ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI
FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA VÝTVARNÉ KULTURY

Konceptová analýza výtvarných úloh s ohledem na poučení z dějin umění a vizuální kultury

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Pavla Holzäpfelová, DiS.
Vizuální kultura se zaměřením na vzdělávání

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Jan SLAVÍK, CSc.

Plzeň, 2018

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 20. dubna 2018

.....

vlastnoruční podpis

Největší poděkování patří vedoucímu mé bakalářské práce panu doc. PaedDr. Janu Slavíkovi, CSc., za jeho trpělivé vedení a profesionální přístup, ke kterému neodmyslitelně ale patřil i přístup lidský. Dále bych ráda poděkovala paní PhDr. Věře Uhl Skřivanové, Ph.D., která mi otevřela na konzultačních hodinách oči a pomohla mi tak zformulovat tvořivé úlohy z hlediska jak poučného, tak technického. Stejně tak bych ráda poděkovala paní Jaroslavě Kaufnerové, za hodiny diskuzí o výtvarné výchově a umožnění výuky v její třídě na ZUŠ ve Staňkově. A poslední velké poděkování věnuji paní Mgr. Pavlíně Nevařilové, za ochotu při zdlouhavých telefonátech na téma – doladění práce a své rodině za podporu.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

OBSAH

ABSTRAKT....3
KLÍČOVÁ SLOVA....5
ÚVOD....6
1 BEZ TEORIE BY TO NEŠLO....7
1.1 KONCEPTOVÁ ANALÝZA....7
1.1.1 VÝCHOVA UMĚNÍM....8
1.1.2 KONCEPTUALIZACE DÍLA – UČEBNÍ ÚLOHA....8
1.1.3 KAŽDÝ JE JINÝ – ROZPOR MEZI PREKONCEPTEM A KONCEPTEM....10
1.2 UMĚLECKÉ KONCEPTY....12
1.2.1 TEMATICKÉ KONCEPTY....12
1.2.2 KONSTRUKTIVNÍ KONCEPTY....13
1.2.3 EMPATICKÉ KONCEPTY....14
1.2.4 PROŽITKOVÉ KONCEPTY....15
2 PŘÍPRAVA NA VÝUKU....16
2.1 NÁMĚT TVOŘIVÉ ÚLOHY A TECHNIKA....17
2.2 PRVNÍ STUPEŇ ZÁKLADNÍ ŠKOLY....18
2.2.1 ,, VZPOMÍNKY NA VODU“....18
2.2.2 ,,VLÁDCE VODY“....21
2.3 DRUHÝ STUPEŇ ZÁKLADNÍ ŠKOLY....25
2.3.1 ,,ZTVÁRNI VODU“....26
2.3.2 ,,KATEDRÁLA“....30
3 PUSŤME SE DO DÍLA....33
4 PRVNÍ STUPEŇ ZÁKLADNÍ ŠKOLY....34
4.1 *„VZPOMÍNKY NA VODU“*....34
4.1.1 KONCEPTUALIZACE NÁMĚTU....35
4.1.2 POUČENÍ Z DĚJIN UMĚNÍ....36
4.1.2.1 UMĚNÍ, KTERÉ ODKAZUJE K VODĚ....37
4.1.2.2 UMĚNÍ, KTERÉ VZNIKLO POUZE PRSTY A DLANÍ....38
4.1.3 KONCEPTOVÁ ANALÝZA....39
4.2 „VLÁDCE VODY“....41
4.2.1 POUČENÍ Z DĚJIN UMĚNÍ....43
4.2.1.1 UMĚNÍ, KTERÉ ZOBRAZUJE VODU....44
4.2.1.2 TECHNIKA: KRESBA, MALBA A SŮL....44
4.2.1.3 UMĚNÍ, KTERÉ V SOBĚ NESE SYMBOLIKU ,,VLÁDCE VODY“....45
4.2.2 KONCEPTUALIZACE NÁMĚTU....46
4.2.3 KONCEPTOVÁ ANALÝZA....48
5 DRUHÝ STUPEŇ ZÁKLADNÍ ŠKOLY....51
5.1 ,,ZTVÁRNI VODU“....51
5.1.1 KONCEPTUALIZACE NÁMĚTU....52
5.1.1.1 ,,Slabý proud vody“....54
5.1.1.2 ,,Tekoucí voda na mycí dekl“....55
5.1.1.3 ,, Lití vody z vysoka“....56
5.1.1.4 ,,Rychlé cákání“....56
5.1.2 POUČENÍ Z DĚJIN UMĚNÍ....57
5.1.2.1 UMĚNÍ, KTERÉ ODKAZUJE K VODĚ / PRAMÍNKU VODY....58
5.1.2.2 TECHNIKA - KRESBA....59

5.1.2.3 MEZIOBOROVÁ SOUVISLOST S HUDBOU/ZVUKEM 60
5.1.2.4 SNAHA O ZACHYCENÍ JEDINEČNOSTI OKAMŽIKU 60
5.1.3 KONCEPTOVÁ ANALÝZA 61
5.2 *„KATEDRÁLA“* 64
5.2.1 KONCEPTUALIZACE NÁMĚTU 66
5.2.2 POUČENÍ Z DĚJIN UMĚNÍ 69
5.2.2.1 TECHNIKA: KRESBA, MALBA, AKČNÍ UMĚNÍ A FOTOGRAFIE 69
5.2.2.2 UMĚNÍ, KTERÉ PŘÍMO ZOBRAZUJE SVATOSTÁNKY A KATEDRÁLY 71
5.2.2.3 UMĚNÍ S NOVÝMI PŘÍSTUPY KE SVATOSTÁNKŮM A KATEDRÁLÁM 72
5.2.3 KONCEPTOVÁ ANALÝZA 73
ZÁVĚR 76
RESUMÉ 78
SEZNAM LITERATURY 80
SEZNAM OBRÁZKŮ A JEJICH ZDROJŮ 82
PARAFRÁZE I

ABSTRAKT

Obsahem této bakalářské práce jsou vytvořené čtyři tvořivé úlohy, které jsou koncipovány na prohlubování znalostí z dějin umění a výtvarné výchovy přes konceptualizaci námětu a konceptovou analýzu. Zároveň součástí každé tvořivé úlohy jsou odkazy na tematické okruhy uměleckých konceptů, mezi které řadíme: významový, tematický, empatický a prožitkový.

V první části bakalářské práce se nachází teorie, kde jsou vysvětleny pojmy důležité pro artefiletiku a výtvarnou výchovu a dále, co vše obsahuje konceptová analýza. V druhé polovině jsou podrobně vysvětleny umělecké koncepty a jejich případné členění.

Prostřední část této práce je věnovaná kapitole Příprava na výuku, kde se nachází vysvětlené mé záměry pro vytvoření vhodné úlohy pro danou skupinu a následný popis, jak úlohu s dětmi uskutečnit a na co se zaměřit. Součástí každého úkolu je pak také přiložená obrazová mapa, která zobrazuje souvislosti mezi technikou a námětem a zároveň ukazuje souvislosti s dějinami umění.

Třetí část je částí praktickou, kde je do detailů rozebrán průběh výuky, konceptualizace námětu a následné poučení z dějin umění. Na konci každého úkolu se pak nachází samotná konceptová analýza se zjištěnými poznatky a východisky pro danou skupinu.

ABSTRACT

The content of this bachelor thesis is made up of four creative tasks, which are designed to extend the knowledge from the history of art and art through conceptualization of the topic and conceptual analysis. Also, each creative task includes references to thematic areas of artistic concepts, including: meaning, thematic, empathic and adventure.

In the first part of the bachelor thesis there is a theory where the concepts important for artefiletics and art education are explained and what all the conceptual analysis contains. In the second part which detailed the artistic concepts and their possible breakdown.

The middle of bachelor thesis is devoted to the chapter Preparing for the lesson, where my intentions are explained to create the appropriate task for the given group and the following descriptions how to perform tasks with children and what to focus on. Each of

the tasks is also accompanied by an image map showing the connection between the technique and the theme and showing the connection with the history of art.

The third part is a practical part, where the course of the lesson, conceptualization of the subject and subsequent teaching from the history of art is elaborated. At the end of each task there is the conceptual analysis itself with the findings and the starting points for the given group.

KLÍČOVÁ SLOVA

Konceptová analýza, umělecké koncepty – tematický, konstruktivní, empatický, prožitkový, diskuze, reflexe, interpretace, motivace, konceptualizace díla, námět, technika, tvořivé dílo, imaginace, koncepty a prekoncepty, socio-kognitivní konflikt, pedagogický konstruktivismus, sémantika, sémiotika, art-centrický model, video-centrický model, kreativní interpretace námětu, tvořivá úloha, artefiletika, artefiletiké dílo, aranžovaná umělecká situace, krize dětského výtvarného projevu

KEY WORDS

Conceptual analysis, artistic concepts - thematic, constructive, empathic, experience, discussion, reflection, interpretation, motivation, conceptualization of work, subject, technique, creative work, imagination, concepts and preconceptions, socio-cognitive conflict, pedagogical constructivism, art-centric model, video-centric model, creative interpretation of the subject, creative role, artefiletics, artefiletic work, artistic situation, crisis of children's artistic expression

ÚVOD

„Každý tvůrce se snaží udělit svému dílu co největší dispozici, a to nikoliv v absolutním smyslu, ale ve vztahu k zamýšlenému účelu“.[1]

Ve stejném duchu, jako je výše zmíněný text, se snažím i já toto mé dílo dovést k zamýšlenému účelu – poznání umění přes tvorbu. Jelikož bez ohledu na to, jak jsme staří, každého více či méně zajímá právě nějaký druh umění. Avšak co je to vlastně umění, kdo a proč jej takto nazval a jak to, že si ze školy nic nepamatuji? To je jeden z mnoha problémů klasické výuky výtvarné výchovy ve školách, kterou se zde budu snažit napravit.

Konceptová analýza výtvarných úloh s ohledem na poučení z dějin umění a vizuální kultury. Jak sami vidíte, název je sice složitý, příprava na zpracování zdlouhavá, ale za to velice zábavná a poučná.

Jak už naznačuje sám název bakalářské práce, budu se snažit dokázat hned několikero věcí. První z nich je vytvořit kvalitní výtvarnou úlohu. Už to samo o sobě nebude jednoduchý úkol, jelikož zaujmout dnešní mládež je velice těžké. Aby toho však nebylo málo, budu se snažit výtvarné úlohy koncipovat tak, aby se z nich studenti naučili konkrétním i všeobecným věcem z rámce dějin umění, techniky zpracování a námětu. Abych uvedla příklad, má představa je následující-studenti vytvoří na zadané téma dílo, o kterém se následně bude diskutovat. Jak bychom mohli jinak nazvat ono dílo opravdu dílem či uměním, pokud by o něm nikdo nemluvil? Na základě této řízené diskuze bychom si měli uvědomit, jaké poselství v sobě dílo nese. Zde se dostáváme k velice podstatné části mé bakalářské práce a tou je konceptová analýza. Díky ní budeme společně hledat, objevovat a učit se novým věcem tak, abychom si je uměli dávat do souvislostí.

[1] ECO, Umberto. *Umění a krása ve středověké estetice*. Vyd. 2. Přeložil Zdeněk FRÝBORT. Praha: Argo, 2007. ISBN isbn978-80-7203-892-3, *Tomáš Akvinský, Summa theologiae I, 91, 3*

1 BEZ TEORIE BY TO NEŠLO

V následujících kapitolách a odstavcích se Vám budu snažit přiblížit problematiku Konceptové analýzy, s čím vším souvisí a bez čeho by se neobešla. Důležitou částí této kapitoly je také vysvětlení problematiky učební úlohy.

1.1 KONCEPTOVÁ ANALÝZA

Konceptová analýza. Pokud si přečteme tento nadpis, vytane nám na mysli, jedná se o pouhý pojem či o praktickou záležitost? A odpověď zní, že o obojí, jelikož jedno bez druhého by samo o sobě fungovat nemohlo.

Tato analýza se vždy týká výuky v různých vzdělávacích a výchovných oborech. Zaměřuje se na podporu rozvoje jejich tvořivých úloh, které jsou zadávány jako spojení určitého námětu se způsobem jeho provedení - určitou technikou. Jejím cílem je, aby studenti poznávali, rozvíjeli a obohacovali své prekoncepty tak, aby se s nimi naučili lépe zacházet v kulturní i sociální sféře a uměli je zasazovat do širších kulturních souvislostí. Tento předpoklad je však možné splnit pouze při vlastní tvorbě a reflektivním dialogu.

Obrázek 1 - Děti při reflektivním dialogu po tvorbě

V artefiletice je konceptová analýza součástí didaktické reflexe určité vyučovací jednotky – artefiletického díla.

Dle knihy *,,Umění zážitku, zážitek umění“* zní definice konceptové analýzy následovně:

*,, **Konceptová analýza artefiletického díla** je reflektivní odborný proces, který ústí do zdůvodněných soudů o díle a v němž se na podkladě myšlenkového obrazu díla analyzují výchovné souvislosti mezi (1) reálným průběhem díla, (2) dobrým tvarem díla, (3) uměleckými koncepty, (4) žákovskými prekoncepty vyjádřenými uměleckou aktivitou*

vnímáním a/nebo tvorbou) a její reflexí uvnitř díla. Nástrojem konceptové analýzy je popis a rozbor struktury díla s ohledem na dynamiku jeho vývoje a jeho kulturní kontext.“ [2]

1.1.1 VÝCHOVA UMĚNÍM

Výchova uměním je termín zavedený **H. Readem** a týká se všech vzdělávacích a výchovných oborů, které se věnují umění a pedagogicky využívají umělecké aktivity. V této práci se věnuji jednomu z těchto oborů nazvaného **Artefiletika**. Jedná se o výchovné pojetí založené a budované zprvu ve výtvarné výchově a její název je složen ze dvou částí. První z nich je ars/artis, která nás doslovně odkazuje k umění, ale také artefiletice. Druhá část je inspirována filetickým přístupem ve výchově, který se projevuje nejen v důležitosti intelektuálního rozvoje, ale také v nepostradatelnosti rozvoje emočního a sociálního. Tento obor je charakteristický zaměřením na vzájemné spojení **exprese a reflexe** neboli na propojení tvůrčího projevu s náhledem na to, co bylo zažito a vytvořeno. Tato exprese a reflexe je součástí tzv. **artefiletického díla**, které je zvláštním typem pedagogického díla ve výchově uměním. [i]

1.1.2 KONCEPTUALIZACE DÍLA – UČEBNÍ ÚLOHA

Jak se zmiňuji výše o konceptové analýze, jedná se o odborný proces, při kterém dochází ke zdůvodňování soudů o **tvůrčím expresivním díle**. Pokud bych ale neměla dílo, neměla bych ani co zdůvodňovat. Expresivní dílo ve výuce zpravidla nevzniká spontánně, ale na podkladě zadání – je podmíněné **učební úlohou**. Prostřednictvím učební úlohy vstupuje do výuky **učivo**, tj. určitý vzdělávací a výchovný obsah. Proto můžeme říci, že prostřednictvím učební úlohy se uvádí učivo do akce - uskutečňuje se. Jedná se o **vymezenou část probírané látky**, jenž je formulovaná v podobě výrazového konstruktu, tedy zadáním úlohy. Úloha je následně prováděna žáky jejich osobitým přístupem a tím dochází k jejímu řešení.

[2] SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky. 2., ekonomické vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-498-3., str. 254

Vždy zde figurují určití **aktéři**, kteří mají své **specifické role** – učitel a studenti/žáci. Díky **pedagogickému dílu** jsou pro tyto aktéry vytvářeny podmínky pro záměrné i soustavné poznávání a učení studenta. Avšak toto poznávání a učení není náhodné, ale cílené, jehož nedílnou součástí úlohy je **vyučujícím** vytvoření **námětu úlohy** *(tedy „Co budeme dělat?")* se stanovenou **technikou** *(„Jak to budeme dělat?").*

S **námětem** také souvisí jedna velice podstatná část pedagogického díla a tou je **konceptualizace námětu.** Jedná se o proces, kdy žáci svou tvorbou realizují úlohu s cílem seznámit se s určitým vzdělávacím obsahem. Ten je při reflexi a analýze interpretován prostřednictvím dílčích obsahových jednotek – konceptů. Učební úloha se tím realizuje a její obsah nabývá zvláštní podoby – stává se učivem.

Vyučující si často dává také **požadavky na to, jaká by měla být učební úloha**. Jaká stránka tvorby v ní má převažovat: materiální, sociální, emotivní, vzdělávací? Či všechny tyto aspekty dohromady? A k jaké problematice se má vztahovat? V našem případě to je například poučení z dějin umění. Z toho nám plyne, že požadavky na učební úlohu jsou z hlediska vzdělávacího složité pro všechny zmíněné aktéry.

Lze pak tedy říci, že: *„Výchova musí hledat cesty, jak rozumět umění. Prostor, v němž umění vstupuje do výchovy, je místem počáteční umělecké zkušenosti a kulturní iniciace nových generací. Je tou nejpřirozenější laboratoří, kdy umění vždy znovu vzniká ze zdánlivě nepatrných počátků. A kde k sobě obrací zájem těch, kteří se teprve počínají rozhlížet po nedozírných pláních lidské kultury".* [3]

Pro nás bude tedy oním zmiňovaným prostorem učebna výtvarné výchovy, kde budeme společně tvořit, hovořit (tedy reflektovat) a objevovat. Tato **aranžovaná umělecká situace** pak bude mít pro všechny aktéry jistá východiska, kdy tím nejdůležitějším zde bude **rozpoznání uměleckých konceptů** na základě osobních zážitků, tvorby a následně jejich reflexe. Díky těmto **zjištěním vyplyne ponaučení** a **zařazení těchto konceptů do širšího hlediska dějin umění.**

[3] SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-130-3., str. 9

1.1.3 KAŽDÝ JE JINÝ – ROZPOR MEZI PREKONCEPTEM A KONCEPTEM

Jak už výše zmiňuji, učební úloha se díky námětu stává učivem. Avšak s jakými předpoklady studenti do výuky vstupují? Jaké mají zkušenosti? A s jakými okolnostmi bude nutno počítat? Na všechny tyto otázky je jednoduchá odpověď, která je však ve svém jádru velice rozsáhlá a komplikovaná. To, s čím vždy musíme počítat, je **prekoncept** studenta, tedy jeho **předporozumění**. Jedná se o individuálně osobitou jednotku, která je niterná, ale dá se vyjadřovat, pojmenovat či vysvětlovat různými druhy výrazu. *„Jinými slovy, prekoncept je osobně a osobitě uchopená ideace založená na vzpomínce podobnosti, kterou jedinec umí interpretovat z výrazu-tokenu anebo ji výrazem-tokenem vyjádřit.“* [4]

Obrázek 2 - Děti z I. stupně ZŠ na začátku vyučovací hodiny

Avšak s prekonceptem neoddělitelně souvisí ještě jeden pojem, který v daném poli diskuze sdružuje to, co je pro lidi společné. Tím pojmem je **koncept**. *„Koncept – coby výkladové pole určitého výrazu nebo výrazového konstruktu – svými úplnými poznávacími rozměry*

[4] SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky. 2., ekonomické vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-498-3., str. 145

nekonečně přesahuje duševní kapacity jednotlivce." [5] Nikomu z nás není přímo přístupný, jelikož naše zprostředkované vnímání světa lze vnímat jedině díky svým prekonceptům.

Nicméně na základě tohoto pole se lidé mohou duševně setkávat prostřednictvím dialogu. Tento dialog a objevování však může vést ke střetnutí – **sociokognitivnímu konfliktu**. Jedná se o spor mezi různými poznávacími hledisky studentů, tedy o rozpor mezi jejich prekoncepty, které jsou tematizované jako odlišnost jejich jedinečných, individuálních interpretací stejného konceptu.[ii]

Tyto postoje a úvahy se opírají o koncepce tzv. **pedagogického konstruktivismu**. Jedná se o nepřeberné množství vědeckých teorií, ale i jejich praktických aplikací. Ty zdůrazňují jak aktivní úlohu subjektu a význam jeho vnitřních předpokladů v pedagogicko-psychologických procesech, tak důležitost jeho interakce s prostředím a společností. V praxi tato koncepce funguje následně: student na základě svých prekonceptů vyjadřuje a snaží se vysvětlit své intuitivní chápaní daného díla. Učitel má v tomto momentu roli partnera či průvodce, který studenta vede krok po kroku k získání poznatků, ale sám mu je nezprostředkovává.

[5] SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky. 2., ekonomické vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-498-3., str. 148

1.2 UMĚLECKÉ KONCEPTY

Umělecké koncepty jsou zvláštním typem konceptů (záměrů, myšlenek, návrhů), které lidé prožívají nebo vyjadřují v před-uměleckém nebo uměleckém zážitku. Během expresivní tvorby jsou koncepty „kódovány" do materiální podoby díla, z něhož mohou být „dekódovány" v průběhu reflexe spojené s interpretováním expresivního díla. Při reflexi spojené s interpretací dochází k **tematizaci konceptů.** Koncepty interpretované s díly můžeme zařadit do čtyř typů (klasifikačních tříd): **koncepty Tematické, Konstruktivní, Empatické a Prožitkové.**

„Prostřednictvím této kategorizace se snažíme podchytit lidskou schopnost bezděčně či vědomě zdůrazňovat určité věcné nebo prožitkové stránky zážitku a naopak jiné zanedbávat." [6]

Ve výchově uměním to pak znamená, že učitel pro své studenty může vybírat ten či onen koncept tak, aby na něm snadněji vysvětlil a přiblížil problematiku dané věci či probírané látky. Neznamená to však, že když se ve výuce zaměříme na jeden umělecký koncept, ostatní v díle zanikají. Například pokud nakreslíme kočku, bude spadat do významové složky, ale také do konstruktivní-jak jsem jí nakreslil, empatické-k čemu bych jí přirovnal a prožitkové-co jsem při kresbě cítil, co se mi při kresbě vybavovalo.

1.2.1 TEMATICKÉ KONCEPTY

Tyto koncepty v uměleckém díle či zážitku hledáme nejjednodušeji přes otázku: Co je znázorněno? Kdo je znázorněn? Jaké téma je ztvárněno? Pokud se tedy nad těmito otázkami zamyslíme, snadno pak odpovíme, že se například díváme na ženu, která vypadá jako anděl. Přístup k tematickým (či významovým) konceptům tedy započíná objevením ,,vnější podoby", která jim odpovídá. Avšak tato složka má několikero úrovní, kdy z hlediska **klasického způsobu zobrazování** zmíním teorii **Ervina Panovského**, který ji **člení na 3 základní roviny**. První je přirozený neboli prvotní význam, vycházející z prosté identifikace. Druhý je význam konvenční, který závisí na znalosti symboliky daného umění,

[6] SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky. 2., ekonomické vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-498-3., str. 159

kultury či etnika. A třetí skupinou je význam hlubinný, který se zaměřuje na výtvarné odpovědi v jejich širších individuálních, sociálních a kulturních kontextech.[iii]

Všeobecně však významové složce přisuzujeme koncepty, které můžeme rozdělit do 3 skupin:

a. **Koncepty individuálních rolí** jako jsou například lidské pohlavní a rodinné role (žena, matka, muž, otec), dále kulturní čili mýtické role (bůh, hrdina, anděl, panna)

b. Koncepty existenciálních kvalit, kdy můžeme zařadit hodnotové protiklady (dobro x zlo, světlo x tma, život x smrt), koncepty živlů (země, oheň, voda, vzduch) a prostředí (domov, den, svět)

c. Koncepty situací a skutků a hodnot zahrnující kulturní a přírodní symboly, s nimiž se můžeme setkat v každodenním životě (had, strom, jablko, kočka, cesta, řeka)

1.2.2 KONSTRUKTIVNÍ KONCEPTY

Jak už napovídá sám název (konstruktivní = ,,konstrukce"), bude se zde jednat o složku ,,stavební". A jak už to bývá se stavbou? Ta se všeobecně zaměřuje hned na několikero věcí, jako je například tvar, povrch, materiál a způsob práce. Není pak tedy překvapením, že konstruktivní koncepty výtvarného zážitku souvisí se způsobem ztvárnění výtvarné formy, které úzce souvisí s kompozicí a stylizací.

Hodnota konstruktivních konceptů je pro člověka závislá na *,,vhledu do vzhledu"* díla. Jinak řečeno se musíme umět dívat a rozpoznávat jemné rozdíly uměleckých děl. Při objevování těchto konceptů pak můžeme jít přes otázky: ***Jak?*** Jak je to ztvárněno? Jaké obrazce vidíme? Jaký je povrch? Jaké jsou barvy?

Díky odpovědím na tyto otázky následně můžeme rozpoznávat **jednotlivé konstruktivní koncepty**, mezi které řadíme například linii, tvar, světlo, barvy, povrch, objem, hmotu, dále **geometrické formy** (kruh, čtverec, krychle, trojúhelník), následně **obecné strukturní vztahy** (kompozice, kontrast, harmonie, prostor, pohyb) a v neposlední řadě velice důležitou **techniku ztvárnění** (malba, kresba, grafika, asambláž, koláž, plastika).

1.2.3 EMPATICKÉ KONCEPTY

Pokud budeme důsledně vycházet ze slova empatie, což znamená *„vcítění“* či porozumění emocím a motivům druhého člověka, pak musí být logické i odvození užití a význam empatických konceptů. *„Empatické hledisko je podmínkou pro určení toho, co obraz* vyjadřuje. *Empatie závisí na možnosti zobecnit vlastní niterný stav zaujetím objektivizující perspektivy. K tomuto zvědomení poslouží* představy. *Představa člověku umožní „být v kůži druhého*. *Představa tedy umožňuje jak ztotožnění (vcítěním), tak odstup (odlišením vlastního prožitku od stavu druhého). Díky tomu může subjekt zaujmout* intencionální postoj *a navrhovat hypotézy o tom, co prožívá anebo jak se asi bude chovat jeho protějšek.“* [7]

Příkladem jsou koncepty „radost“ nebo „smutek“ (dílo je smutné, resp. radostné), které bývají dost časté, a divák je v díle poměrně snadno rozpozná. Přitom musí ze **vzhledu díla** (jeho vnější smyslově vnímané podoby) **interpretovat určitý prožitkový stav** (smutek, resp. radost) a zároveň ho zobecnit, tj. přistupovat k němu jako ke stavu, který by při pohledu na dílo napadl i jiné diváky. Divák si tedy při interpretování díla musí umět představit nejprve svůj vlastní prožitkový stav (jaké to je, když jsem smutný, nebo když mám radost), a pak ještě odhadnout, jak by na dílo na jeho místě reagovali jiní lidé. To jsou nezbytné podmínky pro rozpoznávání a hodnocení empatických konceptů.

Jedná se tedy o koncepty, které v nás vyvolávají různorodé pocity při pohledu na umělecké dílo či při prožívání uměleckého zážitku, kterým můžeme přiřknout slovní asociace, které se prvotně mohou objevit jako líbí se mi to x nelíbí se mi to. Při podrobnějším zkoumání díla pak dále objevujeme další, jako je například: láska x odpudivost, vstřícnost x útočnost, soulad x nesoulad, panovačnost x podřídivost. Díky těmto aspektům postupně objevujeme nejen dílo samotné, ale také umělce, který jej vytvořil, jelikož ač nevědomky, každý z nás při tvorbě zanechává ve svém díle určité části své osobnosti.

Velmi důležitá je však u empatických konceptů **přiměřená psychická distance** a to ze dvou velice prostých důvodů. Pokud jsme nadmíru empatičtí, dochází k nadměrně malé psychické distanci, prožíváme velice intenzivně to, na co hledíme a nejsme tak schopni

[7] SLAVÍK, Jan. 2017. Exprese jako způsob poznávání. *Kultura, umění a výchova*, 5(1) [cit. 2017-03-29]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=154.

racionálně vynášet soudy o díle či zážitku. A naopak, pokud si držíme až moc velký odstup, tedy máme příliš velkou psychickou distanci, neumíme se do díla či zážitku dostatečně vcítit, abychom jej dokázali adekvátně a plnohodnotně popsat. Z toho plyne, že bychom empatickou část díla ani nepoznali.

,,Psychická distance tedy musí být natolik ,,vyladěná", aby vyvolávala prožitek, ale přitom jedinci dovolovala zůstávat sám sebou a uvědomovat si odlišnost od své/ho partnera/partnerky".

Empatická složka v díle je, jak vyplývá z textu, mnohostranná a složitá, tak jako je mnohostranný a složitý člověk. Jelikož jak bychom mohli něco cítit a umět se vcítit, kdybychom si ,,něco neprožili". A s tím souvisí i poslední složka uměleckých konceptů.

1.2.4 PROŽITKOVÉ KONCEPTY

Jak už nám napovídá sám název, jedná se o koncepty, které úzce souvisí s naším niterním stavem a prožíváním určitých situací. Můžeme cítit radost, strach, úzkost, bolest, nervozitu a jiné. Z pozice psychologie, ale i našeho reálného života, je důležitá tzv. čtveřice primárních emocí, mezi které řadíme radost, strach, zlost a smutek. Avšak v uměleckém kontextu a popisu našeho prožitku by nám tato čtveřice nestačila. Z tohoto důvodu můžeme přiřadit také například naději, vášeň, sounáležitost, vzrušení, depresi, úzkost, štěstí a mnoho dalších.

Abychom dokázali někomu dalšímu osvětlit to, co jsme prožívali při tvorbě či při pohledu na nějaké dílo, postačí nám jednoduché otázky: Co jsi cítil? Jak si situaci prožíval? Co to v tobě vyvolalo?

Jak je vidno ve výše vypsaných otázkách, vždy se vztahují k jedinci. Jedná se tedy o složku, která je v plné míře vlastní individuu, je osobitá a plná zvláštností. Posouzení prožitku se tak bude lišit člověk od člověka, jelikož každý má jiný charakter, temperament, ale také v určitý moment jiné emoční rozpoložení – náladu.

2 PŘÍPRAVA NA VÝUKU

,,Obraz nevytváří věc odlišnou od té, kterou zobrazuje, a nejde ani o dvě různé substance. (…) Obraz je ve skutečnosti prostá a formální emanace pronikající celou bytost v její ryzosti a nahotě; je to emanace z nitra, která se šíří tiše a s vyloučením všeho vnějšího, je to životní forma srovnávaná s věcí, která se sama o sobě nadýmá a sama o sobě překypuje". [8]

Již ve 13. století pronesl tato moudrá slova **mistr Eckhart**, který tímto výrokem přeskočil celý středověk a přenesl se až do moderní doby. Jelikož to, co ve výroku spatřuji, tedy pojetí samotného procesu tvorby je ten aspekt, o který se snaží v moderním pojetí umění všichni umělci a o který se budu snažit i já. Přes proces tvory objevovat své vlastní já, umět je povznést, soustředit se a vyjádřit.

Díky mé dlouholeté kamarádce, která vyučuje na Základní umělecké škole ve Staňkově, Jaroslavě Kaufnerové, se mi dostalo jedinečné příležitosti vyučovat po tři týdny dvě skupiny dětí. Vytvořila jsem s nimi díla, která zde následně budou jednotlivě rozebrána. Jednotlivé příklady budou ukázány z konceptové analýzy a taktéž i poučení z dějin umění. První referovaná skupina jsou děti věkově různorodé z I. stupně ZŠ, a druhá referovaná skupina jsou děti z II. stupně ZŠ.

Pro každou skupinu jsem vybírala pečlivě vhodné úkoly a s nimi i umělecké konceptové zaměření. Jak sami uvidíte, rozdělení konceptů je dané, ale to neznamená, že se jiné koncepty v díle neobjevují. Mým záměrem je však dle zvoleného tématu dětem vždy více přiblížit jeden umělecký koncept, na kterém si celou problematiku vyzkoušíme, ale také vysvětlíme.

Zároveň, abych dodržela i letošní tematiku školy - *,,Voda"*, je každý úkol koncipován tak, aby se tento prvek nějakým způsobem v učební úloze promítal. I když některé názvy úkolů se vzhledem k tomuto aspektu mohou zdát matoucí, sami pak uvidíte v rozboru tvořivých děl, že prvek voda se nám bude sám ukazovat.

[8] ECO, Umberto. *Umění a krása ve středověké estetice*. Vyd. 2. Přeložil Zdeněk FRÝBORT. Praha: Argo, 2007. ISBN isbn978-80-7203-892-3., str. 161-162

Pro zjednodušení a názornost jednotlivých tvořivých úkolů nám poslouží následující tabulka:

Rozdělení uměleckých konceptů			
I. STUPEŇ ZŠ		II. STUPEŇ ZŠ	
Významové	Empatické	Konstruktivní	Prožitkové
Učební úlohy			
,, VLÁDCE VODY“	,,VZPOMÍNKY NA VODU“	,,KATEDRÁLA“	,,ZTVÁRNI VODU“

2.1 NÁMĚT TVOŘIVÉ ÚLOHY A TECHNIKA

Vytvoření vhodných úloh, které by v sobě nesly 4 základní důležité složky (fyzická, sociální, emoční a poučná) bylo velice těžké, hned z několika důvodů. Jedním z nich byla neznalost dětí, které budu mít na starost. I když se mi dostalo množství informací o jejich připravenosti a přibližných znalostí a dovedností, skutečnost pak může být zcela jiná. Dalším úskalím byla nutnost navázat námět úkolů k letošnímu tématu vody. Vyhledání dostatečného množství podkladů, na nichž bych dětem mohla ukázat a vysvětlit látku byl velice zdlouhavý. Dějiny umění jsou obsáhlé a nevěděla jsem, co děti znají a co naopak ne. Proto jsem **látku** z hlediska poučení k dějinám umění pojala **průřezově**. Pro získání přehledu jsem zvolila časovou osu, kdy pro každé důležité období bude prezentován vzorový příklad. Nechtěla jsem však vše dětem předkládat jako hotovou věc. Pro každé období jsem stanovila pár příkladů, kdy jsem vycházela z předpokladu, že by tyto věci mohly děti znát již z předešlých let na umělecké či základní škole. Konkrétnější příklady jsem si nechávala podle toho, co budou děti po tvorbě samotné reflektovat. Pro usnadnění orientace je pak u každého úkolu udělána *,,obrazová mapa“*, která ukazuje souvislosti s umělci a uměleckými díly z hlediska techniky i námětu.

2.2 PRVNÍ STUPEŇ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Jelikož jsou děti v této skupině zcela věkově smíšené (od 2. třídy až po tu 5.), je velice těžké stanovit úkol, na kterém se všichni stylově sjednotí. Proto jsem vycházela z koncepce, že by měl být každý úkol uchopitelný z různých úhlů pohledů díky již nabytým zkušenostem a zážitkům. Například u dětí z první a druhé třídy mám představu u úkolu *„Vládce vody“,* že problematiku uchopí pohádkovým či mytologickým přístupem, naopak u děti starších, že budou vycházet již ze své představivosti i nabytých zkušeností z hodin historie, přírodopisu, aj.

Dále jsem vycházela z toho, že bude potřeba rozšířit slovní zásobu i horizont již známých věcí a naučit se nazírat dál. Proto je v úkolu *„Vládce vody“* tolikero možností podchycení problematiky a naopak u úkolu *„Vzpomínky na vodu“* velké možnosti vyjádření mnohočetnými slovními asociacemi. Tento úkol bude navíc sloužit jako jakási **ledolamka** pro věkově roztroušenou třídu a tím se bude snažit odbourat i různé sociální stereotypy, jako je například komunikace ve třídě. Ta je omezená jen mezi určitými jedinci. Jinak řečeno se zde projeví snaha o to, aby se děti naučily vcítit do svých spolužáků přes jejich díla, bez rozdílu na jejich věk. Může se stát, a já v to doufám, že nakonec prvňáček zjistí, že má více společných věcí s „páťákem“, než se svým vrstevníkem.

2.2.1 „VZPOMÍNKY NA VODU“

Námět: Co si vše pamatujeme v souvislosti s vodou? Je to vzpomínka, či jen určitý pocit? A jaká voda byla?

Koncepty: VODA, SOUZNĚNÍ, KLID, VZRUŠENÍ, VZNEŠENOST, RADOST, SMUTEK, RELAXACE, MALBA

Zadání: Snažme se vcítit do hudby a vybavit si své největší zážitky související s vodou, ale i to, co pro nás voda znamená. Tyto pocity, myšlenky a vzpomínky se následně snažme uchopit a přenést do svého díla.

Záměr: Procítění zvuků vody a přenesení ducha zpátky k již zažitým zkušenostem s vodou, rozpomenutí se na ně, jejich podchycení a snaha o jejich ztvárnění tak, aby i nám divákům bylo zřejmé, v jakém emočním rozpoložení zřejmě autor byl a co to pro něj znamenalo.

Emoční stránku věci objevit ve dvou rovinách – své vlastní při tvorbě, následně při porovnání děl svých spolužáků a snahy vžít se do nich. Na základě těchto poznatků dokázat objevit umělce/díla v dějinách umění a dokázat je specifikovat.

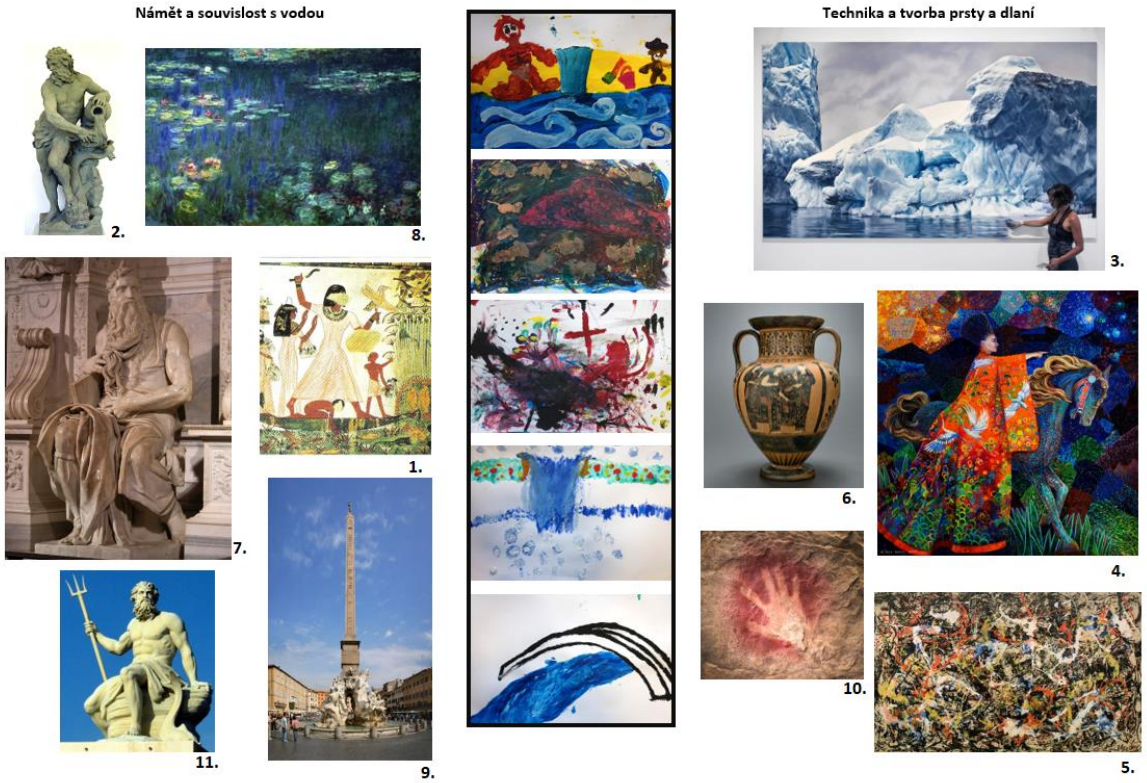
Popis:

1. Poprosíme studenty, aby si prvotně připravili pomůcky, aniž bychom jim sdělovali, co se bude dělat. Následně je poprosíme, aby zaujali pro ně pohodlnou polohu a sedli si do kruhu. Zahájíme konverzaci s otázkou, co pro ně znamená voda? Jaké pocity ve vás vyvolává? Jaké vzpomínky v souvislosti s vodou máme? Jaká voda může být? Následně si tyto poznatky napíšeme na tabuli, aby je měl každý na očích.
2. Následně budou studenti požádání, aby se posadili již ke stolu, kde jim v následujících 45 min. bude puštěna relaxační hudba se zvuky vody (moře, řeka, prales a déšť, vodopád, aj.). Při poslechu jim sdělíme téma: ,,Namalujte Vaše největší zážitky/vzpomínky, které souvisí s vodou“ tak, že budete používat nejen nástroje (štětec), ale i prsty. Malovat budete následovně - rukou, kterou normálně píšete (dominantní), necháte bez nástroje a budete užívat pouze dlaň a prsty. Druhou rukou (nedominantní) uchopíte štětec a budete se snažit domalovávat případné detaily. Oběma rukama se snažíme pracovat stejnoměrně. Způsob ztvárnění vašeho díla je libovolný, nechám jej na Vašem uvážení, stejně tak volbu barev. Zakázáno je se bavit, aby se každý mohl naplno soustředit na své vlastní pocity. Na malbu studenti budou mít cca 45 min.
3. Po dokončení práce všechny práce bez mluvení seřadíme do několika řad (dle počtu studentů) a poprosíme studenty, aby je seskupili dle toho, jak k sobě nejlépe pasují. Následně zahájíme diskuzi, na téma: Proč jste tyto obrázky k sobě přiřadily? Co mají společného? Jaké pocity v nich vidíte? V čem jsou ty druhé obrázky jiné? apod. Studenti budou hledat společné a rozdílné znaky, styly technik malby i ztvárnění.
4. Následuje část, kde se podíváme na **dějiny umění**. Položíme tedy dětem otázku: Souvisí tento obrázek nějakým způsobem s uměním? Znáte nějaké příklady z dějin umění, které pracují či pracovali podobným způsobem, jako vy dnes? Pokud se zaměříme vyloženě na malbu prsty, je nějaký umělec či umění v průběhu dějin,

který pracoval podobně jako vy? Je nějaké umělecké dílo, které nás odkazuje k vodě?

5. Posledním krokem je zadání otázek do reflexe: Co nového jste o sobě nebo o druhých zjistili? Co nového jste se naučili či jaké nové poznatky si odnášíte? Co pro Vás znamenala voda a jak ji vnímáte teď díky cvičení?

Poučení z dějin umění: Velice důležitou součástí tohoto úkolu je také poučení z dějin umění, kde se pohybujeme hned ve dvou sférách. První se týká vyhledání umělců, kteří tvoří vyloženě a doslovně pouze prsty či dlaní. Minimálním výstupem jsou zde otisky rukou v jeskyních (pravěk), keramika (starověk), Irish Scott, Zaria Forman (moderní umění) a dále o umělce, kteří tvoří ,,v akci“ (Pollock). Zde se tedy jedná o techniku. Druhá sféra pak odkazuje ke vztahu voda-umění. Které umění v sobě nese symboliku vody, či nás k ní přímo odkazuje (minimálním výstupem jsou zde akvadukty a Fontána čtyř řek – Bernini)? Zde se bude jednat tedy o námět. K orientaci nám poslouží fotokoláž č.1. Jednotlivá díla pak vyhledáte ve výpisu obrazové přílohy na konci bakalářské práce.



Obrázek 3 - Fotokoláž č. 1 pro úkol ,,Vzpomínky na vodu“

Poznámky: Tento úkol figuruje hned na dvou dimenzích. První je rozpomenutí se studentů na své osobité zážitky a vzpomínky, empaticky se do nich zpětně vcítit a dokázat je ztvárnit. Druhou dimenzí je pak týmová část, kde se studenti budou dostávat do socio-kognitivního konfliktu, budou hledat nová východiska a budou nuceni se vcítit i do děl druhých. Nepostradatelnou částí tohoto úkolu je také mezioborová souvislost s hudbou/zvukem.

Pomůcky: kelímky, štětce, hadříky, noviny, tempera, A2 čtvrtka, šátek

2.2.2 „VLÁDCE VODY“

Námět: Vládcem vody nemusí být v našich dětských očích pouze mytologický bůh ze starověkého Řecka, ale mnoho dalších věcí a lidí. Záleží jen na jiném úhlu pohledu. Co se tedy bude dít, když jej změníme?

Koncepty: VODA, VLÁDCE, VÝZNAČNÁ OSOBNOST, MOŘE, MYTOLOGIE, HISTORICKÉ ZAŘAZENÍ, ZVÍŘATA, VESMÍRNÁ TĚLESA, ŽIVLY, FAUNA, MALBA, KRESBA

Zadání: Namalujte ,,Vládce/kyni vody“ tak, jak jej vidíte na jeho/její životní pouti/cestě/plavbě.

Záměr: Zamyšlení se nad tím, že ,,Vládce vody“ nemusí být pouze z hlediska starověku a Řecké mytologie bůh Poseidon, ale že tento výraz může pod sebou skrývat i věci, které vládly vodě – například loď Titanic; člověka, který vládl moři/vodě ve středověku z hlediska objevných výprav – Kryštof Kolumbus; z hlediska národností, které ovládali vodu/moře – Féničané, Vikingové, Benátčané; z hlediska zvířat například žralok, který obývá vodu/moře jako největší predátor již od pravěku; z hlediska živlů, vítr, jelikož dává vodě ráz a pohyb; z hlediska vesmírných těles měsíc, díky jeho působení máme odliv a příliv a mnoho dalších.

Popis:

1. Na začátku hodiny se studenti seskupí do úzkého kruhu. Hodinu zahájíme tím, že budeme diskutovat na otázku: Kdo nebo co pro vás znamená, když se řekne slovo vládce (budeme se snažit definovat toto slovo)? Co pro vás znamená voda (můžeme navázat na úkol z předchozí hodiny a zopakovat si problematiku s vodou)? Následně obě slova spojíme - Co Vás tedy napadá, když se řekne ,,Vládce vody“? Tuto myšlenku následně rozebereme a budeme společně hledat, kdo nebo co to mohlo

být. Poznatky si budeme psát na tabuli (každý, kdo něco vymyslí, sám zapíše), kde si následně každý vybere své zaměření.

2. Své zaměření si studenti rozmyslí doma (domácí úkol) a vyhledají si k němu odpovídající podklady. Na další hodině začneme ukázkou, co si vybrali a budou se před ostatními snažit obhájit, proč jejich prvek vodu ovládá a popřípadě jak. Následně si studenti zvolí sami techniku, jakou budou své dílo ztvárňovat. Pro všechny bude však výchozí.

    a. První se zaměříme na ztvárnění figurálního objektu a to černobíle. Zde je povoleno užít: tužky, uhlu, tuše.

    b. Po dodělání figury se zaměříme na pozadí. Blízké okolí figurálního ztvárnění budeme malovat modrou tuší (lze umazat) a do krajů budeme rozpíjet a přidávat anilinky + popřípadě sůl pro vytvoření map. Zapojení vícero odstínů barev u krajů bude na uvážení studentů – záleží na jejich ztvárňovaném výjevu.

3. V neposlední řadě budou studenti požádáni, aby do svého díla zanesli tuší znak se svým monogramem. Znak souvisí se zadanou tematikou (například ten, kdo bude malovat měsíc/slunce použije symbol kruhu). Díky těmto znakům studentům přiblížíme a seznámíme je okrajově s problematikou sémantiky a sémiotiky.

    a. *„Sémantika (nauka o významu výrazů z různých strukturních úrovní jazyka – morfémů, slov, slovních spojení a vět, popř. i vyšších textových jednotek. Význam se často spojuje či ztotožňuje se vztahem těchto výrazů ke skutečnosti, kterou označují).“* [9]

    b. *„Sémiotika (z řec. σημειον sémeion, znak, označení) je nauka o znakových systémech. Oblastí jejího zájmu nejsou jen jazykové znaky, ale obecně i všechny ostatní znakové systémy (piktogramy, dopravní značky apod.). Vlastní znakové systémy s pravidly gramatickými i sémantickými mají mj. umělecké obory, náboženství, hry nebo rituály. Za zakladatele moderní sémiotiky je považován americký filosof Charles Peirce (1839–1914), jenž rozdělil znaky na* ***ikony*** *(druh znaku, kde vztah mezi znakem a zastupovanou skutečností je dán vnější podobností, objektivní shodou. Může jím být např. piktogram, značka),* ***indexy*** *(druh znaku, kde mezi znakem a jím označovaným objektem existuje věcná souvislost. Jako index*

[9] https://cs.wikipedia.org/wiki/S%C3%A9mantika

lze označit např. kouř (znak ohně, věcná souvislost mezi kouřem a ohněm), ***a symboly (****typ znaku, spojuje označující s označovaným na základě dohody),* ***tedy 3 základní kvality znaku.“*** [10]

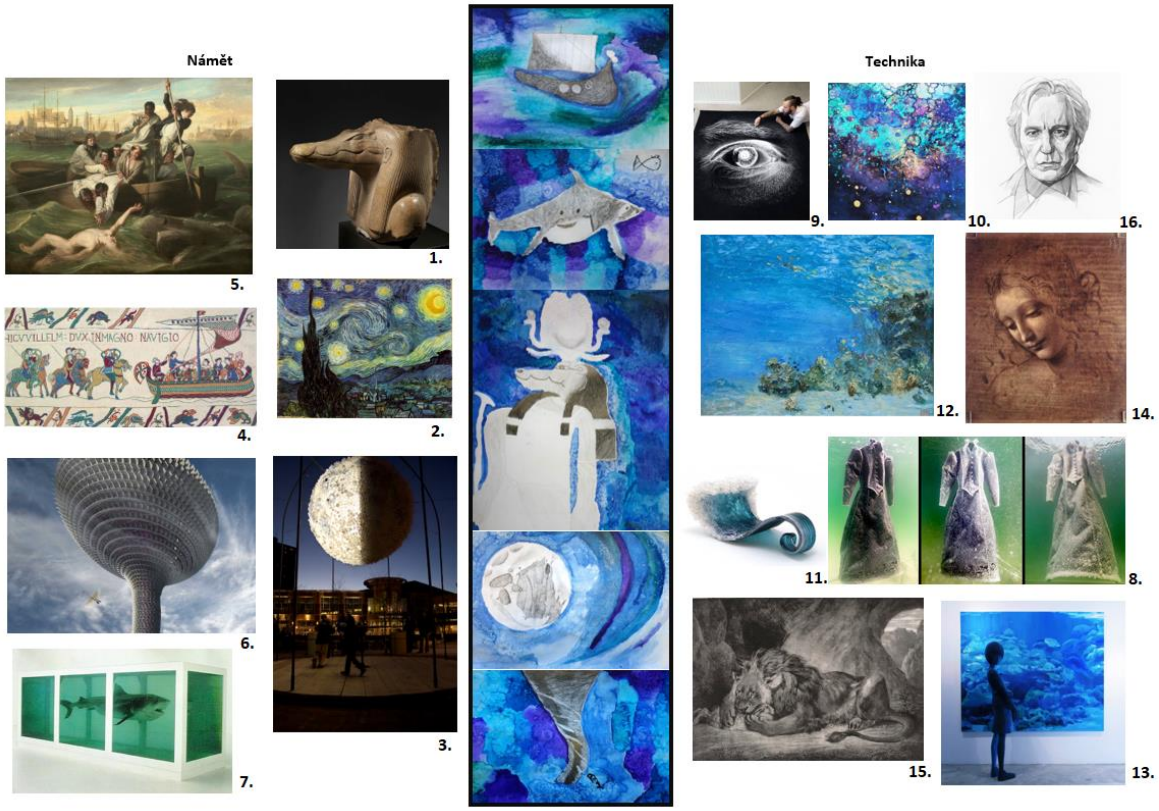
4. Poslední částí hodiny bude opět diskuze – reflektivní dialog, kde budou studenti porovnávat svá díla, hledat rozdílnosti a obhajovat své pojetí výrazu ,,Vládce vody“.
5. Součástí tohoto reflektivního dialogu bude také diskuze, která děti nasměruje k uvažování o problematice souvislosti tohoto úkolu s **dějinami umění**. K tomuto účelu můžeme užít následujících otázek: Myslíte si, že vaše obrázky nějakým způsobem souvisí s uměním? Pokud ano, v jakém ohledu? Znáte nějaké příklady z dějin umění, které zobrazují některou z věcí, které vidíte před sebou?
6. V neposlední řadě následně studenti sepíší reflexi s následujícími otázkami: Jaké nové poznatky si z hodiny odnášíte? Co nového jste se naučili v technologii? Co pro Vás bylo nejvíce překvapující? Jak byste jinému člověku, například spolužákovi vysvětlili, co to bylo za úkol a jaký byl jeho smysl?

Poučení z dějin umění: Děti se zde budou snažit objevovat v díle významy (tematické koncepty), které jsou nějakým způsobem shodné s dějinami umění – záleží na zvoleném námětu tak, aby zároveň dokázaly rozpoznávat vícero významů v jednom díle, tzn. že jeden význam nemusí mít pouze jedno ztvárnění (video-centrický model).

Pro snadnější orientaci jsem vytvořila obrazovou mapu – viz. fotokoláž č. 2, na které demonstruji můj záměr, jak z hlediska techniky, tak námětu. Na těchto příkladech se nám následně ukáže, v čem jsme jednotní a v čem rozdílní (prekoncept x koncept). Všeobecně se pak děti z hlediska techniky (konstruktivní koncepty) seznámí s pojmem skica a tedy s jedním z nejvýznamnějších umělců, který takto tvořil – Leonardem da Vinci. Pro zajímavé technologické postupy jsou zde zařazeni i moderní umělci, kteří například kreslí solí (obr. 9, Dino Tomic), štrafováním (obr. 16, Alexander Donchenko) malují pod vodou během potápění (obr. 12, Alexander Belozor) či užívají 3D digitální technologie (obr. 13, Shintaro Ohata). Námět pak souvisí se zaměřením dětí, ale u každého jsou sledovatelné alternace

[10] https://cs.wikipedia.org/wiki/S%C3%A9miotika

z umění. Například obrázek měsíce nám může navazovat na Hvězdnou noc (obr. 2, Vincent van Gogh), ale také na New moon (obr. 3, Caitlind r.c. Brown a Wayne Garrett).



Obrázek 4 - Fotokoláž č. 2 pro úkol ,,Vládce vody“

Poznámky: Úkol je zaměřen na to, aby studenti ovládli techniku kresby a malby tak, aby k sobě byly stylově napojené a podtrhovaly ztvárňovanou figuru.

Pomůcky: kelímky, štětce, hadříky, anilinky, tuš/uhel/tužka, sůl, brčko, A2 čtvrtka

2.3 DRUHÝ STUPEŇ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Tato věková kategorie je problematická sama o sobě a věková různorodost ve třídě této věci též moc nepomáhá. Z hlediska výtvarné výchovy tento aspekt souvisí s pojmem **krize dětského výtvarného projevu.** Všeobecně je krize termínem například pro selhání určitého mechanismu, nefunkčnosti či nerovnováhy. V našem případě má tento pojem velkou spojitost i s věkem, jelikož v **období pubescence** (tedy mezi 11.-15. rokem), dochází vlivem změn v zobrazovacím procesu k nerovnováze, tedy krizi v již ustálených vyjadřovacích procesech. Tato skutečnost podléhá psychickému vývoji dětí v pubertě[iv], které se následně projevuje bouřlivými změnami ve vnímání i myšlení, konkrétně: *„ztrátou spontaneity, vysokou kritičností k vlastní tvorbě, zklamáním nebo dokonce úplnou ztrátou zájmu o výtvarné činnosti."*[11] Tyto aspekty pak mohou mít vliv na celkový rozvoj osobnosti dítěte. V našem případě se pak budeme setkávat převážně s následujícími problémy: schopností umět se vyjádřit, uvolnit, vcítit se a umění si užít přes zážitek bez toho, aniž by se studenti báli, jak u toho budou vypadat či co by o nich řekli druzí. Ale i přes tyto nesnáze je tato věková kategorie velice zajímavá na práci pro nás učitele díky tomu, že již mají zažité určité koncepce a problematiky. Vzájemné obohacování je pak pro nás jen přínosem.

Pro tuto skupinu jsem první úkol koncipovala tak, aby se studentky dokázaly uvolnit, situaci spíše prožily a tím, že o ní následně v reflexi začnou mluvit, odbouraly svoji pomyslnou zeď a otevřely se kolektivní práci a týmovému duchu, který je potřeba v následujícím úkolu. Navíc nám tento úkol staví pomyslný základ, na kterém pak budeme pracovat v další hodině. Úkol katedrála je koncipován hned z několika hledisek: rozšíření povědomí studentů o samotném pojmu katedrála, získání všeobecného historicko-kulturního přehledu, seznámení se s několika různými umění a technikami, naučení se tyto techniky zařadit do určitého časového celku, objevení svých vlastních preferencí, atd.

[11] PRUDILOVÁ, Pavlína. *Krize ve výtvarném projevu dětí a její předcházení v pedagogické praxi* [online]. Brno, 2016 [cit. 2018-04-13]. Dostupné z: https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj4jJPo-rfaAhVBW8AKHWDTDBIQFggoMAA&url=https%3A%2F%2Fis.muni.cz%2Fth%2F399098%2Fff_m%2FPrudilova_399098_dipl_prace_Krize_ve_vytvarnem_projevu_deti.pdf&usg=AOvVaw1rJWjAQrjrLOdddXMe7so3. Magisterská diplomová práce. MASARYKOVA UNIVERZITA. Vedoucí práce Mgr. Martina Želazková, str. 8

2.3.1 „ZTVÁRNI VODU“

Námět: Jak moc dokážu procítit zvuk, abych mohl ztvárnit dokonale jeden z nejdůležitějších přírodních živlů.

Koncepty: VODA, RADOST, STRACH, VZRUŠENÍ, NERVOZITA, KRESBA

Zadání: Snažme se vcítit dokonale do zvuku vody tak, abychom mohli vyjádřit její pravou podstatu. Soustřeďme se na rytmus stékající vody i vlastního srdce, jaké výsledné dílo nám vznikne?

Záměr: Cílem tohoto počinu je studenty uvolnit natolik, aby dokázali pak bez ostychu a strachu, co řekne jejich okolí, ztvárnit cokoliv, i tak nesnadný úkon, jako je podstatu vody. Zároveň se zde i jedná o: seznámení s mezioborovými souvislostmi – hudební nauka, seznámení se s podstatou materiálu – kresba uhlem, zaměření se na své smysly – hlavně sluch a hmat, díky zavázaným očím a v neposlední řadě vše vyjádření se svým specifickým způsobem, jelikož tak nemohou být ovlivněni druhými.

Popis:

1. Studenti si připraví pomůcky bez zadaného tématu. Následně jim vysvětlíme, že budeme ztvárňovat velice atypický úkol, kde budou používat pouze tyto pomůcky: papír A4, své prsty a uhel. Následně jim bude sděleno téma: ,,vyjádřete přes zvuk pravou podstatu vody“ a bez jakýchkoliv dalších vysvětlování je poprosíme, aby si zavázali oči a byli potichu.
2. Následně budeme pracovat s vodou tak, aby jí studenti slyšeli a její zvuk se snažili kresbou zachytit na papír. Zvuk bude vždy opakován 3x, studenti si tudíž prsty papír ohmatají tak, aby věděli, kde jsou jeho konce, hmatem si mohou například vyznačit body, kde mohou začít kreslit (například zde položí gumu, či přilepí kousek lepenky, aj.). Zvuk budeme kreslit vždy z horní části papíru a budeme se posouvat postupně dolů. Slabý zvuk znázorníme například tenkou linkou, ostré a dlouhé zvuky tlustou čarou. Studenti mohou užívat všechny možné způsoby kresby, zde záleží na jejich úvaze, které se k jejich výjevu nejvíce hodí.
3. Budeme užívat tyto zvuky v následujícím pořadí:
    a. **Slabý proud vody s kapáním**– rozcvičení se a zbystření smyslů

b. **Tekoucí voda na mycí dekl** – smíšení vícero zvuků = tekoucí voda, náraz, kapky, aj.; zde studenti zapojí svou znalost své třídy, jelikož dekl vždy užívají při mytí nástrojů

c. **Lití vody z výšky** – každodenní zvuk, například při napouštění vody do vany, při mytí rukou, při nalévání limonády do sklenice

d. **Rychlé cákání ruky** – pohyb, jako když chceme něco napěnit

4. Celkem budou mít studenti 4 výstupní papíry formátu A4 a na každém zachycené 3x se opakující zvuk. Po sejmutí šátků při posledním úkolu dostanou studenti 5 minut na to, aby papíry prostudovali, barevně vytáhli vždy jeden nejvíce povedený zvuk. Barvu volí dle sebe, o které si myslí, že ke zvuku nejvíce pasuje. Následně na malý papírek vedle výkresu připíší, co si myslí, že to bylo za zvuk.

5. Následně budeme všichni diskutovat a navzájem i ukazovat naše ,,zvuky". Studenti se pokusí zdůvodnit, proč vytáhli tuto linii onou barvou a proč tuto zase jinou. Následně jim bude předvedeno ještě jednou každý zvuk již bez zavázaných očí a porovnáme naše výkresy teď i s vizuální ukázkou. Souhlasí nám? Ztvárnili byste teď zvuk jinak, či jste spokojený? Co jste při kresbě cítili? Užívali jste si tento úkol?

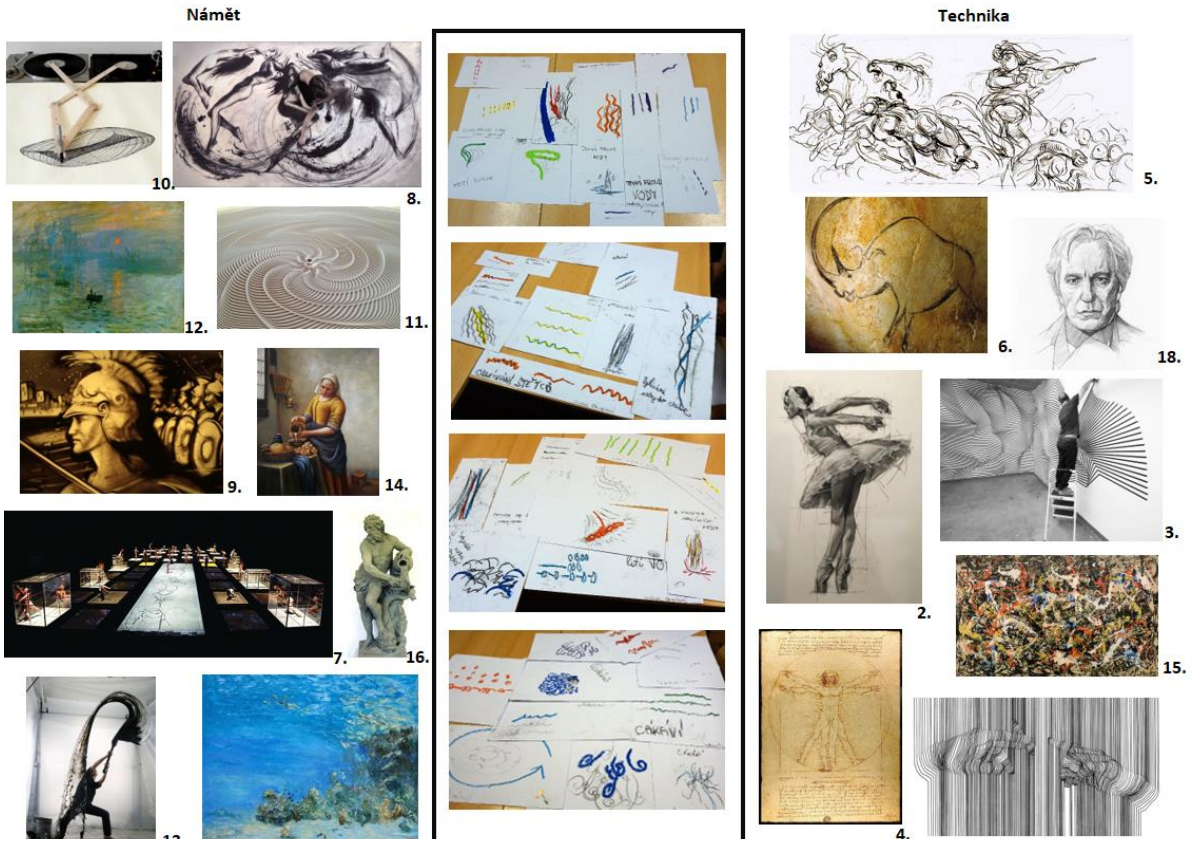
6. Po diskuzi sepíšou studenti reflexe s následujícím otázkami: Jaké nové poznatky si z hodiny odnášíte? Jak jste se cítili na začátku úkolu při zadání tématu? Co jste si mysleli? Jak jste se cítili při kresbě na slepo? Jak jste úkol prožívali? Byl pro Vás úkol v něčem přínosem? Pokud ano, v čem byl a v čem nebyl?

Poučení z dějin umění: V souvislosti s tímto úkolem by studenti měli zároveň objevit podobnost v historických epochách dějin umění. Tuto souvislost by měli objevovat na základě:

1. **Techniky – kresba**

   a. Díky kresbě se zde zaměříme na umělce či umělecké styly, které tvoří za pomocí čistých linií kresby a seznámíme se s jejich technikou práce. Minimální očekávaný výstup jsou zde nástěnné malby v jeskyních/hrobkách (obr. č. 6), skici Leonardo da Vinci (obr. č. 4) a jednoduchá lineární kresba Nestera Formentery (obr. 1). V našem

případě zde pak figuruje ještě jeden důležitý prvek při tvorbě a to je akční umění, které se zde máme zastoupené Jacksonem Pollockem (obr. č. 15).



Obrázek 5 - Fotokoláž č. 3 pro úkol „Ztvárni vodu“

2. **Námětu**

   a. **Umění, které odkazuje symbolicky k pojmu voda** (zde by studenti měli mít povědomí o umění, které v průběhu dějin umění zobrazovalo vodu, tekoucí vodu, aj. tak jako je zde v obrazové mapě uveden pro příklad obraz Mlékařky (obr. č. 14), dále impresionistický obraz Východu slunce (obr. č. 12) či socha Neptuna (obr. č. 16))

   b. **Mezioborové souvislosti s hudbou/zvukem** (zde by měli studenti hledat spojení umění výtvarného a hudebního, objevovat nové přístupy v dnešním moderním umění. Pro příklad uvádím kresbu mechanického přístroje (obr. č. 10), performance umělkyně Shen Wei (obr. č. 7) či akční umělkyni Zarah Abraham (obr. č. 8))

   c. **Snahy o zachycení jedinečnosti okamžiku** (zde by studenti měli hledat umělce a umění, které mělo v průběhu dějin snahu o zachycení okamžiku

a svá stanoviska umět odůvodnit. Pro zpřesnění uvádím příklad akčního umělce, který tvoří techniko stop-motion - Shinichi Maruyama (obr. č. 13), dále impresionistické malíře všeobecně (obr. č. 12), umělkyni Kseniyi Simonovou (obr. č. 9) a další)

Poznámky: Cílem tohoto úkolu je odbourat stereotypy zažité ve škole z výtvarné výchovy a umět se uvolnit natolik, abychom dané situace uměli procítit. Procítění se zde nachází ve dvou rovinách. První z nich je procítění své vlastní tvorby při poslechu zvuku a druhou částí je pak schopnost přes empatii se vžít do prožitku druhých. Slyšeli studenti opravdu všichni zvuk stejně, opravdu ho všichni 100% procítili stejně nebo jsou někde odchylky? A kde tedy jsou a proč tam jsou?

Pomůcky: uhel, 4x papír A4, šátky, případné pomůcky na přichycení papíru

2.3.2 „KATEDRÁLA“

Námět: Každá doba, umění a náboženství se vždy vyznačovalo svým specifickým ,,svatostánkem“, můžeme jej nazývat ,,Katedrálou“. A každá taková stavba nesla od svých prvopočátků určité aspekty, které se musely dodržovat při její stavbě, ale i výzdobě a užití.

Koncepty: POVRCH, TVAR, LINIE, KONTRAST, VZNEŠENOST, STRUKTURA, ….

Zadání: Postavme katedrálu tak, jak to již činili naši předci – od základů. Vybudujme ji do výše, velkoleposti a vznešenosti, jež si zaslouží a použijme u toho sami sebe, ale i výtvarné prostředky.

Záměr: Seznámení studentů s tím, že katedrála nemusí být z historického hlediska jen ta, která byla v období Gotiky, ale také, že to mohou být i jiné svatostánky, předchůdci, bez nichž by ty Gotické vzniknout nemohly. Objevme přes akční umění, jak se taková katedrála stavěla – postavme ji od základů ze svých vlastních těl a přes tuto tvorbu si společně uvědomme, jaké charakteristické prvky nesla. Následně ji zasaďme přes své osobité preference do určitého prostředí, se kterým souvisela i specifická výzdoba.

Popis:

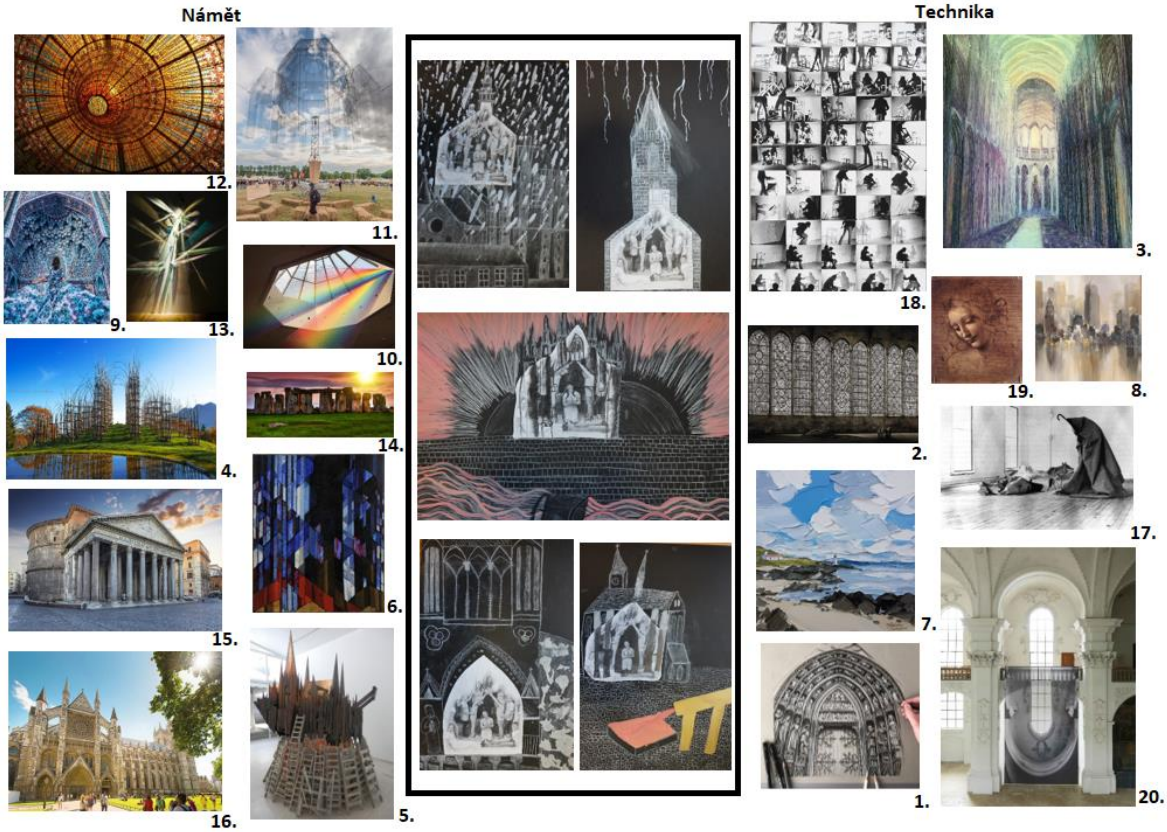
1. Studenti dostanou za úkol si na další hodinu přinést světlé oblečení, nejlépe bez potisků. Na začátku hodiny si uděláme v učebně prostor a sedneme si do kruhu. S otázkou, zda víte: Co je to katedrála? otevřeme společnou diskuzi. Následně po stanovení jednoduché odpovědi bude následovat další otázka: Jak se staví? S předpokládanou odpovědí: postupně od základů. Postřehy z diskuze budeme zanášet na tabuli a budeme si tak skládat stavební plán toho, ,,jak katedrálu vlastně postavit“
2. První část úkonu bude spočívat v tom, že studenti ze svých těl postaví katedrálu tak, aby nesla specifické znaky: výšku, lomený oblouk, případně věž, tvar kříže. Studenti budou nuceni se kolektivně domlouvat, kdo co zvládne, kdo/co/jak dlouho udrží a vůbec jak jí postaví. Až budou mít katedrálu hotovou, danou situaci vyfotíme.
3. Následně si zpět sedneme do kruhu a budeme se snažit diskutovat na tyto otázky: Jaké znáte typy katedrál? A z jakých jsou období? Čím se katedrály vyznačují? Jaké nesou znaky? Jaký mají význam (tehdy a dnes)? Po diskuzi studentům promítneme

krátké video o Gotických katedrálách. Následně jim zadáme domácí úkol: Doma si najděte a prohlédněte různorodé typy obrázků, kde jsou katedrály. Ty, které Vás zaujmou, si přineste vytištěné (černobíle) s popiskem: 1. jméno katedrály, 2. v jaké zemi se nachází, 3. v jakých geografických podmínkách jí nalezneme.

4. Na další hodinu přinese vyučující vytištěné (A4) a upravené fotografie, které následně rozdá každému studentovi. Studenti si mezitím připraví svůj úkol. Kolektivně budeme diskutovat o tom, co si vybrali a proč. Následně budeme hledat společné prvky pro katedrálu, společné prvky pro geografické zařazení, a v neposlední řadě budeme hledat symboliku vody v/na/u katedrály.
5. Následně si studenti připraví pomůcky a dle svého obrázku z DÚ upraví týmovou fotografii do své specifické podoby. Vhodnost celkové stylizace a kompozice bude čistě na jejich uvážení (dle podkladů, které si vyhledali). Papír s týmovou fotografií podlepí na A2 šedivý papír do libovolné pozice. Následně dokreslí vybrané prvky své preferované katedrály, kdy bude třeba uplatnit: 1. zákony perspektivy, 2. zanesení specifických prvků katedrály, 3. zanesení specifických znaků pro vodu, které se ke katedrále vztahují (je u řeky/moře, je v Anglii, kde často prší, či se zaměří na umělecké výtvory v podobě křtitelnice, chrličů, aj.). U posledního bodu budeme užívat techniku malby a rozmývání barev.
6. Po dokončení díla všechny umístíme na zem před sebe a budeme kolektivně diskutovat o tom, kde se mohla ta či ona katedrála nacházet. Studenti se pokusí sami naše nové katedrály sestavit do pomyslné mapy a odůvodnit proč je tam dali. Budeme hledat jejich společné znaky, ale také v čem se liší.
7. Následně studenti sepíší reflexi na následující otázky: Jaké nové poznatky si z hodiny odnášíte?, Byl pro Vás tento úkol v něčem překvapující/nový?, Dozvěděli jste se díky tomuto úkolu něco nového o svých spolužácích?, Jaké typy (či prvky) katedrál si pamatujete?

Poučení z dějin umění: Cílem tohoto úkolu je seznámit studenty s pojmem svatostánek a s ním i související všechny možné odkazy v dějinách umění. Pokud se řekne katedrála, mnoho lidí si přestaví období Gotiky. Avšak co vše předcházelo tomu, než takové stavby mohly vzniknout? Jaké tyto stavby nesly znaky? A co následovalo po nich? Budeme se tedy

snažit přiblížit studentům problematiku nejen období Gotiky, ale průřezově celých dějin umění tak, jak na sebe navazovaly. Dále budeme hledat nové přístupy k pojmu svatostánek či katedrála a umělce, kteří pojali tyto věci po svém – například František Kupka a jeho obraz ,,Katedrála“ (obr. č. 6). Pro názornost opět přikládám obrazovou mapu.



Obrázek 6 - Fotokoláž č. 4 pro úkol „Katedrála“

Poznámky: Cílem úkolu je seznámit studenty s konstruktivními prvky všeobecnými – vztahujícím se k pojmu katedrála, ale i těmi výtvarnými. Úkol je též koncipován jako vhodný pro kolektivní práci a jeho utužování, pro objevování nových východisek – že sice existuje jedno univerzální východisko ve znacích pro všechny, ale v detailech, geografickém umístění, aj. se všechny katedrály odlišují.

Pomůcky: kelímky, štětce, hadříky, noviny, anilinky/modrá tuš/tuš černá, bílá pastelka, A2 čtvrtka šedá, tužka

3 PUSŤME SE DO DÍLA

V následujících kapitolách bude detailně rozebráno, jak probíhala výuka, jak byly zadávány úkoly, jaká byla míra motivace a imaginace a jak děti uchopily úkol přes vlastní kreativní interpretaci námětu.

V pravé části stránky jsou k dispozici výstupy tvořivého díla, ke kterým často v popisech odkazuji.

Součástí textu je také postupné odkazování k **uměleckým konceptům**, zejména v kapitole **Poučení z dějin umění**, kde názorně vysvětluji, jak koncepty rozpoznáme a díky čemu se nám v díle objevují.

Důležitou částí tohoto popisu je vždy odstavec **Konceptová analýza**, kde objasňuji, jak dopadly mé předpoklady a výstupy dětí.

Pro snazší orientaci je ke každému úkolu vytvořena obrazová mapa, která se nachází v bodu 2-Příprava na výuku. U každého díla, ke kterému se odkazuji, můžete tak najít závorku s popisem, kde zmiňované dílo najdete.

Obrázek 7 - Děti při tvorbě

4 PRVNÍ STUPEŇ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

4.1 *„VZPOMÍNKY NA VODU“*

Hodina samotná začala zcela bezproblémově i přesto, že jsem děti viděla poprvé. Výuka byla započata seznamováním jak ve vztahu učitel-žák, tak ve vztahu žák-učivo. Dětem bylo objasněno, že mohou přijít v následujících 3 týdnech do kontaktu s věcmi, které neznají, jak v rámci výuky, tak tvorby a pojmů v komunikaci. Po stanovení pravidel hodiny jsme se s dětmi daly do práce.

Obrázek 8 - Děti při poslechu hudby

Dle připravené struktury úkolu jsem s dětmi zahájila konverzaci na téma: *„Co pro ně znamená voda? Jaké pocity ve vás vyvolává? Jaké vzpomínky v souvislosti s vodou máme? A Jaká voda může být?“* Pro usnadnění výpovědí a pro snadnější **imaginaci** byla přehrána skladba **Ludovica Einaudiho – Le onde**. Děti následně měly říkat, jaké pocity v nich tato skladba vyvolala. Každý, kdo vymyslel nějaký pojem, zapsal si jej sám na tabuli. Tato skutečnost děti natolik **motivovala**, že jsem je ani nemusela pobízet. Když byla rozebrána skladba, všichni jsme se podívali na napsaná slova a hledali ta, která nám chybí a též nějakým způsobem souvisejí s vodou a vzpomínkami. Děti jmenovaly při poslechu skladby například, že slyší moře, že je to smutné, jedna studentka dokonce uvedla, že ji to připomíná pohřeb, i *když „sama na žádném nikdy nebyla“.* Jiné studentce se naopak vybavila celá scéna, kdy je *„rybářská loď na rozbouřeném moři, následně do ní narazí vlna a potápí se na dně moře“.* Mezi pojmy, které se objevily v otázce (jaké pocity v nás voda vyvolává), bylo pro vodu užito, že je: příjemná, chladivá/studená, teplá, dobrá, relaxační, mokrá, hezká, sladká.

Následně po vyhledání pojmů byl dětem sdělen úkol, kdy si měly připravit pracovní stůl s dvěma teplými barvami a dvěma studenými barvami, dle svého výběru. Styl malby byl libovolný, ale tak, kde dominantní ruka malovala jen prsty a nedominantní štětcem. Následně byly dětem spuštěny zvuky vody, konkrétně: déšť, bouřka, vodopád, moře. Děti

měly 45 minut na ztvárnění svých vzpomínek a toho, co v nich evokují zvuky. **Kreativní interpretace námětu** proběhla zcela bezproblémově. Děti se soustředily plně na malbu a poslouchaly zvuk vody. Až ke konci, když již pár jedinců mělo hotovo, se začalo navozené prostředí narušovat, jelikož děti již samy začaly diskutovat o tom, co namalovaly.

4.1.1 KONCEPTUALIZACE NÁMĚTU

Po malbě jsme naše **tvořivá díla** rozvěsili po třídě a zahájili část hodiny, která se v artefiletice nazývá **reflexe a interpretace**. Děti diskutovaly o tom, co v dílech vidí (tedy objevovaly empatický umělecký koncept a snažily se pochopit, co je vyjadřováno) a zda chápou to, co chtěl jejich tvůrce ukázat/vyjádřit (zde se naopak již seznamovaly s prožitkovým uměleckým konceptem). Aniž by o tom samotní věděly, započaly cestu **k nalezení konceptů**. Po prohlídce vytvořených obrázků děti samotné řekly, že na první pohled by v některých obrázcích nic neviděly, pokud by sami nemalovaly. Zde nám **zkušenost** sehrála velice důležitou roli, jelikož se pak děti snáze vcítily do děl svých spolužáků. Míra empatie mi v této třídě až zaskočila, jelikož děti byly schopné odhadnout, vysvětlit i zdůvodnit své výroky o dílech vlastních i svých spolužáků.

Abych uvedla příklad, použiji zde dva obrázky. První z nich je zcela prostě namalovaný. Chlapeček jej reflektoval jako *„piráty na pláži za slunného dne“,* kdy tímto výrokem vystihl empatický koncept díla tím, že reflektoval, co jeho obraz vyjadřuje. Zde jsem se dětí zeptala (aniž ještě viděly obrázek), co si myslí, že uvidí. Děti uváděly: žlutou pláž, moře/vlny, piráta *(„jako kapitán Jack Sparrow“*), ryby, mušle, palmu, aj. Když jsem jim obrázek ukázala, zeptala jsem se, zda se shoduje s tím, co čekaly. Někdo odpověděl, že ano až na 3 holčičky, které řekly: *„že jim tam chybí loď, že měl být pirát na kruhovém ostrově, že tam chybí palma a ryby.“* Zde se projevila vlastní představa pojetí *„piráta*

Obrázek 10 - „Piráti na pláži za slunného dne"

Obrázek 9 - „Potopa"

na ostrově", tedy **uvědomění si odlišnosti prekonceptů** svých od spolužáka. V případě obrázku, který nese název *,,Potopa",* byla představa dětí zcela jiná. Obrázek jsem záměrně skryla a studentka měla říci, co vytvořila. Popsala, že malovala dle zvuků a toho, jak se cítila. Zmínila, že cítila velký chaos, jelikož nevěděla, co přesně dělat. Až, když měla smícháno několik barev, vytanul jí obrázek, ve kterém spatřila potopu – zakalená voda, bláto, chaos, ryby, aj. Zeptala jsem se dětí, co čekají, že uvidí. Nikoho nic nenapadalo, až jedna studentka řekla *,, bordel".* Následně jsme si obrázek ukázaly. V prvním momentu byly děti potichu a obrázek pozorně pozorovaly. Až po chvíli jiná studentka řekla, že je to *,,přesná potopa",* jiná zase zmínila, že je to *,,chaos"* a chlapeček vyhrkl, že vidí *,,rybu a bláto".* Nikdo nenamítal žádné úpravy. Dotázala jsem se tedy, proč by tam někdo nechtěl nic měnit. Děti byly potichu a přemýšlely, až studentka řekla, že jí nenapadá, jak by to jinak ztvárnila. Zde se děti naopak ztotožnily s prekoncepty své spolužačky.

Dle mého názoru se v tomto momentu dosáhlo toho, co jsem od dětí očekávala-**dokázat se vcítit** nejen do sebe sama, ale i druhých a umět své **myšlenky a pocity reflektovat a interpretovat. Zároveň tedy děti dokázaly pochopit: ,,Co je dílem vyjadřováno"** (empatická složka) **a dokázaly reflektovat ,,Co prožívám"** (prožitková složka)

Po rozboru následovala druhá část diskuze, která byla zahájena otázkou: Jak se Vám malovalo a vzpomínalo při hudbě? Děti povětšinou odpovídaly shodně: dobře, uvolněně a na malbu s prsty více než půlka sdělila, že lépe než se štětcem. Většina se též shodla, že malba nedominantní rukou byla pro ně náročná, zejména když se děvčata snažila o malbu detailů.

4.1.2 POUČENÍ Z DĚJIN UMĚNÍ

Na tuto část naší výuky jsem se zvláště připravovala. Pro usnadnění výkladu jsem si pro děti hledala obrázky, videa i nápovědy, jak je navést správným směrem v uvažování. Mým záměrem bylo dětem ukázat, že každý obrázek je v nějakém principu sledovatelný v průběhu dějin umění. U tohoto úkolu jsem se zaměřila na dvě hlediska:

1. **Umění, které odkazuje k vodě**
2. **Umění, které vzniklo pouze prsty a dlaní**

V textu se často setkáte s odkazy k fotokoláží, které jsou v závorce s číslem obrázku. Fotokoláže jsou umístěné v bodu 2–Příprava na výuku.

4.1.2.1 UMĚNÍ, KTERÉ ODKAZUJE K VODĚ

Tato kapitola dle zaměření sleduje jeden významný **umělecký koncept** a to **tematický**. Z hlediska **námětu** se nám voda promítá v každé vzpomínce či zážitku dětí. Chtěla jsem, aby si tuto skutečnost uvědomily a proto jsem začala s otázko: *„Jak se snažíme uchovat vzpomínky?“* Děti opět odpovídaly shodně a velice často uváděly: fotografie/obrázky, přes vzpomínky/příběhy, suvenýry z cest, aj. Zde jsem se dětí zeptala již konkrétně: **„Znáte nějaká díla, která odkazují na vodu?“** Po dlouhém přemýšlení si jedna studentka vzpomněla na fontány. Díky tomu jsem již mohla zahájit vysvětlení, kde všude tyto odkazy můžeme hledat. Přes časovou osu (Pravěk-Starověk-Středověk-Novověk-Moderní doba), kterou jsme si vytvořili, jsme následně jmenovali tyto epochy a díla:

- **Pravěk:** keramika a symbol vody – vlnovka
- **Starověk: Egypt** a nástěnné malby v hrobkách – odkazy na bohy vody, jako je Hapi, Nun; dále odkazy na řeku Nil – vyobrazení samotné řeky (fotokoláž č. 1, obr. č. 1), malba lov na vodní ptactvo; dále lodě – sluneční bárka; **Řecko** – odkazy na boha moří – Poseidon (fotokoláž č. 1, obr. č. 2,9,11), jako jsou sochy, dále mozaiky – například mozaika zobrazující Lédu a Dia, malby na keramice (fotokoláž č. 1, obr. č. 6); **Řím** – opět odkazy na božstva, jako je například Neptun (fotokoláž č. 1, obr. č. 2), akvadukty
- **Středověk**: z hlediska náboženství – křesťanství a zobrazení Mojžíše **Michelangelem Buonarrotim** (fotokoláž č. 1, obr. č. 7), dále výjevy při křtění - **Piero della Francesco**, architektonické a sochařské prvky – na gotických katedrálách chrliče, dále kropenka uvnitř kostelů, z hlediska fontán například Fontána čtyř řek - **Gian Lorenzo Bernini** (fotokoláž č. 1, obr. č. 9)
- **Moderní umění**: uvedeni **Impresionisti**, konkrétně **Claude Monet** – Leknín (fotokoláž č. 1, obr. č. 8), Východ slunce
- **Dnešní umělci**: mezi těmito umělci především vyniká **Zaria Forman**, která se zároveň zařazuje i mezi umělce, kteří tvoří prsty (fotokoláž č. 1, obr. č. 3); dalším zajímavým umělcem je - **Alexander Belozor**, který maluje při potápění pod vodou (fotokoláž č. 2, obr. č. 12).

4.1.2.2 UMĚNÍ, KTERÉ VZNIKLO POUZE PRSTY A DLANÍ

Tato část našeho ztvárňovaného úkolu úzce souvisí s **technikou** a z hlediska uměleckých konceptů s **konstruktivním složkou**. Zde se tedy děti dozvěděly souvislosti mezi úkolem a naším stylem tvorby.

Zaměřila jsem se tedy na otázku: *„ Zda je důležitá malba prsty a zda se s ní dá vytvořit hodnotná a detailní díla?“* a s tím související poučení z dějin umění - umělce a umělecké styly, které pracovaly s rukou a prsty jako takovými. Děti na otázku odpověděly, že určitě ano, ale příklad neznaly. Po navedení na časovou osu si jedna studentka vzpomněla na **pravěké otisky** rukou v jeskyních, jako je například v Chauvet, Cueva de las Manos či jeskyně na Borneu (fotokoláž č. 1, obr. č. 10). Pro umění Starověku jsem děti navedla za pomocí následujících insignií: *„ Nejdřív se to muselo rozmadlat, pak se to plácalo, pak se to točilo a je to hnědé. Co je to?“* Děti si vzpomněly na **keramiku** (fotokoláž č. 1, obr. č. 6).

Posledním příkladem jsem se dětem snažila přiblížit umělce **dnešní doby**, kdy jsem vybrala takové, kteří pracují stejnou technikou, která byla použita při jejich tvorbě. Jmenovány byly dvě umělkyně, které tvoří čistě prsty, tedy bez štětců, a to **Zaria Forman** (fotokoláž č. 1, obr. č. 3) a **Irish Scott** (fotokoláž č. 1, obr. č. 4).

4.1.3 KONCEPTOVÁ ANALÝZA

Úskalím všech skupin, kterou budu opakovat, byla z mé strany neznalost skupiny a její vybavenosti pro výuku. I když jsem byla částečně obeznámena s čím mohu počítat, nikdo už mi nedokázal říci, zda takové úkoly děti zvládnou. Pouze, že je to *„nové“* a *„uvidíme“.*

Po prvotním seznámení jsem se při **zadávání úkolu setkala s úspěchem.** Děti byly celkově na výuku natěšené a těšily se na první úkol, který jsem jim definovala jako *„experiment“.*

Průběh tvorby se uskutečnil dle plánu, jak jsem si jej připravila, až mi to samotnou zaskočilo. Děti **úkol uchopily** kreativně a každý zcela po svém, jak jsem dle jejich věkového složení očekávala. Každý z nich měl své vlastní prekoncepty, se kterými do díla vstupoval. S tímto aspektem souvisí i **dobrý tvar díla,** který zde shledávám za více než uspokojivý. Každý téma pojal po svém. Někdo užil zcela nových postupů a experimentoval a někdo se zase zaměřil vyloženě na jednu svoji důležitou vzpomínku či pocit. Proto jsou některá výsledná díla konkrétní a jiná na první pohled nejasná.

Obrázek 11 - Děti při tvorbě

Naplnění mého záměru bylo díky otevřenosti dětí uskutečněno nad mé očekávání. **Umělecké koncepty** byly ve své podstatě objeveny všechny, aniž bych je prozatím dětem do detailů vysvětlovala. Když jsem se dětí zeptala, jak jsme tento obrázek vytvořili neboli konstruovali, děti jednoznačně odpovídaly, že malovaly. Avšak nejvýznamnější koncept – **empatický**, byl objeven zejména při **reflektivním dialogu**, kdy děti vysvětlovaly nejen své dílo (a tedy co dílo vyjadřuje), ale také pocity, jaké u malby měly (co prožívaly). A straně druhé jmenovaly pocity, které v nich byly vyvolány při pohledu na jiná díla.

Prekoncepty dětí byly často podmíněné jejich věkem a nejvíce se projevily při tvorbě. Ty mladší se spíše snažily detailně ztvárnit svoji představu/vzpomínku/myšlenku. Naopak ty starší se zaměřily na experiment a snažily se tvořit společně s hudbou. Tato díla pak byla více abstraktní a jejich význam děti následně objevovaly v reflektivním dialogu.

Dle mého názoru došlo v hodinách k **úplnému naplnění mnou stanovených cílů.** Děti dokázaly tvořit na zvuky, reflektovat svá díla a zapojit se do dialogu. Přes své zkušenosti a tvorbu jsme následně objevovali, zda se naše prekoncepty shodují s těmi ostatními. Při opakování si dokonce každý vzpomněl na nějaký příklad z dějin umění, který jsme si pro inspiraci uváděli.

Celkové vyhodnocení je však díky reflexím celkově rozpačité. Dle informací, které jsem obdržela, děti nejsou zvyklé dostávat domů úkoly a nikdy nic podobného nezpracovávaly. Na první pohled jsou reflexe prázdné, avšak zdání klame. Úkolu se zhostily zdárně a odpovídaly na zadané otázky k věci. I přes množství jmenovaných uměleckých děl byli někteří jedinci schopni vyjmenovat více věcí, jiní poznamenali spíše to, co jim přišlo z výkladu nejzajímavější.

Na otázku: ,,*Co nového o sobě či druhých zjistili?“* odpovídaly děti povětšinou rozdílně, často se však shodly na tom, že zjistily, jak velkou mají fantazii, že se dají vzpomínky vyjádřit malbou/prsty, objevily, co se jim líbí – například pozorovat hladinu rybníka. Velice často se v reflexích stávalo, že si děti nepřečetly pozorně otázku a odpovídaly trochu či zcela na něco jiného. K jejich věku však tuto skutečnost považuji za nepodstatnou a reflexi spíše vnímám jako celek. Z hlediska toho, co si děti pamatují z výkladu dějin umění, se velice často objevují bohové (mytologie), dále děti jmenují nástěnné malby, malbu prsty a fontány. Zde konkrétně jedna studentka píše *,,ta studánka čtyř řek“.*

Již výše zmíněné věci považuji za úspěch u takto malých dětí, jelikož i když si nepamatují přesné názvy, zpětně mi byly schopné popsat, jak zmíněné dílo vypadalo, či jak bylo uděláno.

4.2 „VLÁDCE VODY“

Následující týden (10.1.2018) jsem hodinu začala pro odlehčení komunikací s dětmi a otázkou: *„Jaké bylo psaní reflexí?“* Děti povětšinou odpovídaly, že špatné, jelikož je dělaly až po týdnu a vše si již tak dobře nepamatovaly. Konkrétně si nemohly například vzpomenout na jména umělců, aj. Na druhou stranu je ocenili ve smyslu toho, že zjistili, kolik si toho pamatují z výkladové hodiny. Díky rekapitulaci dění minulé hodiny jsme s dětmi navázaly na **úkol**, který jim byl zadán na konci vyučování, kdy si měly vyhledat: **„Co vše může znamenat pojem vládce či ovládat?“** Zde mi velice překvapilo, s jakou svědomitostí si děti vyhledaly informace. Projevila se zde vysoká míra **motivace**, jelikož děti byly na hodinu velice dobře připravené. Přinesly lístečky, kde měly často napsané, *„že je to někdo, kdo má moc a vládne.“* Dále měly vyjmenované vládce z hlediska toho, kde se nacházeli. Mezi takové časté pojmy používaly: panovník, faraon, car, císař, král, diktátor. Následně jsem ke slovu vládce přidala pojem voda. Děti měly následně hledat pojmy, které toto slovní spojení vystihuje a každou svou ideu napsat na tabuli. Avšak než pojem napsaly, musely říci, proč si myslí, že tato věc *„ovládá vodu“.* V některých případech jsem dětem musela napovědět, ale základní věci dokázal vymyslet každý sám. Na základě tohoto rozboru jsme společně *„Vládce vody“* rozdělili do 6 velkých celků:

- **MYTOLOGIE**: Egypt (Sobek, Nun), Řím (Neptum), Řecko (Poseidon), Slované (Mokoš), Germánské kmeny (Thor), křesťanství (Mojžíš), Čína (Lei Gong)
- **PŘÍRODNÍ ŽIVLY**: vítr, hurikán, tornádo, lavina, sopka, láva
- **VESMÍRNÁ TĚLESA**: Měsíc, Slunce
- **FAUNA**: žralok, krokodýl
- **HISTORICKÉ OSOBNOSTI/ NÁRODY**: Féničané, Vikingové, Řekové/ K. Kolumbus
- **VĚCI VYROBENÉ LIDMI**: lodě (Titanic), ponorka

Obrázek 12 - Poznámky dětí na tabuli k úkolu „Vládce vody“

Po rozboru jsem dětem položila otázku, zda některé z následujících pojmů dokáže zcela a jak se říká *„na povel“* ovládat vodu. Děti řekly, že takto úplně ne. Zeptala jsem se tedy, proč si to tedy ukazujeme? Studentka Anežka U. řekla, že sice vodu neovládají úplně, ale že se o to snaží či to chtějí. Tehdy jsem tedy dětem vysvětlila, že záleží na úhlu pohledu. Ve své době si Řekové opravdu mysleli, že jsou *„pány moří“.* Stejně tak při pohledu na hurikán si můžeme myslet, že ovládá zcela vodu. Následně děti dostaly za úkol vybrat si jednu z následujících věcí. Povětšinou si každý vybral své zaměření, připravily si podklady a pomůcky na kresbu.

Obrázek 13 - Děti při kresbě

Kreativní interpretace námětu úlohy proběhla v klidné atmosféře při poslechu hudby. Pro usnadnění práce a rozvržení kompozice byly děti seznámeny s **mřížkovým/čtvercovým systémem**. Většině z nich to pomohlo, jelikož dokázal každý sám zanést zvolený objekt do formátu A2. Zbytek hodiny se děti věnovaly správnému rozvržení objektu a jeho stínování tužkou.

Na konci hodiny byl zadán domácí úkol: *„Pokuste se najít, co znamená slovo znak a co to je.“* Dále si děti měly dohledat nějaké informace ke svému ztvárňovanému dílu (pokud je neznaly).

Třetí a poslední mnou vyučovací týden (17.1.2018) se nesl v duchu dokončování díla *„Vládce vody“,* vysvětlení teorie a prezentace toho, co se tvořilo paní učitelce Jaroslavě Kaufnerové.

Zde byl průběh hodiny otočen, jelikož v předchozích týdnech jsme s dětmi povětšinou hodinu zahajovaly diskuzí. Tentokrát byla první část úkolu vysvětlena a děti dokončovaly práce. Ti pomalejší se věnovaly stínování a pár rychlejších jedinců se již dalo do malby. Dětem byla vysvětlena technika, kterou budou pracovat. Jelikož ještě nemají tak pevnou ruku na tah štětcem, zvolila jsem v blízkosti ztvárňovaného objektu modrý inkoust (lze umazat), který se rozmýval tenkým kulatým štětcem. Následně se zapojily anilinky, kde měly děti samy zvolit vhodnost užití barev. To samé platilo pro užití soli.

V polovině vyučování jsme se o pauze s dětmi podívaly na úkol, který byl zadán a společně jsme si řekly**, co jsou to znaky**. Děti většinou úkol vyhledávaly s rodiči a až na zapomnětlivce měly napsané definice dle wikipedie. Díky tomu jsem měla o práci méně, jelikož si děti samy vyhledaly i příklady čeho se konkrétní pojem týká. I tak jsme si je vysvětlily společně v jednoduchých příkladech:

- kdy **ikon** je znak, který přesně zobrazuje to, co znázorňuje – například obraz
- **index** je ,,ukazatel“ (příklad kouř-oheň)
- **symbol** je ,,značka“, která je daná společností (například kruh může být zobrazení Měsíce, Slunce, kola, aj.)

Následně dostaly děti zadáno, aby vytvořily **vlastní jedinečný znak** související se svým obrázkem, do kterého zároveň zapojí i **vlastní monogram.** Někdo tak užil již zažitých symbolů – například studentky, co ztvárňovaly měsíc, užily kruh. Naopak studentka, co ztvárňovala krokodýla, vytvořila vlastní znak – ozubenou čelist.

4.2.1 POUČENÍ Z DĚJIN UMĚNÍ

Během poslední hodiny malby jsme zároveň zahájili **reflektivní dialog**. Ptala jsem se dětí, zda se něco nového naučily. Zde mi bylo sděleno, že ano, jelikož se naučily nová slova, techniky malby a členi historických etap.

Dále jsem se jich zeptala, zda nějakým způsobem také tento úkol souvisí s dějinami umění? Děti velice často vycházely z úkolu č. 1, kde již pár příkladů máme. Jelikož každý maloval něco jiného a součástí jejich výstupů byl samostatný úkol - vyhledat informace, měly si děti najít alespoň jednoho umělce či umělecký styl, který souvisí se ztvárňovanou věcí.

Objevené umělecké směry lze pak třídit podle:

1. **Umění, které zobrazuje vodu**
2. **Techniky: kresba, malba a sůl**
3. **Umění, které v sobě nese symboliku ,,Vládce vody“**

Stejně jako tomu je u prvního úkolu i zde naleznete odkazy na obrázky ve fotokoláži č. 2, která se nachází v bodě 2 – Příprava na výuku.

4.2.1.1 UMĚNÍ, KTERÉ ZOBRAZUJE VODU

Tento bod je velice shodný s tím, který je popsaný u úkolu č. 1 - *„Vzpomínky na vodu“.* S dětmi jsme ho použily jako první téma k diskuzi, jelikož mohly navázat na to, co se dozvěděly v předešlé hodině. Zopakovali jsme si tedy nástěnné malby v Egyptě, bohy, které jsou spojovány s vodou, dále sochy, jako je Mojžíš od Michelangela Buonarrotiho, Berniniho Fontánu čtyř řek a Impresionisty.

Nově jsme si ukázali umělce, kteří tvoří **experimentální tvorbou, vytváří skulptury vody či tvoří za pomoci digitální technologie**. Z hlediska experimentální tvorby jsme si ukázali díla **Emmy Lindström**, která vytváří abstraktní éterické obrazy, jak je sama nazývá (fotokoláž č. 2, obr. č. 10). Dále umělkyni **Marshu Blaker**, která vytváří nádherné skleněné skulptury zobrazující vlny a tříštící se vodu (fotokoláž č. 2, obr. č. 11). A z hlediska digitální tvorby umělkyni **Shintaro Ohatu**, která užívá 3D technologie (fotokoláž č. 2, obr. č. 13).

4.2.1.2 TECHNIKA: KRESBA, MALBA A SŮL

Jak už sám název napovídá, tento odstavec se díky technice bude týkat toho, čím a jak bylo dílo provedeno. Z uměleckého hlediska se tedy týká **konstruktivního konceptu**.

První část povídání byla pro děti jednoduchá, jelikož odpovídaly na otázku: *„Čím a jak jsme tvořili?“* Děti se překřikovaly a správně vyjmenovaly, že kreslily, malovaly, stínovaly, rozmývaly/míchaly barvy a užívaly sůl. Následovalo tedy nasměrování na konkrétní příklady z dějin umění. Děti měly před sebou obrázky a měly jmenovat, jaká technika na obrázcích je podobná s tou jejich. Děti úspěšně jmenovaly již zmíněnou Emmu Lindström a Shintaro Ohatu z hlediska **malby**.

Kresba byla však pro ně něco nového. Děti dlouho hloubaly a po malé nápovědě prvních počátečních písmen vyhrkly **Leonarda da Vinci** (fotokoláž č. 2, obr. č. 14), který dělal jak jednoduché studijní kresby čistou linií, tak stínovaná díla. Následně jsem dětem ukázala opět několik obrázků dalších umělců, kde měly najít shodu s jejich stylem. Díky tomu jsme si ukázali tvorbu **Eugèna Delacroix,** který vytvářel jednoduché obrázky pro pobavení přátel, (fotokoláž č. 3, obr. č. 5), ale také stínované složité obrazy (fotokoláž č. 2, obr. č. 15). Dalším umělcem, který užívá stínování za pomoci čar v jednom směru, podobně jako některé z dětí, byl **Alexander Donchenko** (fotokoláž č. 2, obr. č. 16).

S užitím soli v umění to bylo pro děti komplikovanější. Věděly, že se sůl dá při malbě užívat, ale neznaly žádná umělecká díla či umělce. Tuto část jsem pojala stylem prezentace, kdy jsem dětem pro příklad ukázala umělkyni **Sigalit Landau** a její experiment se svatebními šaty v Mrtvém moři. Díky tomuto experimentu byla vytvořena jedinečná skulptura (fotokoláž č. 2, obr. č. 8). A dále pro děti velice zajímavého umělce, který tvoří pouze sypáním soli na tmavý podklad, **Dino Tomica** (fotokoláž č. 2, obr. č. 9).

4.2.1.3 UMĚNÍ, KTERÉ V SOBĚ NESE SYMBOLIKU „VLÁDCE VODY“

Z hlediska zobrazovaného subjektu se zde setkáváme s problematikou **významového uměleckého konceptu**. Objevit, co je v díle dětí podobné či stejné s jinými umělci a zároveň si uvědomit v čem je *„má symbolika Vládce vody“,* bylo náročné téma. Děti se s touto skutečností zdárně popraly, doma se poctivě připravily a vyhledaly si informace ke svému dílu. Každý si tak dokázal obhájit, proč je jeho figura tím pomyslným *„Vládcem vody“*. Pro jednodušší orientaci přikládám body, kde je vždy uveden ztvárněný objekt a k němu díla, jaké si děti vyhledaly či jaké jsem jim prezentovala:

- **Bůh Sobek**: nástěnné malby v Egyptě, socha boha Sobka v Ashmolean Museum, Oxford (fotokoláž č. 2, obr. č. 1)
- **Měsíc**: Vincent van Gogh – Hvězdná noc (fotokoláž č. 2, obr. č 2), Nový měsíc - Caitlind r.c. Brown, Wayne Garrett (fotokoláž č. 2, obr. č. 3)
- **Vikingská loď**: Tapiserie z Bayeux (fotokoláž č. 2, obr. č. 4)
- **Titanic**: Edvard D. Walker
- **Žralok**: J. S. Copley - Watson a žralok (fotokoláž č. 2, obr. č. 5), Damien Hirst - Death Denied (fotokoláž č. 2, obr. č. 7)
- **Tornádo** (či vítr): Ulf Mejergren a Anders Berensson - Tornádo tower (fotokoláž č. 2, obr. č. 6), Hale Aspacio Woodruff – Big wind in Georgia

4.2.2 KONCEPTUALIZACE NÁMĚTU

Na konci vyučování jsme se s dětmi zaměřily na opakování úkolu č. 1, kdy jmenovaly nejzásadnější momenty, které zároveň zapisovaly na tabuli a dále na vysvětlení problematiky k úkolu č. 2. V tomto momentě jsem se zaměřila na objasnění uměleckých konceptů. Řekla jsem jim, že v umění existují určité koncepty, tedy jakési myšlenky či záměry, které se následně mají pokusit uhádnout. Zeptala jsem se jich, zda poznají, jaký je rozdíl mezi těmito úkoly (postupně jsem doplňovala klíčová slova). Děti shodně řekly, že v tom, co jsme dělaly.

Obrázek 14 - Vysvětlení problematiky uměleckých konceptů

Následně jsem je vyzvala, aby se to pokusili více vysvětlit. Studentka Klára S. řekla, že v úkolu 1. jsme malovali, co jsme cítili při hudbě (prožitková složka uměleckého konceptu). Tento moment byl rozhodující, jelikož studentka přesně vystihla díky slovu *,,cítit",* o co nám jde. Děti sice neznaly pojem **,,empatie"**, ale věděly, co znamená slovo ,,vcítit se". Dala jsem jim tedy návod, jak definovat tento koncept, díky otázce, kterou si můžeme položit*: ,,Jak jsem se cítila?"* Avšak tato otázka může být i zavádějící, jelikož nás odkazuje spíše ke konceptu prožitkovému. Z tohoto důvodu je zde třeba odlišit dva základní aspekty: **co je vyjadřováno vs. co prožívám**. (Děti tyto dva aspekty uměly užívat ještě před tím, než jsem jim je vysvětlila a zdárně je od sebe uměly i oddělovat-viz. konceptualizace námětu úkolu č. 1-,,Vzpomínky na vodu")

Z hlediska **empatického uměleckého konceptu,** a co nám tedy **obrazy vyjadřovaly,** děti jmenovaly například smutek, klid, štěstí a radost, uvolněnost, chaos, ale také uvedly slova jako líbí se mi to a nelíbí se mi to. Zde jsme si rozebraly proč se jim nelíbilo dílo ,,Potopa". Děti shodně říkaly, že je to tmavé a ti co chyběly na výklad říkaly, že v tom nic nevidí. Autorka následně řekla, že je to ,,Potopa" a děti následně samy jmenovaly, co obraz podle nich vyjadřoval: smutek, živel, destrukci, aj. Díky tomu jsme si mohly více upevnit **empatický umělecký koncept.**

Následně jsem se zaměřila na úkol č. 2 s **významovým konceptem**. Zeptala jsem se dětí, *,,Co máme namalováno?"* Děti váhaly. Pár jedinců zopakovalo název *,,Vládce vody"* a pár

jedinců řeklo, že každý něco jiného*. „Když tedy máme každý něco jiného, jak můžeme mít všichni vládce vody?“* Děti byly zmatení, ale pak řekly, že každý má vládce vody z jiné skupiny (dle třídění zmíněné výše). Zde jsme se tedy dostali k podstatě samotného **konceptu – významu díla**. Dětem bylo vysvětleno, že se na tyto koncepty ptáme otázkou: *„Co je znázorněno?“* Díky tomu již děti samy odpovídaly, co vše vidí na obrázcích: měsíc, krokodýla, tornádo, Titanic, boha, aj. Následně jsem jim jmenovala pár příkladů dělení, které zároveň navazovalo i na naše skupiny. Mezi nimi byly například **významové koncepty** mýtických rolí (bůh Sobek), koncept živlů (voda), hodnotových protikladů (světlo x tma a tedy zářící Měsíc ve tmě).

Zbývaly poslední dva koncepty, ty jsem pojala formou hádání. *„Na další koncept se můžeme ptát otázkou: Jak je to ztvárněno?“* Děti měly před sebou své obrázky a automaticky řekly kresba či malba. I když děti neznaly pojem **„konstrukce“** velmi rychle pochopily význam této složky přes pojem **„stavební“** a jak je celý obrázek vytvořen. Děti si na rozbor vybraly obrázek s Měsícem, kde jsem se postupně ptala: *„Jak je to ztvárněno?“* = kresba, malba, tužka, anilinky; *„Jaké geometrické tvary vidíme?“* = kruh; *„Jaký je povrh papíru?“* = hrubý- je tam sůl, atd. Na základě těchto příkladů jsme si vysvětlili **konstruktivní koncept**.

Nejhorší byl z mého hlediska na vysvětlení **koncept prožitkový** (i přesto, že děti již své některé prožitky jmenovaly v rámci empatického uměleckého konceptu), jelikož jsem nechtěla užít kořen slov. Snažila jsem se děti navést, že je to pocit, kdy se nějak cítíme v určité chvíli-tento moment se nějak nazývá. Bohužel jsem již nenašla vhodnější přirovnání a děti byly unavené, tak jsem jim **„prožitek“** musela nakonec prozradit sama. Děti byly prvotně zmatené, ale přes upřesnění díky otázce*:* ***„Jak si malbu prožíval?“*** či ***„Co prožívám?“*** pochopily a samy pak byly schopné definovat výrazy, již výše zmíněné.

V neposlední řadě jsem dětem vysvětlila, že všechny tyto koncepty jsou v každém našem obrázku, ale pro vysvětlení, jsme se vždy zaměřili na výše zmíněné.

4.2.3 KONCEPTOVÁ ANALÝZA

Úkol ,,Vládce vody“ byl daleko náročnější jak pro mě jako vyučujícího, tak pro děti. Z mého postavení se jednalo o správnost vyučované problematiky a zvolení vhodné obtížnosti. A z hlediska dětí, aby uměly uchopit problematiku, vysvětlit ji a umět si vyhledat informace k tématu.

Obrázek 15 - Děti při malbě

Zadávání úkolu předcházela zdlouhavá komunikace mezi skupinou a mnou. Avšak díky ní byl **průběh tvorby** bezproblémový. Velkým úspěchem bylo zařazení mřížkového/čtvercového systému, díky němuž si děti samy dokázaly rozvrhnout celou kompozici.

Obrázek 16 - „Titanic"

Uchopení úkolu dětmi proběhlo dle mého předpokladu. Každý si vybral téma, které mu bylo nejbližší či se mu nejvíce líbilo. U chlapce jsem to odhadovala buď na loď či válečníky. Titanic ho nakonec zlákal nejvíce. Podobně tomu bylo u děvčat. Studentka, která se zajímala o Egypt, si vybrala boha Sobka, další dívka si naopak pro lásku k přírodě vybrala krokodýla. Každé dílo má dle námětu a techniky stejné parametry, avšak uchopení žáky bylo zcela kreativní. Oceňuji **dobrý tvar díla** jako celku. Kresba se vyjímala stínováním, kdy jeho úroveň mi u takto malých dětí až zaskočila. Naopak malba je zajímavá použitím barev, které podtrhují celkový ráz obrázků–například *,,Tornádo“* či *,,Pirátská loď“.*

Obrázek 18 - „Tornádo"

Obrázek 17 - „Pirátská loď"

I přes bariéry, kdy jsem děti neznala a nevěděla co od nich očekávat, jsem s touto skupinou spokojená a došlo k **naplnění stanovených cílů.** Děti se aktivně zapojovaly do výuky, hledaly vhodné pojmy k danému tématu, plnily poctivě úkoly. Když něco nevěděly či neznaly, stačilo jim dát nápovědu a mnohdy věc samy daly dohromady. Naopak občas jsme narazili na pojmy a věci, které děti neznaly a musela jsem je vysvětlit–například Fauna/Flóra, časová osa dějinných epoch a pomoc se zařazováním jednotlivých období.

Umělecké koncepty byly dětmi rozpoznány, aniž by věděly jejich přesný název. Tato skupina byla velice empatická a aktivní, tudíž komunikace s ní byla všeobecně bezproblémová. Při rozboru obrázků *„Vládce vody*" na otázku *„Co je namalováno?"* odpovídaly dle toho, co viděly: žralok, tornádo, krokodýl, bůh, loď, aj. **Významový koncept**, na který jsem se v tomto úkolu zaměřila, byl tedy dle mého názoru splněn. Děti poznaly, že **jeden název může nést více významů,** kdy záleží na tom, z jakého úhlu pohledu se na věc díváme. Tímto úkolem jsem se snažila o **rozšíření jejich povědomí**, tedy jejich **prekonceptů.** Jeden člověk si pod tímto názvem může představit boha a jiný zase přírodní živel, jako je tornádo. Žádný pohled na věc však není špatný. Děti si ke svým dílům navíc dohledávaly informace, které následně v hodině prezentovaly. Každého jsem se tedy ptala: *„Může to být vládce vody?"* Děti odpovídaly, že ano a zároveň doplňovaly zdůvodnění, proč tomu tak je. Například u tornáda to zdůvodnily silou větru, který je schopný pohnout i s vodou a zemí, naopak v případě boha uváděly, že mám mocnou věc, jako je například trojzubec u Poseidona.

V porovnání s úkolem č. 1. se i zde projevila únava a přetížení dětí, jelikož nejsou zvyklé na úkoly, rozbory, reflektivní dialog, či že mají samy déle mluvit. Reflexe jsou napsány podobně, jako ty první – nejsou obsažné, zato výstižné. Každý napsal to, co ho nejvíce zaujalo. Překvapilo mi, že některé kolonky pod otázkami byly zcela prázdné, i když jsme si vše během výuky buď vysvětlovali, či ukazovali a děti o těchto věcech v hodině samy dokázaly mluvit. Zde dávám příčinu jednoduché věci. Děti měly reflexe zpracovat v klidu doma, kde je měly následující týden odevzdávat paní učitelce Jaroslavě Kaufnerové. Dle mého názoru to nebraly vážně, jelikož si mysleli, že už mi neuvidí. Zároveň do toho zasáhly jarní prázdniny, kdy se děti s vyučujícím neviděly více než dva týdny.

I přesto se v reflexích dá pozorovat jistý pokrok. Děti sice občas neodpovídají k tématu na danou otázku, ale i tak se v nich dají vyčíst věci, které jsme si uvedly. Například studentka

Klára S. uvádí u nových poznatků zmiňovaný mřížkový systém, který definuje *„tvorba se dá zjednodušit v body“* a přikládá i názorný obrázek. Dále se děti často zmiňují o mytologii.

Pro mě však byla důležitá část s reflektivním dialogem v hodině, kde děti prokázaly, že si pamatují, co jsme si ukazovaly, i když neznaly přesné názvy. Děti své vědomosti navzájem doplňovaly, což považuji za velice kladný aspekt výuky, jelikož se navzájem poučovaly a dostávaly do **sociokongnitivního konfliktu**.

Celkově **hodnotím** tuto skupinu a práci s ní velice kladně. Děti byly hodné, pracovité a kreativní. I přes časovou tíseň jsem s touto skupinou stihla vše, co jsem si předsevzala.

5 DRUHÝ STUPEŇ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

5.1 „ZTVÁRNI VODU“

Samotná hodina začala cca 20 minut po dětech. Jednalo se o studentky z II. stupně ZŠ, který již na hodinu dochází samotné, tudíž jsem je nemusela vyzvedávat a odvádět do družiny. Tento čas jsem využila k přípravě hodiny. Z dramatického kroužku jsem si vypůjčila šátky a připravila vhodné nádoby na vodu.

Samotný začátek hodiny byl celkově rozpačitý. Studentky jsou v pubertě a již na začátku výuky jsem zjistila, že komunikace s nimi bude problémová. Tuto skutečnost přikládám tomu, že se navzájem neznáme a za druhé k jejich věku a již výše zmínění krizi dětskému výtvarnému projevu. Dalším problémem této skupiny se ukázala nejednotnost. Studentky nejsou kolektiv, bojí se sdělit jakoukoliv myšlenku, aby se jim ty ostatní nesmály.

Hodinu jsem tedy započala jednoduchou konverzací, jak se mají, zda je baví výtvarná výchova a co s nimi paní učitelka dodnes dělala. Po úvodní konverzaci jsem je začala připravovat na následující tři týdny. Stejně jako u dětí jsem vysvětlila, že mohou přijít do kontaktu s věcmi, které neznají. Pokud taková situace nastane, ať neváhají, a ihned se zeptají, aby nedošlo k nesrovnalostem. Následně jsem studentkám sdělila, že dnešní hodina bude v duchu experimentu, že jim nemohu sdělit podrobnější informace, abych je neovlivnila.

Studentky si měly připravit: šátek, uhel, a papír A2, který měly rozstříhat na čtyři různě velké kusy, které následně složily na hromádku od nejmenšího po největší. Studentky byly celkově v rozpacích, jelikož úkol *„na slepo“* nikdy nedělaly, ale zároveň byly zvědavé, co od toho mohou čekat.

Následně jsem jim zadala úkol. Budeme se snažit ztvárnit vodu tak, jak budeme její zvuk slyšet. Studentky si zavázaly oči a připravily první nejmenší papír. Zvuky šly v této posloupnosti:

a. **Slabý proud vody s kapáním**– rozcvičení se a zbystření smyslů
b. **Tekoucí voda na mycí dekl** – smíšení vícero zvuků = tekoucí voda, náraz, kapky, aj.; zde studenti zapojí svou znalost své třídy, jelikož dekl vždy užívají při mytí nástrojů

c. **Litím vody z výšky** – každodenní zvuk, například při napouštění vody do vany, při mytí rukou, při nalévání limonády do sklenice

d. **Rychlé cákání ruky** – pohyb, jako když chceme něco napěnit

Každý zvuk se vždy opakoval 3x. **Kreativní interpretace zvuku** proběhla zcela bezproblémově. Studentky byly naprosto potichu, aby zvuky dobře slyšely a kreslily akčně-přesně se zvukem. Po dokončení sundaly šátky a měly si obrázky pozorně prohlédnout. Následně si měly vzít vždy jednu barvu a zvýraznit s ní ten zvuk, o kterém si myslí, že k němu nejvíce pasuje. Musím podoktnout, že v tomto momentu málokterá váhala, jakou barvu použít. Studentky šly najisto a každý výtvor byl díky tomu něčím specifický.

Obrázek 19 - Slečny při kresbě se zavázanýma očima

5.1.1 KONCEPTUALIZACE NÁMĚTU

Po dokončení jsme zahájili **reflektivní dialog**. Studentky byly dotázány, jak se jim kreslilo se zavázanýma očima. Většina sdělila, že špatně, že byly dezorientované a často nevěděly, kde na papíře kreslí. Zeptala jsem se jich, zda ví, proč si měly papíry připravit takovýmto způsobem. Po dlouhé době ticha studentka Tereza V. řekla: *,,No, abychom věděly, na který kreslit a jak je poznat".* Zde vystihla přesně můj záměr. Různé tvary a velikosti papírů měly studentkám opravdu usnadnit hledání a tvorbu, když měly celou dobu zavázané oči.

Obrázek 20 - Pozdravy z hodiny

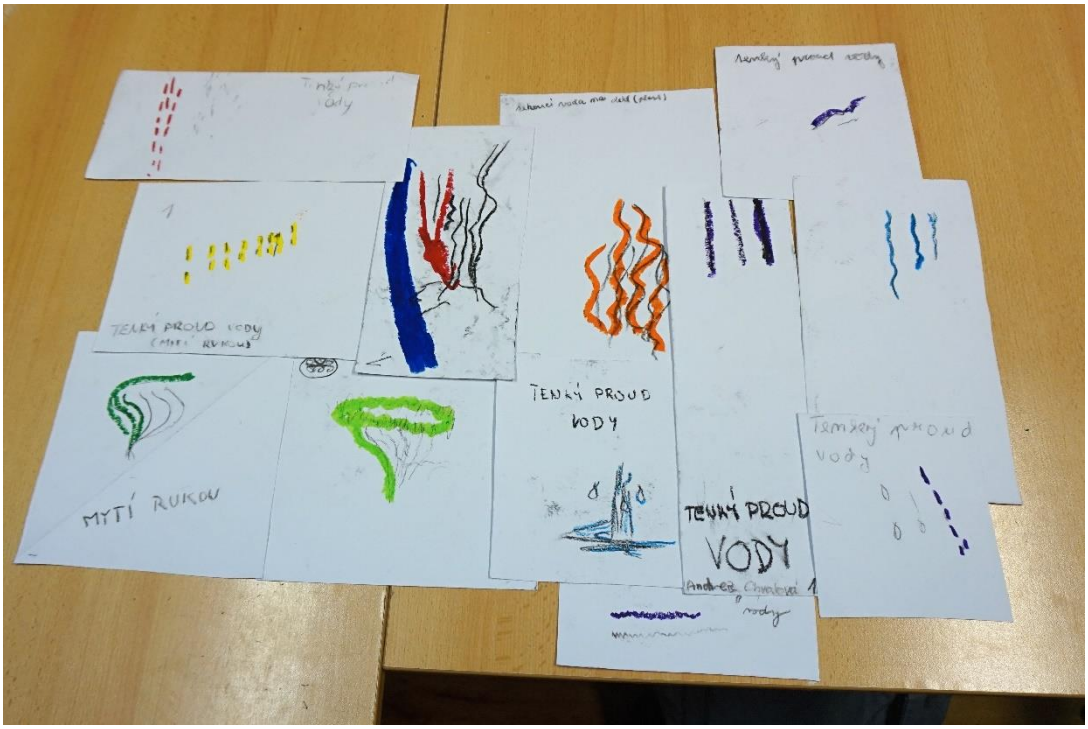
Následně jsme začali obrázky pokládat k sobě, srovnávat a zaměřily jsme se na empatickou složku: ,,Co díla vyjadřují?" Zeptala jsem se jich, zda jsou stejné. Studentky zde shodně řekly, že ne. *,,A proč nejsou stejné?"* Zde se mi dostalo odpovědi opět od studentky Terezy V.: *,,No, protože jsme to každý cítil jinak".* Zde jsme se dostávali k jádru konceptu, který měly studentky objevovat a tím je prožitkový

umělecký koncept. *„A čím je tedy dáno, že každý stejný zvuk vnímá jinak.“* Zde bylo ticho, slečny přemýšlely. Po delší době jsem se zeptala, *„No holky, to Vás nic nenapadá?“*. Bohdana V. řekla, že napadá, ale že to neumí vyjádřit. V tomto momentu jsem shledala velký problém této skupiny-umět se vyjadřovat. Studentky věděly, co se po nich chce, ale nebyly schopné mi dát odpověď. Musela jsem tedy zvolit zcela jinou cestu. *„Tak jinak holky, když jsme někde na výletě, díky čemu si pamatujeme, že jsme tam byly? Co díky tomu máme?“* Opět Tereza V. řekla*: „Pamatujeme si to díky vzpomínkám. Z výletu si také odnášíme zážitky“.* Zde jsme se dostali konečně dál. *„Paráda, každý tedy máme jiné zážitky. Vnímáme tedy díky nim stejnou situaci jinak?“* Studentky sdělily, že ano. *„Na čem dalším to můžeme na obrázcích pozorovat?“* Studentky chvilku byly opět potichu a sledovaly všechny obrázky, následně řekly, že jsou to barvy. Zde jsem se chtěla ujistit, zda již problematiku chápou, tudíž jsem se zeptala znovu, ale z jiného úhlu pohledu: *„A proč tedy máme každý jiný barvy?“* Zde bylo opět ticho až Kateřina Ž. a Kristina V. řekly, že je to díky tomu, jak jsme to cítili v tu chvíli. *„Tedy prožívaly?“ „Ano“.*

Dále jsme se zaměřili na konkrétní vysvětlení barev. Všechny jsme daly k sobě obrázky daného zvuku. Nikdo neměl použitou stejnou barvu a nikdo neměl zvuk nakreslený stejným způsobem.

5.1.1.1 „SLABÝ PROUD VODY“

Prvním zvukem bylo kapání vody ve slabém proudu. Zaměřila jsem se na veliké kontrasty. Studentka Kristina V. měla nakreslené sekavou linií *„kapky“,* které zdůraznila červenou barvou. Zeptala jsem jí, proč zvuk nakreslila tímto stylem a použila červenou barvu: *„No já v tom slyšela, že to kape a na to mi souvislá čára nešla a červenou barvu jsem použila, protože mi k tomu zvuku přišla nejvhodnější“.*

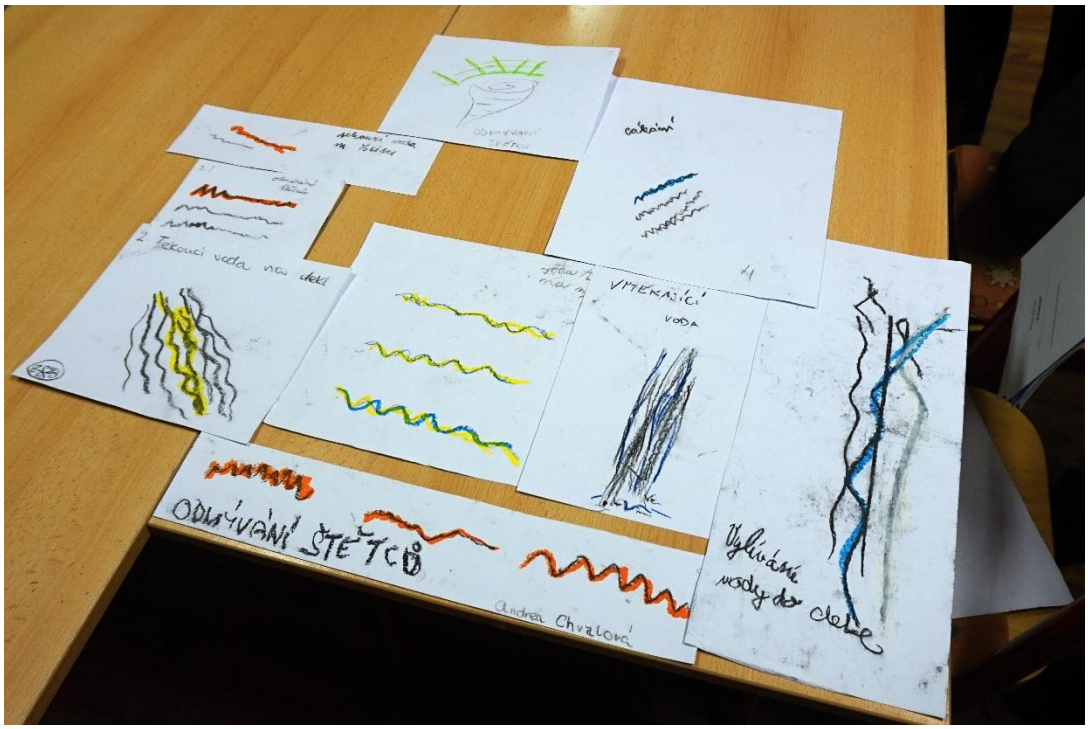


Obrázek 21 - „Slabý proud vody"

Avšak jiná studentka měla zvuk nakreslený podobně, ale barvu užila žlutou a fialovou. *„Připomínal ti tento zvuk něco, že jsi použila takovou výraznou barvu?“* Bohdana V. uvedla, že jí to připomínalo kapající kohoutek doma, který tatínek stále neopravil. Zde se nám dostalo důvodu, proč bylo užito červené barvy–slečnu tento zvuk iritoval, jelikož jak sama uvedla, rušilo jí to při učení a spaní. Další obrázek byl velice specifický svým ztvárněním. Martina V. jako jediná nakreslila i dopad na hladinu vody a kruhy, které vytvořila. Tuto skutečnost zdůvodnila následovně: *„Já jsem použila modrou barvu, jelikož to bylo uklidňující a voda je čistá. Když jsem zvuk poslouchala, úplně jsem si představila, jak dopadá na hladinu a tvoří ty odskakující cákance vody“.* Zde se **spojil prožitek i s imaginací**, jelikož studentce se vyjevil celý obraz toho, co se děje.

5.1.1.2 „TEKOUCÍ VODA NA MYCÍ DEKL“

Druhý zvuk, tedy tekoucí vodu na dekl, nakreslily skoro všechny studentky podobně, jako vlnovku se silnou linií. Užití barev bylo velice podobné. Promítala se zde modrá,



Obrázek 22 - „Tekoucí voda na mycí dekl"

jako barva čistoty vody, dále žlutá a oranžová. Zde studentky uváděly, že tyto barvy užily proto, že ten zvuk byl energický a nahlas-byl slyšet odraz vody. Prožitek se nám tedy zde uplatňoval velice podobný a z hlediska estetické distance se nám zde tak objevuje poddistancovaná složka.

5.1.1.3 „LITÍ VODY Z VYSOKA“

Třetí zvuk již byl zcela jiný. Někdo nakreslil vodu velice bouřlivě v podobě kudrlinek, k čemuž Kateřina Ž. uvádí, že*: „Představila jsem si, jak ta voda naráží, mele se a vytváří výr.“* Dále uvedla, že zde byla nervózní a nevěděla, jak to lépe ztvárnit, zvláště když na papír neviděla. Tuto skutečnost následně podtrhla užitím oranžové barvy. Avšak Kristina V. měla zcela jiný obrázek. Má několik tenkých linií se zelenou barvou. Zde bylo uvedeno, že si představila tlustý proud vody, který teprve stéká. Zelená barva byla použita, jelikož pohled na takto zabarvenou vodu je uklidňující a navíc, že se zde cítila, tedy situaci prožívala uvolněně.

Obrázek 23 - „Litá vody z vysoka"

5.1.1.4 „RYCHLÉ CÁKÁNÍ“

Posledním zvukem bylo cákání, kde nejvíce převládá ztvárnění přes kudrlinky, kruhy a vlnovou křivku. Z barev nejvíce převládá modrá. Studentek jsem se zeptala, proč jí vybraly. Tereza V. uvedla, protože to byl zvuk jako když se myje. *„Aha, takže ten zvuk Vám připomíná Vaší každodenní hygienu?“* Po vlně smíchu jsem se dočkala odpovědi, že ano. *„A jak se u toho cítíte?“* Studentka uvedla, že dobře a uvolněně.

Obrázek 24 - „Rychlé cákání"

Po rozboru jednotlivých obrázků jsem se zaměřila na **prožitek** ze samotné kresby. *„Jak jste se cítili při kresbě?“* Studentky uváděly, že: nervózně, že nevěděly, co od toho očekávat, uvolněně, radostně a natěšeně, nijak, že měly strach, aby něco nenakreslily špatně, když na to nevidí a z toho důvodu zároveň frustrovaně. Frustrace nakonec odezněla po rozboru, jelikož slečny byly nakonec se svým výtvorem spokojený. Tereza V. uvedla, že by jí nikdy nenapadlo, že dokáže zvuk nakreslit naslepo a Kristina V. řekla, že to vypadá líp, než čekala.

5.1.2 POUČENÍ Z DĚJIN UMĚNÍ

Následně jsem se zaměřila na objevení souvislosti tohoto úkolu s dějinami umění. Jsou zde celkově sledovatelné 4 směry, ve kterých můžeme hledat odkazy k dějinám umění z hlediska:

1. **Umění, které odkazuje k vodě / pramínku vody**
2. **Techniky – Kresba**
3. **Mezioborové souvislosti s hudbou/zvukem**
4. **Snahy o zachycení jedinečnosti okamžiku**

Úvodem jsem se zeptala, zda tento úkol souvisí nějaký způsobem s uměním. Studentky sdělily že ano, jelikož to bylo akční. *„A znáte nějaký umělecký styl, který se takto nazývá?“* Opět proběhla vlna ticha, i když slovo *„akční“* již bylo vysloveno. Po menším pobídnutí studentky jmenovaly **akční umění**, tedy tvorbu abstraktního charakteru tvořené dynamicky se silně expresivním charakterem.

5.1.2.1 UMĚNÍ, KTERÉ ODKAZUJE K VODĚ / PRAMÍNKU VODY

Zobrazení vody, a tedy její **tematické a konstruktivní umělecké uchopení,** se v průběhu dějin různí. Proto si zde pro názornost ukážeme pár příkladů. Z hlediska **pravěku** se můžeme setkat se zobrazením vody ve formě tenké linie vlnovky na keramických nádobách denní potřeby. **Starověk**, konkrétně Egypt, je naproti tomu specifický vyobrazením vodních božstev, jako je například Nun, Hapi, ale také **vyobrazením řeky Nil** (fotokoláž č. 1, obr. č. 1) a uměle vytvořených jezírek ve 2D zobrazení. V **Antice** se naproti tomu setkáváme hojně s akvadukty a sochami, které nesou tématiku vody, jako jsou častá vyobrazení boha Poseidona/Neptuna. Tato tematika se přenáší i do **středověku**. V České republice se s takovými sochami můžeme setkat i na zámcích, hradech a náměstích (fotokoláž č. 1, obr. č. 2). Zdaleka nejvýznamnější je pak **Fontána čtyř řek, Giana Lorenza Bernini** (fotokoláž č. 1, obr. č. 9), kde je bůh Poseidon též zpodobněn.

Ve středověku můžeme symboliku vody vidět v celém křesťanském náboženství: samotný křest, křtitelnice, nástěnné malby, mozaiky, nádoby na svěcenou vodu, katedrály a její ozdobné chrliče. Mezi významné osobnosti patří **Mojžíš** a jeho nejslavnější zpodobení **Michelangelem Buonarrotim** (fotokoláž č. 1, obr. č. 7).

Další velice významnou epochou pro zpodobení vody do umění je **Impresionismus a nástup moderní doby.** Zde můžeme pozorovat vodu jako součást celku – například **Édouard Manet** a jeho Snídaně v trávě, ale také jako konkrétní obraz k ní přesně směřující – **Claude Monet** a obraz Lekníny (fotokoláž č. 1, obr. č. 8).

Dnešní umění a umělci užívají vodu různorodě: jako součást experimentální tvorby - **Sigalit Landau** a její solné šaty (fotokoláž č. 2, obr. č. 8) či pro detailní zpodobení - **Zaria Forman** a její detailní malba ledovců prsty (fotokoláž č. 1, obr. č. 3), ale i své osobité expresivní vyjádření - **Alexander Belozor** a jeho malby pod vodou při potápění (fotokoláž č. 2, obr. č. 12).

5.1.2.2 TECHNIKA - KRESBA

Dále jsem se zaměřila na souvislosti s **technikou a tedy konstruktivním uměleckým konceptem**: *„Jaké umění využívá stejnou techniku, jako my dnes?“* Studentky správně jmenovaly **kresbu**, ale nedokázaly mi definovat žádného umělce či umění samotné. Zeptala jsem se jich, zda ví, co je skica. Tereza V. uvedla, že je to jakási studijní kresba. *„Kdo ji využíval?“* Martina V. řekla, že **Leonardo da Vinci**. *„A jsou to umělecká díla?“* zde někdo řekl, že ano a někdo, že ne. *„A proč by to nemohla být umělecká díla?“* Zde Tereza V. uvedla, že je to proto, že jsou to jen rychlé kresby. Ukázala jsem jim tedy kresbu **Vitruviánského muže** (fotokoláž č. 3, obr. č. 4) a zeptala se, zda je toto umění. Zde mi bylo sděleno, že ano. *„A proč je podle vás toto uměním a jiné skici nejsou?“* Studentky nevěděly, co říct. Po chvíli studentky uvedly, že skica je známá, a proto ji lidé uznávají. Zde jsme narazili na jádro problému. Studentkám jsem vysvětlila, že je to na úsudku mnoha lidí, že skici nepovažují za plnohodnotná díla, jako jsou například ta malovaná, ale to neznamená, že jsou méně hodnotná. *„Jakou mají výhodu oproti malbě?“* Bohdana V. uvedla, že jsou rychle udělány. Zde jsem studentkám ukázala obrázky **Eugéna Delacroix**, který kreslil rychlé skici pro pobavení svých přátel. V pár rychlých sledech nakreslil jednoduché tvary, které když následně propojil, objevil se nějaký figurální výjev. Zde jsem navázala a zeptala se studentek, zda umělci vždy ihned malovali? Opět někdo řekl, že ano, někdo že ne. *„Opravdu si myslíte, že si umělci nedělali studijní kresby a ihned bez jakéhokoliv tréninku vystihli danou figuru?“* Studentky přemýšlely a pak odpověděly, že ne. „*Navíc, myslíte si, že na velkoformátová plátna zvládla ztvárňovaná osoba stát modelem X měsíců bez pauzy, když měly též své povinnosti?“ „Ne“ „Tak k čemu jsou vlastně ty kresby dobré?“* Tereza V. řekla, že to byla taková fotografie, kdy umělec vlastně rychle zachytil, co potřeboval ztvárnit. Díky tomu vystihla podstatu toho, proč byly kresby dříve tak důležité.

Dále jsme se zaměřili na to, jak se **kresba užívá dnes**: *„Znáte nějaké umělce, kteří pracují technikou kresby?“* Studentky jmenovaly všeobecně, že většina umělců dělá studijní skici. *„Tento výrok může být pravdivý, já jsem však měla na mysli umělce, kteří vytváří hodnotná díla pouze kresbou“.* Jelikož studentky nikoho takového neznaly, prezentovali jsme si postupně umělce: **Nestera Formenteru** (fotokoláž č. 3, obr. č. 1)**, Jamela Akiba** (fotokoláž č. 3, obr. č. 2) **a Darela Carey** (fotokoláž č. 3, obr. č. 3).

5.1.2.3 MEZIOBOROVÁ SOUVISLOST S HUDBOU/ZVUKEM

Následně jsem navázala na další aspekt tohoto úkolu-**mezioborovou souvislost se zvukem/hudbou.** *,,Pokud se tedy zaměříme na to, jakým stylem jsme tvořili my. Znáte nějaké příklady umělců, kteří tvoří technikou kresby s použitím zvuku?“* Zde studentky neznaly příklady žádné, proto jsem se zaměřila na ukázky z knih, internetu a youtube, kde jsou krásná videa tohoto mezioborového napojení, tedy výtvarné výchovy a hudby/zvuku. Studentkám bylo prezentováno:

- **Drawing machine** (fotokoláž č. 3, obr. č. 10)
- **Kseniya Simonova** (fotokoláž č. 3, obr. č. 9)
- **,,Sisyphus“** (fotokoláž č. 3, obr. č. 11)
- **Shen Wei** (fotokoláž č. 3, obr. č. 7)
- **Zarah Abraham** (fotokoláž č. 3, obr. č. 8)

Tito umělci jsou pro nás zvláště důležití i z **hlediska uměleckého konceptu**. **Prožitkový koncept** se zde silně uplatňuje, zvláště u Shen Wei a Zarah Abraham a je pro nás klíčový k tomuto úkolu z hlediska námětu. Ovšem není zde vyčleněn ani **empatický umělecký koncept**, který můžeme sledovat u výše zmíněných, ale také u Kseniye Simonové. Vystihnout během akce hudbu by prostě bez schopnosti vcítění a pochopení toho, co dílo vyjadřuje, nešlo.

5.1.2.4 SNAHA O ZACHYCENÍ JEDINEČNOSTI OKAMŽIKU

V neposlední řadě jsem se zaměřila na ještě na aspekt tohoto úkolu a tím je snaha o **zachycení jedinečnosti okamžiku**. Zeptala jsem se tedy studentek, o co nám v tomto úkolu šlo. Zde opověděly zcela bez problémů – tedy zachytit zvuk (zachytit okamžik). Musela jsem je pochválit. Dále následovala otázka: *,,Jaké umění či umělci se snažili o to, co my dnes, tedy zachycení jedinečnosti okamžiku?“* Studentky nově jmenovaly například **fotografie, impresionisty**, **akční umění**. Na základě této skutečnosti jsme si následně ukazovali různé obrázky, kde jsme museli uplatňovat jeden z **uměleckých konceptů**, abychom je pochopili a to **empatický.** Studentky si k prezentaci vybraly obraz ,,Výkřik“, který interpretovaly jako chaos, úzkost, různorodost, ale také asociacemi líbí se mi to a nelíbí se mi to. Míra vcítění se do díla a pochopení, co vyjadřuje, byla skvělá a studentky dokázaly vystihnout jednotlivé momenty obrazu. Díky tomu již pak mohly přes empatii interpretovat jednoduše i další obrázky. Tuto věc jsem pojala jako cvičení. Nakonec se

všeobecně připomenuly zmíněné skici, ale také například pravěké umění, konkrétně otisky rukou na stěnách jeskyní.

5.1.3 KONCEPTOVÁ ANALÝZA

I v této konceptové analýze pro I. stupeň zde platilo úskalí ohledně neznalosti skupiny a její vybavenosti pro výuku. I přesto, že jsou studentky v pubertě a bojí se vyjadřovat, proběhlo po úvodní části hodiny **zadávání úkolu úspěšně.** Studentky byly zvědavé na *„experiment“,* zároveň však na nich byla vidět nejistota. Ta byla způsobena nejen nezvyklou tvorbou, ale hlavně prací se zavázanýma očima. Studentky se mě ještě před tvorbou ptaly: *„Co když to nakreslím špatně ? / Co když v tom nebude nic vidět“*. Z těchto výroků je jasně patrná nejistota.

Průběh tvorby se však uskutečnil dle plánu a slečny **úkol uchopily** opravdu kreativně a každá zcela po svém. Každá do tvorby vstupovala se zcela jiným citovým rozpoložením a každá kreslila dle svého tempa. Výsledná díla, kde jsme se zaměřovali na **prožitkový koncept**, jsou více než uspokojivá. U každé se promítly osobité zážitky, vzpomínky a pocity, které jsou podtrhnuté užitím specifické barvy a linie pro zvuk. Celkově mají tyto díla **dobrý tvar.**

Naplnění mého záměru bylo díky jejich **expresi** uspokojivé a velmi dobré. **Umělecké koncepty** byly ve své podstatě objeveny všechny. **Prožitkový koncept** byl definován přes **reflektivní dialog** díky rozboru pocitů dívek po tvorbě.

Prekoncepty studentek byly dle prvotních vyjádření velice různorodé a rozpačité, jelikož před tvorbou říkaly, že zvuk se nedá nakreslit. Domnívám se, že pokud by studentky neměly zavázané oči, opravdu by to tak dopadlo. Každá by čekala, až co nakreslí jejich sousedka, tím pádem by pak nebyl vidět jejich vlastní směr a styl. Zavázání očí **odbouralo jejich bariéry** a donutilo je ponořit se do vlastních pocitů a najít vlastí způsob, jak expresivně vyjádřit *„zvuk vody“.*

Pokud se zpětně podívám na výsledná díla, musím shledat, že v kombinaci s reflektivním dialogem došlo k **naplnění mnou stanovených cílů.** Studentky objevily, že jsme se zaměřily na ztvárnění jedinečnosti chvíle a prožitek, dokázaly vyjmenovat i pár umělců či uměleckých směrů, které s tímto úkolem souvisí. To, že neznaly současné umělce či díla jim nezazlívám,

ani se tomu nepodivuji. Bohužel na dnešních hodinách VV se často nevysvětlují/neukazují ani ti významní a uznávaní umělci, natož ti zcela noví. Jsem naopak ráda, že jsem dostala příležitost ukázat jim zcela něco nového a rozšířit jim **,,obzory“** v ohledu **jak video-centrického tak art-centrického.**

Celkové vyhodnocení je díky **reflexím** kladné. Reflexe jsou na rozdíl od I. stupně více obsažné, studentky popisují své citové rozpoložení a co nového se dozvěděly. Většinou je vše napsáno stručně a výstižně. Studentky se například shodují ve svých výrocích na tom, že zjistily, nakolik je odlišné vnímání ostatních od těch jejich. Zde to naprosto dokonale vystihuje Eliška V.: ***,,I když máme stejný téma zadání, tak to každý ztvární úplně jinak, protože každý to jinak cítí a má jiné prožitky.“*** Či Tereza V. uvádí: ***,,Každý máme jiné pocity, každý se na obraz díváme jinýma očima. Náš názor na obraz ovlivňují vzpomínky a zážitky. Voda může vyjadřovat svým zvukem různé emoce a každá emoce má svoji barvu. I když tyto barvy nemusí mít pro každého stejný význam.“***

U otázky: *,,Co nového jsi se naučila? A jaké nové poznatky si z hodin odnášíš?“* mě velice zaujala znovu Tereza V., která píše: *,,Při tvoření obrazu, či jiným ztvárněním umění je důležitý pohyb, nálada malíře a jeho vlastní myšlenky, hudba. I zvuk může vytvářet obrazy. Tanečník může svým tělem vyjadřovat emoce a náladu a když je ještě k tomu ponořený do barvy tvoří zároveň i obraz.“* Tyto zmiňované věci souvisí s výše uvedenými odkazy, kde jsem slečnám ukazovala nové umělce či způsoby ztvárnění, kde se uplatňuje prožitek či kresba.

Co se týče **vlastního prožitku studentek** při tvorbě je velice zábavné i zajímavé číst jejich výroky na otázku: *,,Jak si se cítila při zadání úkolu a při samotné tvorbě se zavázanýma očima?“* Pro názornost uvádím pár příkladů:

Kateřina Ž.: *,,Docela zvláštně. Nerada mám zavázané oči, protože pak nemám přehled o ničem… Později jsem si zvykla, ale nevěděla jsem, jak nakreslit zvuk. Když jsem to pochopila, bylo to mnohem snazší.“*

Tereza V.: *,,Nejdřív jsem nevěděla co od toho čekat, jestli mám malovat spíš to, co při zvuku vidím nebo spíš co cítím. Zkoušela jsem to zkombinovat, abych ten zvuk co nejlépe vystihla. Podruhé už jsem se více soustředila na pocity. Bylo to velmi zajímavé, tohle jsem dělala poprvé a tak jsem s tím neměla moc zkušeností.“*

Simona K.: *„Z počátku jsem si myslela, že to bude hodně obtížné, když jsem se dozvěděla, že při tvorbě budeme mít zavázané oči. Nakonec jsem si ale úkol docela užila.“*

Kristina V.: *„Cítila jsem se divně, protože se mi řeklo „kresli“ a já musela kreslit a tak jsem si řekla, že nechám ruku kreslit, co chce. Nakonec to nebyla taková katastrofa.“*

Z hlediska **znalostí**, které jsem předala studentkám ohledně **uměleckých konceptů** uváděly všechny stejné a správné odpovědi, že se zde uplatňoval prožitkový koncept, který byl ale zároveň neodlučitelný od empatického. To však neznamená, že tematický a konstruktivní se zde neuplatňoval. Tuto skutečnost nejlépe vysvětluje Eliška V.: *„Nejvíce se při práci s vodou uplatňovaly empatické a prožitkové koncepty. Když jsme porovnávali výtvory ostatních, abychom pochopili, proč to tak autor myslel, museli jsme se do jeho role vcítit. A když jsme kreslili při zavázaných očích, museli jsme čerpat z vlastních prožitků. A pak ještě významový, protože když jsme se koukali na obrazy impresionistů, museli jsme se vcítit do jeho pocitů, ale i do „děje“ toho obrazu, abychom pochopily význam obrazu.“*

U otázky pro **dějiny umění** jsem předpokládala, že studentky vyjmenují buď to, co jim přišlo nejvíce zajímavé, či to co již znají. Tento předpoklad se nakonec uskutečnil v obou podobách. Studentky nejvíce zmiňují pravěké jeskyní malby a otisky rukou, jako snahu o zachycení okamžiku a tím následné uchování svých prožitků pro další generace. Dále uvádí hojně impresionisty a v neposlední řadě jsou uváděny dnešní podoby umění, zaměřené na kresbu a prožitek. Mezi nimi studentky jmenují například umělce, kteří kreslí vlastním tělem, ale také mechanické stroje, které jsme si uváděly v souvislosti s hudbou/zvukem. Našla se však i jedna studentka, která napsala: *„Nemyslím si, že tento úkol nějakým způsobem souvisí s dějinami umění“.* Studentka bohužel chyběla na hodinu, kde probíhala samotná tvorba i reflektivní dialog. Ovšem nechyběla na části, kde jsme vše opakovali a ukazovali paní učitelce. Otázka je, zda tento výrok napsala, protože to nechtěla rozebírat, či proto, že v hodině nedávala pozor. V hodině jsme si poznatky o úkolu psaly na tabuli, které si následně studentky fotily. Tyto poznámky jim pak měly usnadnit psaní reflexe. Díky tomu přisuzuji tento výrok spíše neochotě vůbec reflexi psát a více se otázkou zaobírat.

Tento případ je však ze všech reflexí opravdu jediný. Studentky mi celkově mile překvapily a jsem ráda, že se nakonec v reflexích více otevřely a vyjádřily své myšlenky, pocity a prožitky, než tomu bylo v hodinách, kde bylo velmi často ticho.

5.2 *„KATEDRÁLA“*

Tento úkol jsme začali hned první vyučovací týden, tedy 3. 1. 2018 po dokončení reflektivních dialogů úkolu *„Ztvárni vodu“.* Studentky dostaly za úkol přinést si na vyučování světlé oblečení, ale nebylo jim sděleno proč.

Po dokončení úkolu 1. jsme se po pauze vrhli na přípravu toho nového. Studentkám jsem řekla, že dnes nás čeká ještě jeden experiment, kde budou potřebovat vlastní těla. Zde jsem je úspěšně **motivovala**, jelikož se slečny začaly ihned vyptávat **„Co a jak“** budeme dělat. Vysvětlila jsem jim, že další úkol souvisí s pojmem ***„svatostánek“.*** *„Věděli byste, co to je?“* Studentky odpovídaly, že je to kostel či místo, kam se chodí lidé modlit a mimo jiné i katedrála. Zde jsem se dostala k jádru úkolu: *„A to je náš dnešní úkol – tedy postavit katedrálu. Jak se taková budova staví?“* Tereza V. přesně vystihla moji myšlenku, když uvedla - **„od základů.“** *„Perfektní! A co se dělá dál a jaké prvky nese?“* Zde se studentky samy zorientovaly na gotiku a následně jsme vyjmenovali: nosné stěny, lomený oblouk, fiály, chrliče, věžičky, rosetu, sloupy, křtitelnici, aj. Tyto výroky jsme si opět zapisovali na tabuli. Po dokončení rozboru si měly studentky tyto pojmy pozorně prohlédnout. *„Tak, teď jsme dali dohromady jednotlivé prvky katedrály a díky tomu jsme si vytvořili jakýsi návod. Vaším úkolem je teď takovou katedrálu postavit ze svých těl“.* Po vlně zděšených pohledů a prvotního šoku, jak bych tento moment pojmenovala, se začaly studentky vyptávat, jak to mají udělat. Zde jsem jim ukázala na tabuli a řekla, že všechny potřebné informace mají zde a že mohou využít pro stavbu židle a stoly. *„Výsledná podoba je na Vás.“* Studentky následně začaly dumat a domlouvat se postupně, kdo půjde dělat základy, dále začaly srovnávat jejich výšku, aby byla celá *„stavba“* symetrická. Nakonec nám vznikla jakási pyramida s obvodovou stěnou, lomeným obloukem a základy, dále jsme měli tři věže a v neposlední řadě i jednu *„svatou“* (uprostřed). Výslednou formaci jsme vyfotografovali. Studentky následně dostaly před odchodem domů úkol, kde si měly vyhledat *„svoji katedrálu“.* Pro tento účel a zároveň jakémusi zabránění,

Obrázek 25 - Stavba katedrály

aby každý neměl Notre Dame, jsem studentkám pro inspiraci ukázala video *„Most Beautiful Church Ceilings“*, kde najdou inspiraci. *„Každá země je něčím specifická a žádná katedrála není stejná“.*

Následující týden jsme hodinu začali rekapitulací té minulé a navázali na úkol. Hodinu jsme začali **dialogem** na téma, jaké katedrály si studentky našly a jak se jim hledalo. Každá studentka si přinesla *„svoji katedrálu“* s informacemi a většinou uváděly, že se jim hledalo dobře. *„Dobře, podívejme se nyní blíže na Vaše katedrály a výslednou fotografii z předešlého týdne. Prohlédněte si katedrály svých spolužáků. Co mají společné a co zase ne?“* Studentky následně začaly vyjmenovávat **společné znaky**, jako jsou: věže, kruh, všechny jsou vysoké, hodně zdobené, je to svatostánek, mají lomený oblouk, aj. Mezi **rozdílné znaky** zařadily, že mají jiný tvar a jiné barvy. *„A čím je dané, že mají jiné barvy a tvar?“.* Studentky dohromady uvedly, že je to tím, kde se katedrála stavěla. Zde jsem se tedy dostala k úkolu, jaký si měly doma připravit. *„Dobře. Teď se podívejte na Vaše obrázky. Každá jste si vybrala svoji katedrálu a měla vyhledat k ní geografické informace. Vaším úkolem bude pro tuto hodinu nakreslit katedrálu dle Vašeho výběru, ale do díla zároveň jakýmkoliv způsobem zařadit fotografii (tak, abyste na ní byly stále vidět) a zanést prvek vody (souvisí s geografickým zařazením).“*

Obrázek 27 - Poznatky o katedrále na tabuli

Obrázek 26 - Výsledná a upravená katedrála

Studentky začaly přemýšlet a bedlivě prohlížet obrázky. Následně jmenovaly, co kdo a kde vidí. Po konzultaci někdo kreslil celou katedrálu, někdo viděl shodu s fotografií ve věži, někdo v portále. Každý si zvolil svoji specifickou část. Následně jsme si ještě jednou upřesnili zadání, zopakovali atributy, které by měl obrázek nést a dali se do přípravy. Studentky obdržely fotografie velikosti A4, které měly vystřihnout do požadovaného tvaru. Následně

obdržely A2 černou čtvrtku, tužku, gumu a bílou rudku. Stejně jako u I. stupně jsem zde vysvětlila mřížkový/čtvercový systém zanášení figury do formátu a studentky se daly do práce.

Obrázek 29 - Kresba katedrály

Obrázek 28 - Katedrála v Plzni v procesu tvorby

Kreativní interpretace námětu probíhala za velkého soustředění. Studentky velice dlouho rozměřovaly správné umístění zajedno fotografie do formátu a následné rozkreslení katedrály. Zbytek celého druhého vyučovacího týdne (10.1.2018) byl ve znamení lepení, rozvržení a začátku stínování. Poslední vyučovací týden (17.1.2018) probíhala hodina organizačně podobně, jako u I. stupně- první polovinu jsme dokončovali obrázky, kdy studentky dostínovaly a zanesly symboliku vody. Pro tu měly užít ředěné akrylové barvy, dle vlastního uvážení tak, aby kooperovaly s významem ztvárňovaného díla. Studentky se zaměřily na to, v jakém geografickém zařazení se katedrála nachází a co má v blízkosti. Někdo má tak namalovaný déšť, někdo moře a jedna studentka má udělanou kašnu na plzeňském náměstí.

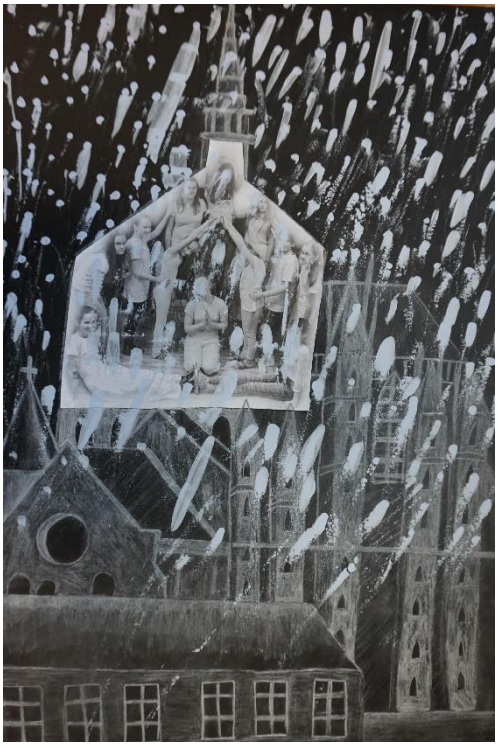
5.2.1 KONCEPTUALIZACE NÁMĚTU

Po dokončení obrázků jsem se zaměřila na **reflektivní dialog** a objevení uměleckých konceptů v samotném díle. Jelikož se již studentky rozkoukaly a zjistily, co po nich budu chtít, šel tento reflektivní dialog daleko snáze a rychleji, než tomu bylo u úkolu č.1.- *,,Ztvárni vodu".*

Celková **interpretace** ,,katedrál" byla díky domácímu úkolu s vyhledanými informacemi snadnější. Obrázky jsme si se studentkami daly před sebe a každá řekla pár vět o tom, co

dělala, proč dala fotografii na dané místo a kde nalézáme symboliku vody. Následně jsme začali objevovat jednotlivé koncepty. *„Jakou technikou jsme tedy zde nakonec pracovali?“* Studentky správně odpovídaly, že užívaly kresbu, malbu, ale také fotografii. *„Výborně“.* Na základě rozpoznání **techniky** (a tedy konstruktivního konceptu) jsem se dala do vysvětlení dělení uměleckých konceptů. Studentkám jsem v krátkosti sdělila, že umění se skládá ze 4 základních složek, které sice možná teď neznají, ale samotné je užívají, jelikož jsou součástí každého umění. *„Náš úkol je ve svém základu zaměřený na jednu tuto skupinu a týká se toho, jak jsme úkol udělali. Dokážete to pojmenovat?“* Studentky opět jmenovaly techniku zpracování. Zeptala jsem se jich tedy jinak. *„Víte, co se děje před tím, než je dokončen dům?“* Studentky jmenovaly, že se musí nejdřív postavit. *„Správně. Stejně tak jako naše katedrála se musela postavit.* ***Stavební složka, neboli konstruktivní*** *je jednou ze 4 uměleckých složek v díle. Týká se toho, jak je co uděláno/ sestaveno a můžeme se na ní ptát přes jednoduchou otázku – Jak“.* Zde studentky už dokázaly jmenovat jednotlivé komponenty, které viděly: **kresba, malba, stínování, světlo, linie**, aj. *„Dokážete jmenovat, jaké další složky může dílo mít?“* Tereza V. řekla, že určitě to bude nějaká složka, kde je naše vnímání a cit, jelikož když jsme dělali předešlý úkol, bylo to tam hodně vidět v barvách. Studentka mi udělala velkou radost, jelikož jsem mohla navázat na další dvě složky **uměleckých konceptů-prožitkový a empatický.** *„Ano, to je správná myšlenka. Umělecké dílo nese v sobě hned dvě takové složky. Jedna je závislá na tom, jak vysokou míru empatie*

Obrázek 30 - Hotová plzeňská katedrála



Obrázek 31 - Katedrála s výrazným prvkem vody

máme neboli nakolik se umíme vcítit do situace, díla, spolužáka či každý do sebe samého.“ Studentka Kateřina Ž. řekla: *,,To je jako jak jsme měli použít ty barvy u vody a někdo tu dal zelenou, která uklidňuje a někdo červenou a popsal, že ho ten zvuk štval?“* Zde jsem musela souhlasit. *,,Ano. Empatie se právě ukáže nejvíce, když se podíváte na dílo druhých. Pokud se do člověka dokážete přes ten obrázek opravdu vcítit, dokážete pak pojmenovat i jeho rozpoložení.“* Studentky pak tedy jmenovaly pocity, které měly při pohledu na díla a zodpovídaly vlastně tak na otázku **(,,Co je vyjadřováno?“) empatického uměleckého konceptu**: **radost, vztek, neutralita, nervozita, aj.**

Následně jsem navázala na **prožitkový koncept**: *,,A pak tu máme ještě jeden umělecký koncept, který souvisí s empatií. Abychom mohli dát do díla co nejvíce pocitů, tak aby byly dobře viditelné, musíme situaci nějak prožívat. A právě prožitek je ta osobitá složka, která dodává dílu autenticitu, jelikož každý prožívá určitou situaci jinak“.* Tereza V. se zeptala*: ,,Proto měl u vody každý jiný barvy?“* Musela jsem studentku pochválit, jelikož měla pravdu. Zeptala jsem se, čím je to dané. Studentky odpovídaly jedna přes druhou, že je to dané naší osobností, povahou, zážitky, náladou. Díky tomu jsme mohli pak jmenovat jejich **prožitky** z průběhu tvorby u katedrály, mezi kterými byla: **nervozita, uvolněnost, unavenost, radost, aj.**

Zde už nám chyběla jen jedna složka a to **tematická**, která z hlediska i následného poučení z dějin umění je velice důležitá. Zeptala jsem se tedy studentek *,,Co jsme malovali a kreslili?“* Studentky shodně uváděly, že katedrálu. *,,Správně a to je naše poslední složka. Dokážete jí pojmenovat?“* Studentky přemýšlely, až Tereza V. řekla ,,No to je to, čeho se to týká“. Úsměvná věta, ale pravdivá. *,,Ano. Máš pravdu. Tato skupina se tedy jmenuje tematická nebo jinak významová a ptáme se na ní nejčastěji právě přes otázku: Čeho se to týká či Co vidíme? Když se tedy podíváme na katedrály, co tedy vše vidíme?“* Studentky opět jmenovaly: **budovu, katedrálu, kostel, svatostánek, fiály, lomený oblouk, svatou, vodu, fontánu, západ slunce, aj.**

5.2.2 POUČENÍ Z DĚJIN UMĚNÍ

Následně jsem naši diskuzi nasměrovala na poučení z dějin umění. Pro přehlednost jej rozděluji do několika velkých skupin, kde zdůvodňuji jednotlivé výroky studentek, ale i svůj záměr. Rozdělení přístupů k dějinám umění:

1. **Technika: kresba, malba, akční umění a fotografie**
2. **Umění, které přímo zobrazuje svatostánky a katedrály**
3. **Umění s novými přístupy ke svatostánkům a katedrálám**

Pro snazší orientaci je v bodu 2 (Příprava na výuku) uvedena obrazová mapa (fotokoláž č. 4).

5.2.2.1 TECHNIKA: KRESBA, MALBA, AKČNÍ UMĚNÍ A FOTOGRAFIE

Jako jsem již uváděla výše u prvního stupně, i zde se nám promítá problematika **KRESBY**, skici a rychlých náčrtů. Ale abychom se přeorientovali na problematiku související s pojmem svatostánek, řešila jsem tento aspekt s ohledem na použití kresby přímo v nich. Studentek jsem se zeptala, kde všude můžeme přijít do kontaktu s kresbou, když je ve spojení pojem svatostánek. Studentky samotné postupně jmenovaly **pravěké malby a kresby v jeskyních** (za použití uhlu). Dle časové osy jsme se následně nasměrovali na **Starověk.** *„Víte, kde se užívalo kresby, například v nějaké starověké kultuře?“* V tomto případě studentky nic nenapadlo, jelikož jak samotné uváděly, je to povětšinou malba. Zeptala jsem se tedy, jak je to s **nástěnnými výjevy v chrámech a hrobkách faraonů**. Tereza V. řekla, že jsou to malby. *„A víte, jak vznikaly?“* Tuto skutečnost studentky neznaly a tudíž nevěděly, že po otesání a natažení omítky vždy přišli první kreslíři, kteří rozvrhli výjevy. Až po sochařích nastupovali malíři, kteří dodělali vše k dokonalosti. Pro **Středověk** jsme jmenovali knižní miniatury a psaní náboženské liturgie, návrhy katedrál a skici Leonarda da Vinci. *„A znáte také jeden velký technický vynález, který byl vynalezen ve středověku a díky němu se umění rychle šířilo i mezi prostý lid?“* Studentky dlouho přemýšlely, až jsem jim napověděla první tři písmena a oni samy následně doplnily **tiskařský lis**. Díky tomuto vynálezu mohlo být umění a slovo šířeno mezi lidmi. Význačným umělcem, který například vytvářel mědiryt (jedna z nejobtížnějších a nejstarších technik pro grafický tisk z hloubky) pro tento stroj byl **Albrecht Dürer, Aegidius Sadeler či Marcantonio.**

Nové umělce a přístupy jsme si zopakovali z předešlého úkolu. Mezi nimi se nachází například **Nester Formentera, Jamel Akib, Darel Carey**, ale také nově například **Phoebe**

Atkey, která se zaměřuje na jednoduchou lineární, detailní kresbu zobrazující architekturu a to i ve velkém měřítku (fotokoláž č. 4, obr. č. 1).

MALBA se nám v tomto úkolu ukazuje jako technika vhodná pro zobrazení vody. Studentky mohly užít různé hustoty a technik zobrazení, dle geografického umístění jejich katedrály. S ohledem na užití akrylových barev jsme si pro názornost uvedli následující umělce, kteří užívají stejného či podobného materiálu k zobrazení vody. Každý však užívá svůj osobitý styl. Abych však nevybírala jen umělce, je jeden směr, který je velice specifický pro znázornění vody a tím je **Impresionismus.** Impresionističtí malíři, zaměřující se na zachycení jedinečnosti okamžiku, užívali různých technik malby a míchání tónů pro zachycení požadované scenérie. Pro názornost jsme si ukázali obrazy **Clauda Moneta.** Další umělec, **Wilfred Lang,** například maluje taženou malbou povětšinou v jednom směru, kdy barvy na sebe navazují, svými tóny k sobě ladí, až se může zdát, že se díváme na obrazy pod mlžným oparem. Světlo je užité různé, pro příklad uvádím obraz Manhatten Sailing, který mi připomíná východ slunce v mlze (fotokoláž č. 4, obr. č. 8). Posledním uváděným umělcem byl **Matthew Snowden**, který naproti tomu pracuje s hutnou barvou, vrství jí postupně na sebe otěrem a překrýváním. Jeho dílo je díky tomu vysoce plastické (fotokoláž č. 4, obr. č. 7).

AKČNÍ UMĚNÍ A FOTOGRAFIE je neoddělitelná součást tohoto úkolu, zeptala jsem se tedy studentek, zda ví název tohoto umění. Studentky mě překvapily, jelikož jej dokázaly pojmenovat a zároveň i specifikovat, když Bohdana V. řekla, že je to umění, které vzniká během nějaké akce/činnosti a nějak se tím dokumentuje. Tímto výrokem vystihla přesně to, co jsem potřebovala. *„Výborně. Abychom si teď ukázali rozdílnost v akčním umění, znáte nějaké umělce, kteří takto tvoří?“.* Zde už studentky nevěděly, tak jsme si následně začali jednotlivé příklady ukazovat. Z hlediska akční tvorby technikou malby byl uveden **Jackson Pollock** (fotokoláž č. 1, obr. č. 5). Dále jsme si uvedli **happening,** tedy *„způsob uměleckého výrazu, který se formuje náhodným rozvíjením děje formou inscenované události za účasti umělce i diváků“*[12] a **performance,** kde jsme navázali na umělkyni z předešlého úkolu – **Shen**

[12] HRÁDKOVÁ, Kateřina a Simona PORUBSKÁ. Umění akční. *ARTS LEXIKON* [online]. [cit. 2018-04-02]. Dostupné z: http://www.artslexikon.cz//index.php?title=Um%C4%9Bn%C3%AD_ak%C4%8Dn%C3%AD

Wei. Na jejím díle jsme si ukázali, že se jedná o umění vytvářené před diváky, kteří můžou i nemusí být jeho součástí.

Abych se dostala k problematice s fotografiemi, zeptala jsem se studentek: *„Jaký dnešní vynález může nejrychleji a teoreticky nejpřesněji zdokumentovat nějakou akci?“* Studentky ihned uváděly **fotografii a video.** Opět jsem se tedy zaměřila na to, zda znají přiklad umělců, kteří užívají akční fotografii k dokumentaci. Studentky bohužel nikoho neznaly, tak jsme si pro příklad ukázali alespoň 3 umělce, kdy každý pracuje trochu jiným stylem. Například **Joseph Beuys**, který je znám díky akci s kojotem v New Yorku, kde s ním byl po 3 dny zavřen v jedné místnosti (fotokoláž č. 4, obr. č. 17). Dále umělkyně **Renate Buser**, která vytváří iluzivní instalace na netradiční místa, jako je výstava *„Barok“* v kostele v Rakousku (fotokoláž č. 4, obr. č. 20) a v neposlední řadě akční umělec **Ferenc Ficek**, který vytvořil fotozáznam jeho performance (fotokoláž č. 4, obr. č. 18).

5.2.2.2 UMĚNÍ, KTERÉ PŘÍMO ZOBRAZUJE SVATOSTÁNKY A KATEDRÁLY

V této pasáži bylo zaměření již pro orientaci studentek daleko jednodušší. *„Jaké umění či umělci ztvárnili nějakým způsobem svatostánek či katedrálu?“* Prvotně se studentky zaměřily na architekturu a jmenovaly velké katedrály Evropy, jako je: **Westminsterské opatství** (fotokoláž č. 4, obr. č. 16)**, Notre Dame, Sagrada Família, Chrám svatého Bartoloměje v Kolíně či Katedrála svatého Víta, Václava a Vojtěcha.** Při zaměření na obrazy Tereza V. uvedla *„Katedrálu“* (fotokoláž č. 4, obr. č. 6) od **Františka Kupky.** Svým způsobem bychom mohli zařadit tento obraz i do kapitoly následující, k moderním umělcům, ale v té se budeme zabývat zcela jinými směry. *„A znáte také nějaké dílo, které ztvárňuje katedrálu, z období Impresionistů?“* Zde musím podotknou, že studentky hádaly, ale i tak uhádly správně **Clauda Moneta** a obraz *„Katedrála v Rouenu“ a „Londýnský parlament“.* Pro příklad jsme si také ukázali obraz ze stejné epochy a to *„Chrám sv. Marka v Benátkách“* od **Peirra-Augusta Renoira.** Jako zástupce za klasickou krajinářskou malbu uvádím méně známého umělce, než jsou výše zmíněny a to **Johna Constabla** s obrazem *„Katedrála v Salisbury“.* Naopak z modernějších umělců českou malířku **Alenu Cikovou** se sérií obrazů nesoucí název *„Tajemství katedrál“* (fotokoláž č. 4, obr. č. 3).

5.2.2.3 UMĚNÍ S NOVÝMI PŘÍSTUPY KE SVATOSTÁNKŮM A KATEDRÁLÁM

Tento název je trochu ošemetný a nepřesný, avšak já tím myslím takové umění, které se nějakým způsobem inspirovalo na katedrálách a rozvinulo svůj záměr dál. Z hlediska uměleckých konceptů můžeme tento směr vyhledávat ve **významové/tematické a konstruktivní** sféře.

Jako tomu byl například **František Kupka** s namalováním vitráže z Katedrály, zcela jiným a novým způsobem. I přesto však vnímáme pronikající světlo oknem a jako magický nádech. Stejný pocit v nás může vyvolat světelná a barevná scenérie umělce **Stephena Knappa** (fotokoláž č. 4, obr. č. 13) či prostorová instalace **Gabriela Dawa** (fotokoláž č. 4, obr. č. 10), kteří pracují se světlem a jeho průnikem přes barevné segmenty. Stejný princip se nám pak uplatňuje v katedrálách u vitráží.

Dalším významným a zajímavým umělcem je díky svému dílu **Giuliano Mauri**, který vytvořil inscenace nazývané ,,přírodní architekturou“. Jedná se o přírodní katedrály tvořené postupně rostoucími stromy a prorůstajícími větvemi (fotokoláž č. 4, obr. č. 4).

Z hlediska instalace industriálnějšího charakteru uvádím pro příklad italského umělce **Eduarda Tresoldiho** (fotokoláž č. 4, obr. č. 11), který tvoří z drátů a pletiva rekonstrukce bazilik, kostelů, katedrál, aj. Díky své unikátní práci jej v roce 2017 označil časopis Forbes za nejvýznamnějšího evropského umělce mladšího 30 let.

A jako poslední příklad si uvedeme umělkyni, která tvoří za pomoci fotografie. **Kristina Makeeva** (fotokoláž č. 4, obr. č. 9), alias HOBOPEEBA, ráda spojuje na svých snímcích krásné šaty s krásnou krajinou. Díky tomu vznikají unikátní fotografie snového, romantického i tajuplného nádechu. Pro nás je důležitá z toho hlediska, že zobrazujte i různé svatostánky, a to ve zcela jiném rozměru, než jsme zvyklí. Mešita ve fotokoláži v nás může evokovat očekávání, že uvidíme ženy v nikábu namísto ženy v krásných rozevlátých šatech. Přenesení tohoto významu může vyvolat i dříve neprojevený zájem o zobrazovanou kulturu.

5.2.3 KONCEPTOVÁ ANALÝZA

Pokud mám porovnat tento úkol s prvním, musím podotknout, že zde ze studentek již spadla nervozita a průběh hodiny probíhal v klidné a uvolněné atmosféře. To se pak odráží ve výrocích slečen v reflexích, které budu postupně uvádět.

Zadávání úkolu na začátku hodiny proběhlo, dle mého názoru, **úspěšně.** Studentky byly zvědavé, proč si měly přinést světlé oblečení. Po vysvětlení problematiky jsem se setkala s vysokou mírou **motivace** a tím i **průběh tvorby**, tedy akční fotografie katedrály, tak samotné kresby, se uskutečnil dle plánu. **Uchopení úkolu třídou** je kreativní a krásně jej vystihuje výrok Terezy V.: *,,Každý z nás si ke svému obrazu vybral jinou barvu vody – zlatá, oranžová, … Každé se hodila pro vodu jiná barva, což jsem nevěděla – myslela jsem si, že všechny si vyberou modrou. Zase záleželo na pocitech a zážitcích konkrétní osoby.* ***Nebo že všichni dostali stejné zadání, stejnou fotku a přesto byl každý obraz úplně jiný“.*** A studentka Simona K. uvádí: *,,Zjistila jsem, že stačí namalovat nebo nakreslit jen část určité věci a stejnak se tím dá vyjádřit hodně“.* Studentky dle mého názoru pochopily můj záměr úkolu – tedy přiblížit jim problematiku katedrály, seznámit je s jejími architektonickými prvky, ale také její zasazení do historie vývoje, jak předešlého, tak pozdějšího, ale i to, že se nemusí namalovat celá věc s klasickými prvky, aby divák pochopil, na co se dívá.

Tento úkol, který byl zaměřený ve své podstatě na prezentaci konstruktivního konceptu, studentky uvádí i ve svých výrocích. *,,Co nového jste se naučili?“:*

Simona K.: *,,Naučila jsem se lépe pracovat s bílou rudkou a s tužkou“.*

Tereza V.: *,,Naučila jsem se své informace, co jsem zjistila; zachycovat na čtverce; zapojit se do obrazu. Propojit fotku s kresbou rudky. Bylo to zajímavé.“*

Kristina V.: *,,Při tvorbě jsem se naučila to, že se dá použít mnoho druhů barev nebo výtvarných pomůcek a když se dobře zkombinují, dovedou vytvořit hezké dílo. Každý má jiné zážitky a tak má jinak ztvárněnou vodu (také na tom závisí působení katedrály a místa)“.*

Při pohledu na hotová díla studentek oceňuji jejich kreativitu, přístup k práci samotné i svědomité vyhledání informací ke *,,své katedrále“.* Celkově mají tyto díla **dobrý tvar.**

Naplnění mého záměru bylo díky jejich expresi uspokojivé, **umělecké koncepty** studentky pochopily a samy je uvádí v reflexích, což oceňuji. Tuto skutečnost přisuzuji **reflektivnímu**

dialogu na konci naší hodiny, kde jsme si vše ukazovali a vysvětlovali (viz. konceptualizace námětu).

Prekoncepty studentek byly stejně jako u prvního úkolu různorodé a rozpačité, jelikož si nedokázaly představit zakomponovanou akční fotografii do kresleného díla. Povětšinou všechny sdělovaly, že očekávaly, že to bude těžké, že obrázek nebude hezký, že to nepůjde napojit, apod. Nakonec pak samotné v reflexích píšou, že práce se začleňováním fotografie byla zajímavá a přínosná.

Tato skutečnost se pak odráží i ve výsledných pracích. Jak uvádí ve svém výroku výše i Tereza V., každý dostal stejné zadání, stejnou fotografii, ale každý má výsledné dílo zcela jiné. Zobrazení osobitých preferencí ve výběru *„své katedrály“* je zde více než zřejmé. Někdo si vybral klasický gotický styl čistějšího charakteru, někdo má naopak extrémně zdobené katedrály, někdo naopak tíhl ke katedrálám širším než vyšším. S touto skutečností pak souvisí i výběr barev pro vodu. **Naplnění mnou stanovených cílů** bylo dosaženo nejen díky výsledným dílům, ale i reflexím. Jak uvádím v bodě 2 – Příprava na výuky, bylo mým záměrem seznámit studenty s tím, že katedrála nemusí být z historického hlediska jen tam, která byla v období Gotiky, ale také, že to mohou být i jiné svatostánky, předchůdci, bez nichž by ty Gotické vzniknout nemohly. *„Objevme přes akční umění, jak se taková katedrála stavěla – postavme ji od základů ze svých vlastních těl a přes tuto tvorbu si společně uvědomme, jaké charakteristické prvky nesla. Následně ji zasaďme přes své osobité preference do určitého prostředí, se kterým souvisela i specifická výzdoba.“*

Přes akční umění studentky opravdu poznaly jednotlivé prvky katedrály, které jsou vidět nejen na výsledné fotografii, ale i v popisech reflexí. Díky uvědomění a zakotvení si těchto poznatků následně přes tvorbu studentky nejčastěji uvádí: lomený oblouk – symbol sepjatých rukou, výšku budov – přiblížení se k bohu, sochy, chrliče, mají více lodí, mají zdobená okna – vitráž, celkově jsou zdobené.

Co se týče **historického hlediska a vývoje** i zde musím studentky pochválit. Mezi první svatostánky jsme si uváděli pravěké stavby, jako je například Stonehenge, o němž koluje několik teorií o jeho významu, ale pro nás je důležitý z hlediska první megalitické stavby na Evropském kontinentě a tím i první zkušenost s kamenem. Dále jsme si uváděli pravěké jeskyně, které dnešní archeologové též považují za formu svatostánku, kde lidé na zdi dokumentovali důležité věci z jejich doby a přinášeli oběti. Většina studentek má tento

poznatek zapsán v reflexích. Tuto novou **znalost** oceňuji, jelikož ji výborně vystihuje Tereza V.: *„Lidé* stavěli *už od pravěku, ale postupně své stavby vylepšovaly. Nejdříve se báli, aby stavba nespadla (tlusté zdi, nízké stavby), ale později už více experimentovali.“* Studentka vlastně shrnuje průběh našeho povídání, kde jsme se přes jeskyně v pravěku, chrámy v Egyptě, Pantheon a románský sloh dostali k samotné Gotice. Následné slohy již jen dál rozvíjely poznané skutečnosti a přidávaly nové zdobné prvky.

Z hlediska **poučení z dějin umění** jsem předpokládala, stejně jako u prvního úkolu, že studentky vyjmenují buď to, co jim přišlo nejvíce zajímavé, či to, co již znají. Tento předpoklad se nakonec uskutečnil v jednom hledisku. Studentky nejvíce zmiňují pravěké jeskyně a jednotlivé prvky katedrály. Ovšem ani jednu nenapadlo napsat do reflexe jakou mají tu *„svoji katedrálu“.*

I přesto, že jsme si ukazovali různé umělce, kteří s tímto úkolem souvisí buď z hlediska kresby, malby, či ztvárňovaného tématu, ani jedna nemá bohužel poznamenaného ani jedno. Zahraniční umělce jsem vnímala jako inspiraci pro další práci a zajímavost pro odlehčení, ale domnívala jsem se, že alespoň náš český přední umělec František Kupka se v reflexích objeví. Tuto skutečnost přisuzuji hned několika věcem. Zajedno je to únava a částečná nepozornost, přehlcenost informacemi a v neposlední řadě nezvyk si pamatovat tyto informace pro pozdější zpracování.

I přesto však shledávám úkol úspěšný, jelikož kdyby si studentky nezapamatovaly nic, nebylo by nic ani v reflexích. Snaha se vždy cení a z hlediska mé budoucí praxe mám jedno velké poučení, aby se děti postupně vše naučily. Bohužel při zpracovávání této práce jsem musela vše uskutečnit dle stanoveného plánu, ale v reálné výuce bych postupovala pomaleji.

ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo z hlediska přípravy na výuku navrhnout čtyři tvořivé úlohy, díky kterým se děti měly seznámit s uměleckými koncepty a zároveň se poučit z dějin umění. Z hlediska mého výzkumu pak byla důležitá zpětná vazba v podobě reflektivních dialogů a reflexí a následné provedení konceptové analýzy.

Pokud se ohlédnu na celý průběh práce, musím shledat, že cíle, které jsem si stanovila, jsem dle mého názoru splnila. Nad má očekávání je bakalářská práce napsána tak, aby jí porozuměl jak laik (a to zejména v praktické části, kde jsem se snažila uplatňovat nabyté znalosti z teorie), tak odborník v oblasti artefiletiky, či všeobecně výtvarné výchovy (teoretická část). Na této skutečnosti má velký podíl můj vedoucí bakalářské práce – pan doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc., kterému bych touto cestou ráda poděkovala.

Příprava na výuku a celkově vytvoření vhodných úkolů pro děti byl nelehký počin. Doufám však, že i čtenář ocení jejich rozsah, a to jak po výtvarné stránce-díky užitým technikám, tak po stránce vědomostní-kde odkazuji na návaznost a inspirace v dějinách umění a souvislosti s jednotlivými složkami uměleckých konceptů.

Pro budoucí výuku bych se však ráda vyvarovala následujícím věcem: pokud bych měla svoji třídu, začala bych ji s jednotlivými uměleckými koncepty seznamovat pomaleji a postupně tak, aby nebyla přehlcená informacemi; úkoly bych ze začátku vytvářela jednodušší, abych poznala, na jaké technické úrovni se děti nacházejí; a v neposlední řadě bych do naší výuky zavedla reflektivní dialog po tvorbě a psaní reflexí doma jako její nezbytnou součást. Bohužel dnes tyto aspekty ve výuce chybí, i když jsou pro děti přínosné pro ukotvení poznatků, tak pro objevení dříve přehlédnutých věcí. Z toho důvodu pak nastává problém, když mají děti samostatně začít mluvit o určitém tématu (viz. například úkoly s II. stupněm ZŠ) či psát a odpovídat na dané téma či otázku.

Úkoly, které jsem vytvořila jak pro tuto bakalářskou práci, tak pro děti, které je uskutečňovaly, byly pro mě velkým experimentem. Sloučit do jedné úlohy hned několikero požadavků bylo opravdu obtížné. Avšak výsledné práce jsou nad má očekávání. Úkoly u I. stupně ZŠ jsem shledávala za jednodušší, než se nakonec zdály být. Bylo to způsobené neuvědoměním si úplného rozsahu, co v sobě úkol ukrývá, a to jak z hlediska námětu a techniky, což pak souviselo s odkazy na dějiny umění, tak s rozbory pro konceptovou

analýzu. Na jednu stranu se vše zdá jasné a srozumitelné dokud se však člověk nedostává hlouběji a nesnaží se uchopit podstatu úkolu - jako tomu bylo například u úkolu ,,Vzpomínky na vodu“, kde jsem se dětem snažila vysvětlit empatický umělecký koncept tak, aby jej uměly oddělovat od prožitkového a zároveň jej dokázaly popsat z několikero úhlů pohledu. Naopak úkol ,,Vládce vody“ byl složitý v uvědomění si rozličnosti významů, které název nese a zároveň vysvětlení odkazů k dějinám umění a kde všude tyto odkazy pak můžeme najít.

S touto skutečností mi velice pomohla paní PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D., které bych touto cestou ráda poděkovala. Vytvoření obrazových map ke každému úkolu mi usnadnilo utřídit si vlastní myšlenky, a tak lépe popsat i můj záměr u každého z úkolů.

Tato skutečnost se pak nejvíce projevila u úkolu ,,Ztvárni vodu“ u II. stupně ZŠ. Když jsem se snažila najít a popsat hlediska, kde je tento prožitkově zaměřený úkol dohledatelný, nastal problém. Obrazová mapa mi pak pomohla najít přístupy a hlediska, která jsem sice měla původně v práci zmíněné, ale ne rozebrané a opodstatněné. Naopak úkol ,,Katedrála“ pro tuto skupinu je dle mého názoru od samého začátku v nezměněné podobě. Tak, jak jsem jej původně navrhla, zůstal až do samého konce. Jediné, co bylo přidáno, byly prvky vody z důvodu dodržení tematiky letošního roku ZUŠ.

Každá z referovaných skupin byla něčím výjimečná a zajímavá a s každou byla práce zcela jiná. Proto i ztvárněné úkoly jsou každý jiný a každý rozebraný trochu jiným stylem. Dle mého názoru tato různorodost bakalářskou práci obohacuje a dělá jí zajímavější, jelikož každý si tu najde tu ,,svoji“ kapitolku, která je mu něčím blízká.

Doufám, že pro čtenáře nebyla tato práce nudná a zdlouhavá a čtenář se tak mohl dozvědět zajímavé věci, které pro moji osobní praxi byly velkým přínosem.

RESUMÉ

The bachelor's thesis aim was to design four creative tasks in terms of preparation for teaching, which made the children acquainted with artistic concepts and at the same time to learn from the history of art. In terms of my research, feedback was important in the form of reflective dialogues and reflections and the subsequent implementation of conceptual analysis.

If I looked back on the whole course of work, I have to find out, that the goals, which I have set,I fulfilled in my view. Above my expectations is bachelor's thesis written so that, the layman (especially in the practical part, where I tried to apply the acquired knowledge from the theory) will be able to understand it, as well as an expert in artefiletics or general art education (the theoretical part). This is a big part of my bachelor thesis leader - Mr. doc. PaedDr. Jan Slavik, CSc. which I would like to thank this way.

Preparing for teaching and overall creating suitable tasks for children was a difficult task. I hope, the reader will be appreciating their scope, both in terms of art - thanks to used techniques and knowledge - where I refer to the continuity and inspiration in the history of art and the connection with individual components of artistic concepts.

In future teaching , I would like to avoid theese following things: If I had my own class, I would start to acquaint with individual artistic concepts slowly and gradually, so that it was not overwhelmed by information; I would make the tasks easier, firstly to know the technical level of the children; and last but not least, I would like to introduce a reflective dialogue after our creating and writing reflections at home as a necessary part. Unfortunately, these aspects of teaching are missing today, although they are beneficial to anchor knowledge and to discover previously unseen things. For this reason is a problem, when children need to start talking on a particular topic (see, for example, tasks with a primary school grade) or to write and answering a given topic or question.

The tasks, which I have created for this bachelor thesis and also for the children, which have done it, have been a significant experiment for me. To joining several tasks in one thesis was really difficult. However, the final works are above my expectations. I found

tasks at the first grade of elementary school easier than they eventually seemed to be. It was caused by the unconsciousness of the full context, of the task concealed, both in terms of subject and technique, which was then related to the references to the history of art and the analyzes for conceptual analysis. On the one hand, everything seems clear and understandable until one gets deeper and does not try to grasp the nature of the task-as was the case for the "Water Memories" task, where I tried to explain the empathic artistic concept to the children so that they could separate it from experience and at the same time be able to describe it from several angles of view. On the contrary, the task of "Watermaster" was complicated in the awareness of the variety of meanings that the name bears and at the same time explaining the links to the history of art, and wherever we can find these references.

PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D. helped me with this fact, which I would like to thank this way. Creating image maps for each task, made it easy for me to sort out my own ideas, and so better describe my intention of each task.

This fact was most evident in the task "Water production" at II. grade primary school. When I was trying to find and describe the point where this task-oriented task is traceable, there was a problem. The image map helped me to find the approaches and perspectives I have originally mentioned in the work somewhat but not dismantled and justified. On the contrary, the "Cathedral" task for this group is, in my opinion, unchanged from the beginning. The way I originally designed it stayed until the very end. Only one, which was added, was elements to comply with the theme of this year's Art School.

Each of the reported groups was extraordinary something and interesting, and with each one the work was completely different. That's why the tasks are different and each one disassembled in a different way. In my opinion, this variety of bachelor thesis enriches and makes it more interesting, as everyone here finds a "chapter" that is something close to him.

I hope that this work was not boring and lengthy for the reader and learned at least some interesting things, as it has been a great asset to my personal practice for the future.

SEZNAM LITERATURY

1. SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky. 2., ekonomické vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-498-3.
2. SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-130-3.
3. GAWLIK, Ladislav. Dějiny výtvarného umění. V Plzni: Západočeská univerzita, Ústav celoživotního vzdělávání, 2009. ISBN 978-80-7043-848-0.
4. GAWLIK, Ladislav. Dějiny výtvarného umění. V Plzni: Západočeská univerzita, Ústav celoživotního vzdělávání, 2010. ISBN 978-80-7043-909-8.
5. ULRICH, Gerhard. Malé dějiny malířství. 1. vyd. Praha: Orbis, 1971, 250 s.
6. PIJOAN, José. Dějiny umění/ 1-10. 2. vyd. Praha: Odeon, 1982, 334 s.
7. GOMBRICH, E. Příběh umění. Vyd. v češ. 2. (rev.)., v Mladé frontě a Argu 1. Praha: Argo, 1997, 683 s. ISBN 80-204-0685-9.
8. KOHOUTKOVÁ, Helena a Martina KOMSOVÁ. Dějepis na dlani. 2. vyd. Olomouc: Rubico, 2007, 256 s. ISBN 978-80-7346-065-5.
9. Encyklopedie historie světa. České vyd. 1. Praha: Cesty, 2001, 496 s. ISBN 80-7181-567-5.
10. Svět archeologie. Vyd. 1. Praha: Knižní klub, 2009, 286 s. Universum (Knižní klub). ISBN 978-80-242-2446-6.
11. ECO, Umberto. *Umění a krása ve středověké estetice*. Vyd. 2. Přeložil Zdeněk FRÝBORT. Praha: Argo, 2007. ISBN isbn978-80-7203-892-3.
12. MIKŠ, František. *Gombrich: tajemství obrazu a jazyk umění : pozvání k dějinám a teorii umění*. 3., rozš. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2014. ISBN 978-80-7485-030-1.
13. SLAVÍK, Jan. 2017. Exprese jako způsob poznávání. *Kultura, umění a výchova*, 5(1) [cit. 2017-03-29]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=154.
14. SLAVÍK, Jan. 2015. Artefiletika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe. *Kultura, umění a výchova*, 3(1) [cit. 2015-03-26]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92.

15. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2018-04-02].
16. *ARTS LEXIKON* [online]. [cit. 2018-04-02]. Dostupné z: http://www.artslexikon.cz/index.php?title=On-line_v%C3%BDkladov%C3%BD_slovn%C3%ADk_arts_managementu_a_arts_marketingu
17. PRUDILOVÁ, Pavlína. *Krize ve výtvarném projevu dětí a její předcházení v pedagogické praxi* [online]. Brno, 2016 [cit. 2018-04-13]. Dostupné z: https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj4jJPo-rfaAhVBW8AKHWDTDBIQFggoMAA&url=https%3A%2F%2Fis.muni.cz%2Fth%2F399098%2Fff_m%2FPrudilova_399098_dipl_prace_Krize_ve_vytvarnem_projevu_deti.pdf&usg=AOvVaw1rJWjAQrjrLOdddXMe7so3. Magisterská diplomová práce. MASARYKOVA UNIVERZITA. Vedoucí práce Mgr. Martina Želazková.
18. KOŠŤÁKOVÁ, Pavlína. *Obraz, slovo a interpretace ve výtvarné výchově* [online]. 2014 [cit. 2018-04-19]. Dostupné z: https://theses.cz/id/3mwb75/. Diplomová práce. Západočeská univerziza v Plzni. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

SEZNAM OBRÁZKŮ A JEJICH ZDROJŮ

Obrázek 1 - Děti při reflektivním dialogu po tvorbě 7
Obrázek 2 - Děti z I. stupně ZŠ na začátku vyučovací hodiny 10
Obrázek 3 - Fotokoláž č. 1 pro úkol „Vzpomínky na vodu“ 20

1. Nástěnná malba - lov na kachny (hrobka v Thébách, Egypt). In: *Http://nd05.jxs.cz/273/248/b4981a2098_80301678_o2.jpg* [online]. [cit. 2018-03-31]
2. *Alegorie vody: Archetyp Posidóna (Neptuna)* [online]. In: . [cit. 2018-03-31]. Dostupné z: Http://nd05.jxs.cz/273/248/b4981a2098_80301678_o2.jpg
3. FORMAN, Zaria. Whale Bay, Antarctica no.4” (In progress): Soft Pastel on paper, 84” x 144”. In: *Colossal* [online]. 2016 [cit. 2018-03-31]. Dostupné z: http://www.thisiscolossal.com/2017/09/large-scale-icebergs-by-zaria-forman/
4. SCOTT, Iris. Sofia Returns: 72x72in. In: *IRIS SCOTT FINE ART* [online]. 2018 [cit. 2018-03-31]. Dostupné z: http://www.irisscottfineart.com/people
5. POLLOCK, Jackson. Convergence. In: *Jackson Pollock: Biography, Paintings, and Quotes* [online]. 1952 [cit. 2018-03-31]. Dostupné z: https://www.jackson-pollock.org/convergence.jsp
6. Černofigurová atická amfora. In: *Ancient Art* [online]. Řecko, konec 6. století před n. l. (cca 510) [cit. 2018-03-31]. Dostupné z: http://www.ancient-art.eu/cernofigurova-aticka-amfora-recko
7. BUONARROTI, Michelangelo. Mojžíš. In: *WIKIPEDIE* [online]. [cit. 2018-03-31]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Moj%C5%BE%C3%AD%C5%A1#/media/File:Michelangelo_Mose_2007.jpg
8. MONET, Claude. Leknín y. In: *PEACE, LOVE, EMPATHY* [online]. [cit. 2018-03-31]. Dostupné z: http://www.darilka.estranky.cz/fotoalbum/impresionismus/claude-monet---lekniny.html
9. BERNINY, Gian Lorenzo. Fontána čtyř řek. In: *WIKIPEDIE* [online]. [cit. 2018-03-31]. Dostupné z:

https://cs.wikipedia.org/wiki/Font%C3%A1na_%C4%8Dty%C5%99_%C5%99ek#/media/File:Vierstroemebrunnen_Piazza_Navona_Rom.jpg

10. Chauvet - Otisk ruky. In: *ARTMUSEUM.CZ* [online]. [cit. 2018-03-31]. Dostupné z: http://www.artmuseum.cz/reprodukce2_pohled.php?dilo_id=8072
11. Poseidon statue. In: *PINTEREST* [online]. [cit. 2018-03-31]. Dostupné z: https://cz.pinterest.com/pin/152629874854504482/

Obrázek 4 - Fotokoláž č. 2 pro úkol „Vládce vody“ 24

1. Head of a Statue of the God Sobek Shedeti. In: *MET MUSEUM* [online]. [cit. 2018-03-31]. Dostupné z: https://metmuseum.org/art/collection/search/591397
2. VAN GOGH, Vincent. Hvězdná noc. In: *ART MUSEUM* [online]. [cit. 2018-03-31]. Dostupné z: http://artmuseum.cz/reprodukce2.php?dilo_id=454
3. BROWN, Caitlind r.c. a Wayne GARRETT. New moon. In: *AESTHETICA MAGAZINE* [online]. [cit. 2018-03-31]. Dostupné z: http://www.aestheticamagazine.com/interview-artists-caitlind-r-c-brown-wayne-garrett/
4. The Bayeux Tapestry. In: *The Sun's Brexit* [online]. [cit. 2018-03-31]. Dostupné z: https://www.thesun.co.uk/news/5366747/brexit-inspired-bayeux-tapestry/
5. COPLEY, John Singleton. Watson and the Shark. In: *WIKIPEDIE* [online]. [cit. 2018-03-31]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/Watson_and_the_Shark
6. MEJERGREN, Ulf a Anders BERENSSON. Tornado Tower. In: *Ekologické bydlení* [online]. [cit. 2018-03-31]. Dostupné z: http://www.ekobydleni.eu/architektura/tornado-tower-umeni-v-obrovske-elektrarne
7. HIRST, Damien. The Physical Impossibility of Death in the Mind of Someone Living. In: *WIKIPEDIE* [online]. [cit. 2018-03-31]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/The_Physical_Impossibility_of_Death_in_the_Mind_of_Someone_Living

8. LANDAU, Sigalit. Salt dress. In: *TOXEL* [online]. [cit. 2018-03-31]. Dostupné z: http://www.toxel.com/inspiration/2016/08/27/salt-dress/
9. TOMIC, Dino. Salt Paintings. In: *Edgyminds* [online]. [cit. 2018-03-31]. Dostupné z: http://www.edgyminds.com/salt-paintings-norwegian-artist-creates-impressive-portraits-salt/
10. LINDSTRÖM, Emma. The etheral abstract painting. In: *Pinterest* [online]. [cit. 2018-03-31]. Dostupné z: https://cz.pinterest.com/pin/32228953563828058/
11. BLAKER, Marsha. Crashing Wave Sculptures. In: *Facebook: Art People Gallery* [online]. [cit. 2018-03-31]. Dostupné z: https://www.facebook.com/artpeople1/photos/a.111082962297362.15944.109328009139524/1604512892954354/?type=3&theater
12. BELOZOR, Alexander. Underwater painting. In: *Facebook: Art People Gallery* [online]. [cit. 2018-03-31]. Dostupné z: https://www.facebook.com/artpeople1/photos/a.1688304671241842.1073745255.109328009139524/1688304821241827/?type=3&theater
13. OHATA, Shintaro. 3D painting. In: *Facebook: Art People Gallery* [online]. [cit. 2018-03-31]. Dostupné z: https://www.facebook.com/artpeople1/photos/a.1687136448025331.1073745254.109328009139524/1687136744691968/?type=3&theater
14. DA VINCI, Leonardo. La Scapigliata. In: *Rodon* [online]. [cit. 2018-03-31]. Dostupné z: http://www.rodon.cz/malir-dila/leonardo-di-ser-piero-da-vinci-88/la-scapigliata-1584
15. DELACROIX, Eugène. Lion of Atlas. In: *Art gallery NSW* [online]. 1829 [cit. 2018-03-31]. Dostupné z: https://www.artgallery.nsw.gov.au/collection/works/45.1979/
16. DONCHENKO, Alexander. Alan Rickman. In: *Pinterest* [online]. [cit. 2018-03-31]. Dostupné z: https://cz.pinterest.com/pin/508625351646893558/

Obrázek 5 - Fotokoláž č. 3 pro úkol „Ztvárni vodu“ 28

1. FORMENTERA, Nester. Line work. In: *Nester Formentera* [online]. [cit. 2018-04-01]. Dostupné z: https://nesterformentera.com/

2. AKIB, Jamel. Drawing. In: *Facebook: Jamel Akib* [online]. [cit. 2018-04-01]. Dostupné z: https://www.facebook.com/jamelakibart/photos/a.900480310035133.1073741829.557249927691508/1533319900084501/?type=3&theater

3. CAREY, Darel. Optical Tape Installation. In: *Coub* [online]. [cit. 2018-04-01]. Dostupné z: https://coub.com/view/13s2go

4. DA VINCI, Leonardo. Proporce lidské postavy (Vitruvius). In: *WIKIPEDIE* [online]. [cit. 2018-04-01]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Leonardo_da_Vinci#/media/File:Da_Vinci_Vitruve_Luc_Viatour.jpg

5. DELACROIX, Eugene. Skica pro válečnou truhlici. In: *Hoocher.com* [online]. 1835 [cit. 2018-04-01]. Dostupné z: http://hoocher.com/Eugene_Delacroix/Eugene_Delacroix.htm

6. Nosorožec: Chauvetova jeskyně - Pravěk. In: *WIKIPEDIE* [online]. [cit. 2018-04-01]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Chauvetova_jeskyn%C4%9B#/media/File:Rhinoc%C3%A9ros_grotte_Chauvet.jpg

7. WEI, Shen. 'Cube' moves: Performance - Dance Arts review. In: *SFGATE* [online]. [cit. 2018-04-01]. Dostupné z: https://www.sfgate.com/performance/article/Shen-Wei-Dance-Arts-review-Cube-moves-4376775.php

8. ABRAHAM, Zarah. Performance. In: *Facebook: Zarah Abraham* [online]. [cit. 2018-04-01]. Dostupné z: https://www.facebook.com/ZARAH.ABRAHAM.art/photos/a.305434586216584.70368.141735115919866/694722677287771/?type=3&theater

9. SIMONOVA, Kseniya. "Run for Lebannon": Sand art. In: *YouTube* [online]. [cit. 2018-04-01]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=0kTxoZS11zk

10. HOWSARE, Robert. Drawing machine. In: *YouTube* [online]. [cit. 2018-04-01]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=EB_oSgx5b3I

11. SHAPIRO, Bruce. Sisyphus: Kinetic Art Table. In: *Sisyphus industries* [online]. [cit. 2018-04-01]. Dostupné z: http://www.sisyphus-industries.com/mailing-list/

12. MONET, Claude. Východ slunce: Impresionisté. In: *Impresionismus.cz* [online]. [cit. 2018-04-01]. Dostupné z: http://www.impresionismus.cz/2009/09/13/co-je-to-impresionismus/

13. MARUYAMA, Shinichi. Stop-Motion Aerial Water Collisions. In: *Trendhunter.com* [online]. [cit. 2018-04-01]. Dostupné z: https://www.trendhunter.com/trends/freeze-frame-water-art-aerial-collisions-of-clear-and-ink-dyed-water

14. VAN DELFT, Joannes Jan Vermeer. Mlékařka. In: *Obrazy 100pa* [online]. [cit. 2018-04-01]. Dostupné z: http://www.obrazy-100pa.cz/produkt.php?p=410GJ0250

15. POLLOCK, Jackson. Convergence. In: *Jackson Pollock: Biography, Paintings, and Quotes* [online]. 1952 [cit. 2018-03-31]. Dostupné z: https://www.jackson-pollock.org/convergence.jsp

16. *Alegorie vody: Archetyp Posidóna (Neptuna)* [online]. In: . [cit. 2018-03-31]. Dostupné z: Http://nd05.jxs.cz/273/248/b4981a2098_80301678_o2.jpg

17. BELOZOR, Alexander. Underwater painting. In: *Facebook: Art People Gallery* [online]. [cit. 2018-03-31]. Dostupné z: https://www.facebook.com/artpeople1/photos/a.1688304671241842.1073745255.109328009139524/1688304821241827/?type=3&theater

18. DONCHENKO, Alexander. Alan Rickman. In: *Pinterest* [online]. [cit. 2018-03-31]. Dostupné z: https://cz.pinterest.com/pin/508625351646893558/

Obrázek 6 - Fotokoláž č. 4 pro úkol „Katedrála“ 32

1. Phoebe's Art Gallery. Detailed Pencil Drawing in Progress. In: *Facebook: Phoebe's Art Gallery* [online]. [cit. 2018-04-01]. Dostupné z:

https://www.facebook.com/phoebeatkey/photos/a.536912623127425.1073741829.314465938705429/964342827051067/?type=3&theater

2. GURSKY, Andreas Gursky. Photo. In: *Facebook: Art people gallery* [online]. [cit. 2018-04-01]. Dostupné z: https://www.facebook.com/artpeople1/photos/a.1674752379263738.1073745247.109328009139524/1674752422597067/?type=3&theater
3. CIKOVA, Alena. Tajemství katedrál. In: *Cikova art* [online]. [cit. 2018-04-01]. Dostupné z: http://www.cikova-art.cz/project/tajemstvi-katedral/
4. MAURI, Giuliano. Cathedral Made Of Living, Breathing Trees. In: *Boredpanda.com* [online]. [cit. 2018-04-01]. Dostupné z: https://www.boredpanda.com/tree-cathedral-cattedrale-vegetale-giuliano-mauri/
5. RUIZ, Jose Tence. Sagala De Ligalig. In: *Manila art blogger* [online]. [cit. 2018-04-01]. Dostupné z: http://www.manilaartblogger.com/2012/10/21/jose-tence-ruiz-sagala-de-ligalig/
6. KUPKA, František. Katedrála. In: *WIKIPEDIE* [online]. [cit. 2018-04-01]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/File:Franti%C5%A1ek_Kupka_-_Katedr%C3%A1la_-_Google_Art_Project.jpg
7. SNOWDEN, Matthew. Port Charlotte Islay. In: *Arthive.com* [online]. [cit. 2018-04-01]. Dostupné z: https://arthive.com/artists/69057~Matthew_Snowden/works/395195~Port_Charlotte_Islay
8. LANG, Wilfred. Manhatten Sailing - 0023. In: *Salomeartventure.com* [online]. [cit. 2018-04-01]. Dostupné z: https://www.salomeartventure.com/en/artwork/223/manhatten-sailing-0023-wilfred-lang.html
9. HOBOPEEBA, Kristina Makeeva. Art Photography. In: *Facebook: Art people gallery* [online]. [cit. 2018-04-01]. Dostupné z: https://www.facebook.com/artpeople1/photos/a.111082962297362.15944.109328009139524/1884029845002656/?type=3&theater

10. DAWE, Gabriel. Installation at the Brigham Young University Museum of Art. In: *Facebook: Art people gallery* [online]. [cit. 2018-04-01]. Dostupné z: https://www.facebook.com/artpeople1/photos/a.111082962297362.15944.109328009139524/1703494869722822/?type=3&theater

11. TRESOLDI, Edoardo. Meshed metal sculptures. In: *Facebook: Art people gallery* [online]. [cit. 2018-04-01]. Dostupné z: https://www.facebook.com/artpeople1/photos/a.111082962297362.15944.109328009139524/1800666383339003/?type=3&theater

12. CATALANA, Palau de la Musica. La Belle France, etc. In: *Facebook: Art people gallery* [online]. [cit. 2018-04-01]. Dostupné z: https://www.facebook.com/artpeople1/photos/a.111082962297362.15944.109328009139524/1822725107799797/?type=3&theater

13. KNAPP, Stephen. Lightpaintings. In: *YouTube* [online]. [cit. 2018-04-01]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=0_KCXM3gHF8

14. Stonehenge. In: *Enigma Plus* [online]. [cit. 2018-04-01]. Dostupné z: https://enigmaplus.cz/stonehenge-neni-jen-jeden-nedaleko-stal-druhy-a-jeste-vetsi/

15. Pantheon. In: *Rady na cestu* [online]. [cit. 2018-04-01]. Dostupné z: https://www.radynacestu.cz/magazin/pantheon-rim/

16. Westminster Abbey. In: *Mundo.cz* [online]. [cit. 2018-04-01]. Dostupné z: http://www.mundo.cz/anglie/westminster-abbey

17. BEUYS, Joseph. Joseph Beuys & Coyote. In: *Pinterest.com* [online]. [cit. 2018-04-01]. Dostupné z: https://cz.pinterest.com/pin/504966176944206425/

18. FICEK, Ferenc. Schadow change: záznam performance. In: *Muzeum umění Olomouc* [online]. 1977 [cit. 2018-04-01]. Dostupné z: http://www.muo.cz/budte-v-kontaktu/muzeum-umeni-doplnilo-diky-cene-visegradskeho-fondu-sbirku-akcniho-umeni--2054/

19. DA VINCI, Leonardo. La Scapigliata. In: *Rodon* [online]. [cit. 2018-03-31]. Dostupné z: http://www.rodon.cz/malir-dila/leonardo-di-ser-piero-da-vinci-88/la-scapigliata-1584

20. BUSER, Renate. Barock. In: *Facebook: Art people gallery* [online]. [cit. 2018-04-02]. Dostupné z: https://www.facebook.com/artpeople1/photos/a.111082962297362.15944.109328009139524/1916682768404030/?type=3&theater

Obrázek 7 - Děti při tvorbě 33
Obrázek 8 - Děti při poslechu hudby 34
Obrázek 10 - „Potopa" 35
Obrázek 9 - „Piráti na pláži za slunného dne" 35
Obrázek 11 - Děti při tvorbě 39
Obrázek 12 - Poznámky dětí na tabuli k úkolu „Vládce vody“ 41
Obrázek 13 - Děti při kresbě 42
Obrázek 14 - Vysvětlení problematiky uměleckých konceptů 46
Obrázek 15 - Děti při malbě 48
Obrázek 16 - „Titanic" 48
Obrázek 18 - „Pirátská loď" 48
Obrázek 17 - „Tornádo" 48
Obrázek 19 - Slečny při kresbě se zavázanýma očima 52
Obrázek 20 - Pozdravy z hodiny 52
Obrázek 21 - „Slabý proud vody" 54
Obrázek 22 - „Tekoucí voda na mycí dekl" 55
Obrázek 23 - „Lití vody z vysoka" 56
Obrázek 24 - „Rychlé cákání" 57
Obrázek 25 - Stavba katedrály 64
Obrázek 26 - Výsledná a upravená katedrála 65
Obrázek 27 - Poznatky o katedrále na tabuli 65
Obrázek 28 - Katedrála v Plzni v procesu tvorby 66
Obrázek 29 - Kresba katedrály 66
Obrázek 30 - Hotová plzeňská katedrála 67
Obrázek 31 - Katedrála s výrazným prvkem vody 67

PARAFRÁZE

[i] SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-130-3, str. 12

[ii] SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky. 2., ekonomické vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-498-3., str. 155

[iii] SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-130-3, str. 257

[iv] PRUDILOVÁ, Pavlína. *Krize ve výtvarném projevu dětí a její předcházení v pedagogické praxi* [online]. Brno, 2016 [cit. 2018-04-13]. Dostupné z: https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj4jJPo-rfaAhVBW8AKHWDTDBIQFggoMAA&url=https%3A%2F%2Fis.muni.cz%2Fth%2F399098%2Fff_m%2FPrudilova_399098_dipl_prace_Krize_ve_vytvarnem_projevu_deti.pdf&usg=AOvVaw1rJWjAQrjrLOdddXMe7so3. Magisterská diplomová práce. MASARYKOVA UNIVERZITA. Vedoucí práce Mgr. Martina Želazková, str. 8