



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

Hranice.

Výtvarná řada pro výtvarnou výchovu na 2. stupni ZŠ

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Duchková

Autor práce: Tereza Skamenová

Studijní obor: VV - OV

Ročník: 5.

2017

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

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

V Českých Budějovicích dne 31. března 2017

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí své práce Mgr. Zuzaně Duchkové za podnětné připomínky a rady. Také děkuji žákům Biskupského gymnázia v Českých Budějovicích za spolupráci. V neposlední řadě děkuji své rodině za podporu a pomoc, kterou mi dodávala nejen v průběhu celého studia.

Abstrakt

Diplomová práce zpracovává téma hranice a obsahuje výtvarnou řadu, která je zaměřena na rozvoj sociálního vnímání a myšlení žáků 2. stupně ZŠ.

Obsahem teoretické části kvalifikační práce je zmapování tématu hranice ve společnosti. Začátek práce objasňuje hranice z pohledu psychologie. Poté jsou představeny způsoby zpracování tématu ve výtvarném umění. Vyzdvihnuty jsou především ty osobnosti výtvarného umění a umělecké styly, které se staly inspirací pro vytvoření výtvarné řady. Díla umělců jsou chronologicky řazena do uměleckých směrů a významově objasněna s ohledem na dobové, kulturní a sociální souvislosti. Další část práce je věnována školnímu kurikulu a možnostem zařazení zvoleného tématu do výuky předmětu výtvarná výchova v rámci ŠVP školy, na které byl projekt realizován. V závěru teoretické části je nastíněna historie projektové výuky a postup při tvorbě výtvarné řady. Text je doplněn o obrazovou přílohu.

Obsahem projektové části je soubor sedmi lekcí na téma hranice, které jsou zaměřeny na práci s různými technikami. Celý projekt se odvíjel od vnímání a porozumění problematice hranice žáky základní školy v průběhu jednotlivých lekcí. Průběh lekcí a jejich obsah je popsán chronologicky. V závěru praktické části jsou představeny další možnosti, jak lze dle autorky kvalifikační práce využít tématu hranice pro další zpracování.

Klíčová slova: Hranice, výtvarná řada, smrt, tance smrti.

Skamenová, Tereza. *Hranice. Výtvarná řada pro výtvarnou výchovu na 2. stupni ZŠ*. České Budějovice, 2017. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra výtvarné výchovy.

Vedoucí práce Mgr. Zuzana Duchková

Abstract

This thesis deals with the topic of borders and includes art series, which focuses on the development of social perception and thinking of pupils of second grade of primary school.

The theoretical part of the thesis maps the border issue within society. The beginning of the work clarifies the borders in terms of psychology. Afterwards, different ways of dealing with the subject boundaries in art are presented. There are primarily highlighted figures of visual arts and artistic styles that inspired the creation of art series. Works of artists are chronologically ordered into artistic styles and semantically clarified with regard to time, cultural and social context. The next part of this work is devoted to a school curriculum and the possibilities of including the chosen theme to teaching of art subject within the school educational programs, for which the project was implemented. At the end of the theoretical part there is outlined the history of the project teaching and the method used for the creation of the art series. The text is accompanied by pictorial appendix.

The project part is a set of seven lessons dealing with the topic of boundaries, which are focused on working with different techniques. The whole project was based on the perception and understanding of the issue of boundaries by the pupils of primary school during particular lessons. The course of the lessons and their content is described chronologically. The end of the practical part presents additional possibilities of how, according to the author of this qualification work, the topic of boundaries can be used for further processing.

Keywords: Borders, Art Series, Death, Dance of Death

Skamenová, Tereza. Borders. Art Series for Art Subject of Second Grade at Primary Schools.

České Budějovice, 2017. Diploma thesis. University of South Bohemia in České Budějovice.

Obsah

Úvod	8
I Teoretická část.....	11
1 Téma hranice z pohledu psychologie	11
1.1 Utváření hranic.....	13
1.2 Osobní hranice a jejich narušování.....	14
2 Hranice jako téma a námět ve výtvarné kultuře	17
2.1 Hranice v dějinách umění	17
2.1.1 Hranice jako námět v období středověku	18
2.1.2 Hranice jako námět ve výtvarných dílech období renesance	21
2.1.3 Hranice jako námět ve výtvarných dílech období baroka.....	24
2.1.4 Hranice jako námět ve výtvarných dílech surrealismu.....	26
2.1.5 Hranice v období válečném a poválečném v letech 1920-1960	28
2.2 Hranice stanovené společností.....	34
3 Současní umělci zabývající se tématem hranice	37
4 Uplatnění tematiky ve výtvarné výchově s ohledem na kurikulární dokumenty	42
4.1 Kurikulární dokument a RVP pro výtvarnou výchovu	42
4.2 Školní vzdělávací program Biskupského gymnázia J. N. Neumanna v Českých Budějovicích.....	44
5 Vyučovací metody a formy ve výtvarné výchově.....	45
6 Projektová výuka ve výtvarné výchově.....	47
6.1 Historie projektové výuky	47
6.2 Výtvarné řady	49
6.3 Tvoření výtvarné řady	50

II Projektová část	51
7 Výtvarná řada „Hranice“	51
7.1 Cíle výtvarné řady.....	51
7.2 Organizace výtvarné řady a specifikace třídy	52
7.3 Charakteristika lekcí	53
8 Možnosti dalšího využití tématu hranice.....	60
8.1 Hranice domova	60
8.2 Hranice v land artu.....	61
8.3 Hranice narušování	62
Závěr	64
Seznam literatury	66
Seznam příloh.....	71
Přílohy	72

Úvod

Hranice jako pojem mají nepřeberné množství významů. Hranice se vyskytují ve všech vědeckých oborech i směrech našeho života. Jsou součástí mnoha básní a citátů. Například Jan Bauch napsal, že *„umění je věčný pokus překročit všechny hranice a tato odvaha je zdrojem krásna“*. Pod termínem „hranice“ si většina lidí zřejmě představí vymezení území, států, pozemku či domu, ovšem v této práci jsou hranice pojímány jiným způsobem, jako osobní vnímání a citlivé prožívání nejen fyzických hranic. Vznik této práce se odvíjí od způsobu vnímání a stanovení hranice žáky gymnázia. Do popředí se dostává pojetí hranice ve spojitosti se smrtí a válkami.

V teoretické části kvalifikační práce jsou popsány hranice v podobě osobního vnímání a vývoje z hlediska psychologie, které se u každého člověka liší. Představen je proto proces vývoje dítěte od rané fáze přes různé způsoby výchovy, které mohou způsobit problémy s narušováním hranic, respektive problémy s narušováním osobního prostoru či omezováním názorů druhých.

Kapitola *Hranice jako téma a námět ve výtvarné kultuře* nabízí přehled možných uměleckých ztvárnění tématu hranice. V každém století bychom našli různé způsoby zpracování. Vyzdvihnuta jsou ale jen určitá období, a to především ta, na která navazuje projektová část. Zmínění umělci a uvedené styly nemusí být ve srovnání s jinými světoznámými umělci v příliš velkém všeobecném povědomí. Ovšem své místo si v této práci zaslouží i proto, že pro žáky šesté třídy představují zdroj inspirace, čímž představené dějiny umění získávají na atraktivitě. V první části kapitoly je popsáno umění středověku, především období kolem roku 1400 z důvodu velkého rozšíření námětu tance smrti. Dále jsou zmíněni někteří renesanční malíři a jejich různé způsoby zpracování mytologických výjevů. Námět hranice je ve výtvarném umění baroka úzce spjat se schopností přijímat smrti jako

součástí života. Smrt je v dnešní době pro žáky a mládež spíše tabuizovaným tématem. Období dvacátých let 20. století přináší mnoho nových stylů a směrů, které se zabývají tématem hranice. Jedná se například o expresionismus a především surrealismus, který specifickým způsobem pracuje s vnímáním času a pomíjivosti a který u žáků může podnítit osobitý rozvoj fantazie. Zmíněno je také válečné a poválečné období po druhé světové válce.

Pozornost je věnována nejen spojitosti tématu hranice s náměty v umění, ale také se socio-kulturními problémy dané doby. Umění je nedílnou součástí společnosti a jejím projevem. V další části práce je nabídnut přehled sociologických výzkumů týkajících se sociálních hranic a nerovností ve společnosti, ať už majetkových či kulturních.

Zvláštní kapitola je věnována současnému umění, které často zpracovává aktuální společenské problémy, které umělci předkládají společnosti k vědomé reflexi. Jmenováni jsou umělci z celého světa, kteří ve své tvorbě dávají najevo svůj protest či nabízí odpovědi na problematiku současné doby a vzniklé hranice ve společnosti.

Dále teoretická část popisuje kurikulární dokumenty a rámcově vzdělávací program, které jsou v této práci zmíněny kvůli objasnění projektového typu výuky. Problematika vyučování v podobě projektové výuky zahrnuje i možnosti zařazení výukového materiálu přípravného studia do výuky na druhém stupni základní školy a přináší nové možnosti vyučovacích forem do výtvarné výchovy.

V závěru teoretické části je představena historie výtvarného projektu se zaměřením na výtvarnou řadu, která je součástí projektové části kvalifikační práce. V poslední části je popsán samotný průběh tvorby výtvarné řady.

Praktická část vzniká v součinnosti se skupinou žáků druhého stupně základní školy, konkrétně se žáky šestého ročníku. Jsou v ní popsány jednotlivé přípravy na vyučovací lekce před samotnou realizací

na českobudějovické základní škole. Závěr praktické části patří představení dalších možných nápadů na řešení výtvarné řady s tematikou hranice.

Tato práce si neklade za cíl plně obsáhnout a prozkoumat téma hranice historicky a tematicky. Nabízí ale přehledné informace a podněty pro inspiraci při tvorbě výtvarné řady realizovatelné na základní škole při hodinách výtvarné výchovy.

I Teoretická část

1 Téma hranice z pohledu psychologie

V této kapitole jsou naznačeny rozdíly v chování, osobnostní rozdíly, emocionální a kognitivní rozdíly mezi lidmi. Ať už mezi lidmi nacházíme jakékoli odlišnosti, všechny spojuje fakt, že mají své osobní hranice.

Cílem psychologie osobnosti je odhalit celkové uspořádání lidské osobnosti. *„Není snadné, a patrně ani možné, přesně stanovit hranice psychologie osobnosti vůči ostatním psychologickým vědám.“*¹ Význam hranic v psychologii může být posuzován z mnoha hledisek. *„Nejzřejmější z nich je kritérium přítomné činnosti. Každá oblast, která vykazuje intenzivní činnost a vzestupnou tendenci, je podle všech předpokladů důležitá a pravděpodobně v ní dojde k významným objevům. Druhé kritérium, které je možno aplikovat, je kritérium latentního významu. Danou hranici lze v přítomné době téměř zcela ignorovat, zdá se však, že v sobě chová velké možnosti budoucího růstu a využití. Třetím je kritérium sociálního významu. Je-li pravděpodobné, že výsledky dosažené v dané oblasti přinesou bezprostřední a významné sociální důsledky, může tato oblast nabýt na důležitosti.“*²

Hranice osobní neboli psychologické jsou velice těžko patrné a rozpoznatelné, narozdíl od fyzických hranic, které mohou mít podobu plotu, hradeb či značky a jsou naprosto zřejmé. Tyto hranice vypadající různě, nesou ale stejné sdělení – ohraničují určité území a vytyčují jasně viditelné hranice. Vymezení fyzických hranic (území, pozemku) je v dnešní době jednodušší než v minulosti. Osobní hranice pak definují, kdo jsme, kde končí naše hranice a začínají hranice druhé osoby. *„Kromě toho, že nám hranice ukazují, za co jsme zodpovědní a jak je chránit, pomáhají nám určit, co není náš majetek*

¹ ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti, obor v pohybu*. Praha: Gradpublish, 2010, s. 15.

² MANN, J. *Hranice psychologie*. Praha, Orbis, 1967, s. 31.

a za co zodpovědnost nemáme.”³ [...] „Hranice nám pomáhají udržovat to dobré uvnitř a to zlé venku.”⁴ [...] „Lidé, kteří mají problém s hranicemi, mají obvykle zkreslené postoje v oblasti vztahů. Mají pocit, že činit lidi zodpovědnými za jejich pocity, rozhodnutí, je zlé.”⁵ Zdá se, že s hranicemi má problém ten, kdo si je sám nedokáže určit a vytyčit, ale i ten, kdo nerespektuje hranice druhých.

U dětí je tomu jinak. I velmi malé děti chápou význam slov „ne, nebudeš, nech toho“. Tato slova napomáhají dítěti ujasnit si, co hranice znamenají. *„Blokování schopnosti u dětí učit se tato slova je znevýhodní na celý život. Dospělí s takovým handicapem, neboli poškozením hranic, říkají špatným věcem ano. Tento hraniční typ konfliktu se nazývá povolnost.”⁶* Existuje mnoho důvodů pro takovou reakci, ale jedním z hlavních důvodů je strach. Ať už je to strach ze zranění citů či z opuštění nebo z trestu. Dalším problémem je vyhýbání se. *„Říkání ne dobrému. Je to neschopnost požádat o pomoc a uznat své vlastní potřeby, vpustit druhé dovnitř. Vyhýbající se lidé se stáhnou, když jsou v nouzi. Proč toto představuje problém v hranicích? Jelikož je to potíž se záměnou hranic za zdi. Hranice mají být schopné dýchat, ne že jsou nedotknutelné.”⁷* Lze jmenovat mnoho dalších typů lidí, kteří určitým způsobem narušují hranice druhých. Problém představují i jedinci s touhou ovládat neboli nerespektovat hranice druhých lidí. Takoví lidé neslyší slovo „ne“. Do této kategorie patří agresivní nebo manipulující jedinci s touhou ovládat druhé. Agresoři nerespektují hranice druhých lidí a nabourávají je, zatímco manipulující lidé se snaží přesvědčovat ostatní jedince, aby opustili své hranice ve prospěch manipulujícího. Dalším případem porušování hranic je

³ CLOUD, H., TOWNSEND, J. *Hranice*. Zondervan Publishing House, 2011, s. 24-25.

⁴ Tamtéž, s. 26.

⁵ Tamtéž, s. 34.

⁶ [Srov.] Tamtéž, s. 42.

⁷ [Srov.] Tamtéž, s. 44.

nereagování nebo nevnímání potřeb druhých. Nereagující lidé se dělí do dvou skupin. Jednak jsou tu ti, kteří mají kritického ducha vůči potřebám druhých a dochází u nich k „*promítání své nenávisti k vlastním potřebám na druhé*,“⁸ a pak ti, kteří jsou tak pohlceni svými vlastními touhami a potřebami, že vše ostatní vylučují. „*Pro nereagující lidi se sklonem k ovládnutí druhých je těžké ohlédnout od sebe samých. Vidí druhé jako zodpovědné za jejich problémy a hledají, kdo by se o ně postaral.*“⁹ Mají rádi takové lidi, kteří si nevytyčili zřetelné hranice a v životě na sebe berou mnoho úkolů, na což si ale nestěžují.

1.1 Utváření hranic

Vytváření hranic souvisí s formou společenské interakce a procesem osobního vývoje: „*Hranice se vytvářejí v konkrétních, odlišných fázích, které lze pozorovat. Je skutečností, že sledováním kojenců a malých dětí při jejich první interakci s rodiči byli vývojoví psychologové schopni zaznamenat konkrétní fáze tvorby hranic.*“¹⁰ Jednou ze základních potřeb člověka je někam patřit, být ve vztahu či mít domov. K vytvoření pouta dochází, když matka reaguje na potřeby svého dítěte. Děti v raných stádiích vývoje nemají vědomí sebe samých, myslí na sebe jako na součást matky. Vytvoření pouta je vlastně počátkem tvorby hranic. „*Pro vytvoření zdravých hranic v dětství jsou klíčové tři fáze: klubání, zkoušení a obnova přátelských vztahů.*“¹¹

Fáze klubání odpovídá období zkoumání a ohmatávání, zkoušení a poznávání nových věcí. Batole se cítí v bezpečí, začíná riskovat a vzdalovat se od matky kvůli novým vjemům a objevům. V tomto případě lze hovořit o geografické hranici v pohybu.

⁸ CLOUD, H., TOWNSEND, J. *Hranice*. Zondervan Publishing House, 2011, s. 49.

⁹ Tamtéž, s. 50.

¹⁰ Tamtéž, s. 54.

¹¹ Tamtéž, s. 57.

Ve fázi zkoušení se dítě ještě více osamostatňuje. Při klubání dítě žasne nad novými věcmi, ale pořád se částečně opírá o matku. V době zkoušení chce nechat matku úplně za sebou a stát se plně samostatným. Zároveň mívá pocit, že ho nikdo nechytí.

K obnově blízkého a přátelského vztahu s matkou dochází mezi 18. měsícem a třetím rokem života dítěte. „*Děti se stávají úzkostlivými a začínají si uvědomovat, že svět je místem, které nahání strach. Poznávají, že stále potřebují matku.*”¹² V tomto období se stává klíčovým slovo „ne“, které lze označit za jednoslovnou hranici. Umožňuje dětem činit rozhodnutí, bez kterých by jinak měly pocit bezmoci. „*Budování hranic je nepatrnější u tříletých dětí, v této době by měly zvládat tyto úkony: schopnost přilnout k druhým lidem, avšak bez ztráty vědomí sebe sama; schopnost říkat druhým přiměřené ne bez strachu ze ztráty; schopnost přijímat přiměřené ne a nestáhnout se citově.*”¹³

K hranicím se vztahují ještě další dvě období života, a to adolescence a začátek dospělosti. V dospělosti se člověk učí stanovovat správné hranice. Samozřejmě, že čím lépe si dítě osvojí utváření dobrých hranic v raném věku, tím méně dochází ke zmatkům později v dospělosti.

1.2 Osobní hranice a jejich narušování

Problémy s respektováním hranic svých i druhých lidí ve společnosti pramení z různých konfliktů. Nejzávažnější hraniční konflikty se odehrávají v rané fázi vývoje člověka. Konflikty se objevují ve všech fázích vývoje, avšak čím dříve a násilněji dojde k narušení hranic, tím hlubší jsou pak následné problémy.

¹² CLOUD, H., TOWNSEND, J. *Hranice*. Zondervan Publishing House, 2011, s. 60.

¹³ [Srov.] Tamtéž, s. 62.

Ústup je jednou možností poškození hranic v rané fázi vývoje dítěte. Rodič by se měl smířit s obdobím používání slova „ne“. Když dítě ucítí, že se rodiče stahují, snadno si pak domyslí, že je zodpovědné za pocity svých rodičů. A to předznamená všemocnost, pocit, že dítě je schopné přimět rodiče se stáhnout. *„Rodičovské emocionální odtažení může být nenápadné: ublížený tón hlasu, dlouhé bezdůvodné mlčení... Nebo to může být zjevné: záchvat pláče, nemoc, křik. Děti takových rodičů vyrůstají v dospělé, které děsí, že stanovení hranic přinese krutou izolaci a opuštěnost.“*¹⁴

Dalším typem poškozování hranic je nepřátelství vůči hranicím. Například když se rodiče zlobí, že se od nich chce dítě oddělit. Může docházet k tělesným trestům či nepřiměřeným reakcím. Děti se naučí, že odkládání uspokojení přináší užitek, naučí se vyhýbat hněvu a schovávat se za ochotný úsměv. Většinou pak takový jedinec v dospělosti trpí depresí, úzkostí či problémy ve vztazích.

Přílišné ovládání značí snahu odvrátit chyby tak, že rodiče nastaví příliš přísná pravidla a omezení. Mají například takový strach, aby jejich dítě nenastydlo, že ho nenechají hrát si s ostatními dětmi. Tyto děti v dospělosti nezvládají vytváření svých hranic a budování vztahů. Nedostatek mezí může mít za následek to, že se dítě naučí ovládat své rodiče. Například uřvané dítě v obchodě křičí z toho důvodu, že mu rodič nechce koupit to, co přesně chce, ale je si vědomo, že si kýženou věc dokáže doslova vykřičet.

Nedůsledné meze vznikají nedůslednou výchovou, kdy rodiče kombinují přísné a volné hranice. Děti pak nevědí, jaká pravidla vlastně platí a jaká mají dodržovat. Nedůsledné hranice vytváří například ti rodiče, kteří trpí alkoholismem. Jeden den jsou milující a laskaví a další den přísní a nepříjemní. V dospělosti takto vychovávaných dětí pak dochází k tomu, že se jedinci necítí

¹⁴ CLOUD, H., TOWNSEND, J. *Hranice*. Zondervan Publishing House, 2011, s. 65.

dobře ve vztazích, protože druhému nevěří. Neustále se obávají toho, že je druhý opustí nebo zklame.

Kromě výše všech jmenovaných možností narušení hranic je potřeba zmínit také traumata. Jde o bolestné emocionální zkušenosti. *„Traumata mohou poškodit hranice, jelikož otřásají důležitými základy pro růst dětí: Svět je přiměřeně bezpečný a ony mají vládu nad svým životem. Děti, které projdou určitým traumatem, chápou tyto základy jako strašné. Ztrácejí jistotu, že je cokoli bezpečné, začíná je děsit, v jakém žijí nebezpečí.“*¹⁵ Vliv adekvátní tvorby hranic v dětském věku na celkový vývoj jedince je tedy zásadní. *„Odpověď na otázku o významu každé hranice dá spíše budoucnost než přítomnost.“*¹⁶

¹⁵ [Srov.] CLOUD, H., TOWNSEND, J. *Hranice*. Zondervan Publishing House, 2011, s. 69-70.

¹⁶ MANN, J. *Hranice psychologie*. Praha, Orbis, 1967, s. 32.

2 Hranice jako téma a námět ve výtvarné kultuře

Jelikož hranice se vytváří napříč celou společností, existuje mnoho způsobů, jak na hranice nahlížet. Tato kapitola je zpracována na základě projektové části diplomové práce a představuje výtvarná díla, která jsou součástí obrazové přílohy určené pro žáky v rámci realizace výtvarné řady. Zaměřuje se na hranice, které žáci při zpracování tématu sami vytýčili a ztvárnili. Mezi jejich návrhy byla zmíněna i smrt, respektive hranice mezi životem a smrtí. Z toho důvodu byly zvoleny ke zpracování tance smrti, které se nejbližší dotýkají hranice mezi životem a smrtí. *„Smrt je konečnou a nejhlubší otázkou života každého člověka. Je jeho naplněním a završením, nevytěsnitelnou skutečností, neodvratnou jistotou.“*¹⁷ Další hranice zmíněné v této kapitole jsou hranice v podobě posledního soudu, na který lze také nahlížet jako na hranici mezi životem a smrtí. Tance smrti nacházíme v rámci dějin umění částečně v novověku, ale především ve středověku, kterému je věnována větší pozornost. Z období renesance a manýrismu je vyzdviženo zobrazování hranic v rámci mytologických námětů, z období baroka pak ztvárnění smrti a pomíjivosti. Zmíněn je i surrealismus, který překračuje hranice reality a pracuje se symboly podvědomí a fantazie. V poslední části je představeno umění válečného a poválečného období, které samotné lze nazvat obdobím smrti a pomíjivosti.

2.1 Hranice v dějinách umění

„Přechod mezi mesolitem a neolitem odpovídá v mytologiích vyhnání z ráje. Mezolitickým lidem stačilo pracovat jen pár hodin a zbytek dne si mohli hrát.

¹⁷ GRUBHOFFER, V. *Pod závojem smrti. Poslední věci Schwarzenbergů v letech 1732-1914.* Pelhřimov: SPKD, 2013, s. 10.

*Vyhnání z ráje bylo také ztrátou nevinnosti. Fridrich Schiller napsal, že vyhnání z ráje bylo nejšťastnějším dnem v dějinách lidstva, protože otevřelo cestu k rozjasnění mysli.*¹⁸ Následující kapitoly představují jednotlivá období v rámci dějin umění s důrazem na zpracování tématu hranice.

2.1.1 Hranice jako námět v období středověku

V raném středověku se smrt objevuje v rámci umění jen vzácně oproti středověku vrcholnému. Od 13. století se umělci pokoušeli vypoodobnit tvář zemřelého, respektive zachytit jeho posmrtnou masku. *„Inspirace smrtí provází umění od nepaměti. Zatímco dnes chápeme smrt odděleně, od dob středověku až do počátků moderního věku byla veřejnou souputnicí života.*“¹⁹

V období středověku lze nalézt hranice v podobě smrti v úzkém sepjetí s umrlčí symbolikou. Velké morové epidemie měly velký vliv na způsob přijímání smrti. Dle Philippa Ariése byla smrt pro lidi očekávána, známá, nikdo se jí neobával. Společenství mrtvých a živých jako by bylo propojeno tím, že se hřbitov nacházel ve středu města. Smrt byla přirozenou součástí této doby.²⁰ Jedním z hlavních námětů středověku bylo vyobrazování umrlčích námětů, především rozklad lidského těla a tanců smrti, které byly typické pro toto období. Kostlivec s kosou v ruce je známý až z renesance, do té doby držel vyobrazený kostlivec v rukách srp nebo sekeru ve tvaru srpů. Přesýpací hodiny byly dalším charakteristickým atributem středověké symboliky smrti.²¹

¹⁸ BOUZEK, J. *Umění a myšlení: jak se lidské myšlení zrcadlí v dílech výtvarného umění a jak umění ovlivňuje naše vnímání i myšlení*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2009, s. 26-27.

¹⁹ CORVISIER, A. *Tance smrti*. Praha: Volvox globator, 2002, s. 6.

²⁰ [Srov.] GRUBHOFFER, V. *Pod závojem smrti. Poslední věci Schwarzenbergů v letech 1732-1914*. Pelhřimov: SPKD. 2013, s. 20.

²¹ [Srov.] HALL, J. *Slovník námětů a symbol ve výtvarném umění*. 1. vydání. Praha: Mladá fronta, 1991, s. 413.

Předchůdce tanců smrti²² lze nalézt ve spisech a románech z 12.-15. století. „*Dříve se jednalo především o tři živé a tři mrtvé, jak vyplývá z francouzského názvu LES TROIS VIVS ET LES TROIS MORTS. Brzy se ale z třech živých stávají tři králové. Vypravěči však kladou důraz na individualizaci třech mrtvých: a tak jsou biskupem, hrabětem, králem; papežem, kardinálem a papežským notářem; v Německu k otcům živých.*“²³

Miniaturní ilustrace se objevovaly i v malbách na kostelních zdech, později ve vitrážích a reliéfech, a to v podobě Dít des trois²⁴ a později jako tance smrti. „*Tři bezstarostní mladíci spatří náhle se vynořivší tři mrtvé. První živý vypráví o této šokující vizi; druhý pochopí, že se jedná o zrcadlo, což byl tehdy častý symbol ztrestání pýchy; třetí popisuje mrtvé v rozkladu. První mrtvý odpovídá: Jací jste vy, takoví jsme bývali my; jací jsme dnes my, takoví budete. On a jeho společníci byli vysláni Bohem, aby tři živí prověřili sílu své víry; druhý mrtvý popisuje smrt a muka pekelná; třetí nabádá živé, aby byli vždycky připraveni na smrt, jež je nevyhnutelná.*“²⁵ Takové vyobrazení lze nalézt například v žaltáři Bony Lucemburské z let 1332-48. [1] Na tomto výjevu jsou zobrazeni mladí muži na koních, kteří jedou na hon a cestou

²² Tance smrti bylo výtvarné téma rozšířené v Evropě na přelomu středověku a novověku.

²³ KÜNSTLE, K. *Die Legende der drei lebenden und der drei toten und der totenanz: nebst einem exkurs über die jakobslegende*. Freiburg im Breisgau: Herdersche Verlagshandlung, 1908, s. 61. Vlastní překlad.

²⁴ Dít des trois - v českém prostředí známé jako legenda o třech mrtvých králích, v německém jazyce známé pod názvem Die drei Lebenden und die drei Toten. Legenda je považovaná za předchůdce tanců smrti. Překlad autora: „*Ještě před tím, než byla legenda ve třináctém století poeticky zpracována Bauduin de Codé, byla společným majetkem západních křesťanských zemí, jak vyplývá z jejího rozšíření, tak z toho, že již ve dvanáctém století nadchla v Itálii neznámého básníka k velké básni o této legendě.*“ KÜNSTLE, K. *Die Legende der drei lebenden und der drei toten und der totenanz: nebst einem exkurs über die jakobslegende*. Freiburg im Breisgau: Herdersche Verlagshandlung, 1908, s. 61.

²⁵ CORVISIER, A. *Tance smrti*. Praha: Volvow globator, 2002, s. 10.

potkají tři kostlivce. Záměrem takových obrazů a textů bylo připravit se na smrt, která může přijít zcela náhle a nečekaně. Freska z hřbitova Campo Santo z roku 1350 byla dlouhou dobu považovaná za první výtvarnou reflexi černé smrti. [2] Tance smrti se objevují především kolem roku 1300, kdy se rozšířily ničivé epidemie, jako byla morová epidemie. V té době objednavatelé fresek vyžadovali od malířů ztvárnění tematiky smrti velice často. *„Prostředkem k dosažení spásy byly testamenty, které zajišťovaly výměnu pozemských statků za duchovní hodnoty.“*²⁶

Tance smrti, které zobrazovaly tance živých s mrtvými, měly v různých zemích Evropy různé významy. Jedním z nich byl dialog života a smrti. Ústřední společnou myšlenkou vyobrazovaných tanců smrti byla pověra o mrtvých, kteří tančí o půlnoci na hřbitovech a snaží se živé vtáhnout do smrtelného tance. V jiném případě se pojednává o tanci kostlivců, kdy kostlivci odcházejí ze hřbitova vybrat si oběti mezi živé, což se odlišuje od tanců smrti, kde se tanců živí neúčastní.²⁷

Samotné ztvárnění způsobu tance se dobově odlišovalo. Postavy tančily v kole nebo v průvodu a vždy se střídala živá postava s mrtvou. Později se objevovali už jen mrtví, jelikož živí takového tance nebyli schopni. *„Co mají první smrti tance společné, je tragická zvrácenost, při níž smrt nutí mrtvé, aby se pohybovali, ale strachem strnulé živé vyzývá, aby se účastnili tance.“*²⁸ Hlavní myšlenka tanců smrti je založena na tom, že smrt zasáhne kohokoli, jelikož nečiní mezi lidmi rozdíly. Důvodem, proč se tance smrti začaly vyobrazovat v kostelech, bylo zlidovění tématu a snaha rozšířit sdělení mezi co největší počet lidí. Fresky s tanci smrti na hřbitově Neviňátek v Paříži jsou

²⁶ GRUBHOFFER, V. *Pod závojem smrti. Poslední věci Schwarzenbergů v letech 1732-1914*. Pelhřimov: SPKD. 2013, s. 14.

²⁷ [Srov.] HALL, J. *Slovník námětů a symbolů ve výtvarném umění*. 1. vydání. Praha: Mladá fronta, 1991, s. 41.

²⁸ [Srov.] Tamtéž, s. 23.

považovány za první a nejdůležitější zobrazení tanců smrti té doby. Fresky s tematikou tanců smrti se nejvíce rozšířily po celé Evropě kolem roku 1440. Podobné výjevy lze nalézt například na dominikánském hřbitově v Basileji [3] nebo na plátně v kostele Panny Marie v Lübecku z roku 1463 [4].

2.1.2 Hranice jako námět ve výtvarných dílech období renesance

Renesance²⁹ byl umělecký sloh, který trval od 14. století do 17. století a po kterém následovalo období manýrismu a následně baroka. Tento sloh se rozvinul v Itálii a odtud se postupně rozšířil do celé Evropy. Mezi 14. a 15. stoletím se dle Ariése vztah člověka ke smrti změnil, a to v negativním slova smyslu. Postupně došlo k odcizení člověka a smrti. Největší zlom nastal na přelomu 16. a 17. století, kdy došlo k postupnému odtržení smrti od světa živých a ke zjednodušení pohřebních oslav.³⁰

V období renesance umělci zobrazovali zejména náměty z antické mytologie, jelikož renesance znamenala znovuzrození antiky. Oproštění se od středověkých principů se neuskutečnilo náhle. Přechod byl pozvolný a odlišný v různých oblastech a zemích Evropy. Vliv na rozvoj nového slohu měly jak morové epidemie, tak sociální a společenské změny, které formovala praktická filosofie.³¹ V období rané renesance se umělci zabývali spíše christologickými náměty. Ovšem i v době rané až vrcholné renesance se objevovali umělci, kteří na svých obrazech zobrazovali mytologickou tematiku. To platí především pro období vrcholné renesance ve Francii. Zobrazení

²⁹ Renesance: původ slova je italský, poprvé toto označení použil v roce 1550 ve svých *Životech* Giorgio Vasari. Období renesance lze rozdělit na tři období: trecento (14. století), quattrocento (15. století) a cinquecento (16. století).

³⁰ [Srov.] ARIÉS, P. *Dějiny smrti II. Zdivočelá smrt*. Praha: Argo, 2000. s. 94-98.

³¹ Praktická filosofie byla protikladem teoretické filosofie. Definoval ji Aristotelés. Řeší konkrétní otázky lidského života.

nestvůr a bájných zvířat odkazovalo na hranice mezi životem a smrtí. „*Zvíře bylo popisováno jako relikvie z předspolečenské i předhistorické minulosti, ze světa sběračů, lovců. Zubr se stal talismanem přežití, jelikož se zdálo, že dokud bude zvíře a les, v němž žije, bude zachována síla země. Chrabrost, která byla ukázána při lovech, byla později nedílnou součástí legend o vladařích.*“³² Ve ztvárnění bájných postav Pegase a Satyry i nahých ženských těl lze nalézt prvky mytologie a smrtelnosti.

Dílo Paola Uccella³³ *Sv. Jiří s drakem* z roku 1460 [5] zpracovává jako hlavní motiv smrt a vítězství. Vlevo na obraze stojí žena, která se nachází v zajetí draka. Hlava draka padá k zemi poté, co ji Jiří setnul svým kopím. Drak na tomto obraze značí ztělesněné zlo zobrazené v podobě ptáka, lva a plaza s křídly netopýra. Už od dob raně křesťanských a antických byli had a drak často zobrazováni s odkazem na prvotní hřích.

Mytologické prvky ve svých dílech vyobrazoval i Sandro Botticelli³⁴, například v díle *Pallas Athéna a Kentaur* z let 1482-85 [6], které bylo vytvořeno ve Florencii pro rodinu Medici. „*Pallas Athéna, bohyně moudrosti a války a dcera Dia a Métis, drží za vlasy Kentaura a tiskne jej ke zdi.*“³⁵ Dílo symbolizuje ctnost a je chápáno jako alegorie rodiny Medici, která proslula svou podporou kultury.³⁶

Dílo *Venuše a Kupido* z roku 1509 od Lucase Cranacha staršího³⁷ je považováno za první ženský akt s mytologickou tematikou. Toto dílo není příliš typické pro renesanční malířství, ani pro Cranachovu tvorbu. „*Obráz má moralizující poslání, varuje před nebezpečím, jež je spojováno s bohyní lásky*

³² [Srov.] SCHAMA, S. *Krajina a paměť*. Vyd. 1. Praha: Argo/ Dokořán, 2007, s. 43.

³³ Paolo Uccello - renesanční malíř, žil v letech 1397-1475 v Itálii.

³⁴ Sandro Botticelli - renesanční malíř, žil v letech 1469-1492.

³⁵ VIGUÉ, J. *Mistři světového malířství*. Praha: Rebo, 2006, s. 66.

³⁶ Tamtéž, s. 66.

³⁷ Lukas Cranach starší - německý malíř, který žil v letech 1472-1553.

*a jejím synem Kupidem.*³⁸ [7]

Michelangelo Buonarroti³⁹ byl jedním z nejvýznamnějších malířů renesanční doby. Některá jeho díla byla zaměřena na mytologii, jako například freska *Opilý Noe* z roku 1508-1512 ze Sixtinské kaple. [8]

Dále lze uvést dílo Huga van der Goesa⁴⁰ *Hřích a spasení* [5], které znázorňuje hada v podobě ještěrky s dívčí tváří. Na obraze je patrné, že Adam o Evině jednání pochybuje, ale Eva je přesvědčená o správnosti svého jednání, proto natahuje ruku po jablku. Eva je vedena zvířetem, které stojí na zadních končetinách, aby se k Evě mohlo co nejvíce přiblížit. Hranice při stvoření světa jsou zde zmíněny především kvůli odkazu k prvotnímu hříchu, který lze považovat za překročení vytýčených hranic, ale také z důvodu různorodosti zpracování. Dílo Hieronyma Bosche⁴¹ *Zahrada pozemských rozkoší* pochází z roku 1490 [9]. „*Svět na Boschově obraze vládne šílenství a nekonečná honba za pomíjivým pozemským potěšením. Je to svět nenapravitelně zkažený hříchem a odsouzený k pekelnému zatracení.*“⁴² Kromě prvotního hříchu obraz zobrazuje i strom poznání. „*V textu Genesis se nepíše jen o jednom, ale o dvou stromech poznání v Eden, o osudném stromu poznání dobrého a zlého a o stromu života. Jsou tedy od samého začátku zasazeny spolu jako protiklady.*“⁴³ Dalším příkladem je Hans Bladung Grien⁴⁴ a jeho dílo *Tři stádia života* z let 1509-1510 [10]. „*Na tomto obraze je opět vidět symbolika pomoci přesýpacích hodin a použití čtyř postav, kdy smrt je kostlivec, malé dítě je*

³⁸ [Srov.] VIGUÉ, J. *Mistři světového malířství*. Praha: Rebo, 2006, s. 89.

³⁹ Michelangelo Buonarroti - renesanční malíř, sochař a architekt, který žil v letech 1475-1564.

⁴⁰ Hugo van Goes - belgický malíř žijící v letech 1440 až 1482.

⁴¹ Hieronymus Bosch - renesanční malíř, který žil v letech 1450-1516 v Holandsku.

⁴² VIGUÉ, J. *Mistři světového malířství*: Praha: Rebo, 2006, s. 31.

⁴³ [Srov.] SCHAMA, S. *Krajina a paměť*. Vyd. 1. Praha: Argo/ Dokořán, 2007. s. 237.

⁴⁴ Hans Bladung Grien - německý renesanční malíř a rytec, který žil v letech 1484-1545.

mládí, ústřední postava nahé ženy je současnost, která ještě smrt nevidí, a poslední je zde muž, který smrt vyhání.“⁴⁵

2.1.3 Hranice jako námět ve výtvarných dílech období baroka

Život člověka v období baroka⁴⁶ a jeho mentalita byla silně ovlivňována křesťanskou vírou, ale také magickými prvky přírody. Vyvíjely se magické rituály, jejichž cílem byla ochrana lidí a zvířat. Takové spojení převládalo zejména u laické vrstvy obyvatel.⁴⁷

V barokním období panovala vysoká úmrtnost, především kvůli nedostatečné hygieně, různým chorobám a morové epidemii. Všechny tyto faktory se odrážely v umění. Barokní umění bylo ovlivněno především smrtí, posmrtnou existencí a náboženstvím. Jednou z hlavních myšlenek baroka bylo „Memento mori“ neboli „Pamatuj na smrt“ a také „Media vita in morte sumus“ neboli „Uprostřed života jsme obklopeni smrtí“.⁴⁸ *„Smrt je baroknímu člověku otevřenou branou do onoho neměřitelného nekonečna, na jehož práh dospěl a do něhož by chtěl proniknout. Je pohledem do „jiného“, „druhého“ světa, o němž jsme tolikrát mluvili, místem, kde se reálné zřetelně stýká s ireálným, skutečné ve smyslu hmotném se skutečným ve smyslu duchovém.“⁴⁹*

Kvůli tomu, že se v období baroka věřilo na posmrtný život, bylo tělesné bytí vnímáno jen jako dočasné. *„Smrtí neumíral celý člověk, jen jeho pozemská*

⁴⁵ [Srov.] SCHAMA, S. *Krajina a paměť*. Vyd. 1. Praha: Argo/ Dokořán, 2007, s. 237.

⁴⁶ Baroko byl umělecko-kulturní styl 16.-18. století, který vznikl v Itálii. Malířství tohoto stylu kladlo důraz na citlivost, dynamiku kompozice a bylo založeno na principu kontrastu. Dalšími znaky barokní malby bylo světlo a stín.

⁴⁷ Srov. PETRÁŇ, J. a kol. *Dějiny hmotné kultury II: Kultura každodenního života od 16. do 18. století*. Praha: Vydavatelství Karolinum, 1995–1997, s. 43, s. 50–52.

⁴⁸ Více viz OHLER, N. *Umírání a smrt ve středověku*. 1. vydání. Jinočany: H&H, 2001, s. 30-38.

⁴⁹ KALISTA, Z. *Století andělů a ďáblů: Jihočeský barok*. Jinočany: H&H, 1992, s. 45-46.

*existence byla ukončena. Barokní umění obsahovalo mnoho ztvárnění hranic, v podobě pomíjivosti času, smrti jako takové, umírání i v podobě posledního soudu.“*⁵⁰

Smrt, která velmi četně zasahovala do pozemského života 16.-18. století, byla v baroku pojmána s duchovním přesahem. *„Otázka pojetí smrti byla v baroku zatemněna jistou dekorativností, kterou ji barok postupem času vybavil a vykreslil. Velkolepé katafalky, monumentální hrobky, pompézní pohřební průvody, kostnice á la Sedlec, a znovu a znovu donekonečna se opakující emblémy smrti ve výtvarnictví, v literatuře, hudbě i jinde učinily nakonec ze smrti jakýsi duchovní ornament, který pozbyl významu a hloubky původní, sesul se z výše, na které otevíral pohled od života vezdejšího do světa hodnot absolutních, pozbyl tělesného spojení s pojmem a představou hrdinství.“*⁵¹

Poselství z temnoty je také součástí tématu hranice mezi životem a smrtí. Do této kategorie spadá obraz od Caravaggia⁵² *Tma v pravé poledne* z roku 1608[11]. V tomto podání je pomíjivost lidského života vyobrazena tajemným a temným způsobem. Obraz vypráví příběh o tom, jak došlo k zavraždění sv. Jana Křtitele a jak vrah sahá po noži, aby mohl Janovi uříznout hlavu. Žalářník vrahovi ukazuje, že má hlavu položit na podnos, který v rukou drží Salome. Žalářníková matka se hrůzou chytá za hlavu, ostatní vězňové přihlížejí výjevu skrze mříže.⁵³ Podobné zobrazení lze nalézt také u Salvatora

⁵⁰ [Srov.] PETRÁŇ, J. a kol. *Dějiny hmotné kultury II: Kultura každodenního života od 16. do 18. století*. Praha: Vydavatelství Karolinum, 1995–1997, s. 55.

⁵¹ KALISTA, Z. *Století andělů a ďáblů: Jihočeský barok*. Jinočany: H&H, 1992, s. 48.

⁵² Caravaggio - italský malíř, který pracoval s šerosvitem a proslavil se realismem ve svých dílech. Žil v letech 1571-1610. Viz: POMELA, A. *Caravaggio*. Rome: ATS Italia Editrice, 2004. ISBN 88-7571-048-1.

⁵³ PETRÁŇ, J. a kol. *Dějiny hmotné kultury II: Kultura každodenního života od 16. do 18. století*. Praha: Vydavatelství Karolinum, 1995–1997, s. 100

Rosy⁵⁴ v jeho díle *L'Umana Fragilita* z roku 1656.[12] „V Rosově temné alegorii diktuje Smrt v podobě okřídleného kostlivce dítěti tato slova: početí je hřích, narození trest, život lopota, smrt je nevyhnutelná.“⁵⁵

Náboženské hranice ztvárnil William Blake⁵⁶ ve svém díle *Pomsta Adama* z let 1795-1805.[13] „V osobitém výkladu Starého zákona není Bůh ztělesněné dobro, ale přísný a nesmlouvaný soudce. Ze svého ohnivého vozu zotročuje Adama, který je k jeho obrazu zpodoběn jako stařec. Blake Boha ztotožňoval s bytostí Urizen, která v jeho osobní mytologické soustavě ztělesňovala tyranii čistého rozumu. V tomto grafickém listu Blake zpochybňuje křesťanskou představu o Božím trestu jako zaslouženém.“⁵⁷

2.1.4 Hranice jako námět ve výtvarných dílech surrealismu

Umění dvacátého století se vyznačuje pestrostí stylů a proudů a snahou oprostit se od tradic. Námět hranice lze nalézt prakticky ve všech stylech, především v expresionismu, kterému zde ale není věnován prostor. Tato kapitola je zaměřena na surrealismus, především z důvodu kladení důrazu na fantazii, symboliku a pomíjivost času. Velkého zájmu se surrealismus těšil také ze strany žáků při realizaci projektové části.

⁵⁴ Salvator Rosa - italský malíř, který používal působivé kompozice a pracoval s realistickými prvky. Žil v letech 1615-1673. Viz: HERBERMANN, Ch. ed. (1913). "Salvatore Rosa". *Catholic Encyclopedia*. New York: Robert Appleton Company.

⁵⁵ PETRÁŇ, J. a kol. *Dějiny hmotné kultury II: Kultura každodenního života od 16. do 18. století*. Praha: Vydavatelství Karolinum, 1995–1997, s. 100.

⁵⁶ William Blake - anglický malíř, jedním z nejdůležitějších v období romantismu, který žil v letech 1757 až 1827. Viz: STORY, A. T. (1893). *William Blake: His Life, Character*. Swan Sonnenschein & Company.

⁵⁷ STURGIS, A. *Jak rozumět obrazům*. Praha: Slovart, s.r.o, 2006, s. 31.

Surrealismus⁵⁸ vznikl ve dvacátých letech ve Francii. Vyšel z dadaismu a metafyzické malby. „*Surrealismus spočíval ve víře ve vyšší realitu určitých asociačních forem, které byly až do jeho vzniku opomíjeny, ve všemohoucnost snu, v nezaujatou hru myšlení.*“⁵⁹ Surrealistické umění se opíralo o Freudovu teorii podvědomí. Od třicátých let surrealismus směřoval k nové podobě symbolů, které překračovaly hranici mezi sochařstvím a malířstvím, a k umístění objektu do neobvyklých prostředí.

V dílech se objevují hrůzné náměty, jako např. strach z ožvlých nebožtíků. V námětech se prolínají pohnutky strachu, zoufalství, touhy a smyslnosti. Autorkou tvořící v intencích surrealismu byla například Eileen Agar⁶⁰, která „*dle principu surrealismu spojovala nečekaná témata, formy a objekty a její díla často soustřeďovala jak realistické prvky, tak také okultní a mystické symboly.*“⁶¹ Příkladem je její dílo *Koláž z hlavy* [14].

Dalším autorem, který tvořil surrealisticky, byl Max Ernst.⁶² Od roku 1925 tvořil svá díla uměleckou technikou frotáže. Jelikož umělec neměl téměř žádný vliv na výslednou podobu díla, byla tato technika často vnímána jako přístup do podvědomí. Ernst byl také fascinován ptáky, i své alter ego

⁵⁸ Surrealismus vznikl roku 1924, kdy André Breton sepsal manifest surrealismu. Podstata surrealismu spočívala ve víře ve vyšší realitu určitých asociačních forem, které byly až do vzniku tohoto směru opomíjeny. Všechny vize vědomí lidského nitra se na obrazech zobrazovaly v bizarních kombinacích.

⁵⁹ Surrealismus [online]. 2003. [cit. 2017-03-12]. Dostupné z: http://www.artmuseum.cz/smer_list.php?smer_id=105

⁶⁰ Eileen Agar - britská malířka, která žila v letech 1904-1991.

⁶¹ Eileen Agar [online]. 2003. [cit. 2017-03-13]. Dostupné z: http://www.artmuseum.cz/umelec.php?art_id=53

⁶² Max Ernst - sochař, malíř a teoretik umění, který žil v letech 1891 až 1976. Byl zakladatelem dadaistické skupiny, později patřil i k pařížské avantgardě. Úzce spolupracoval i se surrealisty.

považoval za ptáka.⁶³ Jako příklad lze uvést jeho dílo *Barbaři* z roku 1937 [15] nebo dílo *Les* z roku 1927 [16].

Dalším velice významným surrealistou byl Salvador Dalí.⁶⁴ Jeho díla byla protkaná symbolikou. Jedním z nejznámějších symbolů v jeho díle byla mušle, lastura, která na jeho obrazech představuje nesmrtelnost. Dále pak často vypodobňoval symbol kobyly či rozteklých hodin. Většina symbolů, které Dalí ve své tvorbě používal, byla nějakým způsobem spjata s jeho životem, ať už s konkrétním zážitkem z dětství nebo s obavou a fobií ze současného života. „*Čím více si uvědomuji vznešenost existence, tím víc pociťuji přítomnost smrti; čím víc se tato přítomnost potvrzuje, tím lépe se mi žije a tím víc vzrůstá má bytostná radost. Přesto bych rád podváděl. Shromažďuji zlato, abych mohl v momentě odchodu přezimovat. Chci smrti zbudovat hnízdo, chci v příštím století tak třikrát nebo čtyřikrát znovu vyvstat ze svého héliového válce se vztyčenými kníry a s hůlkou v ruce. Přesto vím, že záhuba je osudová. Možná osvětlující. Možná jako forma apoteózy. Ale osudová.*“⁶⁵ Jako příklad lze uvést dílo *Stálost paměti* z roku 1931, na kterém je vyobrazena krajina, uprostřed které leží pokřivená tvář.[17] Roztékající se hodiny a suchý strom poukazující na pomíjivost času jsou častým symbolem v jeho díle. Mravenci, kteří se hemží v okolí hodin symbolizující smrt, je příklad asociace zážitku z dětství, kdy Dalí spatřil mrtvolu, kterou rozežírali mravenci.

2.1.5 Hranice v období válečném a poválečném v letech 1920-1960

V této kapitole jsou představeni autoři, jejichž díla jsou uvedena v projektové části v obrazové příloze a kteří se vztahují k tématu hranice, které mají formu

⁶³ [Srov.] Max Ernst, [online].2003[cit.2017-03-13]. Dostupné z:

http://www.artmuseum.cz/umelec.php?art_id=117

⁶⁴ Salvador Dalí - španělský surrealistický malíř, který žil v letech 1904 až 1989.

⁶⁵ DALÍ, S. *Tajný život Salvadora Dalího*. 1. Vyd. Praha: Lidové noviny, 1994, s. 211.

společenského problému, válek nebo útlaku. Ve dvacátém století společnost procházela mnoha hraničními situacemi, ať už etickými, společenskými či životními.

Ve dvacátém století byly hranice doslova všudypřítomné, a proto se promítly i do tvorby mnoha umělců. Příkladem je Kathe Kollwitzová.⁶⁶ „V devadesátých letech devatenáctého století tvořila působivé obrazy utiskovaných (nejprve jako lepty, později jako litografie a sochy), vysloužila si úctu sériemi tisků Selská válka (1902-1908) [18] a Válka (1923) [19], zobrazujícími válečné oběti.“⁶⁷

V období společenského útlaku od roku 1918 vzniklo hnutí *Nová věcnost* (Die Neue Sachlichkeit),⁶⁸ které vystoupilo do popředí kolem roku 1925 v Německu. Stoupenci tohoto hnutí se narozdíl od jiných nesdružovali a pracovali samostatně. Zaměřovali se na řadu společenských témat, jako byly válečné hrůzy či úpadek morálky. Hlavním představitelem tohoto hnutí byl Otto Dix, z jehož díla lze vyzdvihnout malbu *Zákopová válka* (1922-23) [20]

⁶⁶ Kathe Kollwitz - německá malířka a sochařka, která žila v letech 1867-1945.

Překlad autora: „V roce 1933 po založení nacistického režimu, byla donucena autoritami nacistického režimu odstoupit u z jejího místa na Akademii umění a následně začala podporovat dringenderappell. Její díla byla odstraněna z muzeí. Přestože nesměla vystavovat svá díla, tak dílo Mutter und kind se stalo nástrojem nacistické propagandy.“ TUCKER, S. 2014, s. 885 (Paul G. Pierpaoli Jr.)

„Dringenderappell byla veřejná výzva, vznikla v roce 1932 a bojovala proti nacistickému režimu.“ [online]. [cit. 2017-03-23]. Dostupné z:

<http://library.fes.de/inhalt/digital/funke/pdf/1932/19320625.pdf>

⁶⁷ DEMPSEY, A. *Umělecké styly, školy a hnutí: encyklopedický průvodce moderním uměním*. 1. vyd. Praha: Slovart, 2002. s. 149.

⁶⁸ Nová věcnost byl německý expresionistický styl, který se rozvíjel v letech 1918 až 1933.

a knihu leptů *Válka* (1924) [21]. Jeho díla byla označena za nejpůsobivější a nejnepříjemnější poválečnou výpověď v moderním umění.⁶⁹

Dalším významným dílem tohoto období je koláž *Adolf, nadčlověk polykající zlato a chrlící cín* [22] z roku 1932 od umělce Johna Heartfielda⁷⁰. Koláž obsahuje fotku Hitlera překrytou obrazem rentgenované hrudi. Šlo o reakci na uniklé informace nacionálních socialistů z Říšského sněmu, které odhalovaly dotace od bohatých průmyslníků.

Dalším stylem pracujícím s hranicemi v umění byl sociální realismus.⁷¹ Umělci spadající do sociálního realismu tvořili díla zaměřená na politickou a hospodářskou krizi. Hlavním představitelem byl malíř a fotograf Ben Shan (1897-1977). „*Umělec zobrazoval oběti justičního podvodu. Proslavil se ve třicátých letech obrazem znázorňujícím soud, uvěznění a popravu italských přistěhovalců, kteří byli považováni za oběti americké xenofobie.*”⁷² Podobný námět lze nalézt na jeho dalším obraze *Nacistická brutalita* [23] z roku 1942.

Další směr, který se alespoň částečně zabýval tematikou hranic, byl neoromantismus,⁷³ a to především v díle anglického malíře Paula Nashe. Jeho obraz *Mrtvé moře* [24] z let 1940-41 je tvořen těly agresorů a obětí.⁷⁴ Nashovo dílo patří mezi nejslavnější obrazy z období druhé světové války.

⁶⁹ Otto Dix [online]. 2017. [cit. 2017-03-13]. Dostupné z: <http://www.theartstory.org/artist-dix-otto.htm>

⁷⁰ John Heartfield - německý umělec, který žil v letech 1891 až 1968. Byl členem skupiny Dada.

⁷¹ Sociální realismus se vztahuje k 30. letům 20. století. Fašismus a krize v Evropě donutily americké umělce, aby netvořili abstrakci, ale začali tvořit v realistickém stylu. Sociální realisté tvořili sociálně uvědomělé umění.

⁷² [Srov.] DEMPSEY, A. *Umělecké styly, školy a hnutí: encyklopedický průvodce moderním uměním*. 1. vyd. Praha: Slovart, 2002, s. 166.

⁷³ Neoromantismus označuje dvě příbuzné a nezávislé skupiny malířů. Jedna působila v Paříži ve dvacátých letech a druhá působila v Anglii ve třicátých až padesátých letech 20. století.

⁷⁴ DEMPSEY, A. *Umělecké styly, školy a hnutí: encyklopedický průvodce moderním uměním*. 1. vyd. Praha: Slovart, 2002, s. 171.

Nashovy obrazy mají silný emocionální a symbolický náboj.⁷⁵ Pařížským neoromantickým umělcem byl René Magrit, který tvořil i v rámci surrealismu a magického realismu. Příkladem je dílo *Milenci II* [25] z roku 1928.

Art brut⁷⁶ neboli umění syrového stavu se vyvinulo za druhé světové války, zejména pak ke konci a po skončení druhé světové války. Země a společenské tradice se nacházely doslova v troskách a umělci začínali úplně od nuly.

Jean Dubuffet⁷⁷ vzbudil pozornost díly duševně chorých. Často sledoval v období okupace výstavy dětských prací a práce pacientů v pařížské psychiatrické léčebně. V roce 1948 založil J. Dubuffet, kritik André Breton a Michel Tapié společnost zaměřenou na sbírání a studium syrového umění.⁷⁸ Dubuffet, který byl jedním ze zakladatelů art brutu, se k tomuto zájmu vyjádřil následovně: „*Umělecká funkce je vždy stejná a umění duševně chorých není o nic větší než umění lidí s nemocným žaludkem či koleny.*“⁷⁹ Jean Dubuffet se uměním postižených lidí sám inspiroval a tvořil díla v podobném duchu jako umělci s duševní poruchou, pro které byla kresba duševní očišťou.

Dalším významným umělcem byl Jean Fautiér, který tvořil v intencích existencialismu. „*Jean Fautiér, který patří do období existencialismu, vytvořil*

⁷⁵ DEMPSEY, A. *Umělecké styly, školy a hnutí: encyklopedický průvodce moderním uměním*. 1. vyd. Praha: Slovart, 2002, s. 170.

⁷⁶ Art brut byl odvozen od francouzského malíře a spisovatele Jeana Dubuffeta, který tak nazval v roce 1945 svou sbírku maleb od neškolených malířů a sochařů. Měl pocit, že tito lidé se vyhnuli akademickému vzdělání i společenským konvencím, a proto mohou tvořit výmluvná díla. Většina umělců byli lidé s duševní poruchou či s jiným hendikepem.

⁷⁷ Jean Dubuffet - francouzský malíř, sochař, surrealista a otec art brutu, který žil v letech 1901 až 1985.

⁷⁸ DEMPSEY, A. *Umělecké styly, školy a hnutí: encyklopedický průvodce moderním uměním*. 1. vyd. Praha: Slovart, 2002, s. 174.

⁷⁹ Tamtéž s. 174.

*sérii obrazů a soch s názvem Rukojmí z roku 1945, když se ukrýval během války v ústavu pro choromyslné, kde slýchal výkřiky vězňů, které v okolních lesích mučili a popravovali nacisté. Když byla Rukojmí poprvé vystavena v roce 1945 v pařížské galerii, způsobila velký rozruch. Malby byly zavěšené těsně vedle sebe v řadách a vytvářely tím asociaci masových poprav.”⁸⁰ Podobným způsobem pracovala i existencialistická umělkyně Germaine Richierová, jejíž sochařská díla vyobrazovala válečné hrůzy a lidskou sílu. Příkladem je její dílo *Voda* z let 1953-54 [26]. „V díle Richierové je jasně cítit existenciální úzkost, ale její drsný umělecký jazyk jí také dává do kontextu s expresionismem.”⁸¹*

Nejvýznamnějším umělcem art brutu byl schizofrenik Adolf Wölfli⁸². „Připravoval v útulku autobiografii, v níž spojil skutečný a imaginární svět ve fantastickou pouť senzibilky Madge Gillové, jejíž ruku vedla neviditelná síla, která tvořila její díla dívčích tváří zahalených do složité spleti tvarů.”⁸³

Do období poválečného umění spadá mnoho hnutí, spolků a stylů, které boří hranice či vytvářejí nové. Z poválečného období je nutné zmínit umění performance. Umělkyně Carolee Schneemannová vystoupila se svým kontroverzním dílem *Potěšení z masa* v roce 1964 [27]. „Tento performanční kus, předvedený v Paříži a v New Yorku, chtěl spojit dotek, zápach, chuť a zvuk v jediné umělecké dílo. Aktéři měli těla potřená krví syrového masa, svíjeli se a pohrávali si přitom se syrovými rybami, kuřaty a uzeninami.”⁸⁴ V šedesátých

⁸⁰ [Srov.] DEMPSEY, A. *Umělecké styly, školy a hnutí: encyklopedický průvodce moderním uměním*. 1. vyd. Praha: Sloart, 2002, s.177.

⁸¹ Tamtéž, s. 177.

⁸² Adolf Wölfli - švýcarský umělec art brutu, který žil v letech 1864 až 1930.

Adolf Wölfli [online]. 2005. [cit. 2017-03-13]. Dostupné z:

<http://www.adolfwoelfli.ch/?c=e&level=17&sublevel=0>

⁸³ [Srov.] DEMPSEY, A. *Umělecké styly, školy a hnutí: encyklopedický průvodce moderním uměním*. 1. vyd. Praha: Sloart, 2002, s. 174.

⁸⁴ DEMPSEY, A. *Umělecké styly, školy a hnutí: encyklopedický průvodce moderním uměním*. 1. vyd. Praha: Sloart, 2002, s. 222.

a sedmdesátých letech performance získalo nové rozměry, když se umělci začali zabývat propojením umění a společenských problémů, ať už se jednalo o problém sexismu, AIDS, homosexuality nebo jiných společenských tabu. Tito umělci otevřeli hranice zpracování nových témat, která se do této doby v umění a ve společnosti neobjevila. Rose Lee Goldbergová, kronikářka umění performance, se vyjádřila takto: „*Tvůrci performancí nám ukázali věci, které už znovu neuvidíme, a někdy věci, které bychom si ani spatřit nepřáli.*“⁸⁵

Mezi pobuřující styly umění, které posouvají hranice samotného umění, patří konceptualismus, a to především díky specifickému přístupu k umění, ve kterém myšlenka a záměr převládají nad samotným vzhledem díla. V průběhu sedmdesátých let se i konceptualismus posunul za své vlastní hranice, ve kterých tvořili raní konceptualisté. Umělci se už nezabývali jazykem daného umění, ale kritikou mocenských struktur a změnou společenského života. „*Co je umění? Kdo určuje, co to je??? Kdo rozhoduje o tom, jak se umění má vystavovat a hodnotit? Odráží to rostoucí politizaci mnohých umělců v době války ve Vietnamu, studentských protestů, atentátů, boje o občanská práva a nástup feminismu, protijaderného hnutí a hnutí za ochranu životního prostředí.*“⁸⁶ Představitelem konceptuálního umění byl Joseph Beyus⁸⁷, který vytvořil dílo *Stádo* [28] v roce 1969. Beyus používal ve svém umění tuk a plst coby umělecké symboly, které léčí a zachraňují. Vycházel ze svého vlastního zážitku, kdy byl za války v havarovaném letadle zachráněn Tatary, kteří ho zabalili do plsti s tukem, díky čemuž Beyus přežil.

Na přelomu 20. a 21. století se v umělecké tvorbě rozšířily instalace, které vznikly na začátku sedmdesátých let 20. století. Toto umění prošlo

⁸⁵ DEMPSEY, A. *Umělecké styly, školy a hnutí: encyklopedický průvodce moderním uměním*. 1. vyd. Praha: Slovart, 2002, s. 225.

⁸⁶ Tamtéž, s. 242-243.

⁸⁷ Joseph Beyus - německý umělec, především performér, který žil v letech 1921 až 1986. Jeho tvorba se nesla v provokativním duchu.

velice rychlým vývojem. Za zmínku rozhodně stojí dočasná díla od umělců Christo a Jeanne-Claude, kteří na postavené berlínské zdi zkonstruovali dílo *Železná opona* [29] v roce 1961. „V roce 1962 v červnu přehradili a zablokovali ulici Visconti bariérou barevně natřených barelů na naftu a vytvořili vizuální a politickou výpověď.“⁸⁸ Od konce sedmdesátých let začínají instalace podporovat komerční galerie na celém světě. Instalace jsou někdy vytvořeny pro konkrétní místa. Příkladem může být dílo od Barbari Krugerové,⁸⁹ která pokryla v galerii Mary Boone v New Yorku stěny a strop obrazy a texty, které hovořily o násilí páchaném na ženách a černošských menšinách.

2.2 Hranice stanovené společnostmi

V této části jsou popsány hranice společenské, které se zaměřují na nerovnost ve společnosti, ať už se jedná o nerovnost majetkovou či rozdílnost kulturní. V této kapitole jsou představeny hranice symbolické, sociální a kategoriální nerovnost. „V průběhu dvacátého století se sociologie zabývala jednotlivými typy nerovností v kategoriích. Nový trend v současnosti můžeme sledovat od počátku devadesátých let minulého století, kdy je snaha pochopit kategoriální nerovnost jako specifický fenomén, jako sociální nerovnost bez

⁸⁸ [Srov.] DEMPSEY, A. *Umělecké styly, školy a hnutí: encyklopedický průvodce moderním uměním*. 1. vyd. Praha: Slovart, 2002, s. 247.

⁸⁹ Barbara Kruger - americká umělkyně, která tvořila od šedesátých let dvacátého století, zabývala se fotografií, v pozdějších letech tvořila instalace. Barbara Kruger se vyjádřila v interviewu pro časopis *Bomb magazine* takto (překlad autora): „*Obrazy a slova se zdají být shromažďujícími body, po jisté předpoklady. Existují předpoklady pravdy a lži a já myslím, že příběhy lží jsou nazývány fikcemi. Replikuji určitá slova a sleduji, jestli se odchylují nebo shodují s fakty nebo fikcí.*“

konkrétní kategorizace, která stojí v pozadí."⁹⁰ Nutno dodat, že jde o společenský trend. Tedy nikoli všeobecné pravidlo, se kterým by se všichni ztotožnili. Třída a status v tomto smyslu znamenají určitou formu podřízenosti.

V tom případě je potřeba i na hranice, které oddělují různé národy a kultury, nahlížet také jako na hranice symbolické. Je důležité odlišovat hranice symbolické a sociální. Hranice symbolické rozdělují lidi, objekty a prostor do kategorií. Nabízí odpověď na otázku, kdo jsme my, a kdo už jsou ti druzí. Tyto hranice totiž určují společenský status.⁹¹ Sociální hranice odkazují k nerovnostem. *„Jsou to zhmotněné formy rozdílů, které se projevují v nerovném přístupu a distribuci zdrojů. Setkáváme se s nimi pak jako se zřetelnými vzorci exkluze či rasové segregace. Samozřejmě se navzájem překrývají. Symbolické hranice můžeme pochopit jako nezbytnou součást, ale nikoliv dostačující podmínku existence hranic sociálních.”*⁹² Tím je charakterizován vztah mezi symbolickými a sociálními hranicemi.

Jednou z nejvýznamnějších socioložek, která studuje symbolické hranice, je Michele Lamont, která ve svých studiích uvádí tři linie symbolických hranic. Morální hranice jsou charakterizovány vlastnostmi, jako je poctivost či profesionální úspěch. Dále zmiňuje rozdíly na základě vzdělání a kultury.⁹³ V závěrech výzkumu popisuje, že hranice jsou zakotveny ve všech sociálních třídách. Důslednější rozdělení nerovností ve společnosti lze nalézt v knize

⁹⁰ *Reprodukce sociálních nerovností v podmínkách politiky rovnosti. Sociální nerovnost.* www.ronero.wz.cz. [online]. 2005. [cit. 2016-04-13]. Dostupné z: http://www.ronero.wz.cz/texty/2007/Sbornik_Socialni_nerovnosti_v_kvalitativnim_vyzkumu.pdf

⁹¹ *Sociální nerovnost.* [online]. 2015. [cit. 2016-04-13]. Dostupné z: <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=teorie&shw=245&lst=10>

⁹² Tamtéž.

⁹³ Tamtéž.

Psychologie a sociologie ekonomického chování Zuzany Hubinkové. Autorka se zde zaměřuje na nerovnost v oblasti bohatství a příjmů. Dále zmiňuje nerovnost v podobě životního stylu, v rámci kterého mají lidé odlišné preference, statusovou nerovnost, která se lidí dle členství v různých klubech, nerovnost na trhu práce, která je charakterizována především diskriminací žen, a nerovnost životních podmínek, která je ovlivněna mnoha faktory.⁹⁴

⁹⁴ [Srov.] Hubinková, Z., Bakič-Tomič, L., Surynek, A.: *Psychologie a sociologie ekonomického chování*. Vyd. 3., přeprac.; Grada Publishing; Praha; s. 39-40.

3 Současní umělci zabývající se tématem hranice

V této kapitole jsou představeni vybraní umělci, kteří svým subjektivním náhledem zobrazují hranice, ať už ve formě námětu či skrytého symbolu. Spojnici mezi uměním a hranicemi lze nalézt v dekadentním umění, které pracuje s kontroverzní tematikou, s výjevem smrti, krve, bolesti a beznaděje.

Mezi českými umělci lze nalézt autory, kteří své umění směřují k tématu hranice, a to v rámci protestu proti společenským, politickým či uměleckým názorům. Mezi tyto umělce patří dvojice David Böhm a Jiří Franta, kteří společně vytvářejí performance. „*Lze hovořit o dlouhodobé snaze překračovat hranice média a o pohrávání si s jeho performativně nekontrolovatelným rozměrem, jako tomu bylo v řadě projektů od* Není to to, co by to mohlo být (2006).“⁹⁵ Autoři prezentují svou práci tím, že se vzpírají tradičnímu chápání kresby jako něčeho statického. Jejich další tvorba se zaměřuje na práci s prostorem, kdy využívají výstavní prostor jako součást uměleckého díla. Příkladem je snížený strop v projektu *Diplopie*. Z českých umělců dále jmenujme Ivana Pinkavu, Josefa Bolfa či Václava Jirásku.

V této kapitole je potřeba zmínit i umělce zahraniční, kteří se svou tvorbou vztahují k tématu hranic a které spojuje společná výstava z roku 2011, jež byla zaměřená na dekadenci a uskutečněná v Praze v Rudolfinu.⁹⁶ Na této výstavě byla shromážděna díla současných světových umělců, která odrážejí temné stránky lidského bytí i dnešní reality. Autory děl jsou Damien Hirst, Cindy Shermanová, Joel Peter Witkin, Keith Haring, Steven Gregory,

⁹⁵ David Boehm [online]. 2006. [2017-03-13]. Dostupné z: <http://www.artlist.cz/david-boehm-2871/>

⁹⁶ Výstava Dekadence now [online]. [cit. 2017-03-13]. Dostupné z: <http://www.galerierudolfinum.cz/cs/exhibition/decadence-now-za-hranici-krajnosti>

Robert Mapplethorpe, Jan van Oost, Orlan, Boaze Arad a další. Práce zmíněných autorů se dekadentním způsobem otírají o téma hranice smrti přímo nebo pomocí symboliky, zachycují problematiku ve společnosti, ať už se jedná o rasovou diskriminaci, problematiku handicapovaných lidí nebo globální problémy.

Ivan Pinkava⁹⁷ je dalším z představitelů současného umění v Čechách, který se soustředí na fotografii. Jeho díla plná symboliky a postav mají vyvolat spíše než představu aktu pocit mytologizace postav. Dílo Ivana Pinkavy lze charakterizovat následovně: „*Černobílé fotografie aktu a portréty, na kterých jsou představeni lidé s atypickou fyziognomií, jsou ozvláštněny specifickou světelnou modulací, která většinou popírá zásady portrétní fotografie. Inscenace jsou vytvářeny tak, aby zde byl důraz na symbolický atribut.*“⁹⁸ Dílo *Ecce homo* z roku 1995[30] zachycuje zbičované tělo Krista. Dílo Ivana Pinkavy vychází z utrpení Krista, ale je přeneseno do současné doby v nové podobě a formě.

Dalším autorem je Josef Bolf,⁹⁹ který se řadí k nejvýraznějším představitelům českého malířství. Jeho díla jsou tvořena většinou technikou škrábané tuše na voskových barvách. Malovaný svět Josefa Bolfa většinou sestává z postav, které jsou napůl lidmi a napůl zvířaty. To je jeden z důvodů, proč je Josef Bolf jmenován v rámci tohoto tématu, jelikož v historickém přehledu výtvarného umění se jedna z kapitol věnuje právě mytologickým

⁹⁷ Ivan Pinkava - fotograf narozený v roce 1961. V jeho díle se prolínají postavy a zátiší, které charakterizují Pinkavův osobitý styl. V jeho dílech se objevuje čas a prostor. Viz: VAŇOUS, P., 2012, *Remains – Ivan Pinkava, monografie*, 242 s., Arbor vitae, Praha, ISBN 978-80-87164-64-8.

⁹⁸ Ivan Pinkava [online]. 2006. [cit.2017-03-13]. Dostupné z: <http://www.artlist.cz/ivan-pinkava-770/>

⁹⁹ Josef Bolf - malíř narozený v roce 1971. V jeho dílech se objevují lidské a napůl zvířecí postavy. Patří do umělecké skupiny *Bezhlavý jezdec*.

námětům. Vyobrazení postav hrdinů v sobě spojuje několik zásadních znaků, které Josef Bolf ve své tvorbě používá. „*Při pohledu na růžového pejska s očima jak z dívčího památníku a hlaveň pistole zastrčené do úst se vnucuje pocit, že Bolf vystihl jistou rozpolcenost, která není jen projevem autorovy osobní posedlosti, ale do jisté míry pojmenovává charakteristický rys doby.*“¹⁰⁰ Příkladem je dílo *Bez názvu* z roku 2005[31], na kterém je zachycen tvor se psí hlavou, na kterou zvrací netopýr přelétající nad tvorem. Na pravé straně obrazu se povalují kosti a v pozadí nad lesem svítí měsíc. Obraz působí velice potemněle, až děsivě.

Dílo Joel Peter Witkina¹⁰¹ přesahuje téma smrti. Jeho fotografie většinou zachycují akty či portréty, na kterých jsou vyobrazeni ranění či postižení lidé. Již od konce sedmdesátých let 20. století se řadí svou tvorbou k hlavním představitelům světové fotografie. „*Jeho díla představují osobitý pohled na současný svět, často pracuje s odkazy na náboženská témata.*“¹⁰² Witkinova díla vycházejí z jeho vlastní představy o životě a z vlastních zážitků z dětství. Tato díla jsou velmi potemnělá. Další inspirační oblast představuje válka a kriminalita. Například dílo *Penitene* z roku 1982[32] odkazuje přímo na holocaust.

Dalším světovým umělcem, kterého nelze v této kapitole opomenout, je Keith Haring.¹⁰³ I když tento umělec již nežije, jeho umění velice ovlivnilo

¹⁰⁰ Josef Bolf [online]. 2006. [cit. 2017-03-13]. Dostupné z: <http://www.artlist.cz/josef-bolf-204/>.

¹⁰¹ Joel Peter Witkin - americký fotograf, který se narodil v roce 1939. Jeho tvorba je zaměřena na černobílé akty, které zachycují masochistické výjevy.

Joel Peter Witkin [online]. 2017. [cit. 2017-03-13]. Dostupné z: <http://www.artnet.com/artists/joel-peter-witkin/>

¹⁰² Joel Peter Witkin [online]. 2013. [cit. 2017-03-13]. Dostupné z: http://www.dum-umeni.cz/cz/clanek/joel_peter_witkin

¹⁰³ Keith Haring [online]. 1982. [cit. 2017-04-13]. Dostupné z: <http://www.haring.com/!/about-haring/bio#.WOJakhjyrC8>

a stále ovlivňuje společnost na celém světě.¹⁰⁴ „*Haring byl hluboce ovlivněn proudem života New Yorku, který byl plný energie bez hranic a jasné radosti, stejně jako Haringův jedinečný styl. Jeho barevnost a jasné hravé kompozice odrážejí podobnost s domorodými kresbami v unikátním stylu prolínání lidských a zvířecích figur.*“¹⁰⁵ Haring se zabýval aktuálními problémy společnosti, které zakomponovával do svých děl, ať už šlo o politické názory či problematiku sexuality. „*Příkladem je jeho soubor černobílých skic z roku 1980 s tematikou sexuality a násilí.*“¹⁰⁶ [33]

Na téma sexuality a násilí navazuje například Cindy Shermanová,¹⁰⁷ americká fotografka, režisérka a umělkyně známá především pro svou tvorbu konceptuálních autoportrétů, ve kterých zachycuje svoji tvář a své tělo. Cindy Shermanová ve svých dílech upřednostňuje kritický přístup ke společnosti a jejím stereotypům. „*Její díla zachycují groteskním způsobem předimenzované části těla. Příkladem jsou její fotografie z roku 2000, na kterých zachycuje ženy, které mají předimenzované části v obličeji, ať už jsou to rty, vlasy či make-up.*“¹⁰⁸ [34]

Jedním z nejslavnějších umělců ztvárňujících kontroverzní témata,

¹⁰⁴ Keith Haring - americký malíř a aktivista, narodil se v roce 1958 a zemřel v roce 1990 na AIDS. Jeho díla byla tvořena jako reakce na HIV a AIDS.

¹⁰⁵ [Srov.] Keith Haring [online]. 2003. [cit. 2017-03-13]. Dostupné z: http://www.artmuseum.cz/umelec.php?art_id=291

¹⁰⁶ Keith Haring [online]. 2012. [cit. 2017-03-13] Dostupné z: <http://www.haring.com/!/year/1980>

¹⁰⁷ Cindy Sherman - americká fotografka, režisérka, známá svými konceptuálními autoportréty, narozena v roce 1954.

¹⁰⁸ Cindy Sharman [online]. 2004. [cit. 2017-03-13]. Dostupné z: <http://www.cindysherman.com/biography.shtml>

především pak tematiku smrti, je Damien Hirst.¹⁰⁹ Jeho tvorba zahrnuje plastiku, malbu i instalace. „*Tvorba Damiena Hirsta ovšem přesahuje čistě formalistické záměry a zabývá se hluboce symbolickými a metafyzickými otázkami.*“¹¹⁰ Typickým námětem jeho tvorby jsou zvířata, která Hirst upravuje a vkládá do beden s formaldehydem. V jeho práci se setkáváme s autorovou fascinací smrtí, především konečnou fází života těsně před smrtí. Příkladem jsou díla *The Physical Impossibility of Death in the Mind of Someone Living* z roku 1991 [35], žralok s otevřenou tlamou naložený ve formaldehydu, nebo *The Prodigal Son* z roku 1994 [36], rozpuštěné tele naložené ve formaldehydu.¹¹¹

¹⁰⁹ Damien Hirst - britský umělec, který se zabývá malířstvím, plastikou a instalací. Narodil se v roce 1965. Patří do významné skupiny *Mladí britští umělci* (Young British Artist). Hirstovo tvůrčí téma je smrt, především v podobě zvířat ve formaldehydu.

Skupina *Young British Artist* vznikla společnou výstavou v Londýně v roce 1988. Členové této skupiny jsou známí šokujícím uměním. Poprvé tento název použil Michael Corris v Artforu v roce 1992. Viz: Bush, K. "Young British art: the YBA sensation", *Artforum*, June 2004, p. 91. Retrieved from findarticles.com. 14th March 2010.

¹¹⁰ Damien Hirst [online].[cit. 2017-03-13]. Dostupné z:

<http://www.galerierudolfinum.cz/cs/exhibition/damien-hirst-zivot-smrt-laska>

¹¹¹ Damien Hirst [online]. 2012. [cit. 2017-03-13]. Dostupné z:

<http://damienhirst.com/artworks/catalogue>

4 Uplatnění tematiky ve výtvarné výchově s ohledem na kurikulární dokumenty

V této kapitole jsou objasněny kurikulární dokumenty a rámcově vzdělávací program základních škol. Dále je nastíněno, zda téma hranice lze zakomponovat do výuky výtvarné výchovy s ohledem na zmíněné dokumenty.

Vzdělávání v České republice zajišťuje Ministerstvo školství. Systém vzdělávání pak dále upřesňuje kurikulární dokument na státní úrovni, což je *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR*, jiným názvem *Bílá kniha*, a školský zákon č. 561/2004 Sb., který je platný pro děti od 3 do 19 let. Národní program rozvoje vzdělávání je jeden ze dvou dokumentů státní úrovně, který celistvě vymezuje počáteční vzdělávání. Druhým je rámcově vzdělávací program, který vymezuje rámce vzdělávání pro určité období. Rámcově vzdělávací program vstoupil v platnost 1. 9. 2005, naposledy byl přepracován 1. 9. 2013 a je rozdělen na předškolní vzdělávání, základní vzdělávání, střední vzdělávání a ostatní vzdělávání. Oba zmíněné dokumenty jsou volně přístupné jak pedagogické, tak laické veřejnosti.

4.1 Kurikulární dokument a RVP pro výtvarnou výchovu

Dle RVP spadá výtvarná výchova do vzdělávací oblasti Umění a kultura. Do této kategorie je zařazena i výchova hudební. *„Vzdělávací oblast Umění a kultura umožňuje žákům jiné než pouze racionální poznávání světa a odráží nezastupitelnou součást lidské existence – umění a kulturu; kulturu jako procesy i výsledky duchovní činnosti umožňující chápat kontinuitu proměn historické zkušenosti, v níž dochází k socializaci jedince a jeho projekci do společenské existence, i jako neoddělitelnou součást každodenního*

života.”¹¹² Dle RVP si výtvarná výchova klade za cíl podporovat specifické cítění, tvořivost, vnímání uměleckého díla i vnímání sebe samého coby pozorovatele, dále pak rozvoj nonverbálních schopností a rozvoj smyslové senzitivnosti. Další cílem výtvarné výchovy je seznámení s různými výrazovými prostředky, ale také propojení s dramatickým či literárním uměním. „V etapě základního vzdělávání je výtvarná výchova postavena na tvůrčích činnostech – tvorbě, vnímání a interpretaci.”¹¹³

Uplatnění subjektivního vyjádření umožňuje, aby se žáci naučili používat svou fantazii, nápady a rozvíjeli kreativitu. Součástí tohoto procesu je také schopnost obhájit a umět vysvětlit svou tvorbu, co bylo jak a proč zamýšleno a jakým způsobem se podařilo záměr realizovat a ztvárnit.

Tato část práce se zabývá tím, zda lze téma hranice zakomponovat do výuky výtvarné výchovy na základní škole dle kutikulárních dokumentů, konkrétně dle RVP.

Očekávaný výstup dle RVP

Žák vybírá, vytváří a pojmenovává co nejširší škálu prvků vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé vlastnosti prvků a jejich vztahů pro získání osobitých výsledků užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie.

¹¹² *Národní Ústav pro vzdělávání. Rámcově vzdělávací program ZV.* [online]. 2013. [cit. 2016-03-3]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf/, s. 81.

¹¹³ Tamtéž, s. 82.

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření: Žák uplatňuje linie, barvy, tvary a objekty v ploše i prostoru podle vlastního tvůrčího záměru, využívá jejich vlastnosti a vztahy; pojmenovává je ve výsledcích vlastní tvorby i tvorby ostatních; vnímá a porovnává jejich uplatnění v běžné i umělecké produkci; při vlastní tvorbě vychází ze svých vlastních zkušeností, představ a myšlenek, hledá a volí pro jejich vyjádření nejvhodnější prostředky a postupy; hodnotí a prezentuje výsledek své tvorby a porovnává ho s výsledky ostatních.

4.2 Školní vzdělávací program Biskupského gymnázia J. N. Neumanna v Českých Budějovicích

Praktická část s názvem Hranice byla vytvářena v průběhu výuky na Biskupském gymnáziu J. N. Neumanna v Českých Budějovicích.

Časová dotace hodin výtvarné výchovy pro šestileté vzdělávání je následující:

1. roč.	2. roč.	Celkem	3. roč.	4. roč.	5. roč.	6. roč.	Celkem	Za 6 let
2	1	3	1	1	-	-	2	5

Časová dotace osmiletého vzdělávání je podobná: pátý a šestý ročník má 1 hodinu týdně a sedmý a osmý ročník výtvarnou výchovu nemá vůbec. Na gymnázium funguje seminář a maturitní seminář s názvem Estetická výchova – VV, která má dvouhodinovou dotaci (viz Školní vzdělávací program Biskupské Gymnázium v Českých Budějovicích). Gymnázium má rozděleno ŠVP na tři kategorie dle typu vzdělávání, a to na čtyřleté, šestileté a osmileté. Jednotlivá ŠVP byla aktualizována ke dni 1. 9. 2014.¹¹⁴

¹¹⁴ Většina základních škol v České republice má pro veřejnost k nahlédnutí na internetových stránkách školní vzdělávací program. Biskupské gymnázium je církevní škola a tuto možnost neposkytuje. Proto je v přílohách k nahlédnutí ŠVP ze základní školy ve Znojmě, kde autorka vykonávala svou souběžnou praxi. [37]

5 Vyučovací metody a formy ve výtvarné výchově

Metody a formy ve vyučování lze rozlišovat dle různých kritérií. Existuje mnoho druhů metod a způsobů postupů, které lze při vyučování použít. Josef Maňák a Vlastimil Švec nabízí členění metod na metody klasické, do kterých spadají metody slovní, metody názorově-demonstrační a metody dovednostně-praktické. Dále lze jmenovat metody aktivizující nebo tzv. projektovou výuku.

Pro tuto diplomovou práci jsou důležité komplexní metody vyučování z hlediska propojení a ucelení didaktických prvků. Nejdůležitější je pak především projektová výuka, které je věnována pozornost v následující kapitole.

Ve všech vyučovacích předmětech se využívá specifická metoda a forma. Je jen na vyučujícím, jakou vhodnou formu a metodu zvolí. Existují vždy kritéria, která určují, pro jakou třídu lze dané téma zvolit či jakých cílů výuky má být dosaženo.

Vyučovací jednotka výtvarné výchovy je specifická. Každá jednotka se řídí časovou dotací určenou pro výtvarnou výchovu. Na druhém stupni základní školy jde o 90 minut týdně pro každý ročník. Jednotky lze rozdělit na několik částí podle převažujících činností:

1. Činnost věnovaná výtvarné aktivitě žáka: samostatná práce by měla zabírat dvě třetiny času.
2. Činnost věnovaná seznamování s výtvarným uměním a životním prostředím: výuka se koná mimo školní prostředí a zaměřuje se především na propojení životního prostředí a výtvarného umění.
3. Smíšená vyučovací jednotka: zahrnuje teoretický souhrn a praxi.

Podstatné je také místo, kde jsou vyučovací jednotky realizovány, tedy zda výuka probíhá ve třídě, ve školní učebně či úplně mimo školu.

V neposlední řadě se rozlišují i formy práce. Zahajovací práce zahrnuje činnosti, kterými učitel zjišťuje výtvarnou úroveň žáků. Provádí se většinou hned první školní den, respektive první vyučovací hodinu. Prodloužená práce je většinou určená pro výtvarné kroužky. Finální práce je pak vhodná především pro druhý stupeň základní školy, jelikož slouží k experimentování s materiálem či výtvarnou technikou.

Tato dělení fungují již několik desítek let. Lze konstatovat, že jsou natolik zaběhlá a standardní, že se málokterý pedagog pouští za rámec těchto dělení a přichází s něčím zcela odlišným a novým.

6 Projektová výuka ve výtvarné výchově

Tato kapitola se zabývá problematikou projektové výuky se zaměřením na výtvarnou řadu a její historii.

6.1 Historie projektové výuky

Poprvé se slovo projekt objevuje v 17. století ve Francii jakožto součást závěrečných zkoušek na Akademii d'Architektur. Pojem projektová výuka, v dnešním slova smyslu, má kořeny v 19. a 20. století. Za zakladatele projektové pragmatické pedagogiky je považován John Dewey. *„Základem projektové metody byl podle něj rozvoj osobnosti dítěte, plánovitost a silná vůle žáka uskutečnit požadovaný záměr. Americká pragmatická pedagogika měla mnoho stoupenců také v zámoří a ovlivnila tak i vyučování v našich zemích.“*¹¹⁵

V Čechách se projektová pedagogika začala objevovat až na začátku 20. století. Jednou z nejvýznamnějších osobností projektové výuky byl Josef Úlehla. Ten navrhl zcela nové vzdělávací osnovy s důrazem na aktivitu žáků, rozvoj jejich vlastních zkušeností i charakteru.

Mezi dalšími, kdo se zasloužili o rozšíření výtvarných řad, byli studenti brněnské pedagogické fakulty, Hana Dvořáková a Leonid Ochrymčuk. Tito studenti realizovali výtvarné řady během své pedagogické praxe. Důležitou osobností byl také Igor Zhoř, který v osmdesátých letech pracoval na projektech s dobrovolnými malíři. Od roku 1964 se začínají objevovat velice

¹¹⁵ COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy*. Praha: Fortuna, 2006. s. 8.

přínosné publikace Karly Cikánové, která při svém působení na základní škole střídala v průběhu školního roku náměty i okruhy činností.¹¹⁶

V dalších letech se pojetí výtvarné výchovy proměnilo. Důraz byl kladen na smyslové zážitky. Toto pojetí do projektové výuky vnesli Marta Pohnerová a Jiří David. Marta Pohnerová vydala publikaci *Duchovní a smyslová výchova*, ve které představuje nové pojetí projektové výchovy: „*Duchovní a smyslová výchova je členěna tak, aby dítě bylo schopno všemi smysly prožít náš svět, aby například vnímalo živly jako součást přírodní a lidské síly. Tato výchova směřuje k uvědomování si především duchovní sounáležitosti člověka se světem.*“¹¹⁷

V neposlední řadě je zde potřeba zmínit přínos Věry Roeselové, která se dodnes věnuje výtvarné projektové výuce teoreticky i prakticky. Roeselová vydala několik knih, které obsahují část teoretickou a tematickou, resp. praktickou. V současnosti se projektová výuka stále zdokonaluje a vylepšuje díky bohaté publikační činnosti. Vydávají se knihy teoretické i praktické s konkrétními výtvarnými náměty a činnostmi. Příkladem jsou knihy *Námět ve výtvarné výchově* (1995), *Techniky ve výtvarné výchově* (1996), *Řady a projekty ve výtvarné výchově* (1997), *Proudy ve výtvarné výchově* (1999) nebo *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově* (2004).¹¹⁸

¹¹⁶ [Srov.] ROESELVÁ, V. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH, 1997. Krátká historie projektové výuky výtvarné výchovy, s. 28-30.

¹¹⁷ POHNEROVÁ, M. *Duchovní a smyslová výchova* – I. díl. Vyd. 1. Polička: Fantisk, 1992. Rozcestí, s. 1.

¹¹⁸ ROESELVÁ, V. *Námět ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1995. 195 s.

ROESELVÁ, V. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1996. 241 s.

ROESELVÁ, V. *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1999. 217 s.

ROESELVÁ, V. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997. 219 s.

6.2 Výtvarné řady

Výtvarně projektová výuka vychází „z promyšlení skladby navazujících úloh. Některá zřetězení vyjadřují jednoduché celky - výtvarné řady, jiná mají stavbu složitou – výtvarné projekty.“¹¹⁹ Charakteristika výtvarných řad zní následovně: „Výtvarné řady jsou poměrně krátké a srozumitelné útvary, které rozvíjejí kterýkoli námět, úsek učební látky nebo výchovný problém.“¹²⁰ Výtvarné řady obsahují jednotlivé výtvarné práce, které spolu významově souvisí a mohou na sebe navazovat. „Promyšlená struktura výtvarné řady tak pomáhá oslabit negativní vliv malého rozsahu hodin výtvarné výchovy.“¹²¹

Výtvarné řady se dělí na několik kategorií dle přístupu pedagoga k danému tématu:

1. Výtvarný cyklus: v tomto případě jde o využití jednoho společného námětu, kdy žák hledá vlastní výtvarný nápad. Práce žáků na sebe navzájem nenavazují.
2. Metodická řada: jde o soubor prací, které na sebe navazují, určitým způsobem se vrství. V této formě lze vyznačit začátek a konec. Příkladem je návrh v první fázi a výsledná podoba hotového projektu.
3. Tematická řada: nezabývá se otázkami, ale řeší do hloubky samotné téma. Každý námět se uskutečňuje jen jednou.
4. Srovnávací řada: je to jedna z nejnáročnějších výtvarných řad. Pedagog by měl sledovat určitý problém, například z hlediska psychologického, didaktického či vývojového. Námět je ztvárněn z různých pohledů.

Individuální zpracování řady lze považovat za nejkreativnější způsob ztvárnění tématu z výše vypsanych možností. V tomto případě učitel představí

¹¹⁹ ROESELLOVÁ, V. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH, 1997. s. 30.

¹²⁰ ROESELLOVÁ, V. Řady výtvarných prací, s. 30–33. In: ROESELLOVÁ, V. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH, 1997.

¹²¹ ROESELLOVÁ, V. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH, 1997. s. 30.

téma žákům a motivuje je k činnosti. Žáci námět zpracují dle svého uvážení. Náročnější varianta vypadá tak, že učitel pouze motivuje žáky, kteří si sami volí formu i námět pouze na základě učitelovy motivace. Tato varianta, kdy si žák volí sám formu i námět, se ale na základních školách prakticky nepoužívá.¹²²

6.3 Tvoření výtvarné řady

Jednou z prvních věcí při tvorbě výtvarné řady je stanovení tématu. Téma, které vyučující zvolí, by mělo být vícevrstevnaté. To znamená, že je možné téma rozvíjet do více směrů, s přesahem do více oborů. V takovém případě bude mít výuka pro žáky velký přínos. Následně je při tvorbě výtvarné řady potřeba téma rozčlenit na náměty, které by na sebe logicky navazovaly, a zároveň rozmyslet celkové pojetí práce.¹²³ Na závěr je nutné výtvarnou řadu časově rozplánovat, promyslet motivaci, potřebné pomůcky i mezipředmětové vztahy a přesahy.

¹²² [Srov.] ROESELVÁ, V. Řady výtvarných prací a výtvarné projekty, s. 78-80. In: ROESELVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V: nejen pro základní a umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2003.

¹²³ [Srov.] ROESELVÁ, V. Struktura výtvarně výchovných koncepcí, s. 26. In: ROESELVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V: nejen pro základní a umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2003.

II Projektová část

7 Výtvarná řada „Hranice“

Tematický celek „Hranice“ je výtvarná řada, která sestává ze šesti výtvarných lekcí. Jedná se o sérii na sebe navazujících promyšlených úloh, jejichž cílem je vést žáky k rozvoji fantazie a prohloubení výtvarného vnímání. Tato výtvarná řada je zaměřena především na využití specifických výrazových prostředků pro zpracování tématu hranice a pro další aplikaci ve výtvarné činnosti.

Inspiračním námětem jsou hranice v psychologickém slova smyslu. Během projektu si žáci sami stanoví, co pro ně znamená pojem hranice. Z těchto úvah a asociací pak vyplýne náplň jednotlivých výtvarných lekcí. V této výtvarné řadě je použito mnoho druhů materiálu a technik, například škrob, látky, dráty, barevný papír, fixy, pastelky, uhly či temperové barvy. Důraz je kladen především na propojení různých výtvarných forem, plošných i trojrozměrných. Výsledná trojrozměrná aktivita představuje vyvrcholení celého výtvarného projektu. Vyzdvihnout lze také interdisciplinární přesah, především do základů společenských věd, konkrétně výchovy k občanství a rodinné výchovy.

7.1 Cíle výtvarné řady

Jedním z hlavních cílů výtvarné řady je zapojení trojrozměrných aktivit a projektové výuky do standardizovaných činností v lekcích VV na druhém stupni základní školy. Dalším cílem je využití nových, neznámých materiálů a technik při zpracování projektu. V neposlední řadě je cílem schopnost aktivního, ale zároveň asertivního sebeprosazení, s tím související schopnost skupinové práce a rozvoj sociálního citění a empatie. Zpracování výtvarné řady

umožňuje rozvoj fantazie, imaginace a experimentování s klíčovými aspekty projektu.

7.2 Organizace výtvarné řady a specifikace třídy

Výtvarná řada „Hranice“ byla realizována na víceletém Biskupském gymnáziu J. N. Neumanna v Českých Budějovicích ve třídě bez sportovního a výtvarného zaměření. Projekt byl realizován pouze s jednou polovinou třídy, jelikož se žáci na hodinu výtvarné výchovy rozdělují, kdy se druhá polovina žáků učí cizí jazyk. Projekt se uskutečnil v šesté třídě a zúčastnilo se ho celkem 15 dětí, z toho 8 dívek a 7 chlapců. Společně jsme pracovali na výtvarné řadě vždy dvě hodiny v týdnu po dobu 12 týdnů. Kromě prvních dvou aktivit, které byly realizovány společně v jedné lekci, trvala každá následující lekce 90 minut, a lekce s názvem *Svět* trvala dokonce 180 minut. Nebylo snadné dodržet tuto časovou dotaci, jelikož lekce se vždy odvíjela od nápadů žáků. Motivace a hodnocení v každé hodině závisely na stanoveném způsobu zpracování tématu hranice. Některé pomůcky jsem do hodin přinesla sama, jelikož je žáci neměli zahrnuti v seznamu povinných pomůcek na výtvarnou výchovu. Žáci byli vždy plně zaujati danou činností a aktivně se zapojovali do všech úkolů, což bylo zřejmě umožněno i tím, že jich ve třídě byl jen poloviční počet. Žáci velice rádi pracovali na jednotlivých částech výtvarné řady. Při některých činnostech potřebovali někteří žáci pomoci, což bylo způsobeno především tím, že pracovali s novými a neobvyklými materiály, jako byl například drát nebo škrob, jehož přípravu k použití jsem raději zajistila sama. Celkově třída působila harmonicky, s dobrými vztahy a pozitivní sociální i pracovní atmosférou.

7.3 Charakteristika lekcí

V této části je představena analýza realizovaných lekcí v rámci výše představeného projektu. Jednotlivé lekce jsou zaměřeny na konkrétní cíle a jejich popis zahrnuje i motivaci a závěrečné hodnocení. Lekce jsou představeny chronologicky, tak, jak se uskutečnily ve třídě. Jelikož téma hranice není jednoduché na zpracování, náplň jednotlivých lekcí se co do náročnosti stupňuje. Cílem výtvarné řady je prohloubit sebepoznání žáků, pochopení druhých, kolektivu, světa, ale také osvojení si netradičních výtvarných technik.

V první fázi jsme se s žáky sesedli do kroužku, abychom prodiskutovali pojem hranice. Slovo „hranice“ jsem napsala na papír a ten nechala kolovat mezi žáky, aby se samostatně a zprvu spontánně bez hlubšího rozmyšlení vyjádřili k tomu, co si pod tímto pojmem vlastně představují. Na základě jejich odpovědí byla koncipována první aktivita.

V první aktivitě tohoto projektu s názvem *Barva, význam hranic* šlo o seznámení s pojmem hranice. Proběhla diskuze o tom, jaké druhy hranic existují a co si žáci pod tímto slovem vlastně sami představují. Na základě odpovědí byl zadán první úkol. Žáci měli ztvárnit pojem hranice pomocí barvy, kterou jim tento pojem evokoval. Žáci se pokusili namíchat takovou barvu barevného spektra, která by co nejpřesněji vystihla jejich představu. Do této aktivity vyučující nezasahoval, a tak žáci mohli pracovat pouze se svými vlastními představami. Motivační část proběhla při diskuzi v kruhu, kdy role učitele spočívala pouze v pozorování probíhající diskuze, případně v kladení doplňujících dotazů, aby se žáci více rozpovídali. Učitel také dohlížel na dodržování pravidel diskuzního kruhu. Mezi prvními nápady zazněly následující odpovědi: hranice mezi životem a smrtí, hranice mezi chudobou a bohatstvím, hranice mysli, hranice mezi státy, hranice domu, hranice na čarodějnice a hranice vnímání. Záměrem vyučujícího bylo, aby si žáci stanovili konkrétní představu hranic pro následné barevné ztvárnění.

Reflexe: Aktivita měla u žáků úspěch. Žáci s nadšením odpovídali na otázky a prezentovali své nápady na téma hranice. Když jeden žák dořekl svou odpověď, předal slovo svému spolužákovi po pravé ruce. Postupně se dostali na řadu úplně všichni, aby vyjádřili svůj názor. Práce s barvou žáky velice bavila. Byli překvapeni, že mají „volné ruce“ a mohou bez omezení malovat přes celý formát papíru dle svého nápadu. Výstupy žáků jsou patrné v Příloze II „Lekce č. 1“.

Následující aktivita s názvem *Slovo jako hranice* se již netýkala barevnosti slova, ale významu použité barvy. Snahou bylo zachytit význam pojmu hranice pomocí konkrétních slov. Tato aktivita rozvíjela nejen imaginaci a fantazii, ale i smyslový prožitek. Motivace zahrnovala předchozí úkol. Žáci byli překvapeni odlišnými významy slova hranice dle barevnosti. Každý žák představil svou barvu a popsal její význam. Po ukončení motivace žáci napsali konkrétní slova. Tato aktivita byla realizována tuší a vodovými barvami. Šlo o propojení diskuze, barvy a slova. Tento úkol byl zaměřen na rozvoj imaginace a tvořivosti na základě předchozích poznatků.

Reflexe: Bylo vidět, že žáci už nad tématem přemýšlejí více do hloubky a uvažují, co slovo hranice znamená. V průběhu této aktivity bylo ve třídě naprosté ticho. Při této aktivitě někteří žáci používali vodové barvy, někteří tuš. Ovšem použití tuše bylo poměrně náročné kvůli častým nehodám s vylitím, kačkami apod. Instrukce a přesné pokyny pro práci s tuší i vodovými barvami byly proto nezbytné. Z této aktivity vyplynulo, že je potřeba následující aktivity rozčlenit do několika fází. Výstupy žáků jsou patrné v Příloze II „Lekce č. 2“.

Po ukončení předchozích aktivit proběhla diskuze nad pracemi žáků, aby se navodila vhodná atmosféra před další aktivitou. Následovala aktivita s názvem *Moje hranice*, při jejíž realizaci si žáci osvojili klasickou techniku kresby pomocí tužky, pastelky či fixů. Žáci samostatně nakreslili, co pro ně osobně slovo hranice představuje. Tato aktivita podpořila imaginativní

myšlení, na základě kterého mohly vzniknout osobité kresby žáků. Motivace zde proběhla formou diskuze nad nápady, které žáci vymysleli v první fázi. K diskuzi byla připravená obrazová příloha na téma hranice, která se vztahovala k nápadům žáků z první lekce.

Reflexe: Hodina byla hodně energická, především díky diskuzi nad obrazovou přílohou. Žáci žasli nad šířkou tématu hranice. Při práci se ale drželi pouze svých nápadů. Osvědčilo se s žáky pracovat pomalu a ve fázích, takže hodina byla rozdělena do několika aktivit, aby žáci zůstali co nejvíce pozorní a pracovali ve větším klidu než při předchozích úkolech. Povzbuzujícím byl pro žáky fakt, že v zadaných aktivitách nebylo nic špatně. Proto i žáci s názorem, že postrádají výtvarný talent, byli během práce chváleni a měli z činnosti velmi dobrý pocit. Hodina proběhla standardně dle připravené osnovy. Někteří žáci by byli potřebovali více času. Téma lekce žáky zaujalo, nejvíce pak závěrečné hodnocení, kdy si žáci sami navzájem komentovali a hodnotili své práce a vyzdvihovali na pracích ostatních žáků pozitivní prvky. V této lekci žáci pracovali samostatně bez sebemenšího problému. Patrné bylo nadšení ze změny náplně hodiny výtvarné výchově. Výstupy žáků jsou k dispozici v Příloze II „Lekce č. 3“.

V následující hodině žáci pokračovali v tématu hranice. Při této aktivitě žáci zapojili svou fantazii, aby pouze nekopírovali skutečnost. Cílem lekce bylo naučit žáky pracovat s textem, používat slova, metafory a dvojsmysly pomocí textové přílohy a barevných papírů. Aktivita nesla název *Různorodost*, při které žáci pracovali s barevnými papíry a útržky novin a časopisů. V tomto úkolu šlo o zapojení textové a obrázkové přílohy. Žáci museli více přemýšlet při hledání v útržcích nad podobami hranic a jejich vytvářením. Tento úkol opět ponechal velký prostor fantazii žáků. Při práci na této aktivitě byli žáci nadšení z použití netradičního materiálu. Během motivace měli všichni žáci možnost prohlédnout si ukázky koláží. Motivace byla umocněna dodatečnou diskuzí o metaforách, dvojsmyslech a obsahem sdělení daných textů.

Reflexe: V úvodu lekce bylo patrné, že si žáci nevěděli se zadáním rady. Náročné bylo pro ně především vybrat vhodné novinové útržky. Žáci přesto pracovali s nadšením. V některých chvílích bylo ale potřeba žáky usměrnit, protože z výstřižků začali sestavovat i věci mimo zadané téma. Při hodnocení žáci spolupracovali. Byli překvapeni nápady svých spolužáků, které se snažili na daných pracích vždy vyzdvihnout a ocenit. Výstupy žáků z této lekce je možné nalézt v Příloze II „Lekce č. 4“.

V další hodině byla nachystána aktivita, během které žáci přišli s nápadem vytvořit hranice, které jsou společné. Na mysli měli hranice smrti. Jelikož na začátku výtvarné řady bylo zmíněno, že se aktivity utvářely až po stanovení konkrétních představ hranic žáky, tato aktivita byla zařazena do výtvarné řady s názvem *Tance smrti*. Aby tato aktivita měla jasnější formu, na začátku hodiny vyučující motivoval žáky diskuzí nad tématem smrti. Žáci se zaměřovali na podoby smrti v dějinách a v náboženství, zejména v křesťanství. Uvažovali o odlišném vnímání smrti v současnosti, za druhé světové války a ve středověku. Vyučující následně žákům představil pojem „tance smrti“. Žáci se pokusili zpracovat téma tance smrti, přičemž se někteří zaměřili na tance smrti v období středověku, jiní v dnešní době. V této hodině šlo o rozvoj imaginace, kdy si žáci představovali odlišné formy tanců smrti. Po skončení aktivity vyučující žákům ukázal obrazovou podobu tanců smrti ze středověku. Mnoho prací žáků se těmito obrazům dokázalo přiblížit.

Reflexe: Tuto aktivitu žáci vyhodnotili jako zatím tu nejzajímavější. Byli velice aktivní a pracovali s obrovským nadšením, což je na výsledných pracích více než patrné (viz Příloha II „Lekce č. 5“). Rozdíl byl viditelný i v motivační části, kdy žáci měli velkou potřebu sdělit svůj nápad, až se chvílemi překřikovali. Byli tedy usměrněni vyučujícím a debata pokračovala na principu „kdo stojí, může mluvit“. Tím bylo zajištěno vystřídání všech žáků a docíleno klidného naslouchání ostatními.

Svět hranic byla aktivita, jejíž zpracování bylo plastické. Cílem této

aktivity bylo zapojení nových, dosud nepoužitých pomůcek do hodin výtvarné výchovy, ale také rozvoj prostorového vnímání a jemné motoriky žáků. Celá práce měla být založena na imaginaci. Motivací pro žáky byl samotný materiál, se kterým měli pracovat. V úvodu vyučující ukázal žákům glóbus. Žáků se následně zeptal, jak by tento předmět popsali. Následně se žáků ptal, co si představují, že se nachází uvnitř světa, uvnitř glóbu, mezi lidmi? Žáci společně vyhodnotili, že součástí vnitřku jsou vazby, ať už mezi kontinenty, mezi živočišnými rasami nebo mezi lidmi.

V první části žáci nakreslili na malé kartičky hranice dle svého nápadu. Následně je vyučující rozdělil do skupin po pěti pomocí kartiček s čísly, která odpovídala zařazení žáků do dané skupiny. Toto rozdělení bylo zvoleno úmyslně proto, aby žáci nevytvářeli skupiny dle obliby a nikoho neodstrkovali. V další části žáci společně namáčeli noviny do škrobu a kladli je na nafouknutý balónek. Díky modelování a umísťování namočených novin žáci získali důležitý haptický kontakt s používanou hmotou, čímž rozvíjeli schopnost jemné motoriky. Žáci se rozvíjeli i po sociální stránce, jelikož bylo potřeba komunikovat a dospívat ke kompromisům v rámci rozdělených skupinách. Po uschnutí objektu žáci použili temperové barvy na dokončení úkolu a dotvoření objektu. Na vytvořeném předmětu zůstal rukopis celé skupiny. Žáci volili takovou barvu, na které se shodli jako skupina a která nejvýstižněji vyjadřovala jejich zvolenou formu hranic. Dále pak navlékli své kartičky se slovy a s obrázky hranic na drát, který umístili do objektu. Tento postup výtvarné práce byl sám o sobě motivační. Z toho důvodu byla aktivita volena jako jedna z posledních. Žáci zůstali pozitivně naladěni na následující hodinu výtvarné výchovy.

Reflexe: Hned od začátku byla důležitá správná organizace lekce. Jelikož se aktivita skládala z několika úkolů, bylo důležité zadávat práci žákům po rozdělení do skupin postupně. Vyučující rozdál skupinám rozdělaný škrob. Skupina společně nanášela noviny namočené ve škrobu na balónek. V době, kdy balónek vysychal, žáci ve skupinách vytvářeli kartičky se slovy a obrázky,

které pak do předmětu z prasklého balónku vložili. Bylo patrné veliké nadšení z použití nových materiálů. Žáci byli ale zároveň při této aktivitě velmi hluční, jelikož měli potřebu si sdělovat nové zážitky z práce s novými materiály. Během hodnocení se žáci podívovali nad nápady druhých. Při této aktivitě byla patrná zvýšená pozornost žáků, která se od minulých lekcí vystupňovala, ale také menší ostýchavost žáků při hodnocení vlastních prací i prací ostatních. Výstupy žáků jsou k dispozici v Příloze II „Lekce č. 6“.

Poslední aktivita s názvem *Barikády* byla zaměřena na kreativitu a vztahy žáků v kolektivu. Pomocí bavlnek a provázků měli žáci mezi sebou vytvořit pomyslné hranice. Cílem byl rozvoj jemné motoriky, zapojení prosociálního vnímání a práce v kolektivu. Úkolem žáků bylo vytvořit síť či barikády pomocí provázků po celé třídě. Žáci pracovali ve skupinách jako při předchozím úkolu. Aktivita byla záměrně vložena až na úplný konec výtvarné řady, protože v průběhu předcházejících činností mohl vyučující třídu postupně poznat a v této fázi vyhodnotit, zda tato aktivita atmosféru ve třídě nemůže nějakým způsobem narušit. Hlavní cíl této činnosti spočíval ve zhmotnění hranic mezi žáky a vytvoření barikád, o kterých žáci na začátku tvorby výtvarné řady neměli ponětí.

Reflexe: Tato aktivita žáky naplno rozproudila. Téma hranice, které je pro takto mladé žáky poměrně složité na pochopení, tato aktivita alespoň částečně odlehčila. Nepochopení ze začátků lekcí zmizelo a žáci svědomitě promýšleli, jak splnit úkol a kam umístit provázek. Činnost tedy nepojímali pouze jako hru. I poslední lekce žáky bavila, zvláště kvůli práci ve skupinách. V určitých chvílích byli žáci velice hluční, což bylo podmíněno především zkoušením nových technik a prací ve skupině. Výstupy žáků jsou patrné v Příloze II „Lekce č. 7“.

Celkově lze shrnout, že vznikl velice zajímavý soubor prací žáků 6. třídy. Co se týče organizačních schopností, mnoho aspektů by bylo možné vylepšit. Zásadním bylo, že řadu vytvářela šestá třída a práce na toto téma byla

pro žáky poměrně náročná. Co se týče aktivity žáků, jejich překvapení z nápaditosti a představ spolužáků na téma hranice bylo velké. V prvních dvou lekcích žáci pracovali klidně a spolupracovali spolu. V předposlední lekci, kdy byli žáci rozděleni do skupin, vznikl ze začátku malý problém kvůli spolupráci ve skupině. Dle mého názoru to bylo proto, že žáci ve skupinách pracovali poprvé. Žáci byli celkově nadšeni a vše si potřebovali sdělovat, takže je bylo potřeba ke konci hodiny usměrňovat. V další hodině již nenastal žádný podobný rušivý problém. Bylo velice zajímavé pozorovat žáky, jak spolupracují a debatují nad projektem. V každé skupině se žáci bez větších problémů domlouvali, kdo co bude dělat. Do každé části aktivity byli zapojeni vždy všichni. Žáci byli velmi překvapeni také použitím netradičních materiálů, které do té doby ve výtvarné výchově nikdy nepoužili.

Celou výtvarnou řadu považuji za zdařilou. Aktivity byly nastaveny tak, aby byly srozumitelné, rozdělené a pro žáky uchopitelné a splnitelné. Díky tomu nenastaly žádné větší komplikace. Vhodným závěrem celé této výtvarné řady je sebehodnocení žáků a následná výstava prací, která se může konat například ve škole.

8 Možnosti dalšího využití tématu hranice

Pro každého člověka má pojem hranice jiný význam. Se žáky šesté třídy jsme pojali téma hranice mnoha různými způsoby, jelikož nebylo stanovené jednotné zaměření. Nicméně jsem se pokusila zpracovat ještě další možná řešení tématu hranice, která lze využít pro výtvarné ztvárnění.

8.1 Hranice domova

V průběhu výtvarné řady napadlo žáky pojetí tématu hranice jako hranic domu. Zaměřila jsem se tedy na vymezení tohoto typu hranic kvůli tomu, že pro většinu lidí domov velmi mnoho znamená. Hranice domova lze zpracovat v rámci výtvarné řady pomocí několika úkolů.

Vzdělávací cíl: Žáci v tvorbě projevují své vlastní životní zkušenosti. V plošném i prostorovém uspořádání pracují s liniemi, tvary, objemy, barvami, objekty a dalšími prvky a jejich kombinacemi.

Úkol: Žáci v první části úkolu napíší krátký text (na pět řádků) s informacemi o tom, kde a jak bydlí. Dále žáci nakreslí, jak vypadá jejich domov. Nakreslí budovu, ať už rodinného či panelového domu, a její okolí. Ve druhé části se žáci zaměří na strukturu zdí, které se také pokusí nakreslit. V části třetí žáci zkusí nakreslit i linie oken, materiál oken (plast či dřevo) a příslušnou strukturu materiálu s ostrými či oblými hranami. Na závěr žáci nakreslí pomocí barevné škály pocit, který mají, když jsou doma.

Motivace: Vyučující zahájí debatu s žáky na téma domov - jak si představují domov, co pro ně pojem domov znamená, jak se doma žáci cítí, jak jejich domov vypadá, jak vypadají zdi jejich domu, co se nachází v okolí jejich domova a jak vypadá krajina kolem domu.

Didaktická analýza úkolu – výtvarně technická: Žáci v první části napíší krátký článek na téma domov, o tom, kde bydlí, jak se cítí doma a jak vypadá jejich domov. V další části žáci nakreslí svůj domov – budovu, ve které žijí. Žáci zpracují úkol libovolnou technikou. V druhé části se zaměří na strukturu zdí jejich domova, hrubou či hladkou, dřevěnou apod. Při tomto úkolu žáci použijí kresebnou techniku, nejlépe pastelem. V další části žáci zkusí nakreslit detail, například kliku u dveří či okna. Pokusí se vystihnout i materiál pomocí temperových barev. V této fázi může vyučující žákům pomoci či jim poradit, jaké zvolit barvy na jaký druh materiálu. Žáci se pokusí nakreslit linii dřeva použitého kdekoli v domě či v bytě, ať už se jedná o dřevěný stůl, schodiště, skříň či okno. V tomto úkolu se žáci snaží zachytit léta ve dřevě a strukturu dřeva. Na závěr žáci vytvoří dílo, ve kterém se pokusí vystihnout pocity, které prožívají, když jsou doma. Tento úkol je založen na tvorbě barevné škály z míchaných barev, přičemž se žáci snaží vystihnout svůj pocit za použití teplých či studených barevných tónů. Pro volbu dané barvy je vhodné sebehodnocení žáků, jelikož každému žákovi může určitý odstín barvy asociovat něco jiného.

8.2 Hranice v land artu

Dalším možným způsobem, jak zpracovat téma hranice, je land art. Při zpracování tohoto pojetí pojmu hranice je vhodné se zaměřit na materiály, které nalezneme v přírodě. Ať už jsou to listy, klacky či kameny, lze pro zpracování využít jakékoli přírodniny, které napomohou naplnění představy.

Vzdělávací cíl: Žáci při tvorbě uplatňují své poznatky v plošném i prostorovém uspořádání linií, tvarů, objemů, barev, objektů a dalších prvků a jejich kombinaci. Důležitá je společná kooperace při plnění zadaného úkolu.

Úkol: Žáci zpracují téma hranice. Práce probíhá v přírodě s cílem vytvořit land art. Žáci společně vytvoří hranice pomocí kamenů, klacků a listů. Podstatná je společná spolupráce a komunikace mezi žáky, jelikož jde o kooperaci prakticky celé třídy.

Motivace: Na začátku žáci zhlédnou krátké video o land artu. Poté vyučující zahájí debatu na téma land art. Co si pod tímto slovem žáci představují? Co ve skutečnosti tento pojem znamená? Jaké jsou možnosti land artu?

Didaktická analýza úkolu: Na úvod vyučující pustí žákům krátké video o land artu. Následně s žáky prodiskutuje možnosti land artu. Vyučující zvolí vhodné místo pro tvorbu land artu. Následně se žáci ve skupinách či ve dvojicích domluví a zapřemýšlí nad způsobem vytvoření hranic v přírodě. Poté si nakreslí svůj návrh na připravenou skicu papíru, kterou následně zkontroluje vyučující, aby měl představu o tom, co žáci budou v přírodě vytvářet. Následně lze přejít k samotné tvorbě land artu.

8.3 Hranice narušování

Tento nápad na zpracování tématu hranice je poměrně specifický. Velmi důležitá je v tomto případě společná kooperace žáků. Tuto aktivitu lze využít i pro zjištění sociální atmosféry ve třídě.

Úkol: Žáci zpracují téma hranice nezvyklým způsobem. Jde spíše o společnou kooperaci a fungování kolektivu než o tvorbu výtvarného díla. Vyučující tento úkol může zařadit do vyučování ve chvíli, kdy se domnívá, že se změnilo sociální klima ve třídě, potřebuje si ověřit fungování kolektivu nebo chce do výuky zařadit odpočinkovou aktivitu.

Motivace: Na začátku se vyučující se žáky pobaví o možnostech symbolů, o tom, kde lze symboly spatřit a jakou roli sehrály symboly v historii. Vyučující se snaží diskuzi směřovat k válečnému období a k tomu, když velitel plánuje bitvy a oblehání měst.

Didaktická analýza úkolu: První úkol - Každý žák si vytvoří každý svůj osobní symbol, který ho bude plně charakterizovat. Symbol by neměl být složitý na nakreslení, jelikož v následující části půjde o časovou náročnost. Symbol proto může mít formu trojúhelníku, kruhu, čtverce, tečky či jiného podobného jednoduchého tvaru.

Druhý úkol - Následuje hra o několika kolech. V prvním kole mají žáci za úkol ve stanoveném čase zabrat určité území pomocí svého vymyšleného symbolu. Na tuto techniku je potřeba tužka, papír formátu A2 a 5 minut času. Blíže se úkol nespecifikuje. V následujícím kole žáci musí zabrat pomocí svého symbolu co největší území. Pro tuto část úkolu je potřeba pastelka, papír formátu A2 a 5 minut času. V posledním kole musí zabrat co největší území v co nejkratším čase. K tomuto úkolu je potřeba papír o velikosti A3 a pouze 2,5 minut času.

Třetí úkol - Po ukončení aktivity by měla vzniknout diskuze na téma útlaku a narušování hranic a území. Nejprve žáci diskutují o tom, jak se cítili, když zabírali jinému spolužákovi jeho území, a poté o tom, jak se naopak cítili, když jim ostatní spolužáci narušovali hranice a zabírali jejich území. Nakonec by měl vyučující konstatovat, zda se změnila pečlivost kresby symbolu při vyšší časové náročnosti na konci třetího úkolu.

Hodnocení: Vyučující by tuto aktivitu neměl hodnotit, jelikož nejde o výtvarný, ale spíše o sociální projev. Tento úkol lze využít jako pomocnou sociální aktivitu nebo aktivitu pro uvolnění žáků.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo představit výtvarnou řadu Hranice určenou pro druhý stupeň základních škol, která byla realizována na Biskupském gymnáziu v Českých Budějovicích. Inspiračním zdrojem pro teoretickou část se stala část projektová, která byla založena na chápání pojmu hranice žáky šesté třídy.

Teoretická část v první kapitole představuje možné proměny osobních hranic od rané fáze vývoje dítěte. Dále je věnována pozornost hranicím v průběhu historie a přístupu umělců k tomuto tématu. V kapitole věnované dějinám umění jsou představeny ty formy hranic, kterým se věnuje praktická část. Jedná se o hranice, které v rámci projektu na základní škole jmenovali žáci a na kterých byla vystavěna celá výtvarná řada. V první části kapitoly bylo popsáno umění středověku, z důvodu velkého rozšíření námětu tance smrti. Dále byli zmíněni někteří renesanční malíři a jejich způsoby zpracování mytologických výjevů. Následně bylo představeno období baroka, dobové výtvarné umění a schopnost přijímání smrti jako součásti života. Pozornost byla věnována také období 20. století, především období surrealismu, který specifickým způsobem pracoval s vnímáním času a pomíjivosti. V neposlední řadě bylo zmíněno období válečné a poválečné období po druhé světové válce. Z odborné literatury vyplývá, že téma hranice se významově v historii příliš neměnilo. Vztah lidí k hranicím zůstal po celou historii téměř beze změny, pouze umělci ztvárňovali hranice ve svých dílech s různými záměry. Kurikulum a školní vzdělávací program jsou blíže představeny ke konci teoretické části, a to především pro objasnění možností využití projektové metody. Bohužel projektové metody nejsou prozatím v současné době běžnou součástí výuky na základních školách.

Výtvarná řada byla pro tuto práci zvolená s ohledem na to, že základní školy většinou do svých školních vzdělávacích programů a lekcí příliš často nic

podobného nezařazují. Přitom existuje ve všech vyučovacích předmětech mnoho specifických metod, jak předložit a uchopit dané téma či problematiku. Dalším důvodem byla snaha nepracovat pouze se základními výtvarnými metodami a standardními pomůckami, ale oživit a zpestřit výuku netradičními postupy, které by probudily zájem žáků o dané téma. Žáci při zpracovávání výtvarné řady prohlubují svou kreativitu a schopnost vnímat a respektovat své názory a názory druhých. Kapitola věnovaná výtvarné řadě nabízí podrobný postup práce v rámci výtvarné řady, který zahrnuje prvky projektové práce i spontaneity a tvořivosti žáků.

Příprava výtvarné řady byla od začátku směřovaná k aplikaci na druhém stupni základních škol, čemuž odpovídalo i zvolené téma. Jednotlivé lekce byly postaveny na úvahách žáků a jejich tvořivých nápadech, které byly následně realizovány při zpracování jednotlivých úkolů.

Poslední kapitola nabízí další možné varianty zpracování tématu hranice. Jelikož na úplném začátku byla výtvarná řada zamýšlena tak, že bude vystavěna na nápadech vyučujícího, vznikly tyto návrhy, které ovšem nakonec nebyly realizovány. Ve výtvarné řadě byl stanovený cíl naplněn, v některých aspektech i předčen. V průběhu lekcí žáci ve své třídě prohlubovali vztahy mezi sebou i s vyučujícím, což bylo patrné na průběžném hodnocení a sebehodnocení žáků. Dále výtvarná řada umožnila rozvíjet schopnost spolupráce s těmi žáky ve skupině, které by si žáci sami do skupiny nevybrali, ale kteří jim byli přiřazeni. Upevňovali tak vztahy i s těmi členy třídy, se kterými doposud příliš důvěrný vztah neměli.

Závěrem lze konstatovat, že realizace výtvarné řady vedla ke zlepšení povědomí o osobních i společenských hranicích, ale také k rozvoji a prohloubení vztahů ve třídě. Z toho vyplývá, že výtvarná řada je funkční, rozvíjí vztahy mezi žáky i vztah k sobě samému, ale také poukazuje na nové přístupy a postupy, kterými lze oživit hodiny výtvarné výchovy.

Seznam literatury

ARIÉS, P. *Dějiny smrti II. Zdivočelá smrt*. Praha: Argo, 2000, 412 s. ISBN: 80-7203-293-3.

BALEKA, J. *Výtvarné umění - výkladový slovník*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2010. 433s. ISBN 978-80-200-1909-7.

BOUZEK, J. *Umění a myšlení: jak se lidské myšlení zrcadlí v dílech výtvarného umění a jak umění ovlivňuje naše vnímání i myšlení*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2009, 289 s., [84] s. obr. příl. ISBN 978-80-7387-278-6.

CLOUD, H., TOWNSEND, J. *Hranice*. Zondervan Publishing House, 2011, 266s. ISBN: 978-80-7255-263-4.

COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy*. Praha: Fortuna, 2006. s. 8.

CORVISIER, A. *Tance smrti*. Praha: Volvow globator, 2002, 123 s. ISBN: 80-7207-439-3.

DALÍ, S. *Tajný život Salvadora Dalího*. 1. Vyd. Praha: Lidové noviny, 1994, s. 211.

DEMPSEY, A. *Umělecké styly, školy a hnutí: encyklopedický průvodce moderním uměním*. 1. vyd. Praha: Slovart, 2002, 304 s. ISBN 80-720-9402-5.

FULKOVÁ, M. *Diskurs umění a vzdělávání*. Vyd. 1. Jinočany: H, 2008. ISBN 978-80-7319-076-7.

GRUBHOFFER, V. *Pod závojem smrti. Poslední věci Schwarzenbergů v letech 1732-1914*. Pelhřimov: SPKD. 2013, 441 s. ISBN: 978-80-905264-2-6.

HOSMAN, Z. *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007, 94 s. ISBN 978-80-7394-001-0.

HALL, J. *Slovník námětů a symbolů ve výtvarném umění*. 1. vydání. Praha: Mladá fronta, 1991.

HUBINKOVÁ, Z., BAKIČ-TOMIČ, L., SURYNEK, A.: *Psychologie a sociologie ekonomického chování*. Vyd. 3., přeprac.; Grada Publishing; Praha; 2008; 280 s. ISBN 9788024715933.

JŮVA, V. *Estetická výchova. Vývoj, pojetí, perspektivy*. Vyd. 1. Brno: Paido, 1995. 99s. ISBN 8085931125.

KALISTA, Z. *Století andělů a ďáblů: Jihočeský barok*. Jinočany: H&H, 1994. ISBN 80-85467-90-9

KÜNSTLE, K. *Die Legende der drei lebenden und der drei toten und der totenanz: nebst einem exkurs über die jakobslegende*. Freiburg im Breisgau, Herdersche Verlagshandlung, 1908, 116 s., SWB PPN: 347081428.

MANN, J. *Hranice psychologie*. Praha, Orbis, 1967, 314 s., ISBN:11-061-67

MAŇÁK, J. ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 49.

OHLEK, N. *Umírání a smrt ve středověku*. 1. vydání. Jihlava: H & H, 2001.

PETŘÁŇ, J. a kol. *Dějiny hmotné kultury II: Kultura každodenního života od 16. do 18. století*. 2 sv. Praha: Vydavatelství Karolinum, 1995–1997. ISBN 80-7184-084-X.

POHNEROVÁ, M. *Duchovní a smyslová výchova – I. díl*. Vyd. 1. Polička: Fantisk, 1992. Rozcestí, s. 1.

ROESELVÁ, V. *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1999. 217 s. ISBN 80-902267-3-9.

ROESELVÁ, V. *Námět ve výtvarné výchově*. 1. vyd. Ilustrace Robert Ježdík. Praha: Sarah, c1995, 195 s. ISBN 80-902-2674-4.

ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti, obor v pohybu*. Praha: Gradpublish, 2010, 208s. ISBN: 978-80-247-3133-0

ROESELVÁ, V. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, c1997, 219 s. ISBN 80-902-2672-8.

SCHAMA, S. *Krajina a paměť*. Vyd. 1. Praha: Argo/ Dokořán, 2007. 704 s. ISBN 978-80-7203-803-9.

STURGIS, A. *Jak rozumět obrazům*. Praha: Slovart, s.r.o, 2006, 272 s. ISBN: 80-7209-786-5.

TUCKER, S. *World War I: The Definitive Encyclopedia and Document Collection*. Santa Barbara, ABC-CLIO, 2014, 2307, ISBN: 978- 1- 85109- 964- 1.

UŽDIL, J. *Mezi uměním a výchovou*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 464 s.

VIGUÉ, J. *Mistři světového malířství*. Praha: Rebo, 2006, 188 s. ISBN 80-7234-304-1.

Elektronické zdroje:

Agar, Elie. www.artmuseum. [online]. 2003. [cit. 2017-03-13]. Dostupné z: http://www.artmuseum.cz/umelec.php?art_id=53.

Artmuseum. Surrealismus. www.artmuseum.cz [online]. 2003. [cit. 2017-04-13]. Dostupné z: http://www.artmuseum.cz/smery_list.php?smer_id=105

Boehm, David. [online]. 2006. [cit. 2017-03-13]. Dostupné z: <http://www.artlist.cz/david-boehm-2871/>

Bolf, Josef. www.artlist.cz. [online]. 2006. [cit. 2017-03-13]. Dostupné z: <http://www.artlist.cz/josef-bolf-204/>.

Dix, Otto. www.theartstory.org. [online]. 2017[cit. 2017-03-13]. Dostupné z: <http://www.theartstory.org/artist-dix-otto.htm>

Dringenderappel. www.library.fes.de. [online]. [cit. 2017-03-23]. Dostupné z: <http://library.fes.de/inhalt/digital/funke/pdf/1932/19320625.pdf>

Ernst, Max. www.artmuseum.cz [online]. 2003. [cit. 2017-03-13]. Dostupné z: http://www.artmuseum.cz/umelec.php?art_id=117

Galerie Rudolfinum. Hirst, Damien. www.galerierudolfinum.cz. [online].[cit. 2017-03-13]. Dostupné z: <http://www.galerierudolfinum.cz/cs/exhibition/damien-hirst-zivot-smrt-laska>

Haring, Keith. www.haring.com. [online]. 1982. [cit. 2017-04-13]. Dostupné z: <http://www.haring.com/!/about-haring/bio#.WOJakhjyrC8> a <http://www.haring.com/!/year/1980>.

Hirst, Damien. www.damienhirst.com. [online]. 2012. [cit. 2017-03-13]. Dostupné z: <http://damienhirst.com/artworks/catalogue>.

Magazine Bomb. Kruger, Barbara. www.bombmagazine.com. [online]. 2015. [cit. 2017-03-13]. Dostupné z: <http://www.bombmagazine.org/aticle/63/>

Národní Ústav PRO VZDĚLÁVÁNÍ. Rámcově vzdělávací program ZV. [online]. 2013. [cit. 2016-03-3]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf/str.81.

Pinkava, Ivan. www.artlist.cz. [online]. 2006. [cit. 2017-03-13]. Dostupné z: <http://www.artlist.cz/ivan-pinkava-770/>.

Reprodukce sociálních nerovností v podmínkách politiky rovnosti. Sociální nerovnost. www.ronero.wz.cz. [online]. 2005. [cit. 2016-04-13]. Dostupné z: http://www.ronero.wz.cz/texty/2007/Sbornik_Socialni_nerovnosti_v_kvalitativnim_vyzkumu.pdf

Sharman, Cindy. <http://www.cindysherman.com>. [online]. 2004. [cit. 2017-03-13]. Dostupné z: <http://www.cindysherman.com/biography.shtml>.

Sociální nerovnost. www.socioweb.cz [online]. 2015. [cit. 2016-04-13]. Dostupné z: <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=teorie&shw=245&lst=10>

Witkin, Joel, Petr. www.artnet.cz. [online]. 2017. [cit. 2017-03-13]. Dostupné z: <http://www.artnet.com/artists/joel-peter-witkin/>.

Witkin, Joel, Petr. www.dumumeni.cz. [online]. 2013. [cit. 2017-03-13]. Dostupné z: http://www.dum-umeni.cz/cz/clanek/joel_peter_witkin.

Woelfli, Adolf. www.adolfwoelfli.ch. [online]. 2005. [cit. 2017-03-13]. Dostupné z: <http://www.adolfwoelfli.ch/?c=e&level=17&sublevel=0>

Seznam příloh

Příloha I Příloha k teoretické části

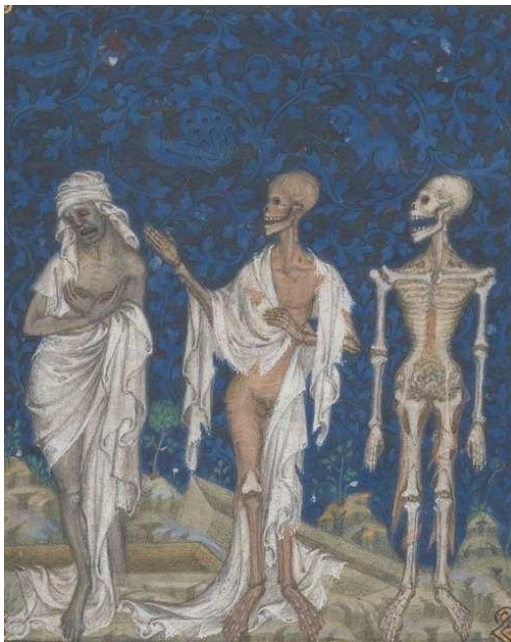
Příloha II Přípravy na jednotlivé části výtvarné řady

Příloha III Obrazová příloha

Příloha IV Seznam obrázků

Přílohy

Příloha I Příloha k teoretické části



[1] Jean Le Noir: *Žaltář Bony Lucemburské* (detail třech mrtvých), 1349, tempera, 12.5 x 9.1 cm, The Cloisters Collection, 1969, Paris.



[2] Detail postavy triumfující smrti, freska, 1350, Campo Santo, Pisa.



[3] *Tanec smrti*, kolem 1440, kostel dominikánů, Basilej (rekonstrukce).



[4] Hellmut Rosenfeld: *Tanec smrti*, 1463, Lübeck (rekonstrukce).



[5] Paolo Uccello: *Sv. Jiří s drakem*, 1460.



[6] Sandro Botticelli: *Pallas Athéna a Kentaur*, 1482-1485.



7] Lucas Cranach starší: *Venuše a Kupido*, 1509.



[8] Michelangelo Buonarroti: *Opilý Noe*, 1508-1512, Sixtinská kaple.



[9] Hieronymus Bosch: *Zahrada pozemských rozkoší*, 1490.



[10] Hans Bladung Grien: *Tři stadia života*, 1509-1510.



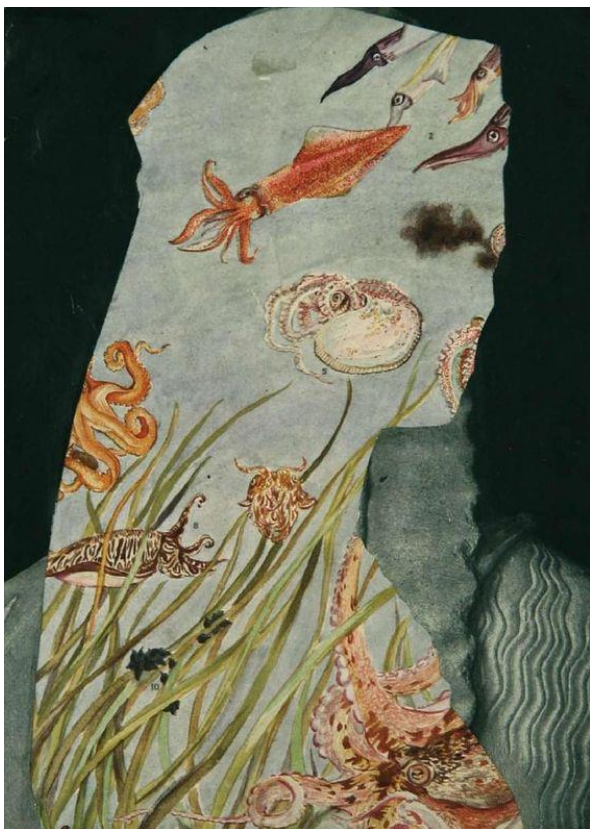
[11] Caravaggio: *Tma v pravé poledne*, 1608.



[12] Salvator Rosa: *Lumana fragilitá*, 1656.



[13] William Blake: *Pomsta Adama*, 1795-1805.



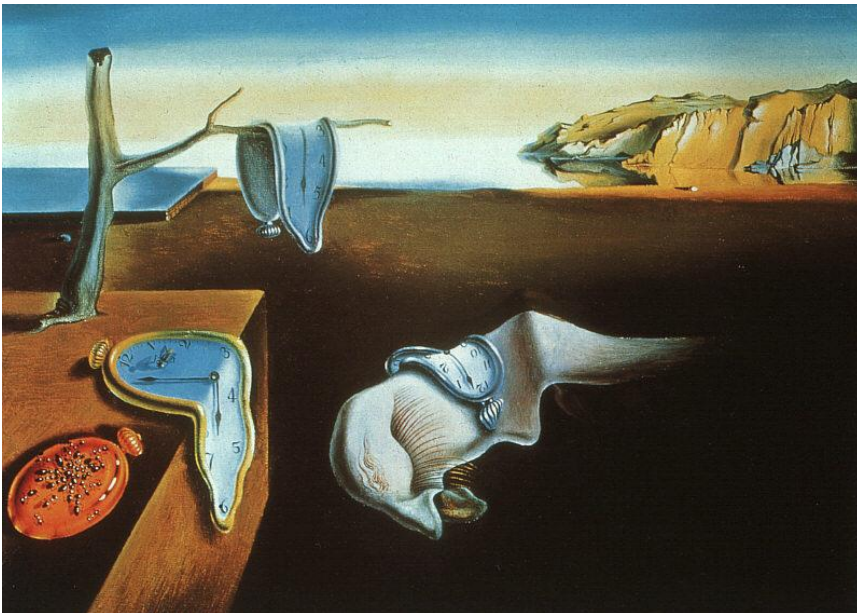
[14] Eileen Agar: *Koláž z hlavy*, 1937.



[15] Max Ernst: *Barbaři*, 1937.



[16] Max Ernst: *Les*, 1927.



[17] Salvador Dalí: *Stálost paměti*, 1931.



[18] Kathe Kollwitzová: *Selská válka*, 1902-1908.



[19] Kathe Kollwitzová: *Válka*, 1923.



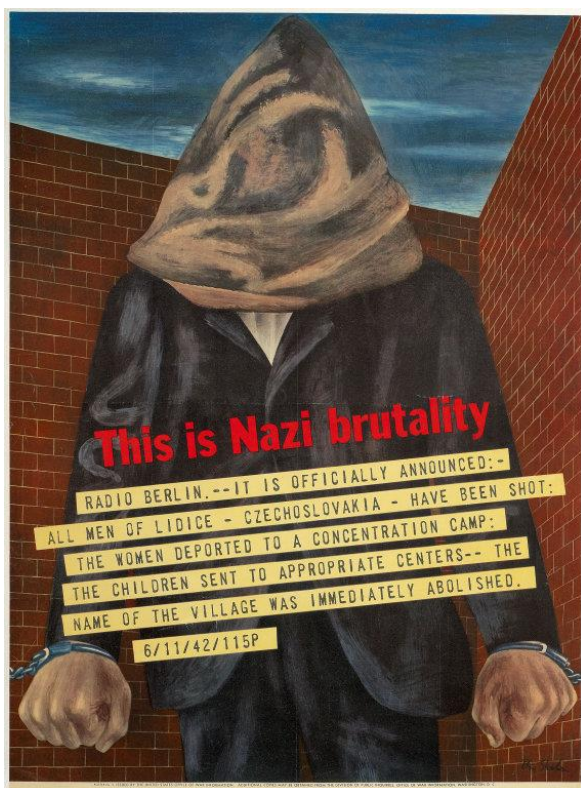
[20] Otto Dix: *Zákopová válka*, 1922-1923.



[21] Otto Dix: kniha leptů *Válka*, 1924.



[22] John Heartfield: *Adolf, nadčlověk polykající zlato a chrlící cín*, 1932.



[23] Ben Shan: *Nacistická brutalita*, 1942.



[24] Paul Nash: *Mrtvé moře*, 1940-1941.



[25] René Magrit: *Milenci II*, 1928.



[26] Germaine Richierová: *Voda*, 1953-1954.



[27] Carolee Schneemannová: *Potěšení z masa*, 1964.



[28] Joseph Beyus: *Stádo*, 1969.



[29] Christo Jean-Claude: *Železná opona*, 1961.



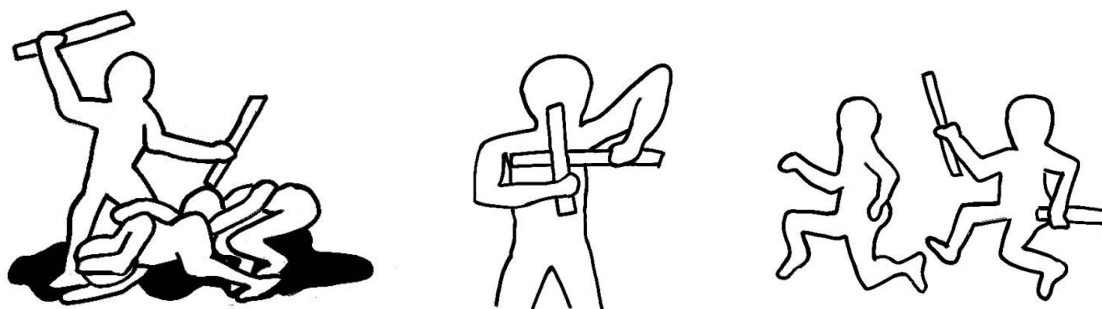
[30] Ivan Pinkava: *Ecce homo*, 1995.



[31] Josef Bolf: *Bez názvu*, 2005.



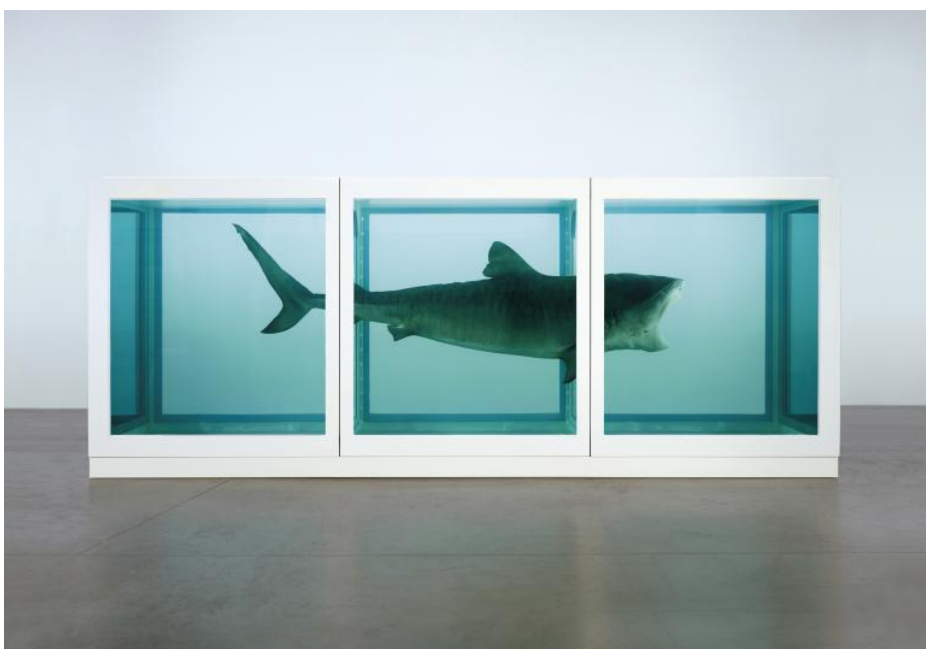
[32] Joel Peter Witkina: *Penitene*, 1982.



[33] Keith Haring: soubor černobílých skic, 1980.



[34] Cindy Shermanová: fotografie z roku 2000.



[35] Damien Hirst: *The Physical Impossibility of Death in the Mind of Someone Living*, 1991.



[36] Daimien Hirst: *The Prodigal Son*, 1994.

[37] Školní vzdělávací program Základní školy, Mládeže 3 ve Znojmě

Tato škola oproti biskupskému gymnáziu nabízí mimoškolní výtvarný kroužek. Časová dotace hodin výtvarné výchovy na této škole je volena takto:

6. třídy	7. třídy	8. třídy	9. třídy	Celkem hodin
2	1	2	1	6

Platnost ŠVP: od 1. 9. 2011. Obsahové vymezení vyučovacího předmětu je následující:

- žák pracuje s vizuálně obraznými znakovými systémy;
- rozvíjí tvůrčí činnosti, smyslovou citlivost a uplatňování subjektivity;
- přistupuje k uměleckému procesu v jeho celistvosti a chápe ho jako způsob poznání a komunikace;
- užívá různých uměleckých vyjadřovacích prostředků včetně nejnovějších informačních a komunikačních technologií;
- rozvíjí především průřezové téma Osobnostní a sociální výchovy (týká se společného zaměření na rozvoj smyslového vnímání, kreativity, vnímání a utváření mimouměleckého estetického) a Výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech (prohlubuje vztah k evropské a světové kultuře).

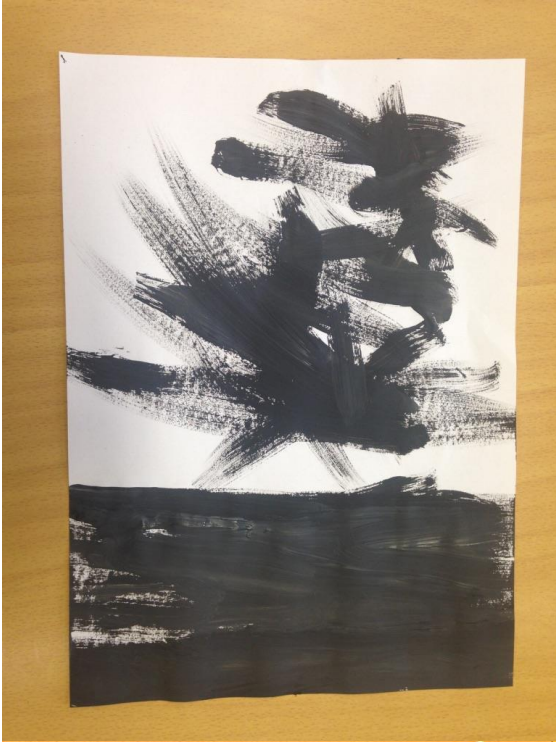
Časová dotace vyučovacího předmětu výtvarná výchova činí 6 hodin za 4 roky. Organizační vymezení vyučovacího předmětu je takové, že výuka probíhá v odborné učebně výtvarné výchovy, v učebnách výpočetní techniky, v knihovně nebo mimo budovu školy (práce v plenéru), popř. při návštěvách muzeí. V předmětu výtvarná výchova jsou velmi často využívány principy estetické výchovy. V těchto hodinách se klade důraz na eliminaci hrubých výrazů ve verbální komunikaci. Žáci si uvědomují své schopnosti a silné stránky, utváří si své pozitivní sebehodnocení. Těší se z radosti a úspěchů jiných. Vzájemně si pomáhají a spolupracují spolu při tvorbě výtvarných prací. Respektují důstojnost lidské osoby, objevují vlastní jedinečnost a identitu, vytvářejí si zdravé sebevědomí a rozvíjejí svoji fantazii. Snaží se rozvíjet dobré mezilidské vztahy (viz Školní vzdělávací program Základní školy Mládeže 3, Znojmo).

Příloha II Obrazová příloha

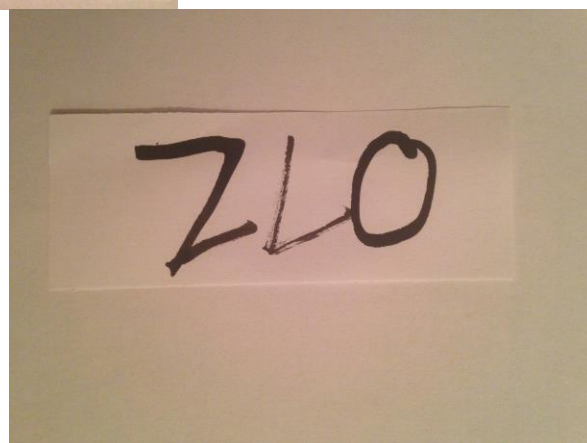
Lekce č. 1







Lekce č. 2

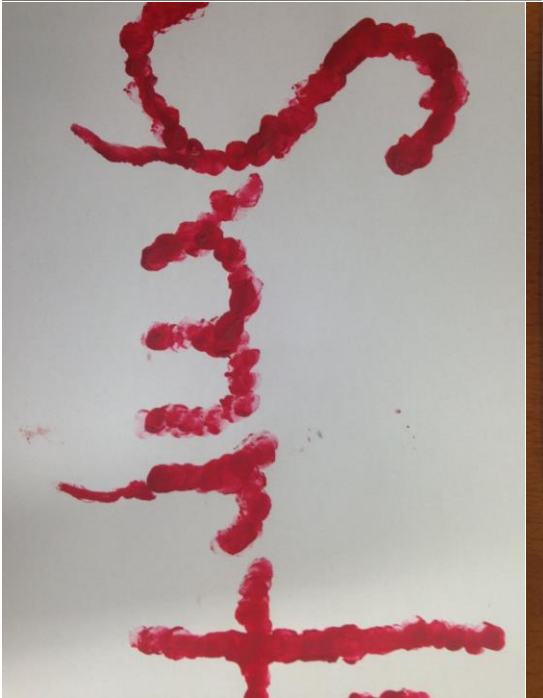
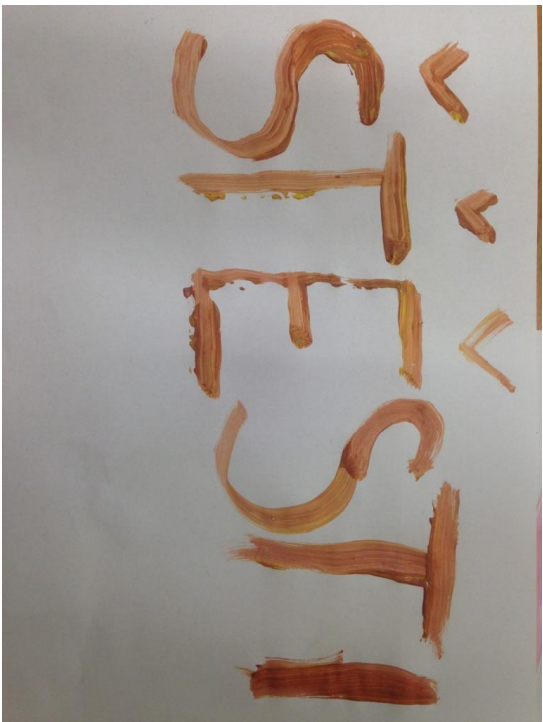
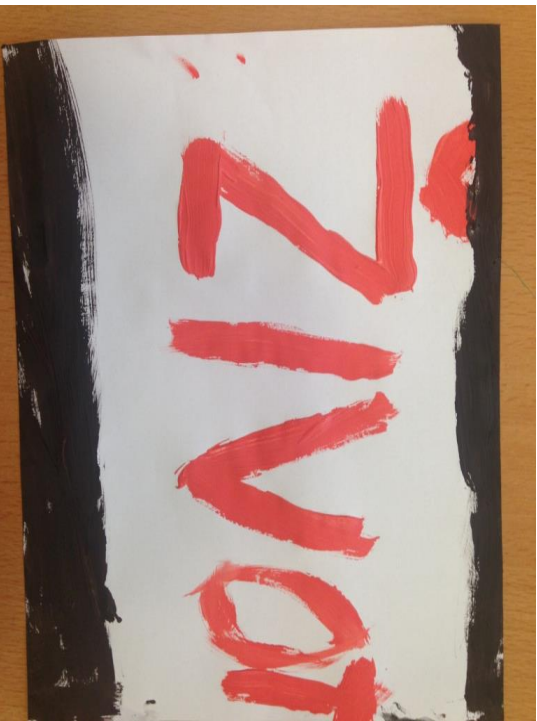


WIC

SMR

SR

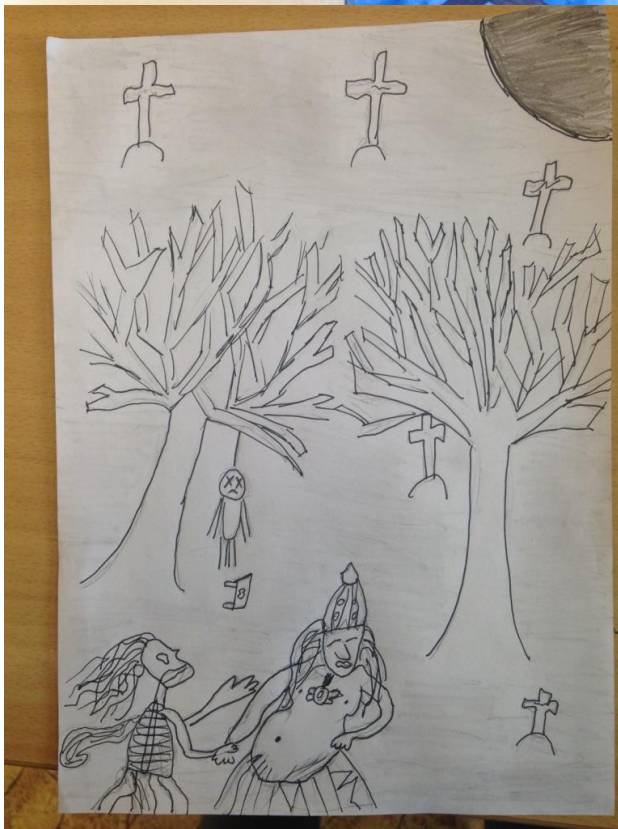
AKA



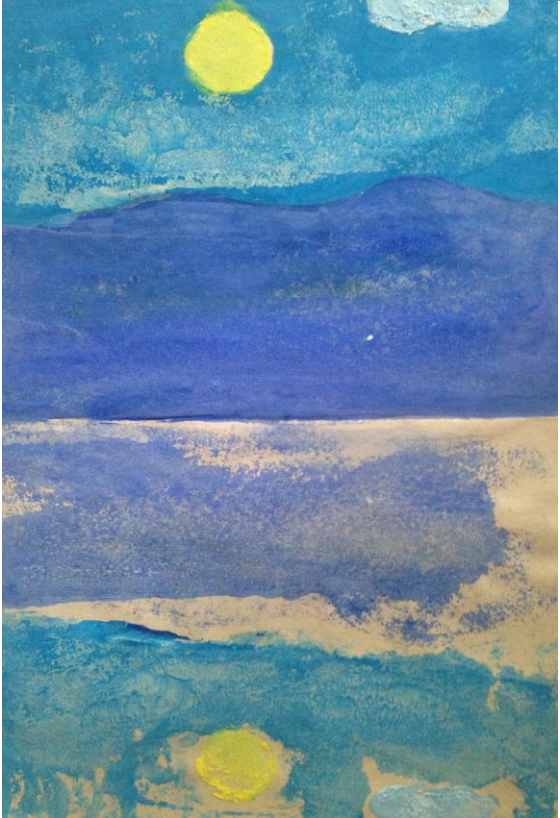
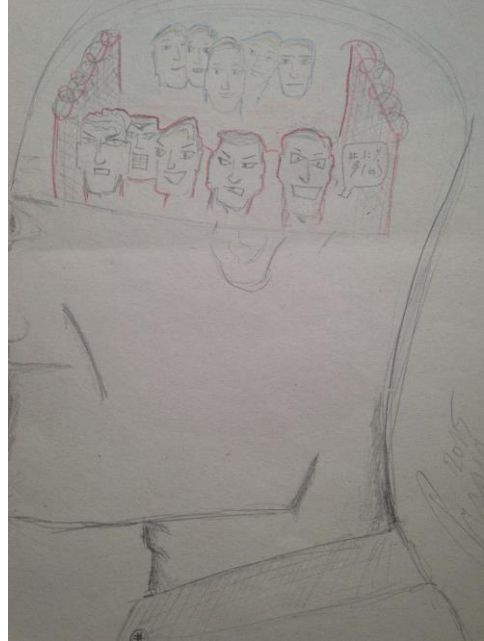


Lekce č. 3

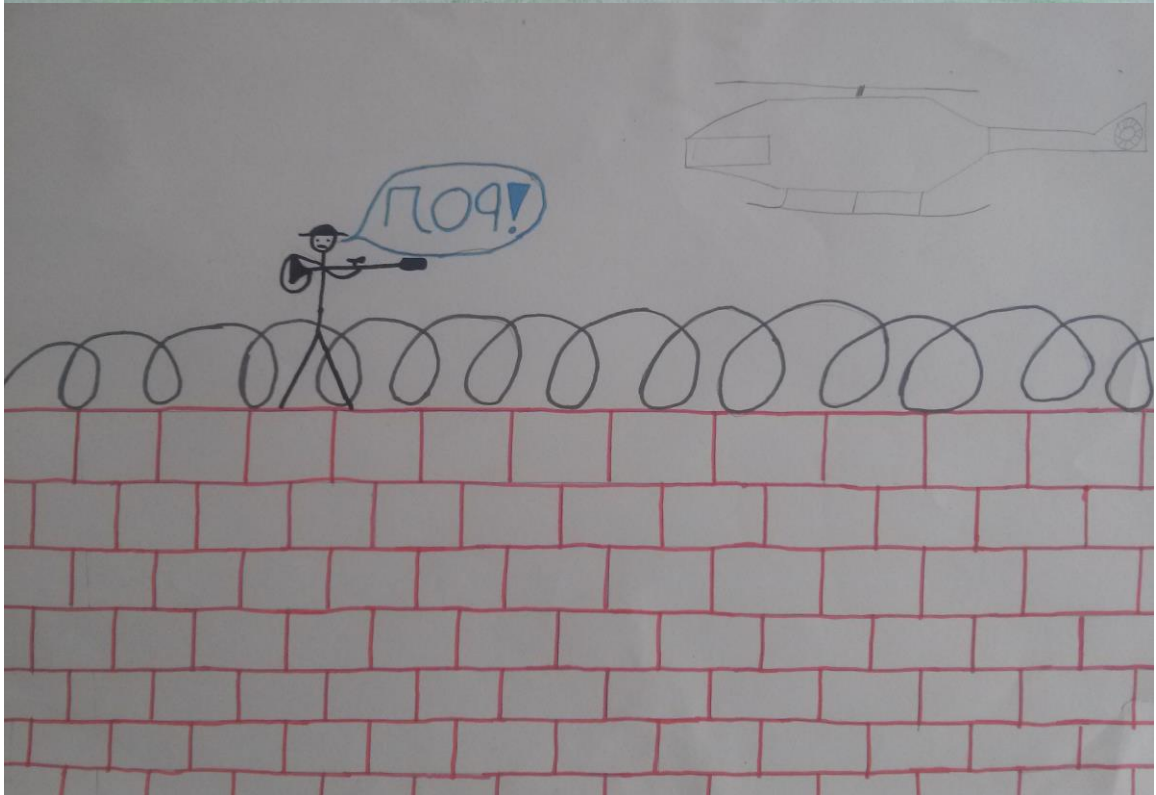


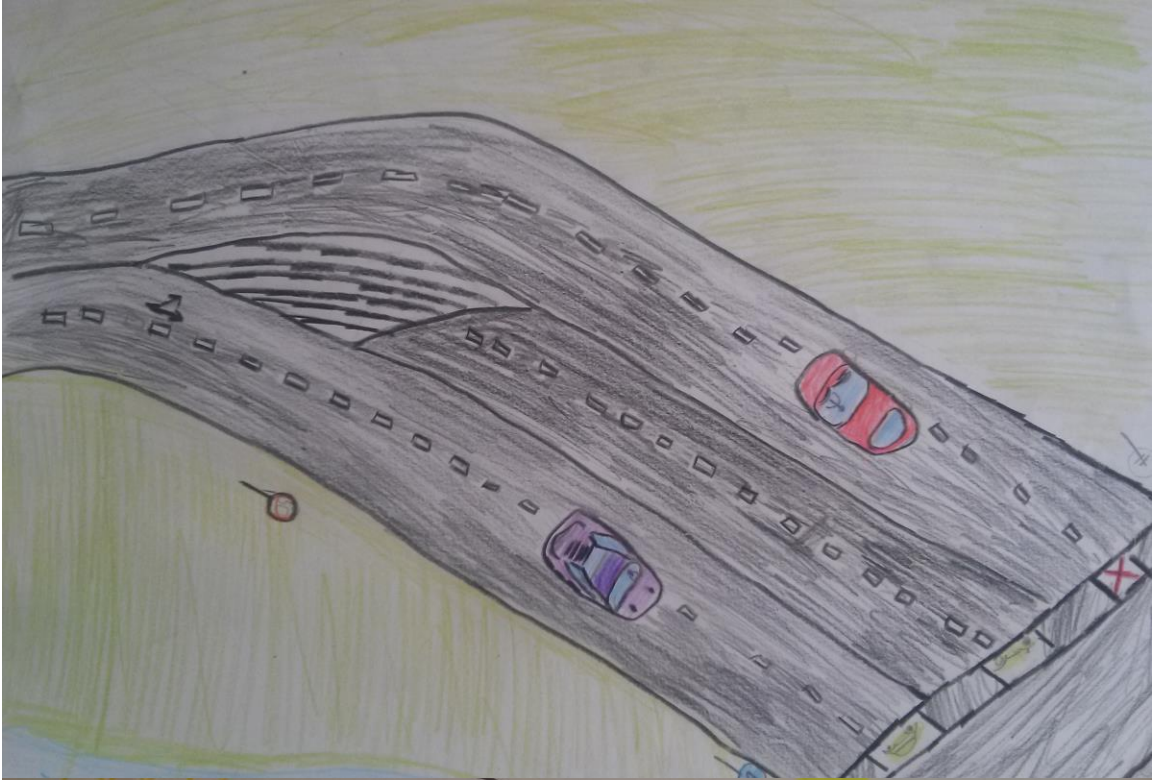




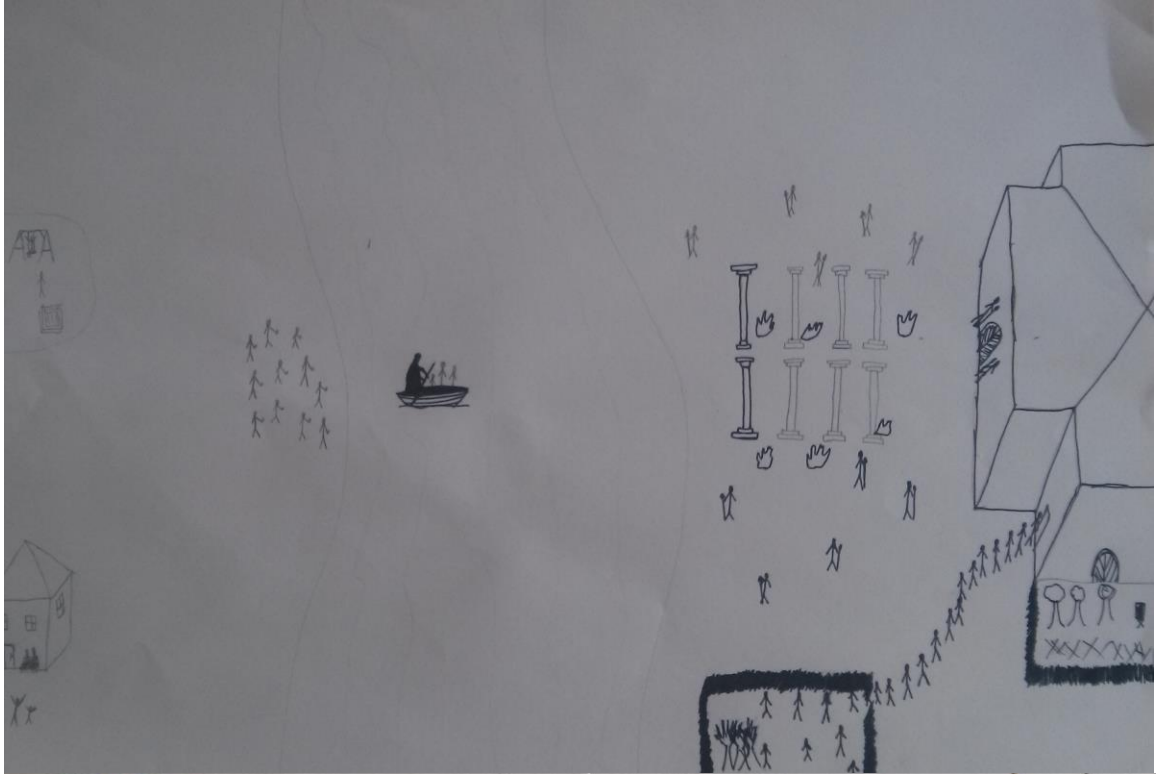




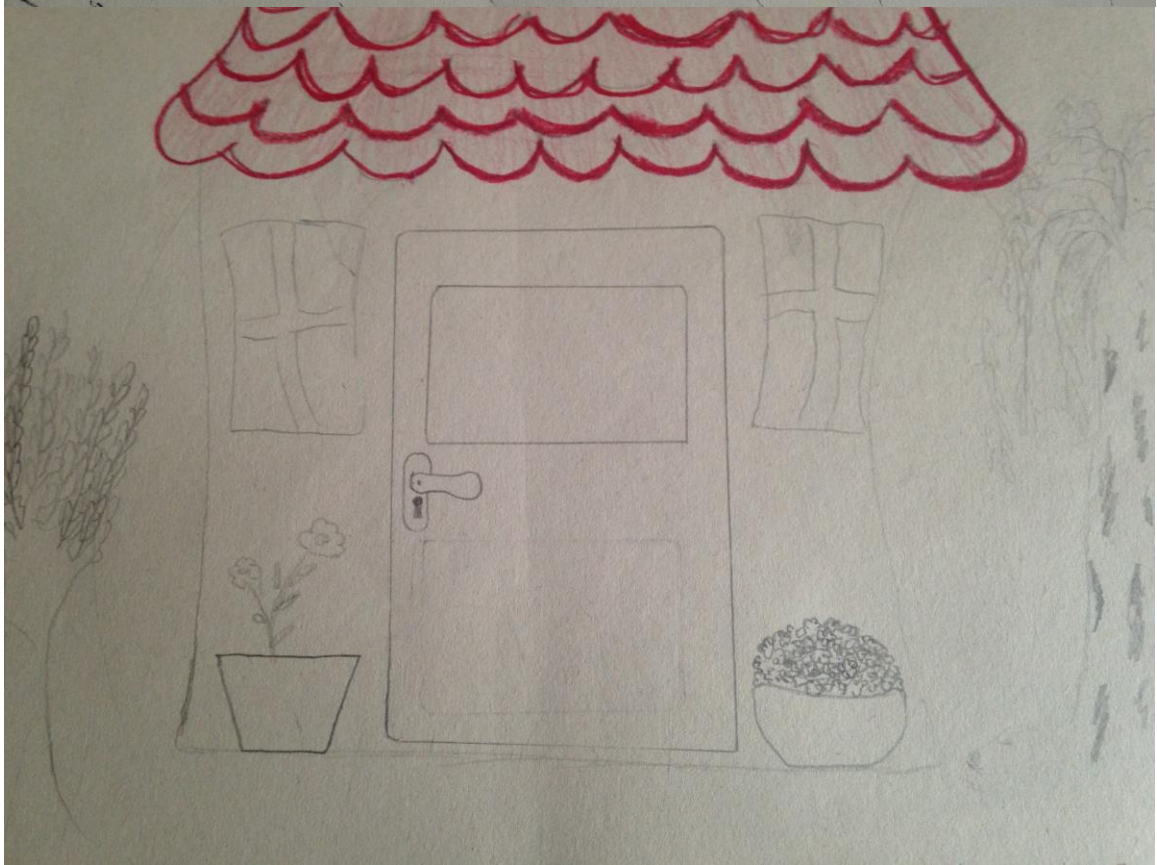
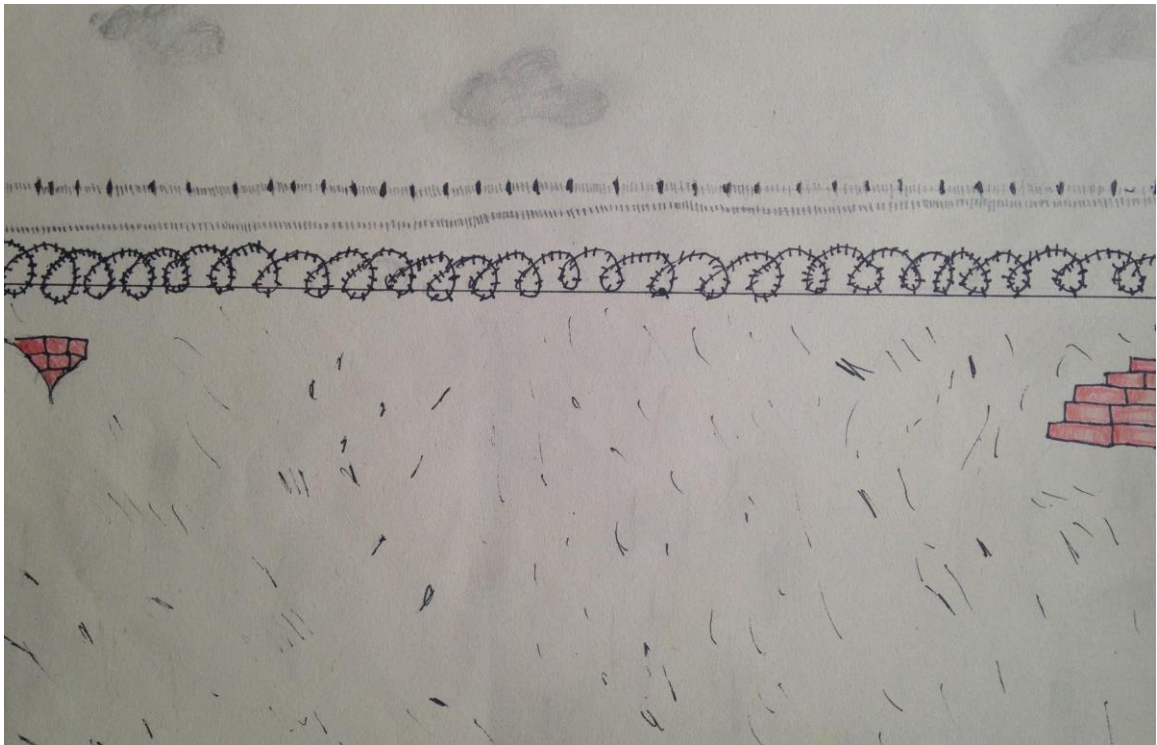




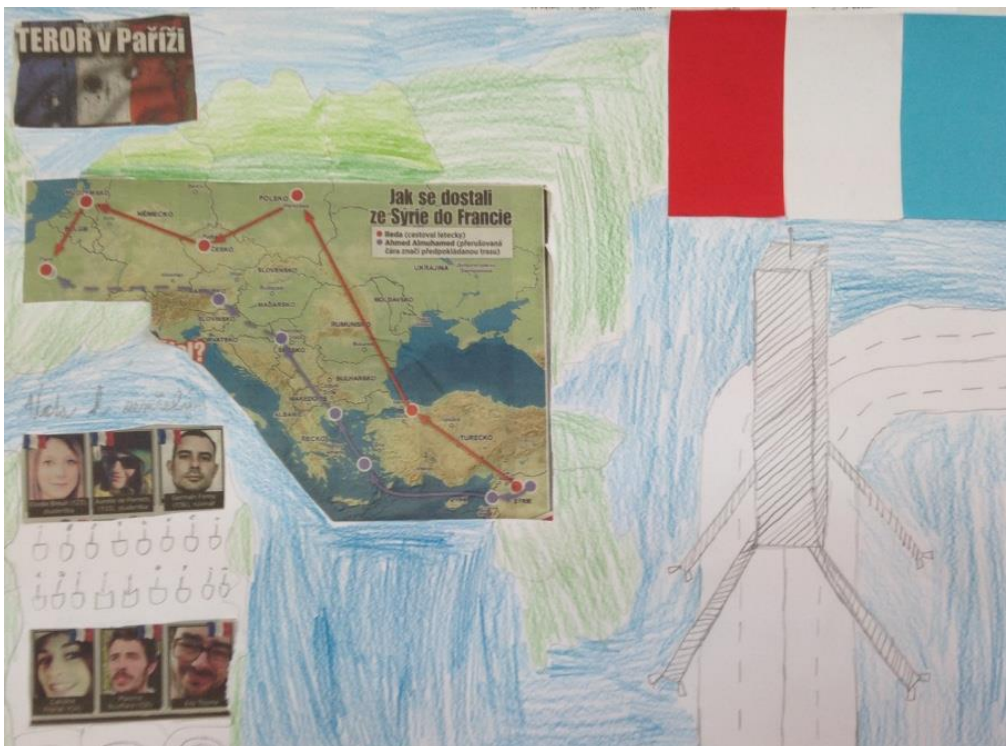
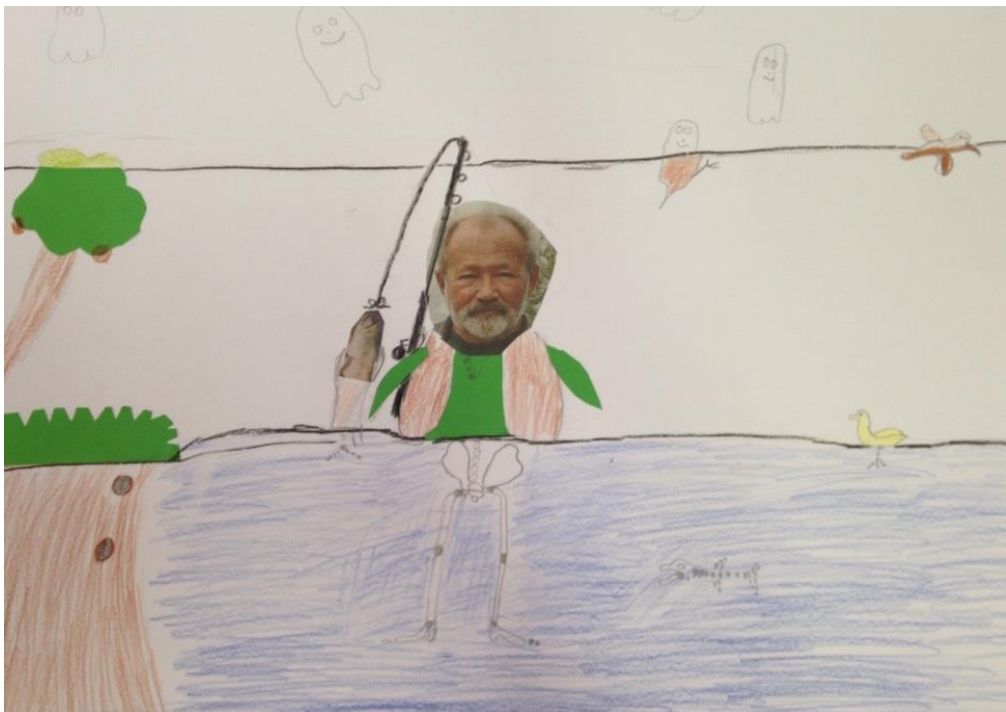








Lekce č. 4

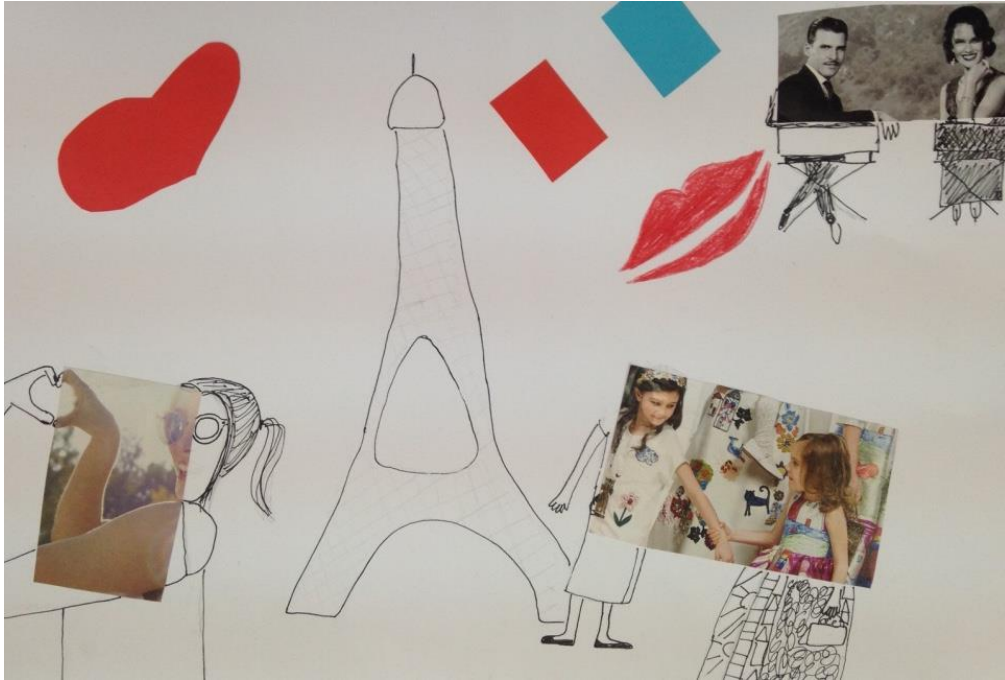






Pratelstvi bez hranic...









Lekce č. 5



















Lekce č. 6







Lekce č. 7





Příloha III Přípravy na jednotlivé části výtvarné řady

Barva, význam pojmu hranice

Škola: Biskupské gymnázium v Českých Budějovicích

Ročník: 6. třída (11-12let)

Časový úsek: 45 minut

Výtvarný materiál: papír A4, vodové barvy

Vzdělávací a výchovný cíl: Na základně vlastní fantazie a nápadů žáci zachycují pomocí barev dané téma.

Úkol: Vodovými barvami zachytit pojetí pojmu hranice.

Motivace: Vytvoříme diskuzní kruh, ve kterém dodržujeme zásady diskuze. Pokládáme otázky ve znění: Co znamená slovo hranice? Jaké jsou druhy hranic? Jakou barvu má pojem hranice? Je to barva pozitivní nebo negativní, je to barva světlá či tmavá?

Klíčová slova: barva, hranice, vodové barvy.

Didaktická analýza úkolu:

1. Diskuze o hranicích, jaké jsou možnosti vyobrazení a představy o tomto tématu. Má pojem hranice svoji barvu?
2. Připravíme si papír formátu A4, vodové barvy a štětce. Vysvětlíme bezpečnost práce s vodovými barvami a kelímkem s vodou.
3. Na papír je pomocí vodových barev zachycen dle fantazie žáků význam pojmu hranice. Barevnost je ovlivněna rozpoložením žáků a jejich představami.

Hodnocení: Po zaznamenání barevnosti zkusíme se žáky poznávat, o jaké hranice se jedná. Následně každý žák slovně představí svůj výtvar.

Přípravy na jednotlivé části výtvarné řady

Slovo, význam pojmu hranice

Škola: Biskupské gymnázium v Českých Budějovicích

Ročník: 6. třída (11-12let)

Časový úsek: 45 minut

Výtvarný materiál: papír A4, vodové barvy

Vzdělávací a výchovný cíl: Na základně imaginace rozvíjí žáci pomocí slov schopnost pochopit význam pojmu hranice a rozvíjí hlouběji svůj smyslový prožitek.

Úkol: Navazujeme na předchozí úkol. Vodovými barvami a tuší zachycujeme pomocí slov pojem hranice.

Motivace: Víme už, jakou barvu má pojem hranice a jaký význam nese tento pojem? Je možné jedním slovem vyjádřit význam pojmu hranice?

Klíčová slova: barva, slovo, hranice, vodové barvy, tuš

Didaktická analýza úkolu:

1. Každý dostane papír formát A4, vodové barvy, štětce a tuš. Vysvětlíme bezpečnost práce s vodovými barvami a tuší.
2. Na papír pomocí vodových barev zachycujeme dle naší představy hranice skrze pomocná slova. Slovo slouží jako výrazový prostředek, který je danou barvou obohacen o další význam. Žáci, kteří tvoří tuší, se zaměřují na samotné slovo.

Hodnocení: Žáci vysvětlují a popisují své práce, především se zaměřujeme na použitá slova. Žáci popisují svou představu a vysvětlují, proč jsou hranice popsány právě jimi zvoleným slovem. Dále pak přineseme práce z minulé hodiny a porovnáváme, v čem jsou si blízká použitá slova a barva. Popřípadě v čem se práce odlišují u každého z žáků a zda slovo s barvou souvisí či nikoli.

Přípravy na jednotlivé části výtvarné řady

Moje hranice

Škola: Biskupské gymnázium v Českých Budějovicích

Ročník: 6. třída (11-12let)

Časový úsek: 90 minut

Výtvarný materiál: papír A4, pastelky, vodové barvy

Vzdělávací a výchovný cíl: Podpora imaginativního myšlení pro vznik osobité kresby.

Úkol: Realizujeme kresbu pomocí té libovolné techniky, která je žákům nejbližší. Žáci nakreslí celou představu tématu hranice dle své fantazie.

Motivace: Diskuze na téma hranice, při které si žáci mohou prohlédnout obrazové přílohy na téma hranice, které byly vybrány na základě nápadů žáků v první lekci.

Klíčová slova: kresba, hranice, osobní hranice, moje hranice, představa

Didaktická analýza úkolu:

1. Při diskuzi si s žáky ujasňujeme, jaké možnosti slovo hranice nabízí. V obrazové příloze si žáci prohlížejí hranice a ukazují si navzájem, jaké pojetí měli od začátku na mysli.
2. Žáci kreslí libovolnou technikou hranice dle své představy. Každý ztvárňuje své osobní pojetí.

Hodnocení: Úkol hodnotíme společně, zamýšlíme se nad typy hranic. Co se děje na každém z výtvorů? Každý se následně vyjádří ke své práci a vypráví o svých hranicích a proč jsou negativní. Se žáky se zamýšlíme nad tím, proč většina žáků vnímá hranice spíše negativně. Žáci následně vysvětlují, proč tomu tak je.

Přípravy na jednotlivé části výtvarné řady

Různorodost

Škola: Biskupské gymnázium v Českých Budějovicích

Ročník: 6. třída (11-12let)

Časový úsek: 90 minut

Výtvarný materiál: papír A3, tužka, lepidlo, barevný papír, noviny

Vzdělávací a výchovný cíl: Práce s textem, zapojení své fantazie, nejen kopírování skutečnosti.

Úkol: Vytváříme hranice pomocí útržků novin a barevných papírů.

Motivace: Diskuze na téma, co je to koláž. Jak vypadá koláž? Dají se hranice vytvořit z útržků novin? Co je to metafora a dvojsmysl?

Klíčová slova: hranice, noviny, barevný papír, koláž

Didaktická analýza úkolu:

1. Diskuze nad možnostmi hranic a o tom, co je to koláž, dvojsmysl a metafora, žákům pomůže při hledání a výběru novinových útržků.
2. Každý dostane papír formátu A3, lepidlo, noviny a barevný papír.
3. Žáci si prohlížejí noviny a přemýšlejí nad tím, z jakého kusu by vytvořili takové hranice, nad kterými doposud nepřemýšleli. Jelikož žáci z předchozích lekcí znají už mnohoznačnost pojmu hranice, hledají další možné ztvárnění.
4. Když už žáci mají vybrané útržky, pomocí lepidla vybrané kousky lepí na papír, který mohou doplnit místy i barevným papírem.
5. V další fázi žáci mohou dotvořit výslednou koláž pomocí tužky.

Hodnocení: Dokončené práce položíme do zadní části učebny. Postupně se nad každým výtvozem zastavíme a analyzujeme vzniklé metafory, dvojsmysly a různorodé zpracování. Co nám přijde ojedinělého na pracích? Kde se objevují zajímavá místa? Jaká metafora či dvojsmysl je nejvýstižnější?

Přípravy na jednotlivé části výtvarné řady

Svět hranic

Škola: Biskupské gymnázium v Českých Budějovicích

Ročník: 6. třída (11-12let)

Časový úsek: 180 minut

Výtvarný materiál: papír A3, temperové barvy, noviny, škrob, dráty, tužky, fixy, nůžky, balónky

Vzdělávací a výchovný cíl: Zapojení nových pomůcek a materiálů v hodině výtvarné výchovy. Práce ve skupinách.

Úkol: Žáci zpracují téma hranice nejdříve libovolnou technikou dle své představy, v další části žáci pracují ve skupinách. Postup práce je pro všechny společný, výtvarné zpracování je již čistě na každém ze žáků.

Motivace: Jak by mohl vypadat svět hranic? Všude na světě jsou hranice. Myslíte si, že dokážete vytvořit hranice celosvětové? Jak byste tento úkol ztvárnili?

Klíčová slova: barva, svět, hranice, balónky, škrob, drát

Didaktická analýza úkolu:

1. Vyučující rozdělí žáky do skupin pomocí kartiček s čísly, tak, aby se žáci naučili pracovat se spolužáky, se kterými by za normálních okolností pracovat nechtěli.
2. Žáci v první části dle fantazie vytvoří návrh hranic, které si sami představují.
3. V další části žáci pracují ve skupinkách.
4. V každé skupině mají žáci k dispozici balónek, noviny a škrob. Nafouknutý balónek žáci polepí novinami namočenými ve škrobu. Po zaschnutí se balónek propíchne. Vzniklý tvar se natře barvou, kterou

- si skupina zvolí, a po zaschnutí vzniklý tvar žáci rozříznou a natrou i zevnitř.
5. Mezitím si skupina na kartičky ze čtvrtky napíše tuší slova a namaluje obrázky s příklady hranic.
 6. Potom žáci kartičky navléknou na drátky, které budou umístěny do vyrobeného tvaru z balónku. Na závěr rozpůlený objekt spojí pomocí drátků ve dvou bodech. Vznikne tak „hranice světa“.

Hodnocení: Hodnocení probíhá v průběhu všech prací. Následně žáci položí své výtvary vedle sebe. Každá skupina hovoří o své práci, jak se žákům společně pracovalo, jaký význam má jejich objekt a zda barevnost i umístění mají nějaký smysl.

Přípravy na jednotlivé části výtvarné řady

Barikády

Škola: Biskupské gymnázium v Českých Budějovicích

Ročník: 6. třída (11-12let)

Časový úsek: 90 minut

Výtvarný materiál: provázek, síť

Vzdělávací a výchovný cíl: Rozvoj jemné motoriky, rozvoj sociálního chování a práce v kolektivu. Rozvoj povědomí o historických událostech.

Úkol: Zhmotnění hranic ve třídě pomocí provázků.

Motivace: Vy a vaše třída se mate rádi. Myslíte si, že tomu tak bylo vždy ve všech státech a společenstvích? V jakých dobách myslíte, že se barikády stavěly nejčastěji? V období 2. světové války. A proč? Co se dělo v této době? Žáci zhlédnou ukázkou o událostech z 2. světové války a přečtou si úryvek z knihy *Smrt je mým řemeslem* od Merleho.

Klíčová slova: barikády, niť, síť, společnost, skupina

Didaktická analýza úkolu:

1. Diskuze o důležitých historických událostech a válkách. V závěru diskuze je důležité objasnit, že vytvořené barikády budou v rámci úkolu jen pomyslné, i když budou zhmotněny s cílem představy toho, jak se hranice budovaly.
2. Žáci si pomocí provázků vytvoří síť a hodí je doprostřed třídy. Poté pomalu jeden po druhém roztáhnou síť po celé třídě. Postupně tak vytvoří hranice třídy.

Hodnocení: Žáci popisují své pocity při této aktivitě. Vysvětlují, proč umístili síť na daná místa. V úplném závěru dochází ke shrnutí, co všechno jsme se dozvěděli o tématu hranice.

Příloha IV Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Jean Le Noir: *Žaltář Bony Lucemburské* (detail třech mrtvých), 1349, tempera, 12.5 x 9.1 cm, The Cloisters Collection, 1969, Paris. Dostupné z WWW: <http://www.metmuseum.org/art/collection/search/471883>

Obrázek č. 2: Detail postavy triumfující smrti, freska, 1350, Campo Santo, Pisa. Dostupné z WWW: <https://blogcamminarenellastoria.wordpress.com/category/arte/page/15/>

Obrázek č. 3: *Tanec smrti*, kolem 1440, kostel dominikánů, Basilej (rekonstrukce). Viz: Corvisier, André. *Tanec smrti*: Praha: Volvow globator, 2002, 43 s. ISBN: 80-7207-439-3

Obrázek č. 4: Hellmut Rosenfeld: *Tanec smrti*, 1463, Lübeck (rekonstrukce). Viz: Corvisier, André. *Tanec smrti*: Praha: Volvow globator, 2002, 44 s. ISBN: 80-7207-439-3

Obrázek č. 5: Paolo Uccello: *Sv. Jiří s drakem*, 1460. Viz: STURGIS, Alexander. *Jak rozumět obrazům*. Praha: Sloart, s.r.o, 2006, 87 s. ISBN: 80-7209-786-5.

Obrázek č. 6: Sandro Botticelli: *Pallas Athéna a Kentaur*, 1482-1485. Viz VIGUÉ, Jordi. *Mistři světového malířství*: Praha: Rebo, 2006, 66 s. ISBN 80-7234-304-1

Obrázek č. 7: Lucas Cranach starší, *Venuše a Kupid*, 1509. Viz: VIGUÉ, Jordi. *Mistři světového malířství*: Praha: Rebo, 2006, 89 s. ISBN 80-7234-304-1

Obrázek č. 8: Michel Michelangelo Buonarroti: *Opilý Noe*, 1508-1512, Sixtinská kaple. Viz: VIGUÉ, Jordi. *Mistři světového malířství*: Praha: Rebo, 2006, 97 s. ISBN 80-7234-304-1

Obrázek č. 9: Hieronymus Bosch: *Zahrada pozemských rozkoší*, 1490. Viz: VIGUÉ, Jordi. *Mistři světového malířství*: Praha: Rebo, 2006, 73 s. ISBN 80-7234-304-1

Obrázek č. 10: Hans Bladung Grien: *Tři stadia života*, 1509-1510. Viz. STURGIS, Alexander. Jak rozumět obrazům. Praha: Slovart, s.r.o, 2006, 100 s. ISBN: 80-7209-786-5.

Obrázek č. 11: Caravaggio: *Tma v pravé poledne*, 1608. Viz. STURGIS, Alexander. Jak rozumět obrazům. Praha: Slovart, s.r.o, 2006, 57 s. ISBN: 80-7209-786-5.

Obrázek č. 12: Salvator Rosa: *Lúmana fragilitá*, 1656. Viz. STURGIS, Alexander. Jak rozumět obrazům. Praha: Slovart, s.r.o, 2006, 100 s. ISBN: 80-7209-786-5.

Obrázek č. 13: William Blake: *Pomsta Adama*, 1795-1805. Dostupné z WWW: <http://www.tate.org.uk/art/artworks/blake-elohim-creating-adam-n05055>

Obrázek č. 14: Eileen Agar: *Koláž z hlavy*, 1937. Dostupné z WWW: <https://www.wikiart.org/en/eileen-agar>

Obrázek č. 15: Max Ernst: *Barbaři*, 1937. Dostupné z WWW: <http://www.max-ernst.com/the-barbarians.jsp>

Obrázek č. 16: Max Ernst: *Les*, 1927. Dostupné z WWW: http://www.elcultural.com/galerias/galeria_de_imagenes/511/ARTE/Max_Ernst_o_la_invencion_artistica

Obrázek č. 17: Salvador Dalí: *Stálost paměti*, 1931. Dostupné z WWW: https://www.moma.org/learn/moma_learning/1168-2

Obrázek č. 18: Kathe Kollwitzová: *Selská válka*, 1902-1908. Dostupné z WWW: http://www.spaightwoodgalleries.com/Pages/Kollwitz7_Peasants_War.html

Obrázek č. 19: Kathe Kollwitzová: *Válka*, 1923. Tamtéž.

Obrázek č. 20: Otto Dix: *Zákopová válka*, 1922-1923. Dostupné z WWW: <http://www.ngv.vic.gov.au/exhibition/page/22/>

Obrázek č. 21: Otto Dix: kniha leptů *Válka*, 1924. Dostupné z WWW: <https://www.moma.org/collection/works/63259?locale=en>

Obrázek č. 22: John Heartfield: *Adolf, nadčlověk polykající zlato a chrlící cín*, 1932. Viz: DEMPSEYOVÁ, Amy. Umělecké styly, škol a hnutí: Encyklopedický průvodce moderním uměním. Praha: Slovart, 2002. 150 s. ISBN 80-7209-402-5

Obrázek č. 23: Ben Shan: *Nacistická brutalita*, 1942. Dostupné z WWW: http://www.artic.edu/aic/collections/artwork/194744?search_no=1&index=4

Obrázek č. 24: Paul Nash: *Mrtvé moře*, 1940-1941. Viz: DEMPSEYOVÁ, Amy. Umělecké styly, škol a hnutí: Encyklopedický průvodce moderním uměním. Praha: Slovart, 2002. 171 s. ISBN 80-7209-402-5

Obrázek č. 25: René Magrit: *Milenci II*, 1928. Dostupné z WWW: <http://www.lacultura.cz/2012/01/svet-ocima-reneho-magritta/>

Obrázek č. 26: Germaine Richierová: *Voda*, 1953-1954. Viz DEMPSEYOVÁ, Amy. Umělecké styly, škol a hnutí: Encyklopedický průvodce moderním uměním. Praha: Slovart, 2002. 177 s. ISBN 80-7209-402-5

Obrázek č. 27: Carolee Schneemannová: *Potěšení z masa*, 1964. Viz DEMPSEYOVÁ, Amy. Umělecké styly, škol a hnutí: Encyklopedický průvodce moderním uměním. Praha: Slovart, 2002. 304 s. ISBN 80-7209-402-5

Obrázek č. 28: Joseph Beuys: *Stádo*, 1969. Dostupné z WWW: <http://www.theartstory.org/artist-beuys-joseph.htm>

Obrázek č. 29: Christo Jean-Claud: *Železná opona*, 1961. Dostupné z WWW: <http://www.christojeanneclaude.net/mobile/projects?p=wall-of-oil-barrels---the-iron-curtain>

Obrázek č. 30: Ivan Pinkava: *Ecce homo*, 1995. Dostupné z WWW: <http://www.artlist.cz/ivan-pinkava-770/>

Obrázek č. 31: Josef Bolf: *Bez názvu*, 2005. Dostupné z WWW: <http://www.adamgallery.cz/bolf-josef>

Obrázek č. 32: Joel Peter Witkin: *Penitene*, 1982. Dostupné z WWW:
<http://www.artnet.com/artists/joel-peter-witkin/>

Obrázek č. 33: Keith Haring: soubor černobílých skic, 1980. Dostupné z WWW:
<http://www.haring.com/!/year/1980>

Obrázek č. 34: Cindy Shermanová: fotografie z roku 2000. Dostupné z WWW:
<http://www.cindysherman.com/art.shtml>

Obrázek č. 35: Damien Hirst: *The Physical Impossibility of Death in the Mind of Someone Living*, 1991. Dostupné z WWW:
<http://damienhirst.com/artworks/catalogue>

Obrázek č. 36: Damien Hirst: *The Prodigal Son*, 1994. Dostupné z WWW:
<http://damienhirst.com/artworks/catalogue>