obr. 16. Tvoření. Zdroj: archiv autora

Obr. 17. Tvoření. Zdroj: archiv autora

Obr. 18. Ďábel. Zdroj: archiv autora

Obr. 19. Vyděšení. Zdroj: archiv autora

Obr. 20. Čert. Zdroj: archiv autora

Pátá lekce – Po stopách Vladimíra Boudníka

Obr. 21. Slimák. Zdroj: archiv autora

Obr. 22. Želva. Zdroj: archiv autora

Obr. 23. Temný mrak. Zdroj: archiv autora

Obr. 24. Odpadky mezi námi. Zdroj: archiv autora

Obr. 25. Oceánský příkop. Zdroj: archiv autora