

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vnímání umění v artefiletice ve volném čase
Perception of art in artephyletics in free time

Anna Smolíková

Vedoucí práce: PaedDr. Zdeňka Hanková Ph.D.
Studijní program: Vychovatelství
Studijní obor: Vychovatelství [7505R008]

2022

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Vnímání umění v artefietice ve volném čase potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 2022

Ráda bych poděkovala vedoucí mé práce PaedDr. Zdeňce Hankové Ph.D. za hodnotné rady a trefné připomínky, které zásadně napomohly k dokončení mé bakalářské práce. Dále pak skupinám dětí, které mi poskytly komentáře, které jsou pro výsledek práce určující. V neposlední řadě děkuji mé rodině, bez níž by se to nikdy nestalo.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá tématem artefietiky a soustředí se na vnímání uměleckého díla dětmi během volnočasové aktivity. Současně se zabývá vnímáním vybraných výtvarných děl dětmi v různém věkovém rozmezí. Teoretická část zahrnuje kapitoly o specifikách výchovy ve volném čase, výtvarné výchově a artefietice s důrazem na vnímání uměleckého díla. Praktická část se věnuje popisu projektu *Art is for everybody* a charakteristice skupin dětí, které se účastní na projektu a popisu realizace. Stěžejní částí popisu jednotlivých lekcí je záznam reakcí dětí a autoevaluace lekce.

KLÍČOVÁ SLOVA

Pedagogika volného času, artefietika, percepce uměleckého díla, dějiny umění, dětské skupiny ve volném čase

ABSTRACT

The bachelor's thesis deals with the subject of artephyletics and focuses on the perception of an artwork by children during a leisure activity. At the same time, the work deals with the perception of selected artworks by children in different age ranges. The theoretical part includes chapters on the specifics of education in free time, art education and artephyletics with an emphasis on the perception of an artwork. The practical part is dedicated to the description of the Art is for everybody project and the characteristics of the groups of children who participate in the project and the description of the implementation. A key part of the description of individual lessons is the recording of children's reactions and self-evaluation of the lesson.

KEYWORDS

Pedagogy of free time, artephyletics, perception of an artwork, history of art, children's groups in free time

Obsah

ÚVOD	7
1 TEORETICKÁ ČÁST	9
1.1 VOLNÝ ČAS	9
1.2 PEDAGOGIKA VOLNÉHO ČASU	10
1.2.1 <i>Výchova ve volném čase a její funkce</i>	11
1.2.2 <i>Historie výchovy ve volném čase</i>	12
1.3 VÝCHOVA, VYCHOVATEL A VYCHOVATELSTVÍ	14
1.4 VÝTVARNÁ VÝCHOVA	16
1.5 ARTEFILETIKA	19
1.6 HRANICE MEZI ARTETERAPIÍ A ARTEFILETIKOU	19
1.7 OBSAHOVÉ A METODICKÉ OKRUHY V ARTEFILETICE	21
1.8 DĚTI A UMĚNÍ	24
1.8.1 <i>Umění jako součást lidského života</i>	24
1.8.2 <i>Dětská percepce ve vztahu k výtvarnému umění</i>	25
1.8.3 <i>Jak dětem umění překládat</i>	28
2 PRAKTICKÁ ČÁST	30
2.1 ZÁMĚR PROJEKTU „ART IS FOR EVERYBODY“, JEDNOTLIVÉ LEKCE A PLNĚNÍ CÍLŮ	31
2.2 CHARAKTERISTIKA SKUPIN	32
2.3 PROJEKT „ART IS FOR EVERYBODY“ V SEDMI LEKCÍCH	38
2.3.1 <i>BANKSY</i>	39
2.3.2 <i>REMBRANDT</i>	48
2.3.3 <i>PREISLER</i>	56
2.3.4 <i>BASQUAIT vs. ŠIŠKIN</i>	64
2.3.5 <i>GOYA</i>	73
2.3.6 <i>BOTTICELLI</i>	78
2.3.7 <i>IMPRESSIONISMUS</i>	87
2.4 SHRNUTÍ ZÁKLADNÍCH VÝSTUPŮ PRAKTICKÉ ČÁSTI	95
ZÁVĚR	97
POUŽITÉ ZDROJE	98
TIŠTĚNÉ:	98
ELEKTRONICKÉ:	100

ÚVOD

„ART IS FOR EVERYBODY“

Umění je neodmyslitelnou součástí všeho kolem nás. Někdo ho vnímá více, někdo méně. Někteří ho vnímat nechtějí a jiní zase dělají, že mu rozumí víc než ostatní. Avšak s těmito rozdílnými přístupy se setkáváme ve všech oblastech života. V dobách minulých mělo umění převážně funkci duchovní, zprostředkovávalo vztah člověka k jeho božstvům. Dříve bylo umění nejen vizuální potěchou, ale především záznamem reality a každodenního života. Dnes je pro nás vizuální sféra naprosto neodmyslitelná. Krása a estetika hraje prim ve všech odvětvích, stavíme ji na přední místa důležitosti, ať už jde o vybírání oblečení, nábytku nebo partnera. Často nás oslní natolik, že opomínáme posuzovat i ostatní hodnoty.

Umění nám utváří představy o všech historických epochách, a díky jednotlivým dílům, ať už výtvarným, literárním, nebo architektonickým, si vytváříme záchytné body na časové ose. Umění je nedílnou součástí lidstva jako takového. Kultura se odráží v prostředí člověka odpradávná.

Od dob prvních slavných mistrů, kteří zaplňovali galerie svými monumentálními díly, až po současnost je často umění považováno za výsadu úzkého okruhu lidí z vyšší společnosti, kteří nad díly ohromně vysokou cenou, diskutují o barvách a kompozicích, hodující u honosného jídla, přítukávajíc si s nejluxusnějším šampaňským, žijící v představě, že právě proto jsou lepší než jiní. Někteří umělci toto doopravdy svojí tvorbou a chováním stvrzovali, jiní se zase zasadili o to, aby umění oslovilo každého – a právě ty „obyčejné“ lidi zejména. Protože umění má enormní sílu a ohromný hlas, dokáže lidí názorově stmelovat i rozdělovat. Umí být politickým propagátorem nebo rebelujícím aktivistou. Ukazuje očividná i nejasná znamení. Předává poselství. Zobrazuje současnost, nebo nás vrací do minulosti.

Každý, kdo má dar zraku, může a umí soudit, co jeho oku lahodí a co ne. Názor, že někdo umění nerozumí, mi nepřijde správný. Však i to, jaké oblečení si jedinec nosí nebo účes, jenž zvolí, to, jaký gauč si vybere do obývacího pokoje, je důkazem o jeho vkusu, estetickém názoru. Lidé z jakéhokoliv prostředí, ekonomických poměrů, různého vzdělání nebo rozličného věku mají stejné právo umění posuzovat, komentovat a nechat se jím ovlivnit, snažit se pochopit jeho význam a objevit tajemství, které skrývá a stejně tak ho i vytvářet.

Naše společnost má tendence třídit vlastnosti a dovednosti jedinců, a dětí zejména, na ty, které je třeba rozvíjet, vlastnosti, ke kterým má jedinec predispozice, a pak na ty, jež jsou

upozaděny, jelikož patří mezi slabší stránky osobnosti daného člověka. A pokud se jedná o posuzování umění nebo hudebních skladeb, často se setkáme s frázemi typu: „Já tomu teda nerozumím, ale...“. Myslíme si potom, že nemáme právo do těchto oborů zasahovat, pokoušet se jim porozumět nebo je soudit. Formujeme děti tak, aby byly věrné tomu, k čemu mají vrozené předpoklady a o ostatní se nezajímaly. Ale později přece i ti, co neumějí zpívat, preferují různé hudební styly a ti, jež neholdují výtvarné tvorbě, se dokážou rozhodovat o vizuální podobě svých obydlí, ošacení, výzdoby i oblíbených barvách. Tyto škatule se pak nepadno rozbíjí.

Kromě toho většina dětí, se kterými jsem se setkala a které baví výtvarně tvořit, cítí antipatie k dějinám umění. Mají je zvláště propojené s daty a nudnými fakty, že obracejí oči v sloup, jakmile toto téma otevru. Přitom jsou dějiny umění neodmyslitelnou součástí výtvarného umění. Proto je ve svých hodinách zkouším předávat cestou nenásilnou.

Všechny výše zmíněné informace jsou důvodem, proč jsem se rozhodla zpracovat toto téma. Nejen, že mě baví a naplňuje, ale z mých zkušeností vím, že děti umí vnímat díla mnohdy intenzivněji než dospělí. Nestrachují se, že něčemu nerozumí natolik, aby o tom nemohly uvažovat. Říkají to, co cítí. Upřímně určí, co se jim líbí a co nikoliv. Dokážou poselství zpracovat a poučit se z něj, aniž by se jich dotklo. Což potvrzuje fakt, že umění je pro všechny, a pro ty, kteří jsou k němu otevření, zejména.

Touto prací, jsem chtěla poukázat, že síla obrazů a emoce v nich tkvící nejsou jen pro vyvolené. Právě děti, které nejsou směřovány usilovným a dlouhodobým studiem nebo přesvědčením, že mají, nebo nemají právo umění soudit, dokážou silně vnímat sdělení skryté v obrazu a snadno a bezprostředně dílo okomentovat. Chtěla jsem ukázat, že není třeba obav o správnosti interpretace, protože onu správnost určujeme jen my – nalezneme ji ve svém vlastním názoru.

Cílem mé bakalářské práce je navrhnout projekt artefilitiky ve volném čase, který je zaměřen na vnímání výtvarného díla dětmi. Současně je mým cílem popsat vnímání vybraných výtvarných děl dětmi v různém věkovém rozmezí.

Pro projekt „Art is for everybody“ jsem proto vybrala několik umělců, kteří tvořili bez ohledu na kastování, hierarchii nebo jiné rozdělování společnosti. Ti, kteří chtěli oslovit každého člověka a dokázat, že největší sílu nabírá umění právě v nitru pozorovatele. Zvolila jsem pak jejich díla, které sama považuji za silné v určitém směru. Ty, které vedle vizuálního potěšení oplývají specifickou atmosférou, nebo v nich shledávám hlubší smysl, a který by mohl být čitelný i pro děti různého věku. Chtěla bych přiblížit myšlenky několika skupin dětí, tak jak se jim odehrávají v hlavě při střetu se silnými uměleckými díly.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 VOLNÝ ČAS

Tento pojem povětšinou evokuje zábavu, koníčky nebo odpočinek. Je to doba, kterou si řídíme a vyplňujeme podle svého uvážení. Nejsme tedy v práci, ani se nevěnujeme jiným povinnostem. Někteří mají tendence trávit ho velice ambiciózním způsobem, tzn. stihnout celou škálu rozličných aktivit, nejlépe takových, které vedou k určitému progresu, ať už se jedná o kteroukoliv oblast možností trávení volného času. Jiní naopak tráví svůj volný čas raději poklidněji, například relaxem.

Člověk, který prakticky i teoreticky usiluje o vyváženost a užitečnost trávení svého volného času, může pocítit nespočet výhod, jež mu výše zmíněné přináší – vyšší výkonost v práci, utužování psychické i fyzické zdravotní stránky, zlepšování a utváření nových mezilidských vztahů, učení se novým schopnostem a vlastnostem.

Ti, kteří mají už vlastní potomky, těmito rozhodnutími přímo ovlivňují vnímání volného času jejich dětmi. Tím pro ně budují základy toho, jak jej budou trávit ony samy. Samozřejmě k tomu jistou částí přispějí i geny, které jim byly předány skrze genetický kód. Je tedy záhodno na ně výchovně působit tak, aby dokázaly volný čas hodnotně využívat. Základem je nenásilnost a absence donucování, přesvědčování, jelikož taková forma vede k absolutnímu opaku žádoucího – demotivaci a apatii.

„Volný čas je možno chápat jako opak doby nutné k reprodukci sil“ (Průcha, Valterová, Mareš, 2001 In Pávková 2008, str. 13)

„Je to doba, kdy si své činnosti můžeme svobodně vybrat, děláme je dobrovolně a rádi, přinášejí nám pocit uspokojení a uvolnění“ (Pávková, Hájek, Hofbauer, 2007, str. 13)

Jak ale určit tu správnou míru, která je výchovně nejvíce žádoucí? A dá se tedy vůbec změřit, nebo objektivně posoudit, je-li tento čas dobře (nebo špatně) prožit? Kde přesně hledat onu vyváženost a smysluplnost?

Nejen těmito otázkami se zabývá pedagogika volného času.

1.2 PEDAGOGIKA VOLNÉHO ČASU

Tato, poměrně mladá, odnož pedagogiky je společenskou vědou rozebírající edukaci a výchovu ve volném čase, jejich cíle, podmínky a prostředky. Hledá možnosti rozvoje člověka ve všech věkových stádiích a rozličných oborech. Dále vymezuje i teoretickou stránku věci – pojmy, metody a doporučení, které lze prakticky i teoreticky, v tomto oboru, využít.

Usiluje o to, aby si děti i dospělí sami, pro svůj prospěch a potěchu, dokázali užitečně vybírat a volit z možností a činností, jež lze ve volném čase praktikovat.

Pedagogika volného času, stejně jako její ostatní disciplíny, souvisí s celou řadou jiných vědních oborů – psychologii, sociologií, filozofií i politologií a ostatními odnožemi pedagogiky – didaktikou, dějinami, speciální, sociální i vývojovou pedagogikou (Bendl, 2015, s.119). Vznikla v druhé polovině 19. století a neustále se mění a vyvíjí. Od této doby se přidala k uznávaným cestám ke zdárnému a přirozenému formování dítěte, zastává zde čestné místo a nabyla právoplatné důležitosti.

Jak definuje Bendl, tak: „*V současné době se dá ... hovořit o souboru pedagogických věd, kde jednou z disciplín je pedagogika volného času. Zabývá se výchovou ve volném čase, cíli, podmínkami a prostředky výchovy ve volném čase, pedagogický ovlivňováním, či zhodnocováním volného času.*“ (Bendl, 2015, s. 118).

Průcha vymezuje tři hlavní body jimiž se pedagogika volného času zabývá:

- obsahem, formami a prostředky vzdělávacích aktivit uskutečňovaných ve volném čase
- činností zařízení, jež provozují edukaci ve volném čase
- teorií a výzkumy zabývajících se volným časem a jeho trávením (Průcha, 2000, s.94).

Z hlediska vychovávaných účastníků se pedagogika volného času nezabývá jen samotnou edukací a aktivitami, ale také se snaží vést žáky k pochopení a zvnitřnění smysluplnosti hodnotně trávit volný čas – tak aby byl obohacující, prospěšný, vedl k seberealizaci a potěše jedince.

Její neodmyslitelný a zásadní impakt je taktéž ve sféře preventivní. Díky dobře voleným aktivitám ve volném čase můžeme redukovat nežádoucí a rizikové chování mládeže. Mimo jiné, výše zmíněnému, napomáhá koncept animace – motivační, nedirektivní metody, jež vedou k seberealizaci a odvrácení negativních vlivů společnosti. Slouží tedy jako nespecifická primární prevence. Tato funkce výchovy ve volném čase se v značnější míře objevuje u zrodu historicky prvních institucí a subjektů, jež za záměrem mimoškolní péče v 19.století vznikaly.

Místa – spolky, organizace a útulky – kde děti, primárně ze sociálně a ekonomicky slabších vrstev, nacházely útočiště ve volném čase, a díky tomu neměly času na páchaní nekalostí.

V monografii *Pedagogika volného času* od Pávkové se dočítáme, že: „...*dospívají zhusta malí nezbedové v neužitečné, ba škodlivé živly společnosti, jejichž žalářování a ošetřování v káznících pohlcuje pak ohromnou část důchodu státního*“ (důvody na přijetí návrhu na zřizování pro chudou školní mládež a práci vychovatelů v útulcích uvedené v Rukověti školství obecného, 1892 In: Pávková, 2008, s.20)

Dnešní instituce pro volný čas však na první příčku staví nikoliv preventivní funkci ale tu výchovně-vzdělávací.

Institucí, které se zabývají volnočasovou pedagogikou, je spousta. Můžeme je dělit na:

- výchovné a vzdělávací instituce zapsané v rejstříku škol a školských zařízení
- nestátní neziskové organizace, zvláště spolky pro děti a mládež
- církve a náboženské společnosti
- nízkoprahová zařízení pro děti a mládež (pedagogové volného času, sociální pracovníci)
- volnočasové organizace působící na komerčním principu
- zařízení sociálních služeb, zdravotnická zařízení, jiná zařízení mimo resort školství
- obce se samostatnou působností – regionální muzea, kulturní domy, kina
- subjekty v oblasti zábavy a rekreace, cestovní kanceláře, zábavní centra...
- dobrovolníci

(z prezentace paní J. Matulové)

1.2.1 Výchova ve volném čase a její funkce

Přesto, že musí plnit svoji základní funkci, kterou je funkce výchovná – *cílevědomost a záměrnost* (Bendl,2015) – je třeba, aby si zachovala svůj volnočasový nenásilný statut dobrovolnosti. K těmto bodům patří i dostatečná míra nadšení ze strany všech aktérů.

Rozhodující je zde osobnost pedagoga a to, jak správně vést a motivovat účastníky tak, aby bylo dosaženo obojího. Obojí je žádoucí a ve vzájemné symbióze při smysluplném vyplňování volného času.

Osobnost pedagoga je rozhodně určující, ale základem pro pozitivní přístup k hodnotnému trávení volného času mají především rodiče a prostředí ve kterém dítě vyrůstá. Proto, jak už bylo řečeno, je nadmíru důležité je k tomu od útlého věku správně směřovat a vést.

Dělení funkcí dle Bendla:

- Výchovně–vzdělávací – působí a ovlivňuje psychickou, fyzickou i sociální stránku člověka. Rozvíjí dovednosti, vlastnosti i emoce člověka. Tvoří i pozitivní přístup k sebevzdělávání
- zdravotní – pokud pedagog zdárně uzpůsobí podmínky, vede tato výchova podpoře a upevňování tělesného i duševního zdraví.
- sociální – zdokonaluje schopnost komunikace a spolupráce. Nabízí bezpečný prostor k utváření různých sociálních vztahů
- preventivní – některé aktivity mohou sloužit jako primární prevence. Dítě, jež dobře využívá svůj volný čas je méně pravděpodobné, že propadne nežádoucímu, problémovému chování. Prostor mu také může nabídnout postrádané dostačující rodinné zázemí, jež je jedním z determinantů patologických jevů (Bendl a kol., 2005).

1.2.2 Historie výchovy ve volném čase

Vznik a začátek výchovy ve volném čase je spojován s opouštěním pracovních návyků a životních způsobů po skončení třicetileté války a s pozdějším zrušeným nevolnictvím. Lidé se přestávali poutat na svá bydliště a v jejich životech se začal objevovat čas, který nevěnovali práci, nebo jiným povinnostem – volný čas. Činnosti, jež se odehrávaly v tomto čase byly tedy spjaty s místy mimo domov – začaly vznikat víkendové domy, kluby, kavárny a spolky pro dospělé. Ve většině případů byly tyto subjekty využívány především bohatší společenskou vrstvou obyvatelstva. Vývoj výchovy ve volném čase postupně nabíral na rychlosti – zejména v počátcích 19. století. Vlivem průmyslové revoluce se radikálněji změnily pracovní návyky – čas i intenzita. Kratší pracovní doba a efektivnější práce zapříčinila poměrně dlouhý úsek dne, sloužící k regeneraci a načerpání sil. Na straně druhé vzrůstala i chuť k sebevzdělávání a seberozvoji. V této době se začaly objevovat dělnické spolky, politické organizace, různorodé vzdělávací aktivity – hudební, výtvarné, divadelní a tělovýchovné, pořádaly se shromáždění, výlety, slavnosti... K tomu se vázal i vznik míst a prostranství, kde se výše zmíněné aktivity mohly provozovat a uskutečňovat.

Prvotní smysl těchto aktivit, společenství a zařízení cílil na dospělou část populace. Děti a mládež se dočkaly svého výchovného prostoru až záhy. Vznikla sdružení i zařízení – z nichž část přetrvává a funguje dodnes (skaut, YMCA, YWCA...) – která se mimoškolní výchově věnovala a usilovala o rozvíjení specifických vlastností a dovedností dětí,

o jejich fyzické i psychické zdraví. Současně se začala objevovat sportovní zařízení, klubovny, dětské zahrádky, tábory a výlety (Pávková, Hájek, Hofbauer, 2008, s.22).

1.3 VÝCHOVA, VYCHOVATEL A VYCHOVATELSTVÍ

Výchova, jež je s pojmem pedagogika neodmyslitelně spjata, je aktem naprosto zásadním při zdárném formování člověka. Jak správně ji provádět máme naprogramováno jako přirozenost, avšak ne všichni pečovatelé ji naplňují do potřebné a žádoucí míry. Navíc, přes svoji pudovost, ji řadíme mezi velice složité a náročné procesy. Stále vymýšlíme cesty k jejímu zdokonalování a objevujeme možnosti, které by napomohly k utvoření jasné a správné vize procesu výchovy. Díky ní totiž stavíme (nejen) základní kameny v životech všech jedinců na něž výchovně působíme.

Průcha definuje výchovu jako: *„činnost, která ve společnosti zajišťuje předávání „duchovního majetku“ společnosti, z generace na generaci. Jde tu o zprostředkování norem chování, komunikačních rituálů, hygienických návyků apod., jež se uskutečňuje prostřednictvím rodinné výchovy již od nejranějšího věku dětí. V tomto smyslu je výchova v pedagogickém pojetí hlavní složkou procesu socializace“.* (Průcha, 2000, s. 14, 15)

Kořa zase jako: *„...specificky lidskou aktivitu, jejíž podstata spočívá v navozování a řízení záměrných změn a procesů v osobnosti. Tím lze výchovu pojímat jako specifický druh socializace, který je vymezen vědomým a řízeným ovlivňováním vývoje lidské osobnosti. Tím je tato výchova současně odlišena od všech náhodných vlivů působících na jedince...Pojem lze také přesněji vymežit jako institucionalizované činnosti provozované formou profesionální aktivity vychovatele či vzdělavatele.“* (Kořa In: Vališová, Kasíková, 2011, s. 55).

Výchovu tedy můžeme rozdělit na tu, která probíhá především v rodině, kde hraje důležitou roli prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, a blízký socializační okruh, jimiž je obkloповáno. Přebírá od nich základní společenské normy, každodenní návyky, vzorce chování, postoje a hodnoty. Na druhé straně je pak ta výchova, která probíhá primárně ve škole, díky učitelům a vychovatelům, kam dítě přichází s jistými pozitivními nebo negativními základy z výchovy rodičů či pečovatelů.

Mělo by však být zmíněno, že ukončením školní docházky nebo plnoletostí, proces výchovy nekončí, trvá od narození, až po stáří. Nepatří k ní jen výchovné působení jiným člověkem, ale i sebevýchova.

Funkce výchovy dle Bendla: *„připravuje jedince k osvojování společenských rolí, uzpůsobuje člověka k sebevýchově, vytváří podmínky pro samostatný rozvoj osobnosti, připravuje jedince k plnění společenských úkolů, přenáší společensko-historické zkušenosti z generace na generaci, vštěpuje lidskou kulturu, pečuje o harmonický rozvoj osobnosti,*

připravuje pro specifické aktivity a práci, organizuje prostředí a situace, které ovlivňují jedince a skupiny.“ (Pávková In: Bendl, 2015, s.12)

Z toho vyplývá, že správně vedenou výchovou zapříčiňujeme nejen formování jedince, ale ovlivňujeme tím i celou společnost, kterou je i on sám ovlivňován.

Vychovatel

Vychovatelem je člověk, který pečuje a vychovává. Ať už svoje nebo „cizí“ děti. Nejen, že záměrně působí na jejich chování, ale i jim napomáhá smysluplně organizovat jejich volný čas, snaží se rozvinout jejich schopnosti a dovednosti, ukazuje, jak řešit strasti a příkoří. Pokud chceme určit vychovatele profesí, je jím člověk, který takto působí v nějaké pedagogické organizaci, a to mimo vyučování. Jedná se tedy například o školní družiny, domovy mládeže, internáty nebo dětské domovy.

Vychovatelství je pak pedagogickým oborem zabývající se výše zmíněným.

1.4 VÝTVARNÁ VÝCHOVA

Výtvarná výchova, sic má své čestné místo ve školních osnovách již řadu let, je poměrně podceňovanou výchovnou pomocnicí. V mnoha školách se dostatečně nevyužívá její potenciál. Spoustu lidí ji vnímá jen jako zdroj získávání a rozvíjení určitých, manuálních, schopností a dovedností. Avšak ta složka, která rozvíjí duchovno, estetické vnímání, niternost a sebevyjádření, je přinejmenším stejně obohacující a důležitá. Díky výtvarné výchově má žák možnost individuálně posuzovat a vyjadřovat vizuální a významové stránky rozličných děl, sdílet a rozvíjet svoje postoje a názory, předkládat niterní pocity, aniž by musel využívat slov. Je jim také otevřena možnost, plnit úkol jen podle sebe – nebýt svázán jednotně správným řešením. Mohou si sami určit, zda onen konečný výsledek tkví v pečlivosti, náročnosti, uvolnění nebo třeba jen v symbióze nahodilých tvarů a barev. Individualita a vlastní názor jsou zde stavěny na první místo.

Věra Roeselová v úvodech svých knih mluví o oněch dvou funkcích výtvarné výchovy, a to o *výchovné* a *výtvarně vzdělávací*, a nakolik jsou obě třeskatě významné. Dále je zde zmíněna důležitost propojení těchto dvou složek tak, aby výtvarná výchova náležitě plnila svoji funkci. Hodně je poukazováno na propojenost jednotlivých děl/řad s tématy z každodenního života. To pak tříbí dovedností stránku zároveň s rozvojem a otevíráním té duchovní.

Výtvarně vzdělávací složka výtvarné výchovy

Touto složkou se rozumí osvojování základních prvků výtvarné tvorby. Ať už se jedná o materiální stránku – práci s rozličnými nástroji a předměty, s jejich funkcí, s výsledkem, jež díky nim můžeme vytvořit, nebo o vizuální stránce – barvách, plochách, liniích, či tvarech a jejich propojení. O hloubce prostoru, postupech, námětech a výtvarném vyjadřování.

Mnohdy se setkáváme s tím, že senzomotorické cíle a motorika sama jsou základem pro úspěšně proběhlou výuku výtvarné výchovy, avšak mnohem důležitější je to, jak žáky naučit výtvarně individuálně myslet.

Pak totiž, spojením jeho výtvarných předpokladů a dovedností s jeho povahou a charakterem, získáváme unikátní projev výtvarného vyjádření. Stavíme tak i základ pro vybudování pozitivního vztahu ke kultuře a jejího propojení s vypěstovaným výtvarným myšlením žáka.

Výchova zprostředkovaná výtvarným projevem

Roeselová zde zmiňuje několik velice zásadních dopadů na psychickou stránku žáka, vycházejících z výtvarné výchovy. Nejprve zmiňuje schopnost sebeuvědomění, sebereflexe a sebevyjádření. Předkládá výrazovost výtvarné výchovy jako cestu k vyjádření pocitů a postojů, které se zatěžko vyslovují, nebo vyslovit ani nejdou. Tím, že je postaven před řadu výtvarných problémů, a dokáže pak tento pomyslný boj vyhrát, získává řadu užitečných zkušeností do budoucího života a posiluje tím vlastnosti, které vedou k posílení charakteru a víry v sám sebe.

Tato řešení, hodnoty a postoje, lze promítnout v mnoha oblastech vztahu člověka s Planetou – ať už se jedná o ekologii, přírodu, životní prostředí, ochranu kulturního dědictví nebo citlivý náhled na lidstvo samo – a chápání ho jako součásti (Věra Roeselová ,2000, s.12,13).

Velice zásadní je podle Roeselové probuzený oboustranný zájem. Ten totiž otevírá možnosti, jak obě složky žákům zpřístupnit. Vztah učitele výtvarné výchovy se třídou musí být změněný, téměř partnerský, avšak oplývající vzájemnou úctou a důvěrou. Jen tak je totiž možné dosáhnout spoluprožívání, sdílení, soucítění a neznevažování názorů postojů a hodnot žádného jedince. Nezaobírat se tolik výsledkem, jako samotnou dobrodružnou cestou k němu vedoucí. (Věra Roeselová ,2000, s.12,13)

Podle Jana Slavíka můžeme pozorovat čtyři pojetí výtvarné výchovy (zmíněné níže), které se teoreticky dají spojit do dvou základních linií, a to pedocentrické (art-centrická a video-centrická) a oborové (gnozeo-centrická a animo-centrická).

Čtyři pojetí VV dle Jana Slavíka:

- Art-centrické – neboli dimenze umělecké a estetické formy, umělecké gramotnosti. Rozvíjí tedy zájem o umění a kulturu a schopnost jejich pochopení.
- Video-centrické – dimenze konceptualizace a vizualizace, vizuální gramotnosti. Rozvíjí estetické vnímání, hledání a porovnávání symbolů, prostorovou představivost.
- Gnozeo-centrické – dimenze výrazové komunikace, významu a poznávání světa. Slouží jako prostředek k objevování jednotlivých úkazů našeho bytí.
- Animo-centrické – dimenze poznávání žáka jako sebe samého. Umění jako prostředek k vyjádření a poznání svého nitra. (Jan Slavík, 1997, s.161–166)

Dělení Roeselové a Slavíka je tedy v mnohém shodné, srovnáme-li pedocentrickou složku s výchovnou a pak oborovou s výtvarně vzdělávací.

Historie výtvarné výchovy na našem území

Do roku 1869 se na školách objevovalo jen několik příbuzných odnoží s podobností výtvarné výchovy (kreslení kružítkem, pravítkem atp.). Toho roku se však na všech Rakousko-uherských školách uzákonilo vyučování předmětu kreslení. Ten však opomíjel onu duchovní a symbolickou stránku. Měl rozvíjet pouze technické dovednosti člověka, dbát na čistotu a přesnost práce. Žáci kopírovali symboly a znaky s geometrickou přesností. Což se v průběhu následujících sta let mění, s nástupem „století dítěte“ je čím dál větší vliv kladen na dětskou, přirozenou, kresbu. Až v roce 1960 se kreslení přejmenovává na výtvarnou výchovu a ustaluje se do dnešní podoby (Slavíková a kolektiv, 2007).

1.5 ARTEFILETIKA

1.6 Hranice mezi arteterapií a artefiletikou

Tyto dva obory mají mnohé společné, avšak je mezi nimi vedena ostrá hranice. Stiburek ji vidí jako pomyslnou čáru mezi nemocí a zdravím, nebo vazbou na léčbu a vazbou na pedagogiku (vzdělávání). Dále hlavní rozdíl uvádí v odlišnosti určování klientova tématu. V arteterapii se totiž práce podřizuje jednomu předem zvolenému tématu, nýbrž ve artefiletice se hledá vztah k tématu obecnému (Stiburek In: *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí*, s. 35).

Arteterapie

Je působení na psychiku člověka pomocí uměleckých prostředků (Šicková-Fabrici In: Landischová, 2007).

Při arteterapii klient vyjadřuje svoje pocity skrz různé druhy umělecké tvorby (hudební, výtvarné či dramatické). Následně se je pak, společně s terapeutem, snaží rozebírat a interpretovat, zasazovat do momentů jeho života. Základem pro úspěšnou pomoc/terapii je dobrovolnost, zájem a pozitivní terapeutický vztah (vztah mezi klientem a kvalifikovaným terapeutem).

Tato hraniční disciplína je terapeutická i diagnostická. Vznikla spojením psychoterapie a všech odvětví umění (výtvarné, sochařské, taneční, dramatické...). Nejedná se však o pouze o výklad uměleckého projevu, nýbrž i o samotný akt a proces, vedoucí k psychické léčbě nebo pomoci. Pro tyto rovnocenné procesy se používá pojem prvoprocsová (proces tvorby) a druhoprocsová (rozbor vyjádření) arteterapie (Koblicová In: Landischová, 2007, s.7). Volené aktivity se vždy přizpůsobují konkrétnímu klientovi. (Landischová, 2007, s.7)

Margareta Šlemínová, uvádí unikátnost a odlišnost arteterapie v očekávání a nároků od terapeuta i pacienta. A to, že na rozdíl od odlišných terapií, kde je pacient v roli nemocného (a bezmocného) a terapeut je ten, kdo určuje diagnózy i léčbu je v arteterapii hlavním aktérem procesu léčení pacient sám – volí prostředky i způsoby uzdravování – protože, dva jedinci, s totožnou poruchou, nikdy nevyprodukují totožné dílo. (Šlemínová In *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí*, s. 31)

Historie arteterapie v České republice

V ČR se arteterapie začala hojněji objevovat v polovině 20. století, kdy byla v různých léčebných psychoterapeutických zařízeních zařazována jako součást psychoterapie. I přes

nepřízeň komunistického režimu si arteterapie udržela své právoplatné místo mezi metodami psychoterapie a dala za vznik arteterapeutickým ateliérům po celé České republice, a nakonec i České Arteterapeutické asociaci. (Česká arteterapeutická asociace)

Artefiletika

„...Východiskem je výtvarný zážitek, v němž se žák intimně setkává s námětem, který se k němu vrací v nespočetných obměnách, a s volně uplatněnou výtvarnou formou. Artefiletika tak v sobě nese poselství, které je určeno každému učiteli. Předkládá mu harmonicky vyvážené otázky výchovy a vzdělání, z nichž lze bohatě čerpat, aniž by bylo nutné uplatňovat všechny artefiletické metody.“ (Roeselová, 1999, s. 18)

Už spojení slov, ze kterých je tento pojem složen nám napovídá, co od artefiletiky můžeme očekávat. Arte – nám předkládá očividnou vazbu k umění. Avšak rozhodně se nejedná jen o „vznešené“ umění předních malířů, herců či tanečníků, ale do popředí se dostává každodenní tvorba a smyslové vnímání „obyčejných“ lidí. Druhá část slova, tedy filetický, zase naznačuje pojetí výchovy, které klade důraz na propojení emocionálního a intelektuálního rozvoje. Inspirací, jež artefiletice posloužila ke vzniku a vymezení, byla výtvarná výchova společně s výše zmiňovanou arteterapií.

Základem pro artefiletickou výchovu je dobře utvořené tvůrčí prostředí – ať už se jedná o jakékoliv její odvětví – hudební, výtvarné, dramatické nebo literární a dobrý artefiletik, který toto prostředí vytváří a dokáže využít potenciál prostoru, prostředků, dětí i sebe samého.

Narozdíl od arteterapie se nesoustředí na léčbu psychiky, nýbrž na vzdělávání, kultivaci osobnosti, výchovu a v neposlední řadě na schopnosti a dovednosti jedince.

Artefiletika je základově postavena na reflektivní praxi, tudíž je důležité pozorování, zhodnocování a převádění poznatků tak, aby se následně daly využít ke zlepšení výchovného potenciálu, který má.

Stejně jako umění samotné je artefiletika založena na zážitku a prožitku. Jaké emoce v nás konkrétní aktivita, nebo dílo vyvolaly a co se nám vrylo do paměti. Pro toto ukotvení je velice důležitá reflexe, s níž artefiletika pracuje. Tímto zpracováním a vyjádřením prožitého je utvořen zásadní přesah do budoucího života, plného silných, nahodilých emocí (V. Slavíková, J. Slavík, S. Eliášová, 2019, s.13).

Vymezení pojmu artefiletika podle Slavíkova slovníku zní: *„Specifické pojetí výchovy uměním s převažujícím zájmem o výtvarný projev, které klade zvláštní zřetel na uplatnění*

osobní zkušenosti žáků v heuristicky pojatém vzdělávání a na spojení výrazového uměleckého projevu jeho reflexí v kulturních a psychosociálních kontextech. Důležitým cílem artefiletiky je pozitivní prevence psychických nebo sociálních poruch.“ (Slavík, 2011, s.268)

Slavík, Slavíková a Eliášová artefiletiku charakterizují jako: „...reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání, které vychází z umění a expresivních kulturních projevů (výtvarných, dramatických, hudebních apod.) a směřuje k poznávání a sebepoznávání prostřednictvím reflektivního dialogu o zážitcích z expresivní tvorby nebo vnímání umění“ (V. Slavíková, J. Slavík, S. Eliášová, 2019, s.15).

Spojnicemi těchto dvou definic je umění ve vzdělávání a výchově. Prostředníkem je zážitek, dialog a hra. Slavík navíc přidává hodnotný cíl artefiletiky a to psychickou, nebo sociální prevenci.

1.7 Obsahové a metodické okruhy v artefiletice

Součástí každého artefiletického sezení je exprese a reflexe. Tyto dvě obsahové části jsou nezbytné pro zdárné naplnění každé artefiletické terapie. Vedoucí pak individuálně určuje posloupnost ostatních metod, podle toho, kdo je aktérem. To, jak na sebe budou jednotlivé úseky navazovat, určuje on, musí dobře pozorovat jejich průběh a často improvizovat. Je také na něm, kdy do sezení vloží výrazovou hru, je však nutné, aby po ní následoval reflektivní dialog. Rozhodně neplatí, že mi musel použít všech prostředků, které zmiňuji v části, kde se věnuji metodám.

Porovnání pojmů exprese, reflexe, výrazová hra a reflektivní dialog

- **Exprese**

Neboli vyjádření obsahu, výraz. Je reprezentací vnitřního světa. Ukazuje emoce, nálady a individualitu člověka skrz rozličné umělecké projevy. Její hodnota není v estetickém vzezření, ale v obsahu, který je skrz dílo promítán. Zaměřuje se na výklad pro tvůrce nikoliv pro pozorovatele. Slavík, jako ohromnou výhodu exprese, uvádí její pravdivost. Jelikož verbální vyjádření odkrývá jen tolik, kolik mluvčí chce. Řeč je nástrojem lži, kdežto exprese je cestou k odhalení a skutečné nahotě nitra. Opět je zde kladena vysoká důležitost na proces tvorby a sebevyjadřování. Zdrojem je niterní a individuální fantazie jedince, prostředkem je viditelný symbol (Slavík, 1997, s.105).

- **Reflexe**

Ohlédnutí, zhodnocení nebo porozumění, reakce na expresi. Uvažování o proběhlé situaci, popisování a vysvětlování toho co bylo učiněno. Navracení se k různým úsekům prožité situace. Základem je zodpovědnost za spoluvytvoření. Schopnost hodnotit a svěřovat vlastní hodnocení ostatním. Nástrojem je vnitřní nebo vnější dialog (Slavík, 1997, s. 68).

Podle Slavíka má reflexe dvě neoddělitelné složky:

- 1) zpětný pohled na své prožité nebo tvořené aktivity
- 2) porovnání vlastního zážitku se zážitky druhých lidí (Slavík, 2011, s. 271).

- Výrazová hra

Je taková aktivita, která otevírá prostor k získávání uměleckých zážitků (Lukavský In: Blažek, Komzáková, Slavík, 2009, s. 171).

Nejčastější metodou pro vyjádření exprese dětmi je právě výrazová hra. Tu Slavík nazývá: „...*iniciátorem a katalyzátorem výchovných situací*“ (Slavík, 1997, s.107). Rovněž je hrou symbolickou, imaginativní a výrazovou (Lukavský In: blažek, 2009, s.173). Má námět, záměr a pravidla, jež určuje učitel, avšak její obsah tvoří aktéři. Symboly vyplouvají na povrch většinou až v reflektivní části. Základem pro hru je nějaká výzva/zadání (Slavík, 1997, s.107).

- Dimenze výrazové hry:

- Výraz: sebevyjádření. Přejít vnitřního světa do světa vnějšího. Individuální komunikace skrz výrazové projevy.
 - Komunikace: rozhovor mezi dvěma a více jedinci. Zastupování rolí naslouchajícího a sdělujícího. Základem by měla být otevřenost a upřímnost.
 - Forma: ukazuje důsledek, hodnotu obsahu. Forma vede ke zvládnutí a kultivovanosti. Základem by měl být respekt a empatie. (Slavík, 1997, s.172-173)

- Reflektivní dialog

Zpracování výrazové hry je klíčové pro proces poznávání a k tomu nejlépe slouží reflektivní dialog. Je formou reflexe, která se užívá při práci v artefietickém pojetí při práci s dětmi. Má úzkou souvislost a návaznost na výrazovou hru. Není však dialogem, který probíhá během jejího trvání, ale následuje danou aktivitu. Sic by sdílení prožívaných emocí bylo během výrazové hry možné, narušilo by ale moment dojmů, uměleckého cítění, niterního prožívání. Reflektivní dialog je nástrojem k objevování a poznání právě prožitého, uceluje impakt výrazové hry – jsou si pro sebe navzájem nezbytností. V artefietice se týkají jak estetické a umělecké sféry, tak i té psychické a sociální. (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010, s.156)

Metodická propojení artefietky a arteterapie

Metody obou oborů jsou shodné, liší se však v předmětu zkoumání, tázaných otázkách a výsledné reflexi.

- Imaginace

Tato metoda zahrnuje přesně to, co si pod tímto slovem většina lidí vybaví – fantazii, představivost, denní snění...

Základem jsou vštípené smyslové představy, které se pak rozličně seskupují, vyjevují a kombinují v mysli jedince. Což je pomyslnou líhni pro uměleckou tvorbu i snění. Schopnost imaginace je velice individuální, nesouvisí jen s povahou a charakterem člověka, ale i s jeho věkem. Nikdo však o ní není ochuzen – lze ji trénovat i v člověku probudit. V artefietice se, mimo jiné, využívá k návratu do již proběhlých vzpomínek, pro ozvláštnění situace, pro zesílení účinku atd.

- Animace

Zde se jedná o rozhovor skrz jiný subjekt – například postavu, nakreslenou na obrázku. Jedinec (terapeut či klient) se tak identifikuje s neexistující postavou a mluví z jejího pohledu. Tato metoda může vést k usnadnění komunikace, rozlomit pomyslnou bariéru.

- Koncentrace

Neboli soustředění. Většinou se používá skrz kresbu mandal. Základem je střed jakéhosi kruhu, okolo něhož se pak může vytvářet mapa niterních pocitů. Pro děti bývá složitá a tím pádem neefektivní – využívá se spíše u dospělých.

- Restruktualizace

Přestavění, předělání, vdechnutí nového pohledu. Může se jednat o přeskládání prožité situace, nebo nahlížení na obraz z jiné perspektivy. Tím tvořit nové pohledy a řešení.

- Transformace

Přeměna formy uměleckého díla se zachováním obsahu. Například přenesení hudebního prožitku do výtvarné obrazové podoby.

- Rekonstrukce

Typické aktivita pro rekonstrukci je například dokreslování fotky, vytváření koláží atp. (Šimeček, 2012, s. 21,22).

1.8 DĚTI A UMĚNÍ

1.8.1 Umění jako součást lidského života

Umění jako pojem je velmi těžko popsateľný a neuchopiteľný. Je to lidský výtvar, jenž působí na vnímání autora i pozorovatelů. Umělec díky němu vyjadřuje svoji niternost a předává ji na diváka. Pak je jen na nich, jak si tento umělecký výraz vyloží a zvnitřní.

Za uměním vidíme příběhy, promítáme si skrz něj vzpomínky a zážitky. Je zdrojem představ a fantazie. Je základem pro vnitřní prožitky ale i předmětem k vážným úvahám, podložených fakty, logikou a rozumem. Slouží nám i jako záznam kulturních a společenských dějin lidstva, a to už od pravěku.

Umění a umělecké dílo je studnicí poznání, objevování, úvah a prostorem pro širokou diskusi. Je společenskou záležitostí, spojnicí v mezilidských vztazích.

„Umění vyrůstá ze vztahu mezi lidmi...a k nim se také vždy znovu vrací, aby na ně působilo – citlivěji a podnětněji než jiné lidské aktivity“ (Slavík, 2011, s. 9)

Bohatost významů, jež umění nese, nelze obsáhnout do jediné definice. Každý vnímá umění jinak, pro každého je důležitá jiná část jeho obsahu. Což je obdobné u nahlížení na umělecké dílo, každému přijde významnější něco jiného i přesto, že hledí na stejnou věc.

„O umění se dá tvrdit, že slouží cílům, jež ho přesahují“ (Eliot In: Šicková-Fabrice, 2002, s. 18)

„Umění je klam, který hovoří o pravdě“ – Pablo Picasso

Tyto výroky ilustrují umělecký přesah vlivu na osobnost člověka, na momenty, které se dotýkají nitra jedince. Popisují umění tak, že jeho hmatatelná, očividná část není tou zásadní. Připisují největší důležitost duchovní nadstavbě pevné a konkrétní části díla.

Nejblíže k obsáhnutí podstaty a konceptu umění jako celku, podle mého názoru došel Slavík: *„Kulturní projevy, které neslouží k přímému obstarávání života, vzbuzují zvláštní zájem, týkají se důležitých otázek lidského života a mají společenský statut umění, respektive jsou předmětem výkladu jako uměleckého díla.“ (Slavík, 2011, s. 272)*

Vytyčil i hlavní předmět umění, a to umělecké dílo: *„Ideační nástroj, který nám dovoluje nahlížet naše zkušenosti a city, pocity nebo nálady a vnášet do nich řád. Umělecké dílo je součástí ideální struktury světa umění, která nám pomáhá překonávat neustále hrozící chaos našeho fyzického a kulturního bytí. Umělecké dílo může a musí být nástrojem hry a zdrojem individuálního prožitku, ale současně i smysluplným předmětem výkladu“ (Slavík, 2011, s. 272)*

Podle Mistríka můžeme umění chápat ve 4 podobách:

- *Jako uměleckou kulturu*
- *Jako uměleckou tradici*
- *Pouze jako soubor uměleckých děl*
- *Jako soubor aktivit* (Mistrík In: Rochovská, Krupová, 2016, s.10)

Umění se za dlouhá léta stalo předmětem zkoumání v mnoha odvětvích a vzniklo tak několik oborů, zabývajících se různými jeho aspekty například estetika, dějiny umění, psychologická stránka uměleckých děl, teorie umění, sémiotika, ikonografie aj. Oblast, která je pro mou práci nejdůležitější, je však stránka výchovná.

Výchovná stránka umění

Výchovná stránka umění je zásadní nejen pro děti, ale i pro dospělé. Skrz interpretaci díla ovlivňujeme afektivní část výchovných cílů. Příběhy nám vymezují dobro a zlo a ovlivňují naše názory a postoje. Symboly v návaznostech zase ukazují vlastnosti a stránky povahy věcí. Prožitá zkušenost nás naplňuje rozličnými emocemi. Zasazení do časové přímky či objasnění spojitostí s určitými oblastmi života má vliv na rozvoj prokulturního smýšlení.

Pro naplnění výchovného potenciálu je však zásadní porozumět umění tak, aby se s ním dalo efektivně pracovat. Okruhy, které výchova uměním (a k umění) přináší, zmiňuji v následující části.

1.8.2 Dětská percepce ve vztahu k výtvarnému umění

Oblasti výchovného potenciálu, jež rozebírání uměleckých děl dětem přináší, vymezuje Šeborová do těchto základních okruhů:

- **vizuální gramotnost**

Díky uměleckým dílům, ve kterých s dětmi hledáme symboliku, snažíme se pochopit jejich sdělení a hledáme v nich smysl, je učíme myslet celistvě a uvědomovat si propojenost obrazů a symbolů v každodenním životě. V době přesycené reklamami, je velice důležité orientovat se v tomto světě právě díky rozvinuté vizuální gramotnosti.

- **emocionální gramotnost**

Prostřednictvím rozhovorů o atmosféře, náladě a pocitech, které cítíme při vizuálním zhodnocování uměleckých děl, učíme děti rozumět emocím jako takovým. Mohou toho pak využít nejen v pochopení vlastních emočních prožitků ale rovněž při vcit'ování se do druhých, porozumění jejich jednání a prožívání.

- **vizuální myšlení a kreativita**

Rozvíjení vizuálního myšlení je potřebným aspektem k předpokladům ke zdárnému vykonávání mnoha profesí, jimž by se v budoucnu děti mohly věnovat. Nejedná se zdaleka jen o výtvarné obory, ale i o lékařskou oblast, stavitelskou, řemeslnickou nebo třeba vědeckou. Vizuální myšlení je nepostradatelné i ve většině školních předmětů nebo při plnění úkolů každodenního života. Podobně je to i s kreativitou, ta jim poslouží nejen v budoucnosti, ale zdárně rozvíjená kreativita napomáhá k smysluplnému trávení volného času.

- **představivost**

Představivost je nutná k pochopení uměleckých děl. Převedení skutečnosti na plátno se taktéž bez představivosti neobejde. Zvláště pak při stylizovaných pracích moderních umělců, pravěkých řezbářů, dětských kreslířů atp. Představivost je hybatelem fantazie, která k dětství neodmyslitelně patří a vysoce obohacuje jeho prožívání. Díky ní jsme schopni vnášet do umění svoji individualitu a promítat do díla svoje myšlenky.

- **kritické myšlení**

Umění je velice individuální v oblasti líbivosti, nebo správnosti provedení. Nelze u něj určit míru úspěšnosti nebo škálu krásy. To, že se dílo stane slavným nebo ve světě uznávaným, neznamená, že by ho měl každý obdivovat. Děti se tak pozorováním a zhodnocováním učí utvářet si vlastní názory nehledě na ovlivňování druhými jedinci. Umění vede k přemýšlení a k objevování, k třídění idejí a představ.

- **poznávání historie**

Umění je přímým svědectvím o společnosti minulých dob. Sahá mnohem hlouběji do historie než nejstarší dochované písemnosti a je jedním z mála pojítek mezi současností a dávnou minulostí. Díky dochovaným uměleckým předmětům mají děti možnost se setkávat v tváři tvář určité éře, kterou pak snáz zařadí do časové osy a propojí se jí s konkrétním předmětem, který jej ilustruje.

- **objevování světa**

Lidstvo jako celek má mnohé společné, ale mnohé kultury se od sebe významně liší, ať už ji dělíme dle hranic, vyznání, místa narození, osobnosti nebo jazyka, kterým člověk mluví. Umění spojuje všechny, každý na něj hledí stejným způsobem – interpretace se však mohou lišit. Prostřednictvím různých forem umění se děti o těchto kulturách mohou dozvídat, a napomáhat tak v rozvíjení respektu a tolerance.

- **poznávání příběhů**

Ať už se jedná o biblické, historické nebo obyčejné příběhy každodenního života, umění nám je napomáhá přiblížit. Děti příběhy a pohádky milují, měly by být součástí jejich vývoje. A obrazy jsou předními zástupci ilustrace. Rozvíjíme jimi již zmiňovanou představivost, ale i zájem o historii, dílo a umění. Pomocí příběhu si dítě dokáže propojit a ukotvit historická nebo jiná fakta.

- **porozumění lidem kolem nás**

Umění je oknem do nitra tvůrce. Díky uměleckým dílům poznáváme vnitřní svět tvůrce. A v zavislosti k debatě nad uměleckými díly i nitro pozorovatele. Můžeme tím prezentovat i vnitřní život někoho jiného, nebo nás samotných. Umění je sdělovacím a poznávacím prostředkem, který může využít každý.

- **poznání vlastního vnitřního světa**

I přesto, že se pozorování uměleckého díla se jeví jako detektivní práce, kdy hledáme všechny symboly a snažíme se je uvést v smysluplnost, hlavním smyslem pozorování umění, je prostupování myšlenek v nitru každého člověka. To, co cítíme, při pohledu na změť barev, tahy štětce, linie, nebo hromadu hlíny seskupenou v určitý tvar. To by mělo být podstatou umění – emoce vyvolané přímo v nás (Šeborová, 2021, s.44).

Výtvarné vidění, prožívání a myšlení a cítění

Základem všeho, co vidíme je vizuální inteligence. To je schopnost, která je součástí vnímání. Je aktivovaná pomocí paměti a uspořádává vjem do smyslů – od jednotlivých barev, bodů, tvarů a linií, po celkový obraz. (Šupšáková In: Rochovská, Krupová, 2016, s.13).

Základem pro výtvarné vidění, prožívání, cítění a myšlení je vnímání a pozornost. Vnímání a pozornost jsou ve společné závislosti. Dítě nemůže vnímat bez pozornosti, a naopak udržovat pozornost, aniž by vnímalo. Obě aktivity jsou intuitivní. Ale obě lze trénovat

a zlepšovat, rozvíjíme je celý život. Pokud je třeba, aby dítě doopravdy vnímalo a pozornost udržovalo, je třeba nápomoci dospělých. Nejen tím, jaké předkládáme aktivity, ale i tím, jaký jim sami dáváme vzor (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010, s.138).

- Výtvarné vidění

Ve výtvarném vidění nejde pouze o vjem, ale i o posuzování estetické hodnoty. Nejedná se pouze o dopad odrazu viděného a pomítaného do mysli, ale i přechod na duševní stránku jednice. To pak ovlivňuje naše úsudky o pozorovaném obraze vnímané skutečnosti. Je to individuální pocit a názor. Je také předpokladem k výtvarnému vyjadřování.

- Výtvarné prožívání

Krupová a Rochovská uvádí širší smysl výtvarného prožívání v spojitosti hlubšího procítění s estetickým momentálnímu prostředí, jimiž je jedinec obklopen – například při procházce krásnou přírodou, vnímání radostné nálady a pocitů, obdivování přírodních krás. Uvádí také, že nejprve je zapotřebí děti k těmto vjemům nápomoci a ukázat cestu, skrz řízené pozorování. To pak vede k samovolnému vnímání těchto zdrojů a k vyvolání určitých emocí, které nejsou dětmi často snadno popsitelné. Užší smysl pak vidí v propojení výtvarného vidění, citění a myšlení při tvorbě nebo pozorování výtvarného díla. Jde o prožitek, který při něm dítě cítí.

- Výtvarné myšlení

„*Schopnost pojmenovat složky vizuálního zážitku*“ (Pondelíková In: Rochovská, Krupová, 2016, s.15). Ve zkratce jde o pojmenování vize a následné převedení představy do výtvarného díla (Rochovská, Krupová, 2016, s.15).

- Výtvarné citění

Citlivé a uvážené používání výtvarných prostředků při tvorbě – tj. práce s barevnými tóny, přítlak na tužku, komponování plochy, rovnovážné vytvoření kontrastu a kompozice atd.

1.8.3 Jak dětem umění překládat

Pro znalce a pokročilé pozorovatele umění jsou vždy důležité všechny aspekty díla, které nabízí – námět, technika, období, kontext, a další jiná specifika. Nejen příběh, který se na něm odehrává ale i forma a proces. Avšak u dětí je tomu jinak. Tyto fakta by je mohla zbytečně nudit a tím i odrazovat od touhy po proniknutí do obrazu a ke komplikovanosti, která by zastírala umělecký dojem.

Podle mého názoru jsou nejdůležitější dvě cesty – zážitek a příběh. Jejich prostřednictvím mohou děti umění prožít a zvnitřnit ho – nakonec si z něj i hodně zapamatovat.

Zážitek je: „*individuálně vnímaný, prožívaný a zapamatovatelný životní obsah pocíťovaný jako celek – příběh, v němž je z pohledu zažívajícího jedince zachycena příslušná situace*“ (Slavík, 2011, s. 272)

Jde o emocionální individuální vybočení z každodenního monotónního prožívání. Základem pro zážitek je vědomí, co jej vyvolalo, chtíč k jeho znovuprožití a ukotvení v paměti.

Slavík pak určuje druhy zážitku, které jsou s výtvarnem spojené. Před-umělecký zážitek: „*zážitek, který se člověku, jenž jej právě prožívá, nejeví jako umělecký, ale je v reflexi umělecky zhodnocen, buď tím, že je z něj vytěženo umělecké dílo-věc, nebo tím, že se jeho umělecké rysy ukážou na základě reflektivního dialogu*“ (Slavík, 2004, s. 294). Výtvarný zážitek je pak takový zážitek, který v nás vyvolala situace nebo aktivita spojená s výtvarnem, ať už se jedná o pozorování nebo vytváření uměleckého díla. Jeho funkcí je naplnění výtvarné, nebo umělecké hodnoty (Slavík, 2011, s. 216).

Příběh

Stránka PSK uvádí tuto definici: „*Popis nějakého děje, který je buďto jen obrazem nějakého skutečného děje, může se však jednat i o popis děje, který je čirou fikcí, popis nějakého smyšleného příběhu*“ (PSK, 2004).

Pro děti je nejpřirozenějším učitelem právě příběh – ať už ten, který jim vypraví rodiče před spaním, nebo nějaký, který zaslechnou během dne. Snadno se jim, díky poutavosti a návaznosti, pak skládají události, činnosti a následky do souvislostí.

Jakmile vložíme do uměleckého díla příběh, funguje to podobně. I ony si při pozorování výtvarného díla často nějaký vybaví. Promítají si pak do něj věci, které jim jsou známé. Nebo je už někdy prožily. Porovnávají je a slučují na základě vnitřní nebo vnější podobnosti.

2 PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části se věnuji popisu navrženého projektu a zároveň zmapováním výstupů tohoto projektu.

Cílem mé bakalářské práce je navrhnout projekt artefietiky ve volném čase, který je zaměřen na vnímání výtvarného díla dětmi. Současně je mým cílem popsat vnímání vybraných výtvarných děl dětmi v různém věkovém rozmezí.

V následujících kapitolách praktické části popíšu cíle projektu „Art is for everybody“ sestaveného ze sedmi lekcí. Protože mě současně zajímá, jak děti dokážou výtvarné dílo vnímat, zařazuji ke každé lekci záznam jejich reakcí na vybraná výtvarná díla a souhrnné zhodnocení lekce.

Z etických důvodů jsem změnila jména všech účastníků v charakteristikách skupin i v záznamu reakcí dětí na předložená umělecká díla. Pro tento záznam jsem zvolila deníkovou formu. Na to navazuji celkovým zhodnocením názorů a myšlenek dětí, které se vztahuje ke vnímání zvoleného uměleckého díla. Součástí je i pokus o interpretaci souvislostí a východisek pro dětská vyjádření.

Pro autenticitu záznamové situace jsem zachovala místy nespisovnou podobu textu. V části, kde se zabývám cíli každé lekce jsou cíle vedlejší rozřazeny mezi kognitivní a afektivní. Přesto, že se u výtvarné práce nabízí zařazení i těch senzomotorických, nevypsala jsem je, jelikož se v průběhu těchto lekcí objevovaly v malé, nebo žádné míře. Senzomotorické cíle, jako stříhání, lepení nebo práce s barvou se pak vážou až k navrhovaným výtvarným hodinám.

Autoevaluaci lekcí jsem se rozhodla zařadit bezprostředně na závěr každé lekce, protože je úzce svázaná s volbou cílů a jejich naplňováním. A závěrečné shrnutí hodnocení projektu je zařazeno v poslední kapitole praktické části.

2.1 ZÁMĚR PROJEKTU „ART IS FOR EVERYBODY“, JEDNOTLIVÉ LEKCE A PLNĚNÍ CÍLŮ

V empirické části jsem upřela pozornost ryze na děti, chtěla odklonit hlavní význam od samotné edukace a soustředit se spíše na jejich pocity a názory. Výsledek by totiž mohl vést k jejich hlubšímu pochopení a napomout tak jejich vzdělávání.

Domnívám se, že jejich uvažování a myšlenkové proudy jsou úžasně inspirující a obohacující a jejich bezprostřednost a upřímnost je obdivuhodná.

Rozhodla jsem se tedy propojit dvě věci, které jsou mým největším koníčkem – edukace dětí a umění. Chtěla jsem se vyvarovat klasickým hodinám výtvarné výchovy, ale pojmout to spíš jako ukazatel jejich mysli a vnímání. Průvodcem mi mělo být několik obrazů, které měly děti komentovat. Vybrala sem proto několik děl, která sama považuji za emocionálně hluboce nabitá.

Ke každému obrazu zvlášť jsem si připravila otázky, které by měly napomout k jejich přečtení a procítění. Některým jsme pak věnovali delší čas a některé jsme poměrně rychle přeskočili. Snažila jsem se to vždy přizpůsobit tak, aby děti neztratily zájem. S každou skupinou se pracovalo jinak a já musela občas improvizovat, nejen proto abych udržela plynulost a pozornost, ale i proto, že mi děti pokládaly záludné otázky, týkající se daných děl.

Do popisu lekcí jsem však nezahrnula celé rozhovory, vybrala jsem jen ty části, které považuji za důležité nebo zajímavé.

V lekcích jsem vynechala historická fakta, jelikož těm se s dětmi věnuji vždy zvlášť během předem vymezených hodin. Ty, ve kterých se věnuji dějinám umění, totiž probíhají jinak než tyto zmiňované lekce. Zde pro mě nebylo primární, aby si děti zapamatovaly malíře nebo období, ve kterém daní umělci tvořili, ale primárně pro mě bylo stěžejní, aby dokázaly obraz popsat a vyjádřit pocity a emoce, jež z něj cítí. To je totiž prvním krokem k uchopení umění jako takového.

Vytiskla jsem vybraná díla na formát A2 a přidělala je na desky. Ty jsem vystavila na malířské stojany, u nichž jsme se pak scházeli. Rozhovoru o každém obrazu jsem věnovala jinak dlouhou dobu. Některá z děl jsem s dětmi probírala poměrně dlouho, jiná zase jen pár minut. Ze začátku jsem většinou děti nechala, aby se pustily do rozhovoru samy. Když se nám nedařilo rozproudit konverzační situaci, pokládala jsem takové otázky, jež měly děti navést, ale nebyly konkrétní, abych neovlivnila jejich vnímání. Celou dobu jsem měla puštěný diktafon a rozhovory nahrávala.

Ideální by bylo, kdyby pak následovala výtvarná hodina, která by byla každým dílem inspirována. Ke každé lekci zmíním návrhy, jak by se dala taková hodina realizovat.

2.2 CHARAKTERISTIKA SKUPIN

1. skupina

Tento výtvarný kroužek navštěvují děti věkově spadající do 1. a 2. třídy. Jedná se o moji nejmladší skupinu. Skupinu tvoří celkem 11 dětí, z toho 6 chlapců a 5 děvčat. Většina z nich se poprvé setkala na začátku školního roku, právě na našem kroužku. Dvě z dětí jsou dvojčata – Klára a Filip, s nimi sem chodí i jejich spolužačka Agáta – tito tři jsou nejlepšími kamarády. Do skupiny v pololetí přistoupil nový žák – Mikuláš. Ten zase školní třídu navštěvuje společně s jiným členem skupiny – Matyášem. Jeho příchod nám lehce narušil již utvořenou dynamiku chodu hodin. Ve třídě mají oba nálepku těch „divočejších“ dětí. Ze začátku se totiž vždy snažím vytvořit prostředí, kde se bude rádo a dobře tvořit – mám tendence usměrňovat ty děti, které to nějakým způsobem narušují. Volím cestu skrz vysvětlování a rozhovory, proč (a jak) se během lekcí chovat. Mám ty zkušenosti, že po vysvětlení to děti spíše respektují a samy si uvědomují, jak moc svým jednáním přispívají k celkově příjemnému klimatu kroužku. Tento proces „víření prachu“ a jeho následné „usazování“ trvá zhruba první dva měsíce, pak už většinou skvěle fungujeme – tak to bylo i v případě této pondělní skupiny. S nástupem Mikuláše se ale objevila řada šarvátek, kluci spolu totiž fungují na principu – nejlepší kamarádi, nebo největší nepřátelé, nic mezi tím. Výzva tvorby příjemné atmosféry byla tedy v pololetí znovu zahájena. Nakonec jsme jejich rozepře, eliminovali a naučili je poměrně úspěšně řešit – vedlo to ale k brzdění jejich výtvarné práce, tedy k jejich větší kontrole na úkor toho, že na ostatní děti, které tak bezproblémově fungují, zbývá o to méně času.

Naštěstí se zde sešly dobře vychované, zvědavé, pro tvoření nadchnuté děti, se kterými je radost pracovat, a tato drobná narušení jsou zanedbatelná. Umí soustředěně pracovat zvlášť, ale skvěle spolupracují i při hromadných dílech. Nebojí se říct, když se jim něco nelíbí, a naopak dokážou srdečně a bezprostředně cizí i svoji práci ocenit. Na kroužek se vrací plni entuziasmu, což je pro mě největší zpětnou vazbou a hnacím motorem pro moji práci.

2. skupina

Je poměrně zvláštním typem skupiny. Nazvala bych ji skupinou „poslepovanou“, jelikož se během roku podstatně proměnila. Na začátku se na tomto výtvarném kroužku sešly pouze tři děti. Všichni navštěvující 6. a 7. třídu. Dvě děvčata – Dita a Vlada a jeden kluk – Jan. Dita je úžasné, inteligentní, výřečné děvče s velikým zájmem o přírodu. Velice si rozumí s Janem, který navštěvuje nedalekou alternativní školu, je milovníkem a znalcem všech zvířat

stejně jako ona. Hodiny obohacují svými hlubokými rozhovory, které přinášejí nové poznatky i mně. Vlada je Ukrajinka, která žije v Čechách již 6 let. Je velice tichá, trpělivá a soustředěná. Velmi zdařile ovládá češtinu, ukrajinštinu a ruštinu. Nikdy nemluví, pokud to není potřeba, ale když se jí člověk zeptá, moc mile si s ní pohovoří.

Tuto skupinu jsem ze začátku vedla poměrně volným způsobem – tzn. že na úkolech a aktivitách jsme se domlouvali, a já měla nadmíru času, abych jim pomáhala utvářet jejich vlastní vize. Každý povětšinou pracoval na jiném díle než ostatní. To se ale změnilo, když se k nám ve druhém pololetí přidala ještě Mariana a Líza. Mariana má diagnostikovaný druh PAS. Chodí do 5. třídy, je velice šikovná v matematice a ráda kreslí kočky a kořata. Objevovaly se naprosto v každém jejím díle, ať byla zadání jakékoliv. Ze začátku měla tendence k odmítání práce, jež sem zadala. Což jsem respektovala a vždy jsme se snažily společně vymyslet nejschůdnější alternativu. Čím déle ale skupinu navštěvovala, tím lépe se nám společně pracovalo. Obě jsme si k sobě našly cestu a důvěru.

Líza, náš druhý nováček, je zase podstatně mladší než ostatní. Navštěvuje 2. třídu stejné alternativní školy jako Jenda. Je to velký talent a svéráz. Je perfekcionista a její díla musí být dokonalá. Pokud se tak nestane nastává problém – ten vede většinou k předčasnému ukončení práce nebo jejímu zničení. U ní bylo také zprvu těžké nalézt ten správný přístup. Bohužel často chyběla, měly jsme tedy málo příležitostí na ně přijít. Naši skupinu na začátku března ještě doplnily čtyři ukrajinské děti – Milana, Vlady pětiletá sestřenice, Naďa a sourozenci Mikita s Iehorem.

Ze začátku tolik poklidná skupinka se rázem přetransformovala do svojí hektické verze. Naštěstí, i přes jazykovou bariéru, jsme si na sebe zvykli, hlavně díky Vladě, která statečně překládala moje slova. Poslední hodina v tomto školním roce byla až dojemná, tolik jsme se sžili i přesto, že jsme každý tolik rozdílný a s některými si nerozuměli ani slovo.

3. skupina

Sic se jedná o kroužek keramiky, děti zde jsou obdobně výtvarně nadané, jako výše u zmíněné skupiny. Je jich 13, z toho jen jeden chlapec. Jsou ve věku od 6 do 10 let a mimo tento rozsah je tu navíc ještě slečna, Natálie, navštěvující už osmou třídu. Většina z nich se mezi sebou zná buď z jiných zájmových aktivit, stejné třídy/školy, nebo jsou v rodinné či přátelské přízni. Většina z nich jsou z rodin poměrně ambiciózně založených ve smyslu výchovy dětí a jejich trávení volného času. Až na výjimky tuto skupinu totiž tvoří děti, které

mají několik kroužků denně, a to včetně sobot. Proto se je nesnažím hnát zběsilým tempem, ale chci, aby naše hodiny byly spíše relaxační a odpočinkové.

Děti mezi sebou bezvadně fungují. Pomáhají si, chválí se, sdílejí svoje nápady a rady. Tyto hodiny jsou vždy plny hovoru a velice rychle plynou. S dětmi diskutujeme nejen o věcech týkajících se keramiky, nebo výtvarné oblasti, ale často se věnujeme jejich každodennímu životu, zážitkům, obavám a názorům. Není to však na úkor jejich výrobků. Jak už je o ženách známo, skvěle umí propojit tvoření, uvažování i řečnění. Ne náhodou mi tyto lekce připomínají keramiku pro dospělé – kde se také, velice zdařile, kombinuje tlachání a tvoření.

Mohlo by se zdát, že bude problém s „osmačkou“ mezi „prvostupňáky“. Avšak já shledávám pravý opak. Natálie je velice pečlivá a šikovná, čímž svými díly ostatní motivuje. Chtějí se jí přiblížit, je pro ně vzorem. A ona jim zase dokáže pomoci a poradit. Nikdy jsem si nevšimla, že by se nad ně nějakým způsobem povyšovala.

Největším oříškem v tak skvělé, symbiotické skupině, je náš jediný kluk – Jakub. Rozhodně bych nechtěla tvrdit, že je negativním článkem skupiny, i on je kreativní a milý. Rád věci opravuje a rozumí celé řadě nástrojů a přístrojů. Má však občas nutkání se před ostatními předvádět, a to i po roce všech společně trávených úterků. Několikrát to vedlo k tomu, že svoje dílo naschvál, pro pozornost ostatních, odbýval – lepení ocasu vlka na jeho hlavu, pitvoření jeho čumáku, hrnek velice podivných tvarů nebo výrobky pozbývající funkčnosti atp. Několikrát to ale vedlo až k tomu, že následně výrobek příští hodinu rozbil – vzteky, jelikož ho nemá tak vzhledný, jako ostatní. Před dětmi ho s křikem a brekem doslova „rozmlátil“ pěstí. Tyto situace jsem řešila opět promluvou, nejdřív s Kubou o samotě. Je ten typ, který stejně jak rychle vzplane i rychle zchladne. Po pár minutách byl vždy schopen vysvětlit jeho pocity i se rozumně dohodnout. Pak jsme podali krátké vysvětlení ostatním a společně diskutovali nad tématem vzteku a jeho ventilaci. S Kubou jsem pak zničené výrobky vytvořila znovu. Nepamatuji se, že bychom někdy narazili na jiný problém. Skupina, jako celek, je skvělým kolektivem, na hodiny s nimi se vždy velmi těším.

4. skupina

Tato skupina je počtem nejnižší, ale zato s nejvyšší věkovým průměrem, a to 13–15 let. Kroužek se nazývá příprava na umělecké střední školy. Navštěvuje ho 5 děvčat.

Z počátku mívám z oné věkové skupiny obavy, přece jen je o něco náročnější udržet zdravou kázeň a zaujetí u pubescentů než u mladších dětí. Avšak zatím každý rok se moje negativní vyhlídky okamžitě rozplynou. A ani u této skupinky to není výjimkou.

Tři z děvčat jsem znala z předešlých let, kdy ke mně chodily na klasické hodiny výtvarky. Mezi sebou se však doposud nepotkaly. Dvě přišly jako úplní nováčci. Každá z nich je odlišná, vzezřením, chováním i stylem tvorby. Avšak velice rychle si k sobě našly cestu. Natolik, že se staly nejlepšími přítelkyněmi i mimo naše hodiny. Jejich blízký vztah ale nijak nenarušil chod lekcí, ba naopak. Holky chodí dříve a později i odchází, jen aby toho stihly více. Tím, že je každá nadaná trochu jiným směrem, se úžasně motivují a díky tomu utváříme komplexnost jejich výtvarné tvorby. K „výtvarnu“ se uchylují i mimo naši výuku. Poctivě, svědomitě a s chutí trénují kresbu i doma.

Pomáhají mi i na akcích, jež pořádáme v rámci mého pracoviště – střediska volného času. Jsou spolehlivé a nechybí jim nadšení a odhodlání.

V rámci přípravy k přijímacím zkouškám se jim snažím „podsouvat“ i fakta týkajících se dějin umění. Nikdo pro to není vyloženě nadšen, ale vidím, že je čas od času něco zaujme. Nejvíce je baví hledat skryté významy.

5. skupina

Tato skupina čítá 12 členů – tři kluky a devět děvčat ve věku kolem 9 let. Mezi sebou se znají teprve z kroužku, až na tři spolužáky – Johanu, Alenu a Jiřího – a další dvojici navštěvující stejnou třídu – Evu a Jáchyma.

V této skupině jsou děti velice rozdílné a zde vnímám lehkou separaci do menších skupin. Jakmile je zadaná skupinová práce, děti preferují některé jedince více než ostatní. Což je samozřejmě přirozené. Avšak atmosféra zde panuje příjemná a tvůrčí. Děti svá díla hodně porovnávají, to je ale většinou motivuje k lepším výkonům. Zde ale, i přes velký počet, se často uchylujeme k vlastnímu výběru tvořeného. U této skupiny totiž hodně záleží na tom, jestli je zadaný úkol baví, nebo ne. A jakmile vidí vyjadřovanou nechuť u jednoho z nich, okamžitě se přidají. Proto jim většinou dávám na výběr z několika možností, aby si jednotlivě vybraly takovou, která je jim nejbližší – dílu pak věnují dost práce, jelikož mají pocit, že si ji vlastně zvolily sami.

Nejoblíbenější aktivitou je zde malba u stojanů. V této skupině je největší koncentrace těch, kteří si naprosto bez okolků dokážou nadmíru vychválit svoje dílo rovněž jako dílo někoho jiného. Je to skupina hodně sebevědomých dětí, kteří si uvědomují vlastní schopnosti a jedinečnost. Ale jsou velmi přemýšlivé a rádi rozebírají různá témata, o kterých vedeme dlouhé rozhovory. Tyto hodiny bývají chaotičtější než ostatní, pravděpodobně je to spojením

většího počtu dětí s několika rozdílnými zadáními práce. Nemyslím si však, že by to znamenalo menší péči a pozornost z mé strany, nebo narušení tvůrčího prostoru.

6. skupina

Poslední z mých dětských kroužků je tato dvanáctihlavá skupina (3 chlapci a 9 děvčat). Jsou to děti navštěvující 5. – 8. třídu. Někteří se opět znají ze stejných škol či tříd. Jsou v tom věku, kdy jsou skoky mezi jednotlivými třídami velice znatelné. Zejména rozdíl, mezi 5. a 8. třídou. Naštěstí se to na klimatu skupinky nijak neodráží. Děti společně debatují o všem možném, vzájemně si vyměňují zkušenosti ze svých škol nebo zážitky ze života. Každá lekce je opředena velice přátelskou atmosférou. Zde se mi daří udržet jednotné zadání každé hodiny, je nadmíru zajímavé pozorovat, jak je, v závislosti na věk, finální výsledek velmi rozličný. Baví mě sledovat, jak ze stejného zadání vychází několik různorodých děl, každé tolik osobité. Zde jsou děti plné elánu pracovat a jakmile se do práce ponoří, těžko je od ní odtrhávám. Často se pak stává, že mi nosí ukazovat díla, která vytvořila doma a jsou inspirována zadáními, která jsme dělali v některé z předešlých lekcí.

7. skupina

Jako další dotazovaná skupina mi posloužily dvě členky mé rodiny. Martina – sestřenice, které je 13 let a Laura – moje sestra osmiletá sestra.

Mezi sebou máme velice blízký a pevný vztah. Martina je dcerou umělců a je k umění, ve všech jeho formách, vedena od malička. Laura je tělem i duší sportovkyně a tanečnice. Skrz tanec má tedy k expresivitě blízko. Obě jsou velice vnímavé a přemýšlivé. Jsou to ty typy dětí, kteří často kladou otázky, aby si mohly uspořádat věci do souvislostí, někdy až dlouhou dobu po vyslechnutí nesrozumitelné informace. Často je zajímá, o čem debatují dospělý, více než to, o čem se baví jejich vrstevníci.

8. skupina

Posledním dotazovaným byl můj bratr Leopold, kterému je 16 let. Sic už není dítě, přišlo mi zajímavé zeptat se i na jeho názor. Je to totiž vášnivý sportovec. Je velice cílevědomý a má pevnou vůli. Jeho absolutní racionálnost ho občas vede k naprostému nepochopení lidského jednání v různých podobách. Nemyslím si, že by neměl dostatek empatie, avšak často se nedokáže přenést přes chaotické a iracionální jednání někoho jiného – většinou ho to vede až k rozhořčení. Přesto, že by se mohlo zdát, že má v hlavě jen „fotbalový míč“ je velice inteligentní a uvědomělý. Rád čte klasickou literaturu a baví ho historie. Samozřejmě

podložená fakta, nikoliv domněnky. Právě pro jeho stabilitu, smysl pro pořádek, logiku a jasnou návaznost, jsem i jemu předložila umělecká díla, která měl okomentovat. A to především z toho důvodu, abych mohla porovnat, jak na daná díla zareaguje jedinec, u nějž dominuje levá hemisféra.

2.3 PROJEKT „ART IS FOR EVERYBODY“ V SEDMI LEKCÍCH

Tato část představuje navržený projekt a popis jeho realizace. Projekt obsahuje sedm lekcí, které byly věnovány vždy jednomu konkrétnímu uměleckému dílu. Každá lekce je rozdělena na několik částí. Dále jsou zde rovněž definovány hlavní a vedlejší cíle lekce. Následuje vlastní hodnocení dětí a celkové shrnutí.

- První z nich je úvod, jenž se věnuje umělci, jeho životě a historickému kontextu, tedy informace nezbytné k uchopení díla.
- Na úvod navazuje text obsahující vlastní popis díla.
- Stěžejní částí je pak zaznamenání postupu každé lekce včetně důvodu k výběru daného uměleckého díla a cílů lekce. Popis průběhu lekce obsahuje autentický záznam reakcí dětí na konkrétní umělecké dílo po jednotlivých skupinách dětí.
- V závěru každé lekce je shrnutí, kde hodnotím interpretace dětských reakcí k vnímání.

2.3.1 BANKSY

New York, 70. léta 20. století. Na stěnách ulic se začínají objevovat barevné nápisy a jednoduché kresby. Většinou na budovách majitelů, kteří o jejich výzdobu nestojí. Nápisy obsahují buď jméno pisatele nebo název skupiny, do které patří. Může se jednat o umělecké společenství, gang, nebo skupinu přátel. Někdy za účelem zviditelnění, někdy pro vyhranění teritoria. Čím více se tento typ vandalismu ve městě objevuje, tím znatelněji se lidé proti němu bouří. Absolutně jim to narušuje vizuální vnímání jejich města či čtvrti. Avšak s růstem jejich nevole se zvyšuje i frekvence výskytu těchto čmáranic na zdech. Mezi jednotlivými skupinami vzrůstala rivalita vyjadřovaná přemalováváním děl ostatních. To vše začalo imponovat několika fotografům a zrod street art navždycky zaznamenali. Z jednoduchých nápisu se toto odvětví pouličního umění rozrostlo na řadu rozličných technik prezentovaných v ulicích měst po celém světě. Někdo tvořil jen štětcem a barvou, někdo lepil po městě předem vytvořené plakáty či nálepky, jiní skládaly mozaiky, nebo vystavovali 3D instalace. Jakmile došlo k expanzi výskytu těchto děl a společnost nevěděla, jak je eliminovat, začaly být zřizovány legální plochy, kde se mohly malby a kresby objevovat, bez pohrůžky pokutou – k významnější redukci to však nevedlo.

V těchto dobách se po ulicích začalo výtvarně realizovat několik umělců, jejichž díla dnes vidáme v největších galeriích moderního umění po celém světě. Keith Haring nebo Jean-Michel Basquiat – dva největší průkopníci street art – jejichž díla se velice rychle stala slavnými a uznávanými. Keith Haring zůstal věrný ulici, Basquiat se zase po krátké době uchýlil od zdí k malbě na plátna.

Všechny umělce z oblasti street art spojuje ilegalita jejich tvorby a rovněž to, že vytvářeli a dodnes tvoří umění „pro všechny“ – pro lidi, kteří chodí šedými ulicemi do práce nebo školy, pro lidi, kteří na ulici bydlí, a pro ty, kteří tvrdí, že umění nerozumí. Jejich díla často zobrazují poselství, snaží se měnit lidské vnímání nebo postoje. Mnohokrát se v nedávné historii objevují jako propagační nástroj, vyjádření názoru, nebo nesouhlasu. Nejsnáze se k lidem dostanou právě prostřednictvím městských zdí, které dennodenně míjí. Toto umění ulice žije doslova svým životem, rodí se a zase mizí – díla jsou ničena, přemalovávána, dotvořována nebo snímána. Dnes patří street art k součásti měst. Je vyhledávanou turistickou atrakcí nebo narušujícím a znečišťujícím prvkem, často utváří vizuální ráz městských částí. Nejznámějším člověkem, jehož jméno rezonuje současným moderním uměním, s uměním pocházejícím z ulice, je Banksy.

Banksy

Jeden z mála umělců, který si přes svoji slávu dokázal udržet naprostou anonymitu. I přesto, že jeho díla zná celý svět, že policie pátrala po jeho identitě, nevíme, kdo Banksy doopravdy je.

Jsou tací, kteří tvrdí, že se narodil roku 1973 a žije v Bristolu. S graffiti začal kolem roku 1992, ale jeho první typická díla, jsou známá až z roku 2002 nacházejících se v Los Angeles. Ona typičnost tkví v technice, kterou tvoří, tou je sprejování přes šablony, tzv. stencils. Pak v satíře, provokativnosti a pochmurné náladě, v hlubokém smyslu a poslání, které mají jeho díla předávat (Matanzza, 2018). Matanzza charakterizuje Banksyho tvorbu takto: „*Tady najdete jeho náměty: velké krysy, děti, policisty, vojáky, staré lidi, opice a gorily, kočky... a jeho vize světa: anarchismus, existencialismus, pacifismus, antiimperialismus, antikapitalismus, antiautoritářství, antifašismus. A všemu dominuje charakteristická svobodomyslnost*“ (Matanzza, 2018, s. 42).

V jeho knize *Wall and Piece* popisuje, kde vznikl první popud k sprejování obrazů přes šablony. V jeho osmnácti letech měl v úmyslu na vagón napsat slova – *late again (zase pozdě)*. Když ale na místo přijela policie, byl se nucen schovat do trnitého křoví, kde zůstal přes hodinu. Celou dobu sledoval nádrž s olejem s nápisem přesprejováním právě přes šablonu. Věděl, že jestli chce dělat graffiti, musí čas zkrátit o polovinu – řešení našel právě na oné nádrži, začal hned příštího dne (Banksy, 2006, s.13).

Banksy bojuje proti společnosti. Pomáhá bezbranným, převážně dětem a zvířatům. Valnou většinu peněz vydělaných prodejem svých děl věnuje charitám. Otevřeně kritizuje to, čeho se jako lidstvo dopouštíme na planetě a na sobě samých, ať už to jsou války, honba za penězi konzumní společností, lidské ego, ničení přírody, týrání zvířat, využívání lidí a současnou situaci týkající se technologického vývoje.

Banksy to dokáže sdělovat pomocí obrazů na malých i velkých plochách nebo skrz důmyslné instalace objevujících se po celém světě, jako by si skrze díla vedl vlastní cestovatelský deník. Místa, která si pro své práce vybírá, jsou často stejně důležitá jako jejich obsah. Většinou jsou ve vzájemném propojení. Ať už se jedná o londýnskou zoo, Disneyland, Louvre, nebo palestinsko-izraelskou zeď.

Sám Banksy ve své knize píše, že nepochopení a kritizování street art vidí v tom, že si tito lidé nedokážou vysvětlit, proč by někdo vytvářel něco, s čím by si měl dát práci, pokud za tím není vidina peněz. Všudypřítomné reklamy, billboardy a výleповé plochy totiž trápí mnohem méně lidí než umění ulice (Banksy, 2006).

Mobile Lovers, 2014

V roce 2014 majitel jednoho z nejstarších klubů k Bristolu je nucen vyhlásit jeho zavření. Pro strmě se snižující návštěvnost byl tento stopadesátiletý klub těsně před zánikem. Na dveřích klubu se však objevil výjev nastříkaný přes šablony. Tento výjev na sebe okamžitě připoutá pozornost a není pochyb o autorství tohoto kousku. Je Banksyho. Rozpor však přišel s otázkou vlastnictví díla, patří majiteli klubu, nebo Banksymu?

Zanedlouho po jeho vytvoření přichází majiteli klubu dopis, jehož adresátem byl právě umělec. Potvrzuje autorství a vyjadřuje obdiv nad klubem, do kterého pravděpodobně rád chodil. Proto majiteli dílo věnuje a nabádá ho, aby si s ním udělal „co chce“. A tak bylo toto umělecké dílo prodáno za 4 miliony liber, čímž byl klub zachráněn.

Dílo v sobě nese jen tento milosrdný počín, ale rovněž, jak je u Banksyho zvykem, hluboké poselství. Na černých dveřích je vyobrazena dvojice lidí. Jsou v životní velikosti a tím, že jsou v kontrastu s tmavým pozadím, to vypadá, jako by tam doopravdy stáli živí lidé. Oba jsou oblečení v pracovním a vypadají velice upraveně.

Tělem jsou k sobě těsně přimknuti v objetí v momentě těsně před políbením. Jejich zrak však nemíří do tváře toho druhého ale do displeje telefonu, který oba drží v ruce. Hypnoticky sledují mobil za zády svého partnera. Displeje jim oslňují tvář. Na první pohled se soustředí jeden na druhého, ale při bližším prozkoumání vidíme, že pozornost směřují jen ke svému telefonu.

Dílo odráží dopad této technologické éry na každého. Nejen, že u různých displejů trávíme spousty času, ale že naše přítomnost, mysl a pozornost je neustále v pozoru a připravena přijímat hovory, e-maily a zprávy. Každý je pak vlastně zaneprázdňen něčím, co nemá s přítomným, prožívaným momentem pranic společného. Banksy nám ukazuje, že nejsme schopni žít tady a teď, že mezilidskou komunikaci čím dál víc provozujeme v online prostoru. Je to odkaz nejen mladým generacím, ale i nám, protože my všichni jsme činiteli a hybateli společenské normy.

2.3.1.1 Průběh lekce

Proč Banksy?

Banksy je důkazem o možnosti kultivace města vandalismem. Není ale dobrým příkladem pro jeho ospravedlnění ve všech formách. Zde se objevuje otázka, zdali nenabádá jedince k poškozování cizího majetku – „vždyť Banksy může a nikomu to nevadí“. Kde je ta hranice, kdy vandalismus obdivujeme a kdy ho odsuzujeme? A je tedy Banksy vůbec vhodný pro sídlení jeho práce s dětmi?

Já osobně jsem ho vybrala pro jeho rezonující náměty. Myslím, že jejich sílu vyzdvihuje právě to, že se objevují na veřejných místech, že usiluje o to, aby se dostal k velké masě lidí, aby je doopravdy ovlivnilo. Že netvoří pro peníze nebo slávu, ale snaží se anonymně změnit svět. A ještě k tomu jeho díla vypadají skvěle. Na děti, které mají od rodičů vštípeno, že ničení věcí je nežádoucí, by nemělo Banksyho dílo mít v tomto směru zásadní dopad a měnit názor na toto pravidlo. Negativní vliv může mít na ty jedince, které mají pro takové chování předpoklady a nikdo nevěnoval pozornost jejich prevenci.

Proč Mobile Lovers?

Děl hlásajících rozličné poselství společnosti má Banksy nespočet. Je jím vlastně naprosto každé. Ale v dnešní společnosti plné technologií, v níž vyrůstají nové generace, byla toto konkrétní dílo jasnou volbou. Děti i dospělí čím dále více ulpívají na displejích telefonů, televizí nebo počítačů. Trávíme enormní počet hodin denně online. Tyto činnosti nejsou jen zábavou a prací, ale i únikem před rodičovskými povinnostmi. Čím dále více rodičů nechávají své ratolesti tímto způsobem trávit čas, za vidinou vzniku doby, kdy se jim nemusí věnovat. Poměrně běžně tak jejich pozornost zaměstnávají i při krmení, nebo usínání. Tento fenomén, namísto aby nám pomohl, otupuje naše člověčenství.

Chtěla jsem, aby na tuto myšlenku přišly děti samy, aby se podívaly na dva milence, kteří spolu jsou ale zároveň nejsou. Myslím, že jakmile si na toto poselství přijdou bez moji dopomoci, má jinou hodnotu, než kdybych jim jej přednesla já. To je zásadní důvod a cíl, který jsem si stanovila při předkládání tohoto díla. To, aby si ho promítli na svoji osobu i na celou společnost.

Cíle:

Hlavní cíl: Děti rozklíčují hlavní smysl díla – technologický dopad na naši společnost. A dokážou si ho vztáhnout na sebe tak, aby jim byl poučením.

Vedlejší cíle:

- Afektivní
 - děti dokážou popsat vlastními slovy, co vidí na obraze, představí si dopad digitální doby na jejich trávení času
 - rozvinou si schopnost kriticky myslet
- Kognitivní
 - děti dokážou popsat vlastními slovy, co vidí na obraze
 - kdo Banksy je – o jeho současnosti i anonymitě

- vědí, co je vandalismus z hlediska street art
- zamyslí se nad otázkou pouličního umění, kdy je přínosné a kdy nikoliv

1. skupina

Jelikož se tato skupina skládá z mladších dětí, před samotnou debatou nad Banksyho díly jsme rozebírali, co je umění a co umělci často zobrazují. Děti odpovídaly vcelku podobně. Umění je: „když někdo umí něco spočítat nebo nakreslit“, „něco hezkého, co někdo vytvořil“, „když malíř něco maluje“, „je to krása, něco krásného“, „umění je všechno, co je hezké a někdo to vytvořil“ atp. Ptala jsem se jich, zdali umění může být i ošklivé, což zcela rezolutně zamítly.

Když jsme probírali, že umění může zobrazovat krásu, ale i myšlenku nebo nápad, děti jako hlavní náměty umělců určily „třeba svoji hezkou zahrádku, co má rád“ nebo „malujou, jak žijí“. Proto jsem se rozhodla jednoho takového uměleckého myslitele demonstrovat pro lepší pochopení.

Přinesla jsem obraz a instruovala je, ať si ho pořádně prohlédnou. Až budou chtít, mají říct, co na něm je. První myšlenka byla „maj se rádi a fotěj se“, další „to je romanitka! Určitě je to romantika!“. Ostatní děti mlčí a prohlíží si dílo. Položila jsem tedy otázku, co osoby na díle dělají. Je vidět, že spoustu dětí zadumaně přemýšlí a hledají slova. Ti rychlejší vykřikují nápady, aniž by o nich dlouho uvažovaly „Znamená to, že čučeli do mobilů a narazili do sebe?“, jedno z dětí, Václav, vrtí hlavou a pouští se do hlubší úvahy „vlastně to vypadá, jako že se milujou, ale furt koukaj do telefonu – je to vlastně přesnej opak lásky.“, další děti se přidávají „jo, místo, aby čučeli na sebe, čučej do mobilů“.

Ptám se jich, jestli jim to něco připomíná v jejich životě, na což mi odpoví sborový nesouhlas. Zkusím to znovu „takže neznáte nikoho, kdo by pořád koukal do telefonu?“. Děti jako by okamžitě prokouknuly, kam tím mířím. Vypadá to, že nejsem jediná, kdo se o hojném trávení času u telefonu zmiňuje a snaží se děti přesvědčit o negativěch s tím spojených. Naš rozhovor se rychle stočí k tomu, že děti sdílí, jak to mají s telefonem ony. Většina dětí říká, že na jsou na telefonu málo, některé zase, že na něm tráví čas každý den. Naši debatu o času stráveném na mobilních telefonech naruší jedno z dětí: „Takže ten umělec chce říct, že je to špatně, že si máme užívat tu lásku a ne mobil?“. Než stačím odpovědět, udělá to dřív Zora: „Já raději kdybych měla chlapa, tak bych mu ho zahodila do koše, aby se se mnou líbal“.

2. skupina

Po prohlédnutí Mariana okamžitě komentuje: „Maj v ruce mobily a vůbec si sebe nevšímaj.“ Zkouším myšlenku rozvinout a ptám se, co to tedy znamená. Odpovídá Dita: „Sice

se maj rádi, ale na mobilu je něco zajímavějšího“. Maru ještě doplňuje „Je to asi narážka na digitální svět, že si ničeho kolem sebe nevšímají.“ Při otázce, jestli souhlasí s tím, aby mohl každý malovat na stěny, co se mu zachce, uvědoměle zmiňují, že od toho města vyhrazují speciální plochy.

3. skupina

Debatu otevírá otázkou, co si myslí, že to znamená? „Lásku, ale lásku online, vždyť jsou zabráni do telefonu a vůbec si sebe nevšímají“. Teprve po tomto Tamařině prohlášení si ostatní všímají, že milenci mají v ruce telefony. V tom někoho napadá, jestli se dotyční nepodvádějí. Pak přichází další myšlenka od Natálie „Ale tohle není problém jen těchlech dvou lidí, ale všech lidí na Planetě. Všichni tráví mnoho času na telefonech a nejsou sami sebou“.

To mi ke smyslu stačí, otevírá tedy téma, které se týká vandalismu, které skupina okamžitě odsoudí. Tvrdí, že to snižuje hodnotu díla, že mnohem více, by se vyjímalo někde v galerii. Načež jedno dítě vyslovuje argument, „že takhle si díla všimne více lidí a že by se možná Banksy mohl stydět, že se jeho díla nebudou návštěvníkům galerií líbit, proto se uchyluje ke stěnám městských domů“.

4. skupina

„Jsou u sebe, a přitom u sebe nejsou“ otevírá debatu Evelína „Je to asi na zdech, je to moderní umění...“ doplňují to ostatní. Když se zeptám, proč si myslí, že je to právě na zdech odpovídají, že účelem je dostupnost ke všem.

5. skupina

I u této skupiny zahajujeme rozhovor debatou o umění. Děti se zamýšlí: „Věc, kterou má každý rád, i když vlastně ne každé. Někdo si může dělat umění doma pro sebe, nemusí být v galeriích“, „Je to zábavná aktivita, nebo sport“, „fantazie a představivost“, „obraz i rozbitý sklo“. Na to, jak je definice umění obsáhlá si myslím, že odpovídali obstojně.

Jakmile jim ukážu obraz, začnou vykřikovat myšlenky, bez dlouhého váhání. „Čumění do mobilu“, „všichni furt na mobilu!“. Pak si vezme slovo Johana: „tenhle obraz představuje falešnou lásku, oba se dívají to telefonu.“, Eva vedle ní přikyvuje hlavou a doplňuje „Ten muž a vlastně i ta žena, má za jejíma zádama telefon, kde si může psát celou dobu s jinou. A ta holka je třeba zlatokopka, to je taky možný“. Alena však tuto úvahu zamítá s tím, že jde rozhodně o závislost a že nevěra s tím nemá nic společného. Nina se vyjadřuje k nynější situaci: „Teď maj mobil ale úplně všechny! Ne jenom dospělí“. Děti přitakávají „jo, i já!“.

Johana uzavře debatu shrnutím jejího dojmu z obrazu „Mně se ten obraz moc líbí, ale když jsem si všimla těch telefonů, tak mi to přijde spíš smutný...ale zase je to poučení, že si máme všimnout ostatních lidí a ne telefonů.“

6. skupina

Skupina se pustila do osvětlování hlavního tématu bez dlouhých okolků. „Elektronická láska“ křičí Kvido. Markéta zase tiše pronáší: „ukazuje to takovou tu krutou realitu, jako že jsou lidi závislí na telefonech a tak“. Ema se také pouští ho úvah „Je to smutný, ne na každého by to sedělo, ale přijde mi, že je to je celkem vystihující na naši společnost.“. Ostatní to doplňují „je to taková imaginární láska...“ „jo trochu jo, taková jako láska přes internet vlastně“. Ela ji doplňuje „naráží to na problematiku toho že, jsme všichni závislí na telefonu“...

Ptám se jich, jestli se jim díla líbí, na což mi všichni přikyvují. Dál se bavíme o tom, proč asi sprejuje ve městě, odpovědi jsou výstižné: „asi aby na to poukázal, když jdeš po ulici tak abys to viděla – tam chodí víc lidí, než kdyby to vyselo v galerii“.

Ema pak vnáší i svůj pohled na věc a názor na soudobou návštěvnost galerií: „nechci škatulkovat, ale dnešní děti i dospělý už nechtěj jít jen tak do galerie, ale když to uvidí na ulici, tak je to pro ně blíž a zábavnější.“ „Hlavně když jdou do galerie, tak spíš přemýšlí jakou malíř použil techniku, že je to pro ně důležitější než význam toho.“ Přidává se Markéta. Sheila dodává: „a choděj tam jen ty, který maj rádi to malování.“

7. skupina

Laura chvíli obraz prohlíží a pak vyhrkne: „Simulovaná láska. Že k sobě jsou, ale u toho koukaj na mobil – takže se podváděj.“ Martina na to jde sofistikovaněji: „krutá pravda dnešní doby – lidi dávaj přednost elektronice a telefonům, vlastně pak zapomínaj na ty ostatní lidi...jdeš třeba do kavárny a tam maj nějaký lidi rande a koukaj do telefonů namísto aby spolu mluvili.“ Ptám se, jestli mají typ, kdo je autorem. Obě okamžitě křičí Banksyho jméno.

8. jednotka

„Je to kýč, jako ten, kdo to dělal, je šikovnej, ale nelíbí se mi to...a to sdělení je očividný a triviální“ pouští se hned Leopold do kritiky. „A jaký teda?“ Ptám se ho. „No...že místo toho, abychom se socializovali, tak koukáme do mobilů a žijeme přes sociální sítě – ale tohle sdělení je teď prostě všude“. „Víš, kdo to dělal?“ „Jo, Banksy... jako on má dobrý díla, ale tohle je nuda, nic zajímavýho, jinak Banksyho bych klidně měl na zdi, ale i ostatní graffiti ve městě mají svůj náboj. Líbí se mi, jak to Banksy spojuje s určitejma místama, že o tom prostě

přemýšlí. A taky že tím dokazuje, že si na tom nechce jen vydělat peníze, ale spíš mu jde o ten vliv.“

2.3.1.2 Shrnutí

Názory dětí byly vyspělejší, než by se dalo očekávat. Děti se dělily na dva tábory, na ty, které za dílem viděly nenaplněnou lásku nebo nevěru, a na ty, které myslely více v souvislostech a popsaly, že hlavní smysl díla tkví v dopadu digitalizace na celou společnost. V jejich odpovědích se obrazí výchova, která se jim dostává, ať už od rodičů, nebo třeba učitelů. Zároveň je patrné, že již vnímají rovněž negativní stránky, které technologie nesou.

Je ale třeba si uvědomit, že jejich technologické schopnosti velice přispěly a ulehčily dobu, kdy výuka téměř dva roky probíhala online. Vždyť právě díky tomu, mohlo být učivo zprostředkováno do jejich domovů. Člověk by si tedy měl dát pozor na absolutní zatracování využití moderních technologií. Jejich prostřednictvím nebo za jejich pomoci, se bude odehrávat velká část budoucích profesí těchto dětí. Můžeme, a měly bychom, je tedy učit, jak je využít k našemu prospěchu.

Domnívám se, že Banksyho obraz byl vhodně zvolen pro začátek. Děti si, díky jeho očividnému poselství, mohly dobře vyzkoušet „hledání“ významu díla, což se odrazilo i na jejich zdárné interpretaci. Lze pozorovat i jistou diverzitu názorů, což připisuji schopnosti přemýšlet samostatně. Zároveň jsem často pozorovala interakci mezi jednotlivými názory a schopnost reagovat na názor odlišný.

Další důležitější otázkou, jež je u tohoto díla hodná k diskuzi, je otázka street art jako vandalismu. Dennodenně se setkáváme s odstrašujícími případy na zdech starobylých a ušlechtilých památek nebo krásných domů. Což je rozhodně trestuhodné. Avšak na druhou stranu jsme svědky i mnoha povedených, kultivujících děl, čehož si je většina dotazovaných dětí dobře vědoma. Převládal názor, že graffiti je nepřipustné, ale také, že může být krásné. Je zapotřebí legálních ploch, kde se umělci mohou vyjádřit zároveň. Rozhodně by bylo přínosné, aby jim bylo dovoleno takových prostorů využívat, a tudíž omezit jejich expanzi na plochy soukromých budov.

Autoevaluace lekce

Hlavní cíl byl rozhodně splněn, děti skvěle určily, hlavní myšlenku díla. U vedlejších cílů bylo také dosaženo úspěchu, probraly jsme klady a zápory vandalismu i jsme hovořily o této digitální době.

Návrhy na aktivity

- Vlastní výroba šablon, a jejich následné sprejování – buď na papíry, desky nebo na uměle vytvořenou legální plochu
- Vytváření vlastních tagů – podpisů
- Tvoření děl s náměty, jež odkazují k společenským problémům

2.3.2 REMBRANDT

17. století, Holandsko. Zlatá éra nizozemského malířství. Doba Halse, Vermeera, Van Dycka a hlavně – Rembrandta.

Obrazy plné lodí, tulipánů, venkovanů a venkova. Rozmach prosperujícího státu, v téměř všech jeho sférách se odrazil i v malířství. Zátíší se objevovala v leckterých místnostech měšťanských i panských domů, rybáři si zdobili stěny plátny s loděmi a sledi, bankéři kupovali pohledy na město, boháči objednávali portréty. Spolky se nechávaly zvětšovat na obřích plátnech. Vskutku ráj pro malíře (Pijoan, 1981, s. 241).

Rembrandt však tulipány nemaloval ani ryby, ani lodě, ani zátíší. Nemaloval ani veselé momenty života hýřící dynamikou, hlukem a krásou všedního dne. Jeho malby jsou odlišné, unikátní a nezaměnitelné. Působí neklidně jakoby skrývající tajemství, jsou plny tíhy a citu. Na jeho obrazech nevidíme dokonale uklizená obydlí, vyšňořená a zámožná osoba ani idylické pohledy do města, jako malovali jeho současníci. Citelné je spíše utrpení a silné prožitky.

Rembrandt neměl vyhraněný styl ani náměty jako například Vermeer výjevy venkovského života. Známe jeho skupinové obrazy, portréty, biblické výjevy, dramatické krajiny. Jak píše i Pijoan: „*Neměl zapotřebí žádného cizího umění. Když někdo ve dvaceti letech maluje hranice smrti a dychtí vytvořit malbu, jež by vystihla biblickou tragédii v její v skutku tragické velikosti, pak jsou estetická pravidla druhořadá. Má-li člověk co říci, je především důležité, aby se vyslovil. Styl přijde sám od sebe*“ (Pijoan, 1981, s. 244).

Ohromně slavnými jsou jeho (nejen) vlastní podobizny. Autoportrétů za svůj život vyprodukoval více než pět desítek. Jeví se nám nejen jako záznam života, ale ukazují i neskutečný talent zobrazovat opravdovost a surovost. Takovou, že máme pocit, jako když člověka na obraze důvěrně známe. Nemaluje tak proto, aby onu syrovou stránku člověka zveličil a úmyslně ukázal neuhlazenost, ale proto, že vtiskl zobrazené realitě duši, doopravdy zkoumal obličej a ten pak neskutečně přirozeně zaznamenal. Upřímnost je silou jeho díla.

Rembrandtův život

Narodil se v Leidenu 15. července 1606. Byl nejmladším sourozencem devíti dětí. Jejich otcem byl zámožný mlynář a Rembrandt byl jediný, kterému bylo umožněno studovat. Avšak nikoliv řemeslo, ale latinu – v představě rodičů byl učeným pastorem. Z univerzity po roce odešel a vstoupil do učení k místnímu malíři. Po tři léta se učil základům řemesla u Jacoba Isaaczoon van Swaenenburha. Převratná a určující byl změna díky přesunu do Amsterdamu a dalšímu učení u Pietra Lastmana. Ten patřil ke starým a klasickým mistrům, jenž propagovali již zapomenutá témata – výhradně biblická. Zde se vzbudila touha na velkých plátnech

zpodobňovat monumentální témata biblických příběhů s lidmi a prostory inspirovanými starým Orientem.

Rembrandtovi bylo tehdy 19 let a už v té době, byl fascinován stářím. Jeho modely byly většinou starci hledící do knih nebo hluboce ponořeni do svých myšlenek meditující v šeru starých budov nebo jeskyní.

Od Lastmana tedy přejal motiv, avšak nic navíc. Na jeho malbách je vidno, že ke svému umění a stylu došel sám – jsou plny experimentů, škrábání, nánosů barvy, lazur, temper i olejů. V jeho malbách se dokonale uplatňuje temnosvit i sfumato. Ne takový temnosvit, jako známe u Caravaggia, ale osobitý, inovativní, nevídaný způsob hry světla a stínů. Pijoan ho popisuje jako plápolavý oheň, rozlévajícím se po místnosti a zakládající nová ohniska.

Pracoval ve společné dílně s jinými malíři a postupně se stával známým. Jeho portréty byly žádané a obrazy tisíckrát kopírované. Kariéra jen vzkvétala. Založil uměleckou školu/dílnu, kterou známe z několika obrazů. Spolupracoval totiž s obchodníkem, který mu finančně pomáhal realizovat jeho vize a obchodovat s uměním. Oženil se s bohatou dívkou Saskií a budoucnost se mu otevírala čím dál slibněji. Rembrandt v tomto období maluje poměrně komerčnějším způsobem, než je u něj typické – ale na škále popularity – je toto jeho nejúspěšnějším obdobím.

O úspěšnou kariéru usiloval tolik, že spousty vydělaných i vyženěných peněz, za vidinou investice, vložil do slavných uměleckých sbírek. Tyto obchody se mu často nevyplatily tolik, kolik si představoval.

Saskie byla jeho velkou láskou, svědčí o tom její promítnutí do nespočtu děl. Ženino zdraví však ohrožovaly a oslabovaly časté porody dětí, ze kterých přežil jen jeden syn – Titus. Po smrti manželky se Rembrandt usazuje v židovské čtvrti. Je pravděpodobné, že oboje ho velice ovlivnilo v jeho příští tvorbě. Láme se zde jeho touha po zobrazování teatrálnosti, v námětech, postavách a v jejich gestech. Toužil po hlubších významech vyjadřovaných méně dramaticky. Nalézal si novou družku, a obchodně se osamostatňuje. Postupem času ale čím dál více finančně strádá, až vyhlásí bankrot. Je nucen prodat dům a odstěhovat se do běžné čtvrti. Sic jeho genialita a umělecký přesah stále rostl, byl pro společnost malířem neužitečným – nezobrazoval to, co bylo žádoucí.

Čím přibývalo let a ubývalo peněz a společenského statusu, Rembrandtova díla se měnila. Světla v nich ubývalo, ale neztrácelo na intenzitě a síle, hrubost tváří se zdršňovala, na nábytek sedal prach, totálně zmizelo drama, a zůstal jen žár jednoduchosti a pravdivosti (Pijoan, 1981). Gombrich píše, že: *„Je sice pravda, že jeho popularita jako portrétisty klesala tou měrou, jak se prohlubovalo jeho umění a jak se stával méně přístupným kompromisům. Ale at’*

už byly důvody jeho osobní tragédie a finančního úpadku jakékoli, jeho umělecký věhlas byl veliký. Tehdy, stejně jako dnes, spočívala skutečná tragédie v tom, že sláva sama o sobě nestačila k uhájení živobytí.“ (Gombrich, 1997, s. 427).

Během jeho posledních 10 let života mu zemřela jeho družka, syn i vnučka. Rembrandt skonal v témže roce co ona. Jako chudý a téměř neznámý obyčejný člověk.

Návrat marnotratného syna 1663–1669

Rembrandtova zobrazení biblických námětů pramenila vždy z dobře nastudovaných textů a jeho smyslu pro empatii. Nechtěl zobrazovat příběh heroicky, ale tak, aby příběhy oživily díky něčemu, co známe, do čeho můžeme promítnout sami sebe. Na tomto obraze je to dokonale potvrzeno, Rembrandt ho namaloval na svém tvůrčím vrcholu – rok před jeho vlastní smrtí.

Na obraze vidíme několik postav. Tři z nich jsou osvětleny víc než ostatní. Celý výjev odkazuje na příběh z bible – otec rozdělil svým dvěma synům statek a nemalé jmění. Starší z nich s ním chytře naložil, ale mladší svoje věno prohýřil a nezůstalo mu zhora nic. Jako žebrák prosil o práci jako pasák vepřů, avšak ani to mu nepřineslo sousto do úst, nebylo mu totiž dovoleno pojídat ani jídlo pro prasata. Rozhodl se tedy, že půjde k otci prosit o milosrdenství, zřekne se svého statutu syna a požádá ho o práci jako nádeník. Když za otcem s pláčem a prosbami doputoval a padl k jeho nohám, otec ho k sobě přitiskl, políbil ho a poslal pro jeho oblečení a šperky. Poručil zabít tele na počest návratu jeho mladšího syna. Tomu staršímu se však nezamlouvalo, že za bratrovi hříchy otec uspořádá veselí, ale za jeho dobrotu nikoliv. Otec mu vysvětlil, že on byl při něm vždy, ale jeho bratr jako by zemřel a znovu povstal, vrátil se k nim jako dávno ztracený syn. Poroto je třeba velkolepé oslavy.

Ukazuje nám, nakolik je správné a potřebné dávat lidem druhou šanci a že si nejbližší mají pomáhat. O tom, jakou má rodina v našich životech nezaměnitelnou váhu a sílu, jak moc je důležité mít v ní místo a cítit oporu.

V levé části obrazu je nejvíce osvětlen majestátní, velkolepě oděný otec, něžně k sobě tisknouc klečícího syna, klopí k němu zrak (možná jeho přivřené oči mají značit, že je téměř slepý). Syn má oblečení otrhané a neúhledné, a jako symbol absolutní ztráty identity má oholenou hlavu. Na nohách má jen jednu rozpadlou botu – představujeme si za tím, jak náročná musela být chůze, kolik námahy ho musela stát cesta za odpuštěním – to dokazuje i jeho odhalené chodilo – špinavé a popraskané, velice neúhledné. Jako poslední známka jeho člověčenství je dýka připnutá k pasu, to jediné mu z hmotných statků zůstalo. I přesto, že jeho ruce nevidíme, víme, že je má sepnuté k prosbě. Jeho poodhalená tvář zračí znovunabytý klid, a štěstí. Na hrudi otce jako by slastně odpočíval.

Ruce otce, které mu spočívají na zádech v nás vyvolávají pochopení – skrývají poselství lásky, něhy a odpuštění.

V pravé polovině obrazu je odevzdaně pozoruje starší bratr. Stojí od nich značně upozaděn, jako by se chtěl distancovat. Je také honosně oděn, Je vysoký, ramenatý a je zřejmá podobnost otci, na rozdíl od jeho oholeného bratra. Má sepnuté ruce, ve nervózním, přísném gestu. Nevypadá však nahněvaně, ale spíš smutně nebo zklamaně.

Ze tmy se uprostřed obrazu noří ještě dvě postavy. Jsou to pravděpodobně přihlížející zaměstnanci otce. Pozorují celý výjev, jeden je opřen o sloup a vrhá na dvojici vřelý pohled, další se pak bije do hrudi na znamení silného gesta otce a celého dojemného momentu.

Často opomíjeným detailem je žena. Stojí úplně vzadu a tiše vše pozoruje, jako by právě přišla a neusmívá se. Je to matka? Sestra? Služebná? Proč se ji rozhodl do obrazu zakomponovat?

Rembrandt v době své největší slávy namaloval i obraz hýřícího, marnotratného syna v hostinci. Namaloval ho jako svůj autoportrét. Ke sklonku života ho pak zobrazuje v tomto podobenství – jeho návratu k otci. Je tím synem jediný přeživší potomek Rembrandta Titus a on sám moudrým a vyrovnaným otcem? Nebo je tím synem sám Rembrandt?

Pijoan píše, že: „*Rembrandtova malba je velkým svátkem, Nebyla to smrt, co ji vyvolalo v život. Nebyl to strach, ale pochopení života a smrti zároveň. Byla to Naděje.*“ (Pijoan, 1981).

2.3.2.1 Průběh lekce

Proč Rembrandt?

Rembrandt je samozřejmě světově proslulým malířem. Jeho věhlas je ale trochu jiný než třeba Van Gogha. Na Vincentovi nás nelákají jen jeho osobité obrazy, ale hlavně jeho životní, lehce zvrácený, příběh. Opředený smutkem, bolestí a nepochopením. A to, že si uřízl ucho. Rembrandta vnímáme spíš jako obyčejného, řadového malíře vybočujícího svým nesmírným talentem. Avšak opak je pravdou. Rembrandt byl průkopníkem, rebelantem odlišujícím se ve všech směrech. Taky potkal nepochopení, a na rozdíl od Gogha, byl od začátku pevným malířem, který věřil svému stylu. Chtěla jsem dětem předvést onu hloubku, kterou nám předvádí. Jenom on umí, tímto způsobem, vyprávět nevyslovené příběhy. Chtěla jsem dětem ukázat, jak kráčet taji a zákoutími obrazu, jak se můžeme vcítit do jednotlivých postav, aniž bychom znali pozadí, a pak pocítit absolutní pochopení díky propojení s opravdovým příběhem. Ukazuje nám také, že méně, je někdy více.

Pro čtení tohoto obrazu jsem nejprve chtěla, aby děti popsaly, co vidí vlastními slovy, pak jsem odtajnila příběh a snažili jsme se rozkrýt nálady a pocity, jednotlivých postav. Tento

postup byl však zdlouhavý a většina výpovědí se pouze opakovala. Proto jsem se rozhodla zde uvést pouze část.

Cíle:

Hlavní cíl: Děti zasadí biblický příběh do vyobrazené scény. Zkusí se vžít do jednotlivých postav.

Vedlejší cíle:

- Afektivní
 - Děti vymyslí vlastní příběh a rozvíjejí tak svoji fantazii a schopnost empatie
 - Pochopí příběh a to, co je jeho ponaučením – dokážou ho popsat vlastními slovy
- Kognitivní
 - Uslyší jméno – Rembrandt, a spojí si ho se světovým malířstvím

1. skupina

Když se scházíme u obrazu debatu otevírá Zora: „To je království a král a ten král objímá chudýho pána... ostatní na ně koukaj, jak je hodnej“. S čímž však nesouhlasí další člen skupiny, který přijde s názorem: „To je čert! Jsou v pekle, jeden mu chce pomoci, ale ostatní ho chtějí upéct nebo z něj udělat koláče.“ Toto tvrzení se mezi zbylými dětmi dočká většinového souhlasu. Další teorie tedy rozvíjí prvotní myšlenku o čertech. „Spíš to jsou převlečení čerti za knížata, ale ten hodnej čert mi připomíná, jako kdyby to byl otec.“ Vzhledem k tomu, že jedno z dětí samo zmínilo postavu otce, předložím jim příběh, který se k obrazu váže. Následuje debata o jednotlivých postavách, která vyústí v otázku, co objetí na obrazu znamená. Odpověď od dětí je jednomyslná: „Lásku, a to, že mu odpustil.“

2. skupina

První členka druhé skupiny vidí v obrazu vraždu svatého Václava: „Není tohle, jak zavraždili bratra Boleslava?“ S čímž však nesouhlasí druhá účastnice této lekce a oponuje: „Nějakej soud spíš podle mě“. Zde se je snažím navést a pokládám otázku ohledně postav: „A kdo jsou ty postavy?“. V této skupině se účastníci shodnout na tvrzení, že: „Žebrák je ten odsouzený, starý pán ho utěšuje, a stojící je soudce“

3. skupina

První účastnice, jež pochází z křesťanské rodiny, ihned navrhuje, zda se nejedná o zradu Ježíše, nicméně nakonec sama svou teorii vyvrací absencí postavy Ježíše Krista: „To je zrada Ježíše? I když možná ne, protože ho nikde nevidím“ Na což reaguje druhá členka naší skupiny, která se na postavy dívá mnohem obecněji: „tenhle něco udělal a tyhle na to reagují...“ A svůj názor dále rozvíjí: „tenhle něco udělal a tenhle zase říká, že to bude dobrý“. Poté se do debaty zapojí další členka, která věnuje pozornost obrazu jako celku: „Přijde mi, že seděj u ohně, je tam všude hezký a zvláštní světlo“. Načež už nikdo další svůj názor nesdílí a skupina začne vyžadovat, abych jí vyprávěla pravý příběh obrazu. Nakonec pokládám otázku, jaké ponaučení z příběhu plyne a děti se postupně shodnou, že poselstvím je: „neutrácet za blbosti a šetřit...a taky odpouštět.“

4. skupina

Evelína ukazuje na postavu žebráka „Tady ho asi všichni odsuzují, ale jedinej ten otec ne. Chceme znát opravdickej příběh nejdřív!“ Řešíme jeho podstatu, domlouváme se, že hlavním poselstvím je odpuštění. Děvčata zajímá doba, kdy dílo vzniklo, snaží se uhodnout o jaký jde směr nebo sloh a co je jeho podstatou.

5. skupina

Hedvika se na dílo chvíli dívá, a pak se mě zeptá „je to nějaký středověký soud?“ Na tuto otázku odpovídám, že možné to je, ale snažím se děti přivést na to, aby se zamyslely nad tím, kdo jsou jednotlivé postavy: „A kdo myslíte, že je kdo?“ Na což odpovídají, že: „otec je král nebo jiná důležitá osoba, trhan je ten odsouzený a bratr je soudce“. Eva přemýšlí a zeptá se: „A není to třeba jeho syn?“ „Proč myslíš?“ „Protože ho tak objímá, jako kdyby byl jeho dítě. Takhle se dospělý moc neobjímají.“

Domnívám se, že je správný čas na odtajnění příběhu, na konci se ptám, co znamená otcovo objetí. Děti se nakonec shodnou, že poselství obrazu obsahuje odpuštění a potřebu se ponaučit: „Odpustil mu, a že už se za to nemusí stydět, že se z toho musí jen poučit“.

6. skupina

Lekce neproběhla

7. skupina

Lekce neproběhla

8. jednotka

Leopold se okamžitě pouští do objasňování svých pocitů: „Zas teda vůbec nevím, co to znamená. Ten žebrák byl asi dřív nákej mocnej, protože dřív boty očividně měl, a teď má jen jednu... a taky má u pasu něco zlatýho. Dřív měl peníze, teď nemá. A tady ten pán, možná jeho příbuznej, se ho snaží utěšit, že mu pomůže. Ten Pán je asi nějaká hlava státu nebo něco.“

Snažím se ho navést otázkami: „Co ta atmosféra? Jaká se ti zdá?“ Na které odpovídá: „Vůbec nevím, ale je to asi nějaký 17. století... možná baroko. Přijde mi divý a strašidelný jak se na ně ostatní dívaj.“

2.3.2.2 Shrnutí

Rembrandtova síla se dokonale potvrdila. Všechny děti si okamžitě začaly vybavovat příběhy, které znají. Scénu rychle zvnitřnily, pravděpodobně pro její opravdovost. Ani na chvíli nezaváhaly, že by se jednalo o mystickou, nereálnou scénu nebo o něco citově plochého.

Při popisu postav se potvrdilo, že ačkoliv pozbývají jakékoliv teatrálnosti, dá se z nich dokonale vyčíst úplně všechno, co je k jeho pochopení potřebné. Vždyť děti okamžitě přečetly otcovu vlídnost, a to, jak hluboký cit marnotratný syn prožívá, jakou cestu má za sebou. Viděly v bratrovy mocného, odtažitého soudce – přesně tak, jak to Rembrandt zamýšlel.

Hodně dětí napadl soud. To je zajímavé a zároveň pochopitelné, vždyť k soudu má tento výjev hodně blízko. Dvakrát dokonce rozkryly, že ten starý pán je žebrákův otec. Bohužel, jelikož příběh znám, nemůžu posoudit, co je k tomu nejpravděpodobněji vedlo, nejspíše však něžnost onoho gesta objímání nebo blízkost a těsnost obou postav.

Zřejmě je však zmátly dvě další postavy. Kromě toho, že to jsou přihlížející pekelníci, jsme se k jinému závěru nedobrali.

Avšak citelnost a hloubka tohoto díla, byla dokonale promítnuta do dětských myslí. Dotkla se jich natolik, že někteří o příběhu mluvily ještě příští hodinu.

Moc mile mě překvapily zmínky o tom plamenném světle, jež se obrazem mihotá – podobně, jak ho popisuje Pijoan.

Autoevaluace lekce

Děti úžasně přemýšlely o svých příbězích i o tom týkajících se marnotratného syna. Výborně vyvodily i ponaučení z něho plynoucí.

Návrh na aktivity

- Popis jednotlivých postav, vymyšlení nových příběhů s stejnými aktéry

- Ilustrace jiného momentu příběhu
- Barokní malba obsahující šerosvit

2.3.3 PREISLER

Přelom 19. a 20. století, doba, kdy tvořil Jan Preisler, byla pro české malířství bohatými žněmi. Rostlo se zde několik nových proudů, které se vzájemně prolínaly. Určovaly směr a svými ideovými základy formovaly vznikající umění. Díky tomu dodnes obdivujeme neotřelá, působivá díla, jež vznikala právě v tomto dynamickém a inspirujícím období. Zmíním zde několik vlivů a autorů, kteří při onom zrodu stáli.

Kotalík vymezuje čtyři nejvýznamnější proudy, které napomohly utvořit (nejen) Preislerovi základy pro jeho jedinečný styl, ale i zásadní epochu vzniku moderního umění.

- Realismus

realismus v různých formách samozřejmě již existoval, avšak na našem území se toho času objevují malby Františka Kavána – nádherné krajiny, plny světla, svěžího vánku a unikátní nálady, Ludka Marolda – vyobrazené momentky městského života, namalované lehkými tahy, plny života, pohybu a příjemného ruchu, nebo folklorní jadrné figurální malby, od Jožky Uprky. Byl to jiný typ realismu než ten, těžkopádný, dokonalý, stojící tak pevně ukotven k zemi, takový, který známe z dob dřívějších.

- Impresionismus

Tento převratný fenomén, jež ovlivnil tolik umělců. Zde je plynulým přechodem o od onoho zmiňovaného, lehkého, vzdušného realismu. Světlo, plenér, lehkost, nespoutanost, barvy. Slova, jež popisují tento nový, zásadní směr. Všechny tyto znaky najedeme v díle Antonína Slavíčka, to mihotavé světlo mezi stromy, vinoucí se pěšina uprostřed luk, rybník před chalupou, nebo ohýbající se břízy letním vánkem – je něco tak obyčejného a zároveň tolik citlivého a nádherného.

Jako dalšího vlivného zástupce zde Kotalík udává malbu Miloše Jiráka, s jeho figurálními, výraznými obrazy, namalovanými tlustými tahy štětce, zobrazující každodenní momenty životů lidí, nám neznámých, ale vzbuzující v nás chť se o nich dozvědět víc.

- Symbolismus.

Je protikladem impresionismu, je často plný fantazie, nereálná, skrytých myšlenek, znaků. Zvláštní tajemné atmosféry. Základem není zobrazit popsitelné, ale uvést člověka do nereálna, zobrazit něco, co nezná. Měl odkrývat hlubší smysly a významy. Podíl na ukotvení symbolismu v našem malířství měl Max Švabinský, v jehož díle je také znát velký vliv zmíněného realismu i impresionismu. Živá, česká krajina spojená s figurami, vyjadřující těžko popsitelné momenty,

emoce, nálady, stavy. Dále se zde dostáváme právě k Preislerovi, kterému je v českém symbolismu odkazován největší podíl.

- Secese

Naprosto převratný směr dekorativního umění, architektury, malířství, propagačních materiálů a malířství. Všichni se pravděpodobně vybavíme Alfonse Muchu. Jeho plakáty se staly kultovními a dodnes se jimi zdobí rozličná škála dekorativních předmětů. Dále za zmínku rozhodně stojí Arnošt Hofbauer, Vladimír Županský nebo Vojtěch Preissig. Známými se staly především jejich plakáty, avšak v malířské sféře byli také výraznými představiteli některých (nebo všech) výše zmíněných směrů.

Výrazným secesním představitelem byl i Preisler – měl na secesi zásadní vliv, stejně jako ona na něj. (Kotalík, 1968, s.5)

Preisler a jeho život

Narodil se 17. února 1872 v Popovicích u Králova Dvora. Křivoklátsko, kde Popovice leží, oplývají krásnou, surovou přírodou – plnou lesů, skal a kopců. Na druhé straně byly však toho času Popovice obklopeny železářskou hutí a jeho otec zde působil jako slévač. V kontrastu panenské přírody a dýmu železářské společnosti Preisler vyrůstal a tvořil si vnitřní pohled na realitu – toto prostředí mu bylo pozdější tvůrčí inspirací, která ho v díle tolik ovlivňovala – odráží se ve scénériích, atmosféře, výrazu, hloubce.

Preisler byl tichý, klidný a zdrženlivý. Byl samotářem a milovníkem přírody. Vyrůstal v malém domku, poměrně chudého dělníka a už na základní škole vynikal svými dokonalými kresbami natolik, že místní pedagogové uvědomili jeho rodiče, že má v tomto oboru slibnou budoucnost. Díky řediteli železářské společnosti a jeho finanční podpoře mohl Preisler nastoupit na pražskou UMPRUM (založenou teprve dvě léta). Jeho stipendium od železáren něčím mnoho, a tak si při studiu přivydělával příležitostnými zakázkami v podobě kreseb, ilustrací a jiných dekorativních prací. Studoval osm let, zde byla jeho usilovná práce odměněna rozvojem jeho nadání. Miloval a tíhl k historii umění, a k velkým osobnostem malířství, zejména českého, které měl ve velké úctě. Jeho vzorem byla například Mikoláš Aleš a člověkem, který jeho ranné práce zásadně ovlivňoval byla František Ženíšek, v té době ředitel umělecko-průmyslové školy.

Po studiích pracoval ve sídelním ateliéru, kde vznikaly jeho první zakázky a větší díla. Nevěnoval se jen malbě (která čím dál více krystalovala v jeho osobitý styl), ale i zakázkám v oblastech architektury, nebo dekorování. Byl takovým talentem, že ho ke spolupráci oslovil

například Jan Kotěra, aby svými obrazy vyzdobil stavbu, na které pracoval. Vznikl tak triptych *Jaro (1900)* monumentální velikostí i účinkem. Stal se členem populárního SVÚ Mánes, byl uznávaným a žádaným umělcem, a nakonec i předsedou spolku.

V jeho symbolistické cestě ho významně ovlivnila shlédnutá díla Edvarda Muncha na výstavě, kterou sám pomáhal uspořádat. Dále jeho cestovatelské zkušenosti nasbírané po Evropě.

Později se stal učitelem kresby na umělecko-průmyslové škole v Praze, pak na Akademii múzických umění.

V roce 1914 se oženil, měl dvě děti. A poměrně záhy potom, v roce 1918, jeho život ukončuje zápal plic (Kotalík, 1968).

ČERNÉ JEZERO, 1904

Mladý jinoch ve zvláštní póze – je uvolněná, nepřirozená, na něco čeká, někoho vidí? Je opřen o koně, ten je otočen zády, je neosedlán, volný, svobodný. Proč má tedy sklopenou hlavu, proč tam tak odevzdaně postává? Za nimi ční bílá skaliska z temného, černého jezera. Celá krajina působí zvláště, je tam zima a ticho. Je to klid, nebo napětí?

Pro mě, odvždy, tento obraz vyvolává mnoho otázek. Pamatuji se, když jsem ho viděla poprvé a nemohla od něj odtrhnout oči. Neidentifikovatelným způsobem připoutává pozornost, každou svou částí i celkem.

Preisler byl nazýván malířem jara. Kde je jaro teď, kde jsou ty impresionistické scenérie plné barvy. Tento obraz dává hold kontrastu ve své nejvizuálnější podobě. Totální střídání černé a bílé, jejich míšení pulzující skrz všechny části a motivy. Kontrast dotváří onen nepopsatelný efekt a mystično.

Sám Preisler v dopise Stanislavu Suchardovi píše, že vhodné jméno pro obraz by mohla být melancholie. Pojmenovává onu symboličnost, která je pro jeho vrcholná díla tolik určující: „...obraz musí být přesný, organicky vybudovaný celek...musí být vše zdůvodněno. Ať už silou instinktu, nebo logikou... (Preisler In:Kotalík, 1968. s.37). Vyjadřuje se zde i ke zmíněné (ne)barevnosti: „...mohl by být nazván melancholie, ...téma samo nese již v sobě černé tóny, které dostaly nejintenzivnějšího výrazu jako černá barva draperie mladíka, tedy jaksi centra obrazu. Tato barva pak v různých nuancích...prostupuje celý obraz, až vyznívá ve světlých šedých a docela bílých tónech koně, o něž mladík opřen. Je to tedy ne černý nebo šedý, ale naprosto barevný obraz. Dnes bych to logičtěji nesvedl.“ (Preisler In:Kotalík, 1968. s.37)

Preisler tedy přiznává, že ona barevnost během tvorby vznikla poměrně nezáměrně, ale naprosto správně. Její kouzlo tkví v přirozenosti, vytvořené možná právě tím, že byla

hlouběji nezamýšlená. Pravděpodobně k té dokonalé souhře přispěl fakt, že černé jezero je až vrcholným dílem jednoho Preislerova celku. Obrazu předcházelo mnoho skic a maleb nesoucích podobné sdělení a atmosféru – *Sen Jinocha, Sen dívky, Žena u jezera, Žena a jezdec u jezera atd.*

A co tedy ten člověk, v tom melancholickém rozpoložení, na břehu černého jezera pohledává?

Má představovat mládí, stejně jako jiné postavy na jeho obrazech. Mládí, které hledí do budoucnosti. A opravdu jeho zasněný pohled míří na něco nepojmenovatelného. Vyhlíží vstříc nástrahám, které dospívání přináší. Něco, co je mu neznámé, nedokáže se na to připravit. Možná se ho snaží nalézt v přírodě, ve vesmíru, v té zvláštní, nereálné krajině, jíž je obklopen. Třeba právě proto byl Preisler tolik okouzlen smyslem tkvícím v té všude prorůstající spojitosti barev obrazu – stejně jako ve svém okolí mladík hledá odpovědi – prostředí je jeho součástí. Černé jezero působí jako nekonečná propast, pravděpodobně podtrhuje životní nástrahy. Nebo jaká jiná tajemství skýtá temná vodní hladina?

V nespoutaném koni, vidím zase silné a mocné mužství rychlé a nezávislé.

Každý si však symboly, které nám Jan Preisler představil, umí vyložit po svém. Promítnout si do mladíka sám sebe nebo hledat smysl díla někde jinde.

2.3.3.1 Průběh lekce

Proč Preisler?

Preislerovo dílo, nám přináší nezaměnitelnou atmosféru. Na jeho Černém jezeře, jsem chtěla demonstrovat, že i přesto, že zrakem čelíme neznáme krajině, neznámému člověku, nicneříkajícímu příběhu, obrazu bez barev, dokážeme snadno nacítit atmosféru. Dané dílo nám připadá studené, a tiché. Je to do očí bijící. Dvě slova stačí k tomu, abychom obraz obstojně prohlédli. Můžeme mu tedy rozumět, navzdory tomu, že netušíme, kdo je mladík, nebo co si máme představit za podivnou krajinu kolem něho. Můžeme se mu také snažit porozumět, i když se nám dílo nelíbí (mně ano, dětem možná ne). A zanechat ho s tou neodkrytou tajemnou rouškou.

Každé jeho dílo může vnímat jinak, i to je cesta k porozumění umění. A to, jak se v přítomnosti mladíka cítíme nejistě a nekomfortně by neměla velikost tohoto díla znehodnocovat, ale naopak to považovat za známku uměleckého mistrovství.

Aby děti lépe dokázaly atmosféru popsat, dala jsem jim většinou za úkol, ať obraz pojmenují. Vyšly z toho skvělé výstižné i úsměvné výsledky.

Cíle:

Hlavní cíl: Děti dokážou svými slovy (nebo za pomoci pojmenování díla), popsat, tajemnou a studenou atmosféru obrazu.

Vedlejší cíle:

- Afektivní
 - Děti se pokusí vcítit do mladíka a představit si, jak mu asi je
- Kognitivní
 - Popisují barevnou škálu a pochopí, jaký má dopad na celkovou atmosféru obrazu

1. skupina

Zora opět zahajuje debatu a popisuje dojem, který má z mladíka: „Tehle obraz mi připomíná prince.“ Filip souhlasí s jejím nápadem a dodává: „spíš jako rytíře s koněm“. „Jak kdyby spadl do té vody a teď čekal až mu uschne oblečení.“ doplňuje je Eliška. Agáta se ptá: „Co to má teda bejt? Mně to přijde jako povodeň, jako zatopenej les.“ „Je tohle voda?“ zeptám se jich, všichni odpovídají, že rozhodně je. Otevírám otázku, jak by se obraz mohl jmenovat. Nápadů je hned několik: Povodeň, která zastavila koně a týpka, Utíkání před vodou, Chudáci, Jenom povodeň, Princ se koupe. „A jak je tomu pánovi?“ Pokládám otázku, která by je mohla navést k vcítění se do atmosféry obrazu. Odpovědi dětí zní: smutně a zima. Je sám a smutný. Jen s Koníkem. Mně je z toho zima. Celý popis obrazu završí odpověď Zory „prostě ztracenej kluk a koupal se.“

2. skupina

Dita: „Kdyby tam byl jenom ten kůň, tak je to mnohem hezčí. Tyhle naháči se mi vůbec nelíbí a celý to na mě působí divně.“ Mariana se přidává k jejímu názoru a také odsuzuje nahotu. „Mně taky vadí, že je nahatej...“

3. skupina

Opět jsem položila otázku, jak by pojmenovaly daný obraz. Na což děti odpovídaly: „Ticho, Nahat'our na ulici, Koupání a schnutí, Šumění vody, Zamrzlá hladina, Svatý Martin“.

4. skupina

Andrea si obraz prohlíží a komentuje mladíka jako prvního. „Evidentně je ten pán otužilej. Stojí tam v totální zimě.“ „Není to ten, jak skákal přes hradby na koni?“ Přidává se k odtajňování Evelína. „Jak obraz působí?“ Pokládám otázku, která by je měla navést k zhodnocování celkového dojmu z obrazu. Všichni: „divně a zimně. Ticho. Klid před bouří“. „A jak by se mohl obraz jmenovat?“ Ptám se jich. Aňa: „zimní nahota. Ale jemu není zima asi, ale obraz působí chladně.“ „A co ten mladík asi dělá?“ pokládám otázky dál. Andrea: „Balí holky, ne? A na ně taky kouká“. Evelína souhlasí: „Balí holky, ale nedaří se mu to, tak to zkouší přes koně.“

5. skupina

„Všude voda a ostrov, je to celý modrý. A jak může být tak nalahko, když tam je taková zima?“ Popisuje obraz Nina pocity, která v ní obraz vyvolává. K celkovému dojmu se přidává Alena „Mně přijde, že tam byla potopa.“ „Jaké tam jsou barvy?“ Ptám se jich a většina děti se shodne na šedé, modré, bílé, černé. Eva popisuje mladíka, namísto barev. „Ten kluk někam kouká, jak kdyby se tam něco dělo. Stojí úplně v pohodě, ale kouká na něco špatného.“ Míša se zase vyjadřuje k okolí, popisuje tím vlastně i zmiňované napětí: „Mně zase přijde, že se ty skály za chvíli rozpadnou a pak spadnou do vody i s tím klukem a koněm.“ „Líbí se mi kůň, ale ne naháč.“ Konstatuje Jáchym. Vyzívám je, aby vymyslely název pro obraz. Nápady jsou různé: Blázen na sněhu, Potopa, Nahatý pán, Povodeň, Velká voda, Muž na kraji rybníka, Vodní útes. Alena se po odtajnění opravdického názvu, vyjadřuje k propojenosti názvu s obrazem: „já si myslím, že se to odehrává v noci.“ Jáchym ji doplňuje „je tam ticho a chlad, je to celý takový temný. Nechtěl bych tam být sám!“

6. skupina

Kvido si jako prvního také všimá mladíka, spojuje ho s koněm a mluví o něm jako o jezdcí. „Ten jezdec se na někoho dívá.“ Konstatuje. Anastazie popisuje obraz a jeho atmosféru, plnou napětí: „celý to má takový jako tajemství, co je za těma skálama, nebo pod tou vodou. Bojím se, aby do té vody nespádl ten kůň“

7. skupina

„Co říkáte na tenhle obraz?“ pokládám otázku. Laura komentuje mladíka. „Ten kluk někam přijel na koni a na něco kouká“. Martina zase naopak komentuje Preislerův výtvarný styl malby: „mně přijde, že to není hezky namalovaný.“ Laura úplně nesouhlasí: „Mně přijde,

že hezky, až na toho pána.“ „Vypadá to jako kdyby byli na nějaký Antarktidě.“ Konstatuje Martina, čímž vystihuje chlad, který je na obrazu přítomen. „A ten pán vypadá, jako kdyby se chtěl před někým předvíst, jako kdyby chtěl někoho sbalit. A v tom okolí je slyšet jenom voda.“ Laura navazuje na její komentář: „To je ale led, ne? Mně zas přijde, že je tam prázdná a zrovna to místo objevil. A taková jako černá atmosféra.“

8. skupina

Leopold nad dílem vrtí hlavou „To je nějaký nahej cápek s koněm, nevím, vůbec to nechápu. Ta póza je divná, takhle by nikdy nestál a ten kůň by ho takhle nenechal se o něj opírat. Je to nereálný. Připomíná mi to obrazy u našeho zubaře (Dalí), těma bílejma odstínama, ale vím, že to není stejnej styl. Jediný, co vidím je nahej chlap, možná gay, u černýho jezera. Nedělal to ten malíř jako poctu homosexuálům? On tak vypadá a dřív to nebylo to akceptovaný jako teď, tak jako že stojí před tou propastí.“

2.3.3.2 Závěrečné zhodnocení názorů a myšlenek

Dosáhla jsem toho, o co jsem se snažila. Děti dokonale prokoukly chlad a (ne)klid obrazu. Velice je pohltila i neznámá atmosféra a pohled mladíka.

Nečekala jsem však, že budou tolik pobouřeni nahotou. Mě vlastně ani nenapadlo, se zamýšlet nad tím, že by je mohla jakkoliv pohoršovat. Byla to pro ně vlastně často jediná vlastnost, kterou na jinochovi popisovali, ať už ho nazvali naháčem, nebo ho okamžitě vpassovali do souvislosti s koupáním. Možná jsem mohla nahotou v obrazech, v některé z lekcí, více probrat, avšak netuším, jak to uchopit správným směrem. S velkou pravděpodobností však u nich tento odpor vymizí s nástupem let.

Asociace s Šemíkem mě mile překvapila. Nedokazuje to jen fakt, nakolik děti přemýšlejí v příbězích, ale i to, že dávají pozor ve škole. Zvláštní pro mě je, rozkrytí černé plochy, jako vody. Chápu, že se to může zdát jako nerelevantní úvaha – ale vždyť nikde není sebemenší důkaz (kromě názvu), že se jedná o vodu. A děti, bez nejmenších okolků, to okamžitě jako ryze vodní záležitost braly. Někteří z nich popsaly i zvláštní tajemno a mystično, jimž obraz oplývá – buď doslova, nebo obavou, co se stalo předtím, nebo co se stane potom. Což je důkazem o jejich úžasné fantazii a citu, o tom, že obrazy umí dobře prokouknout.

Autoevaluace lekce

Myslím, že děti velice přesně popsaly atmosféru obrazu, vymyslely i úžasné názvy. Vcítily se do mladíka, proto považují tyto lekce za úspěšné.

Návrh na aktivity

- Malba/kresba pomocí odstínů jedné barvy – tón v tónu, nebo jen ve škálách černé a bílé
- Tvorba nové, neznámé krajiny za pomoci kašíru, nebo jiných materiálů
- Symbolická malba/kresba – její hádání a následné odtajnění

2.3.4 BASQUAIT vs. ŠIŠKIN

Basquiat

O vzniku a o tom, co street art je, jsem psala v kapitole věnované Banksymu. Zmiňovala jsem dva největší průkopníky této trvající éry. Jedním z nich byl Jean-Michel Basquiat. Sám se však za umělce ulice nepovažoval. Tento umělec však zanechal velkou stopu jak na ulici, tak ve výstavních síních. Basquiatovy obrazy odrážejí jeho divokost a nemají obdoby. Dynamická, veliká plátna plná čar, barev, nápisů, autoportrétů, malůvek, bez řádu tvoří ohromující celek, který je ztělesněním moderního umění.

Basquiatův život

Jean-Michel se narodil roku 1960 22. prosince. Vyrůstal v poklidné Brooklynské čtvrti s rodiči a dvěma mladšími sestrami. Otec byl z Haiti a matka Newyorčanka s kořeny Puerta Rica. Doma mluvili nejen anglicky, ale i španělsky a francouzsky, aby se děti domluvily se svými prarodiči.

Basquiatova matka měla na jeho pozdější kariéru umělce a hudebníka veliký vliv – od útlého věku společně navštěvovali galerie a jejich domem se dennodenně vinuly rytmy hudby. V 7 letech ho při skotačení před domem srazilo auto. Nehoda pro něj byla celý život velice traumatickým zážitkem. Strávil v nemocnici poměrně dlouhou dobu. Pro zkrácení dlouhé chvíle mu maminka přinesla knihu o anatomii – to je pravděpodobně prapůvod toho, proč se na jeho obrazech, tak často vyskytují kostry, orgány nebo jiné části těla.

Do školy chodil málo a často střídal různé instituce. Na střední škole, kterou v 16 letech opustil, se však seznámil se svými nejlepšími přáteli a pozdějšími uměleckými partnery. V tomto období si pronajímají vlastní byt a zakládají kapelu. Basquiat se od rodiny totálně odřízl pro neutuchající hádky s otcem. Vydělává si prodejem kreslených pohlednic a malovaných triček. Ve čtvrti, kde bydleli, se také čím dál více objevují tagy (psané graffiti) se jménem SAMO. SAMO (akronym ze sousloví SAME Old Shit) byl první pseudonym Basquiata a jeho kamaráda Al Diaze, velice rychle expandoval do přilehlých ulic ve společnosti s citáty, myšlenkami nebo dokreslenou korunkou. Snažily se tak oslovit, co nejvíc lidí, s výroky proti konzumní společnosti a jejich hodnotovému systému.

Na druhou stranu toho času, jako by proti tomu, co jako SAMO hlásali, už Basquiat uvažuje, jak se nejlépe dostat k lidem, kteří by mu pomohli na cestě k malířské velikosti. Snaží se oslovovat kurátory, malíře nebo kritiky a sběratele umění. Cestu slávy mu ale spíše otevírají jeho hudební aktivity, několikrát se tak objevuje v televizi i v novinách.

V roce 1978 graffiti skupiny SAMO představuje časopis zabývající se street art a dva roky poté se už Basquiat objevuje na své první výstavě. Avšak sám – SAMO nechává zaniknout a zaslepen touhou po slávě a penězích se rozkmotruje i se svým přítelem Al Diazem.

Basquiat se tak dostává do skupiny undergroundových umělců. se kterou vystavuje v galeriích po celých státech. Jeho přítelkyní se stává Madonna, později velice slavná zpěvačka, a jeho kariéra umělce začíná pomalu vstoupat vzhůru. Jeho umělecké konexe se rozrůstají a Basquiat stále lační po uznání a moci zároveň s jeho touhou po nezávislosti, svobodě a boji proti konzumu. Seznamuje se s další velikánem moderny, a to Kiethem Harringem.

Jakmile se k němu dostane informace, kam chodí Andy Warhol večereť, neváhá a vyrazí mu nabídnout koupi některé ze svých pohlednic. Warhol si vážně jednu vybere a po čase se z nich stávají dobří přátelé pracující na společných dílech. Dostávají i zakázky na vzájemné kolaborace. Pro umělecký svět je jejich přátelství senzací. Legenda a nejžádanější umělec moderního umění ve spojení se začínající hvězdou tohoto odvětví. Bohužel se jejich díla setkávají s ostrou kritikou, a to nakonec vede k rozvrácení jejich přátelství a spolupráce.

Sic se Basquiatovy plní jeho sen – být uznávaným a vlivným umělcem – trpí stihomamem a paranoiou. Na vině jsou drogy, jež užívá ve stále větší míře v kombinaci s jeho nestálou povahou. Jeho špatnému psychickému stavu výrazně přispěje Warholova smrt. Několik měsíců po této události, roku 1988, je Basquiat nalezen mrtev ve svém ateliéru, předávkoval se. Tvořil však do poslední chvíle, takže i přes krátký život, nám zanechal ohromný umělecký odkaz. (Emmerling, 2016)

Šiškin

První polovina 19.století v Rusku. Absolutistická moc monarchie. Platí zde samoděržaví, nevolnictví a extrémní. Skupina malířů se bouří a zakládá společenství Peredivžnici, do které patří i Šiškin. Uměním bojují proti společnosti tehdejšího Ruska, i přesto dodnes patří Ivan Ivanovič Šiškin mezi jejich největší malíře.

Leden 1832, malé městečko Jelabuga (dnešní území Tatarstánu ve východní Evropě). V tomto období ve Španělsku umírá Goya a ve Francii se rodí Manet. Toto město, toho času, oklopovaly lesy a řeky – příroda prostupuje celým okolím. Starostou byl Ivan Vasiljevič Šiškin, chudý obchodník, zapálený do všeho, co se týče historie. Miloval archeologii a přírodu, sám napsal knihu věnující se dějinám města Jelabuga. Měl šest dětí, jeden z nich byl právě Ivan.

Ivan byl zvědavým a inteligentním posluchačem otcových příběhů. Vypěstoval si lásku k vlasti a přírodě. Pro jeho bystrost nastoupil na gymnázium, ale po roce z něj odešel. Nechtěl

se stát úředníkem, ale malířem. Otec mu vyhověl. Rok zůstal doma a třibil svůj výtvarný talent, pak nastoupil na moskevské učiliště malířské. Už v útlém věku školních let se rozhodl pro cestu krajinomalby. Byl svědomitým a usilovně pracujícím žákem. Jeho díla se dočkávají obdivu. Seznamuje se taky s partou mladých umělců, budoucí peredivižnici.

Šiškin, jako uvědomělý premiant a dokonalý realistický malíř, po vyučení nastupuje na Akademii do Petrohradu. Již má vytríbený styl zobrazující divokou přírodu Ruska. Surovou a tajemnou. Z dochovaných dopisů víme, že ho čím dál více popuzuje situace Ruské společnosti, se kterou nesouhlasí. Kriticky se vyjadřuje ke smýšlení svrchnosti a aktivně vystupuje ve spolku peredivižniců, se kterými pořádají putovní výstavy.

Akademii dokončuje s nejvyšším uznáním a medailí. Namísto, aby se za získané stipendium vydal do Evropy, která už pomalu objevuje jeho práci, vrací se do rodného města za rodiči. Zde dva roky maluje a kreslí.

V roce 1862 odjíždí na cestu do Německa, Švýcarska, Čech, Francie a Nizozemska. Ve svých denících a dopisech si pochvaluje, že ho lidé na ulici oslovují a chválí jeho přenádherné obrazy. Avšak z došlé korespondence se dozvídá, že situace umělců v Rusku je velice akutní. Bouří se proti buržoazii a podnikají rebelantské kroky. Šiškin se tedy vrací – na znamení nesouhlasu – odmítají tvořit dle zadaných témat, a přes zákazy malují to, co chtějí. Spojují síly s další vzbouřeneckou skupinou Artěl a zakládají spolek Sdružení mistrů realistického směru. Pořádají besedy, výstavy a přednášky. Šiškin ze účastní každé z nich. I přes jeho politické smýšlení, které projevoval účastí na těchto akcích byl jmenován čestným akademickým profesorem a jeho věhlas byl ohromný. Uchyluje se pouze k fotograficky přesné malbě lesních zátiší.

Životem ho ale provázela řada tragédií, nejprve mu během dvou let zemřeli jeho dva synové a poté i manželka. Jakmile si našel novou lásku a oženil se s nadějnou malířkou zemřela mu také. Tyto rány osudu ho dohnaly až k nepřiměřenému pití alkoholu, ve kterém žal utápěl. Konec života strávil v Petrohradě, kde také, přímo u malířského stojanu, zemřel (Křížová, 2006).

Dětem předkládaná díla

Tato ukázka byla v něčem odlišná. Nechtěla jsem s dětmi primárně pátrat po hloubce, či skrytém významu obrazů, ale poukázat na jejich odlišnost. Jako Basaquiátova zástupce jsem vybrala jeho plátno *Movie star gangsta* z roku 1980. Je spojením dvou menších plátnech v jedno. Na každém z nich je jeden portrét – hlava s dredy. Kolem nich jsou v červených, růžových, zelených a modrých polích nápisy a malůvky. Nechybí nápis SAMO ani typická korunka. Stejně tak, jako většina jeho děl, je tento obraz dokonalou ukázkou a důkazem o jeho

nespoutané duši – rozvášněné tahy tlustými štětci, a nahodilé myšlenky zaznamenané krátkými hesly, dokonalý cit pro barvy, které k sobě může sladit jen on. Vypadá to, jako by mu dílo nezabralo více než pár minut, jako by ho namaloval jedním tahem a ani na chvíli se nezamyslel nad jeho dalšími kroky. Je naprosto upřímný, to, co ho napadne okamžitě maluje. Jako kdyby svoji ruku zastavil, až když byl obraz hotov. Přes chaos, který je na první pohled zřejmý, je obraz velice důmyslně komponován – napodobit jeho styl by nikdo nesvedl. Myslím, že právě síla jeho děl je v oné dokonalé nahodilosti, v tom, že přesně věděl, co dělá, aniž by o tom dlouze uvažoval – právě proces bez přípravy dělá z jeho prací to, čím jsou.

Basquiátovy díla jsou ztělesněním toho, co na moderním umění lidem tolik vadí. Jeho díla by přece svedlo jakékoliv dítě a ještě poslepu. Emoce, které vzbuzuje jsou vždycky silné – buď ho milujete, nebo nechápete a odsuzujete.

Šiškin, Backwoods – Zálesí – 1872

(Název Zálesí není oficiální. Překlad z ruštiny jsem našla jen do anglického jazyka, proto jsem pro lepší komunikaci a porozumění dětmi zvolila název zálesí.)

Obrazy Ivana Ivanoviče Šiškina, stejně tak jako u Basquiata, jsou nezaměnitelné. Mihotavé světlo prostupující větvemi stromů, které jako by pozorovatel zaznamenal v tom lese, do kterého chodí každou sezónu na houby. Důvěrnost a pravdivost, která z jeho děl sálá se špatně popisuje. Pozorovatel jeho obrazů cítí, že Šiškin nic neskrývá, nic si nevymyslel, upřímně zaznamenal moment, který najednou prožíváte s ním. Stojíte přímo tam, kde stál on. Obličej vám ovívá svěží vítr a do plic nasáváte ten zdraví lesní vzduch, pod nohama praskají větvičky.

Obraz Zálesí je temnější než většina jeho děl. Nevidíme však strašidelný les, je spíše hluboký a starý. Je zde vlhko. Mezi stromy, ve spodní polovině obrazu, v prvním plánu, vidíme tůňku, do které spadaly staré kmeny. To, že jsou staré poznáme z všudypřítomného mechu, jimiž jsou porostlé. Přes ně se prohání liška. Ta je proti monumentálnosti vzrostlých stromů poměrně d a přehlédnutelná – celou velikost lesní scény svou drobností umocňuje.

Tůňka je jedinou cestou, jak se dostat k zelenkavé, svěže vypadající části lesa. Vidíme ji v průhledu, mezi stromy, ve středu obrazu. Pohledem nespočíváme na lišce, ale právě na onom místě v zádni části. I za cenu projití přes mokřady a smáčení si nohavic, chceme vědět, co nás na onom místě čeká.

Cestu lemují vysoké stromy. Nalevo jehličnany a napravo břízky. Technika, jimiž jsou namalovány listy a jehličí je neuvěřitelná. Máme pocit, že Šiškin musel u malby tak dokonalého obrazu strávit celý život.

Maloval místa, kde chce člověk být, kde nemá žádné starosti, kde na něj působí jen neskutečná síla neposkvrněné přírody.

2.3.4.1 Průběh lekce

Spojení Basquiata a Šiškina

Tyto dva obrazy jsem dětem předkládala dohromady proto, abych poukázala na kontrast jejich práce. Stojí v naprosté opozici. Divoká, pestrá, křiklavá, nereálná a primitivní tvorba Basquiata vedle klidné, mírné, realitě věrné a jehličím vonící malbě Šiškinově. Ohromný skok a propast mezi těmito díly. Přitom oba stáli před plátnem a nanášeli na něj štětci barvu, a pak, stejným procesem, vyprodukovali něco tak diametrálně odlišného. Síla umění je zde do nitra bijící – to, co všechno spojuje i odlišuje. To, co vyvolává tolik emocí a přitom se jedná o několik tahů barvy na natažené látce.

Oběma jejich životy se prohnala závislost, podpora ze strany rodiče, revoltní myšlenky, sláva, přátelství, láska a smrt blízkého, oba je to velice ovlivnilo, oba to vložili do svých maleb – které jsou nakonec svými absolutními protějšky.

A to, že někomu dílo jednoho nebo druhého připadne nevkusné, rozhodně není důvodem ke shazování jejich velikosti. Zajímavý také bude střet dětí se společensky uznávanou a obdivovanou čmáranicí, protože my je od útlého věku učíme, že čmáraní a přetahování je téměř nepřipustné.

Někdo z jejich děl cítí jistou zbytečnost – Basquiat se svoji primitivní, dětskou kresbou a Šiškinovy malby, které mohou být téměř nahrazeny fotografiemi. Naše společnost má tendence odsuzovat to, co se mu vizuálně nezamlouvá, okamžitě je to pro ně zavrnutí hodné. Měli bychom děti učit a být dobrým vzorem k tomu, jak těmto předsudkům nepropadat, přijímat rozhodnutí a vkus jiných lidí. Vždyť všichni tvoříme společnost.

Cíle:

Hlavní cíl: Děti si uvědomí diverzitu a široký záběr pojmu umění

Vedlejší cíle:

- Afektivní
 - Děti se pokusí akceptovat dva absolutně rozdílné styly i za předpokladu, že se jim nemusí líbit
 - Uvědomí si, že každý preferuje něco jiného a my pak nemáme právo za to člověka soudit
 - Nebudou se zdráhat vyjádření vlastního názoru

- Kognitivní
 - Uvidí rozdíl mezi klasickým a moderním uměním
 - Setkají se s dvěma unikátními díly, které si zařadí na škálu výtvarna – to, že čmáranice, nebo absolutní kopie reality je také umění

1. skupina

„Tohle je hrozně naštvanej obraz“ komentuje okamžitě Zora Basquiatovo dílo. Nikdo se dál nevyjadřuje, a tak se optám, zdali se jim obraz líbí. Zazní sborový a razantní nesouhlas a řádka důvodů, proč se jim dílo nezamlouvá – moc chaotické, hlavy se na sebe zlobí, je to přepřácané, někdo to odfláknul. V Agátě obraz vyvolal představu, že se jedná o graffiti a vyjadřuje nelibost k sprejerům, kteří ničí domy... Matyáš se však skupinového názoru nezúčastní a jakmile dostane prostor, vyjádří svůj svůj názor „Víš proč se mi to líbí? Já mám totiž rád takovýhle obrazy, co nevypadaj, jako starý – prostě stylovky“. „Ani, ukaž nám další, tenhle se nám vůbec nelíbí“ Děti naléhají, abych pokračovala v předkládání dalšího díla – Šiškinova lesa. Společně s ukázkou obrazu jim pokládám otázku, zdali se domnívají, že se v obou případech jedná o umění. „Ne, protože ten les je fotka!“ Tvrdí jedno z dětí. Chvilí přesvědčuji děti, že je to opravdová malba. Bavíme se i, jestli jsou fotografie umění. Skupina pak uznale obdivuje lesní zátiší. „Ani, tohle je ohromný rozdíl! Tohle je krásný a dokonalý a tohle je načmáraný“. „Ten les je krásná příroda a ty indiáni (Basquiat) je něco ošklivého“ přidává se další. Filip se snaží diplomaticky usměrnit jejich radikální názory „Spíš se shodneme, že tohle je teda příroda, a tohle čmáranice z města. Rozdíl přírody a města.“. Jedno děvče nakonec vyjádří názor, jimž se dotkne umění, jako celku: „já chci jen říct, že každý malíř dělá jiný umění, že každý může kreslit úplně jinak, každý má jinou fantazii, a proto obdivuju oboje“.

2. skupina

„Vidíte mezi tím rozdíl?“ ptám se. Děti: „jo, a hodně velkej!“ Dita přemýšlí o rozdílnosti: „jedno je příroda a jedno spreje.“ Mariana se shoduje s předpokladem, že se jedná o graffiti a dodává: „jo přesně, tohle někdo namaloval na zeď a je to hnus.“ Vlada s nimi nesouhlasí „mně se teda obojí líbí.“. Je to vlastně poprvé, kdy se k něčemu vyjádří. „A co ty rozdíly?“ ptám se dál. „No jedno umění je moderní a jedno starý.“

3. skupina

Anděla kritizuje Basquiatovo dílo: „Tohle jsou Nějaký indiáni, čmáranice... to nejhorší, co můžeš udělat!“ pak se s vlídněji vyjadřuje k Šiškinovi: „A to druhý mi připomíná orientační běh.“ „Proč jsem to dala k sobě?“ pokládám otázku.

Nikdo se nevyjadřuje, dokud se Mína po krátkém zamyšlení neozve: „jedno je kazení domů a jedno je kazení přírody, protože ten les je pokácenej.“ Vysvětluji jim, že to není ani zničený les, ani zničený dům. Bavíme se ale o pouličním umění i o zničené přírodě. O tom, jak přispívají k tomu, abychom se o ni lépe starali. Děti se pak hašteří, jestli jedno nebo druhé zabralo malíři hodně práce. Někdo tvrdí, že Basqiatovi to nemohlo trvat víc, než pár minut a že Šiškin to musel dělat několik let. Do toho mi otázku položí Anděla „je tohle z doby indiánů, žejo?“

4. skupina

Evelína se opět pouští do zodpovězení mého dotazu, ohledně rozdílů: „Je to rozdíl mezi klasickým a moderním uměním? A ta čmáranice je taky street art, žejo? Tohle totiž neudělal nikdo střízlivý, ale to druhý jo“. Aňa má celou dobu zamračený výraz a pronese: „to se mi vůbec nelíbí, není to můj styl, ani jedno.“

5. skupina

Ema a ukazuje na obrazy „Tenhle malíř toho barevnýho musel být šílenec a ten druhej určitě šílenej nebyl.“ Pak se náš rozhovor stočí k tomu, jestli je Šiškinova malba fotka, nebo není. Jan se ale vrací k otázce rozdílů: „Hlavní rozdíl je, že jedno dělalo dítě a jedno dospělák“ Ema pak reaguje na děti, kteří tvrdí, že Basqiatovi to nemohlo zabrat moc času ani práce: „Náhodou, když chce někdo udělat něco, aby to vypadalo odflákle, tak to dá taky práci. Ale nelíbí se mi to vůbec“

6. skupina

Nedotazovala jsem se

7. skupina

Rozhovor zahajuji otázkou, proč si myslí, že jsem obrazy dala k sobě. Odpovídá mi Martina: „je to úplnej opak. Tady je to jednoduchá malba, a tady zase složitá. Dětská kresba, a to druhý krásně promakaný. A určitě to zabralo hrozně moc času.“ Laura si je vědoma, že mám Basqiatovu tvorbu velmi ráda, tak volí mírný názor: „kdybych nevěděla kdo to byl a co maloval, tak bych řekla že to je odfláklý.“ Pak se rozhovor otočí směrem k lesnímu zatiší „já si myslím že tady někdo zabloudil v lese. Kdybych tam byla tak by mě to vedlo támhle dozadu.“ Martina se pak taky vyjádří ke druhé malbě: „Strašně se mi líbí ta příroda a to zvíře, moc bych si přála tam bejt.“ „Já bych tam teda chtěla bejt, ale ne sama.“ Říká Laura „Je oboje umění?“ ptám se. „Jo, Basqiat je kreativní abstraktní vyjádření emocí, a Šiškin si s tím druhým dal práci a vypadá to jako realita.“

8.skupina

„Vím, že to je Basquiat, a vím, že dělal tyhle obrazy, jako dětský čmáranice, bez myšlenky... i když on by si to určitě obhájil. Takhle jsem si jako malej maloval do sešitů. Je to naprosto primitivní a chaotická malba. Ale klidně bych si to někam pověsil.“ Ukazuji mu pak malbu Šiškina: „No, to je pořádná změna, oproti tomu to je brutálně těžký namalovat. Je to extrémně detailní Ale zase to nic neukazuje. Prostě les, o kterej se nikdo nestará.“

2.3.4.2 Shrnutí

I přesto, že jsem čekala, že Basquiat nebude všemi dětmi náležitě obdivován a že se setkám s řadou negativních názorů, trochu mě rozesmutnělo, že většina dětí ho absolutně zavrhlá. Avšak na druhou stranu chápu, že k jeho pochopení potřebuje člověk v určitém směru dozrát. Dovolím si sdílet vzpomínku, kterou mi tato nelibost a nepochopení připomněla: když mně bylo kolem šesti let, koukaly jsme s mojí mamkou na životopisný film o Basquiatovi. Při scéně, kdy nabízí pohlednice Andymu Warholovi, jich je několik vidět. Máma to velice kladně okomentovala, a řekla, že se jí moc líbí jeho práce. Já jsem se pak, několik dní na to, pokusila dílo reprodukovat a opravdu si dala záležet, abych ho odflákla a načmárala, tak jak to dělal on. Když jsem jí ho pak hrdě přinesla, vůbec jsem se nesetkala s reakcí, jako jsem čekala. Moje předchozí, nebasquiatovská, tvorba se u mamky setkávala s většími sympatiemi. Hlavou mi pak probíhalo, že takové umění mohou dělat asi buď jen dospělý, nebo jenom ti, kteří tak kreslí doopravdy. Řekla jsem si, že už se nikdy nebudu snažit kopírovat něčí styl, protože to pak vypadá neoprávně. Tím chci říct, že i přesto, že se dětem jeho dílo nezamlouvalo, neznamená to, že si z této lekce nic neodnesly.

Valná většina si Basquiatovu tvorbu okamžitě spojila s graffiti, které okamžitě a rezolutně zamítla a odsoudila. Což je zvláštní. Nepřijde mi totiž, že by jeho práce vypadala jako nějaká forma street art. Nemohly ani tušit o jeho začátcích, kdy sprejoval za hnutí SAMO. Když jsem se na původ tohoto přesvědčení ptala, bylo mi řečeno, že to tak prostě vypadá. Možná to v nich vyvolal ten dynamický styl, uvolněné čáry, možná nápisy kolem hlav – nebo všechno dohromady.

Co se Šiškina týče, sklidil mnohem větší úspěch než jeho kolega modernista. Děti byly očarováni realismem a detaily malby. A všichni pak, okouzlení střídmou a reálnou přírodou, usoudili, že Šiškin musí být vážený a moudrý člověk kdežto Basquiat šílenec a narkoman.

Vlastně ale nebyly daleko od pravdy. To znamená, že děti promítají svoje domněnky o díle do autora – protože tady i jinde platí že „*jaký pán, takový krám*“.

Musím ocenit, že sic se jim, až na pár výjimek, Basquiatovo dílo nelíbilo, nikdo na moji otázku, zdali se jedná o umění, neodpověděl negativně. Myslím, že na tom mám trochu podíl i já, jelikož se o různých formách tvorby často bavíme. A o tom, že bychom se měli akceptovat i to, co se nám vizuálně nelíbí, ale stát si za vlastním názorem.

Autoevaluace lekce

Diverzitu si děti rozhodně uvědomily, nevím však, jestli dílo dostatečně ocenily nebo alespoň akceptovaly. Každopádně nikoho neodsoudily, jakmile vyřkl, že s jejich názorem nesouhlasí. Svůj postoj vyjádřily bez nejmenších okolků. Myslím, že jsme většinu z cílů zdárně splnily.

Návrh na aktivity

- Malba/kresba ve stylu moderního umění, nebo abstraktního vyjádření
- Jedno téma zpracováno moderně a klasicky
- Pokus o realistické ztvárnění stromu, nebo jiné přírodniny

2.3.5 GOYA

Říká se o něm, že je největším Španělským malířem. I on svoji vlast miloval. Dokonce se stal dvorním královským malířem, a to na mnoho let. Na konci 18. století, kdy spěl Goya ke svému kariérnímu vrcholu však Španělskem otřásaly velice závažné události. Goya tak svým dílem neilustruje jen rozpolcenou dobu, ale i jeho hlubokou osobnost. Ten tvůrčí záběr, který svou šířkou nemá obdoby, je a byl studnicí inspirace pro malíře všeho druhu. Jeho barevná, sluncem zalitá díla, byla základem pro impresionisty, rokoková dekorativnost populárním lákadlem pro španělskou šlechtu, z jeho temných fantaskních maleb zase čerpaly expresionisté a jeho grafiky jsou dodnes považovaná za mistrovská díla v tomto odvětví. Ale Goyova genialita spočívala hlavně v přenesení charakteru, příběhu a poznání člověka, do obrazu. Podobně, jak to dokázal Rembrandt, který byl pro Goyu velkou inspirací. Spálová o Goyovi říká: „*Leonardo byl přesvědčen, že poznání vede k lásce. Čím více poznával svět Goya, tím více ho nenáviděl*“ (Spálová 1971, s. 136).

Goyův život

30. března 1746 se narodil Francisco José Goya y Lucientes. Jeho otec byl zlatníkem (nebo zlatičem) s dílnou v Zaragoze, kam se později přestěhovali. Zde se Francisco dostává do učení k místnímu malíři, tři roky pak trávil kopírováním děl a zdokonalováním kreslířské techniky. Po opuštění dílny se stěhuje do Madridu za vidinou přijetí na Královskou akademii výtvarných umění – dvakrát neúspěšnou. To mu však nezabránilo, aby odjel na dvouletou studijní cestu do Itálie. Zde se setkává s dílem Michelangela, Raffaela nebo Tiepola. Po návratu, pln inspirace, zakládá v Zaragoze vlastní dílnu a rychle si hledá klientelu. Nemaluje jen portréty pro jednotlivce, ale zdobí stěny několika kostelů, bazilik a aul. Pro místní se stává známou osobností a buduje základy pro slušnou kariéru. Seznamuje se s malířem Bayeuem – předním malířem Madridské společnosti – a pojme jeho sestru za choť. Stěhují se k Bayeuovi do Madridu a mají spolu několik dětí, avšak ty v nízkém věku umírají. Přežije jim jen jeden syn. Goya dostává zakázky převážně od místní šlechty, tím si tříbí svůj um ve zdobném rokokovém stylu a má možnost pozorovat společnost z psychologického hlediska – tyto sondy do charakterů společnosti se později stanou určující v jeho portrétní dráze. Konečně se dostává na dvůr královské rodiny a je pověřen jejím zvěčněním a později jmenován na dvorního malíře. Zde se dostáváme ke známému obrazu *Karel IV. Španělský a jeho rodina* z roku 1800. Vyobrazil zde celou početnou rodinu. Rodina, sic stojí vedle sebe, je hierarchicky rozdělena důmyslně vedeným světlem, osvěcujícím některé osoby více, nebo méně. Nejméně světla je vrženo na zadumaného malíře v pozadí – Goyu. Bez příkras jsou zde vyobrazeni

honosně odění lidé, jsou neidealizováni, nepřikrášlování, takoví, jací byli – okázalí, nabubřelí a ješitní, avšak zachyceni důstojně a vznešeně. Obraz byl ale Španěly překřtěn na Spolek tupých hlav. Beckettová o portrétu píše: „*Portrét vyráží dech, jak svou krásou, tak vnitřní krutostí... jako by tvořily fresku. Nakupily se bez ladu a skladu, jejich tváře neskryvají sebeuspokojení... Hloupý král, hašteřivá královna a jejich neotesaný dědic. Když se na obraz podíváme znovu uchvátí nás krása oděvů – samá hedvábí, krajky, nádherné stuhy, klenoty či vyznamenání*“ (Beckettová, 2002, s. 249).

Tato královská rodina byla vždy terčem urážek a pochyb (často právoplatných) o jejich výsostném postavení a schopnosti vládnout. Milenec královny, Godoy, se díky jejímu vlivu stal z důstojníka rádcem krále a premiérem – ve skutečnosti však byl šedou eminencí. Když se proslechlo, že za nepromyšlenými a nelogickými rozhodnutími hlavy státu stojí právě Manuel Godoy, vzbudilo to velký nesouhlas a jeho odchod. To už však bylo Španělsko pod absolutní mocí Francie a ve válce s Velkou Británií, která skončila jejím vítězstvím. Na trůn nastoupil Ferdinand VII, Karlův syn, avšak ten byl podobně slabým a neschopným králem. Byl Napoleonem pod záminkou záchrany před revolucí vylákán, a do Španělska najeli jeho vojáci.

Někteří Španělé je vítali jako osvoboditele, jiní se jim neutuchajícím a hrdinně stavěli na odpor – to vedlo k povstání, jež Francouzi krvavě a brutálně potlačili. Na trůn usedá Napoleonův bratr Josef Bonaparte.

Goya svoje politické názory nahlas nevyslovoval, ale vyjadřoval je pomocí svých obrazů – například cyklem *Hrůzy války*. Avšak jako dvorní královský malíř nadále pokračoval v portrétování nového vládce. Toho času byl již téměř hluchý vinou záhadné nemoci.

V 70 letech se Goya uchyluje do nově koupeného venkovského stavení. Jeho mysl čím dál více pobluzují denní výjevy a halucinace. Akademická malba dávno vymizela a nám jsou známe děsivé fantaskní černé malby, jež se našly v tomto jeho domě, nazývaného Dům hluchého. K úplnému sklonku života odjíždí do Francie, kde také umírá (Bray a kol., 2018, s. 175–179).

Popravy vzbouřenců 3. května 1808, 1814

Toto dílo, líčící krutost, nevzniklo neprodleně po povstání, ale až po roce 1813, kdy se na trůn vrátil Ferdinand VII, právoplatný dědic a člen španělské královské rodiny. Goya mu poslal dopisem žádost, aby byly dílem zachyceny hrůzné a hrdinné činy tohoto povstání a tím se zapsaly do dějin. Goyovi bylo vyhověno, avšak toto dílo nezobrazuje jen konkrétní moment, nebo kritiku Francouzů, ale spíše lidskou krutost. Takovou, která je v každém z nás. To, že lidstvo je jak na straně popravovaných, tak i těch, které proti nim drží zbraně. „*Strach,*

bolest a smrt na jedné straně, zruďná brutalita na straně druhé, kdo je však na tom hůř? Kdo se na tomto obraze víc řítí do zkázy.“ (Beckettová, 2002, s. 250)

První, koho si na obraze všimneme je klečící muž s rukama bezmocně rozhozenýma do stran. Jeho zoufalý výraz a strach se promítá i do jeho okolí. Lidé kolem něj, se krčí, modlí, a tisknou tvář do dlaní v totálním zoufalství a zmaru. Na okraji vidíme tři mrtvoly, jedna má ruce stejně rozpřažené, stejně jako úhlavní hrdina. Bílá, zářící košile klečícího muže, bude každou chvíli potřísněna krví, která se rozlévá po zemi, na níž se povstalci hrouť. Vojáci nemají tvář. Jsou k sobě těsně přimknuti, podobně pevně, jako vyobrazení Španělé. Uposlechli rozkazu od svých vůdců a teď míří svými dlouhými naleštěnými puškami na bezbranné jedince z tak bezprostřední blízkosti. Celý tragický a brutální výjev je zasazen do noční krajiny okraje Madridu, který vidíme v dálce.

Atmosféra tohoto obrazu je velice tísnivá a tíživá. Toto dílo nám připomíná nejen hrůzy války, ale i temné stránky člověka, které se tak často v dějinách i v každodenním životě objevují. Není to obraz, který bychom si pyšně vyvěsili v obývacím pokoji a každý den ho obdivovali. Spíše máme tendenci od takových děl odvracet zrak a nevnímat jeho poselství. Přitom nám tento drsný přesah ukazuje naše vlastní pochybení a to, čeho jsme se jako lidstvo dopustili na sobě samém.

2.3.5.1 Průběh lekce

Proč Goyova poprava vzbuřenců?

Tímto dílem jsem chtěla demonstrovat sílu umění v jeho nejintenzivnější podobě. V té zobrazované pravdě. Měla jsem ale pochybnosti, zdali to není „moc“. Avšak děti dnešní společnosti mají hranici akceptovaného vůči surovým až morbidním scénám posunutou mnohem dál, než jsme měli v dětství my. Tato otrlost pramení ze zpřístupnění těmto výjevům, čím dál mladším generacím prostřednictvím filmů, videí, nebo her. Tímto ranným podsouváním děsivých scén dochází k otupování jejich citů. Pohádky jim jasně udávaly hranici mezi dobrem a zlem, jenže ty dnešní fungují často na úplně jiném principu. Proto jsem se rozhodla toto vyobrazení popravy vzbuřenců do mých lekcí zařadit. Naneštěstí mi do toho vstoupila událost, a to Rusko-Ukrajinský konflikt, kvůli kterému jsem se rozhodla tuto malbu předložit jen dvěma skupinám – těm nejstarším-

Cíle:

Hlavní cíl: Děti se si pozorně prohlédnou námětově odvážný obraz a pokusí se jej popsat vlastními slovy. Měl by je pak dovést k úvaze nad celou scénou.

Vedlejší cíle:

- Afektivní
 - Děti na vlastní oči uvidí hrůzy války, prostřednictvím Goyova plátna
 - Zkusí se rozhodnout, kde hledat dobro a zlo – aniž by byl pevně stanoven správný výsledek
- Kognitivní
 - Poodkryvají drsnou stránku historie, pokusí se to přijmout jako její součást

4. skupina

První, čeho si členka skupiny všimá, jsou mrtví Španělé: „tam jsou samý mrtvý“. „To jsou podle mě váleční zajatci“ uvádí svoje domněnky Andrea. Vznikne debata, jaká strana je dobrá a jaká špatná, k čemuž se rozumně vyjadřuje Evelína „ale ty vojáci přece patří státu a poslouchají rozkazy, ten stát nemá úplně dobrý myšlenky, když je to nechá dělat, ale má na ně velký vliv. Ale ty druhý asi taky nejsou úplně dobrý.“ Ptám se jich na gesto povstalce. Odpovídají: „vzdává se a je zoufalej“. Andrea to pak rozvádí „To zoufalství není ani v těch mrtvolách, ale spíš tím gestem toho pána, i tím, jak má bílý triko. A nejhorší je, jak na něj mířej z blízkosti.“ Bavíme se o válečném konfliktu. Překvapují mě informace, které znají. Hodně se soustředí na bílou košili, mluví o ní jako o symbolu, který většinou vyjadřuje mír a svobodu.

8. skupina

„To je Španěl a tohle Francouzi, ne? Myslel jsem si nejdřív, že je to francouzská revoluce, ale ta krajina vypadá spíš na Španělsko. Ty vojáci jsou určitě Francouzi, takže asi nějaká okupace.“ Ptám se ho potom na rozmístění postav na obraze. „Tenhle asi brání ostatní, možná to je jeho rodina, a prosí, aby do nich nestříleli, ale jim to je úplně jedno. Jsou to prostě vojáci, co mají rozkazy. A evidentně je plněj.“ „Jak to na tebe působí?“ Ptám se Leopolda s cílem zjištění emocí, které se za válečným výjevem skrývají. Odpovědí mi je celkem chladná myšlenka. „No jako každá válka, každá má zajatce a oběti.“

„Proč myslíš, že to namaloval?“ Táže se dál. „No to je ten, jak maloval ty ďábelský malby po tom svým domě, ne? Tak ten prostě zobrazoval hrůzy lidstva.“

2.3.5.2 Shrnutí

Bylo pro mě až zarážející, jak dospěle a rozumně tento krvavý moment všichni okomentovali. Vedle toho mě překvapil i jejich přehled o historickém kontextu doby. Nejen, že jsou chytrí, jsou i velice vnímaví. Neskutečně přesně zaznamenali každý signál bezmocnosti vzbuřence, ale i slepou poslušnost vojáků. Je zajímavé, že v obou případech bylo zmíněno, že přeci jen plní rozkazy. To, že rozumně a uvážlivě umí o takových výjevech mluvit, potvrzuje, že by se s dětmi mělo mluvit mnohem otevřeněji – samozřejmě s ohledem na jejich věk. Naše společnost má ve zvyku rozličné informace, které jsou dětem předávány zaobalovat, nebo o nich lhát. Nemám na mysli, jen ty negativní, ale spoustu rodičů si tím ulehčují práci před trpělivým vysvětlováním. Jsem zastáncem toho, že se s dětmi má mluvit o všem (opakuji, že v mírnějších verzích) a stejně tak je i vyslechnout. Zajímat se o jejich názory, postoje a zodpovídat jejich dotazy – ne je odbývat. Děti jsou schopny přijmout a vstřebat mnohem více informací, než si myslíme.

Oceňuji, že o obraze dokázali přemýšlet racionálně ale zároveň velmi citlivě.

Autoevaluace lekce

Skupiny věrně popsaly události, jež se na obraze odehrávají, zhodnotily nejen tento výjev, ale i jiné historické události. Bylo znát, že si uvědomují to, co sebou válka nese. Skvěle vyjádřily rozpor mezi dobrem a zlem.

Návrh na aktivity

- Ilustrace některé historické události
- Vymyšlení a zobrazení některého z Goyových přízraků

2.3.6 BOTTICELLI

Polovina 15. století, Florencie. Doba Sandra Botticelliho. Téhož tu času vládl il Magnifico Lorenzo de' Medici. Florencie zažívala svoji zlatou éru. Byla kulturním centrem a oplývala bohatstvím. Tato doba rozkvětu umění, filozofie a intelektuální byla závěrečnou částí v této slunné epoše, než se vedení Florencie ujal Řím (Wadiová, 1971, s.5).

Život Sandra Botticelliho

Narodil se do rodiny koželuha Mariana di Vanni Filipepiho a měl tři starší bratry a dvě sestry.

V daňovém přiznání píše koželuh o svém třináctiletém synu Alessandrovi (později jen Sandrovi), že se učí psát a že je nemocný. V této době to byl poměrně vysoký věk pro navštěvování školy. Zejména pro děti, které nevyrostly pod křídly zámožných rodičů. Ale pravděpodobně pro svoje neduhy nemusel Sandro pracovat v dílně svého otce a bylo mu dopřáno možnosti studia.

Po škole nastoupil jako pomocník bratra Antonia, přezdíváného „*Botticello*“ (soudek). Odtud pak pochází jeho převzaté přímení. Antonio pracoval jako zlatotepec – zlatil rámy, svatozáře, tepal názvy do destiček. Zřejmě povolání bratra bylo pro Sandrovu kariéru hodně určující – denně se setkával s Florentskými malíři a obchodníky s uměním. Možná se právě zde seznámil i se slavným malířem Fra Filippem Lippim, k němuž později nastoupil do učení.

O těchto jeho malířských začátcích nevíme moc, můžeme však na jeho prvních dílech pozorovat, kolik toho od mistra přejal – lineární styl, tvrdě ohraničené kontury, přímé světlo nebo nakloněné hlavy a pevné rysy postav. Už v těchto dílech však vidíme něhu a jemnost, která od Lippiho nepochází, je už typicky Botticelliovská.

Ve jeho raných dílech je zřejmá inspirace i jinými malíři, vždy však prostupuje jeho tendence potlačovat surovost života a balit ji do honosného, upraveného hávu. Tato idealizace je sice typická pro italské renesanční malířství, Sandro ji však uchopil svým způsobem.

V době, kdy opouští dílnu svého mistra jako náctiletý chlapec, už Botticelli dostává poměrně slušné zakázky, má osobitý styl a vlastní dílnu. Nejvýznamnějším obchodem, který určil směr jeho dalšího působení, jako žádaného umělce, byl obraz pro pana Soderiniho – blízkého přítele Lorenza Medicejského – milovníka ušlechtilého umění, učeného, inteligentního vládce a mecenáše, člena nejmocnější Florentské rodiny.

Botticelli se však nejprve seznamuje s jeho bratrancem Lorenzem Pierfrancescem Medicejským, ten ho najímá na velkolepé malby – které se později stanou jeho nejslavnějšími díly – *Primavera, Zrození Venuše, Pallas Athéna a Kentaur, ...*

Sandro se stává oblíbeným malířem mezi nejvyšší vrstvou Italů. Tato intelektuálně smýšlející společnost na vrcholu ekonomického žebříčku, holdovala právě vzniklému novoplatonismu, který hlásal, že myšlenka je mnohem důležitější než hmota. Hledala v jeho dílech filozofický přesah a obdivovala jejich nadpozemskou, neokoukanou, krásu, jež se Botticellimu podařilo zobrazit. To bylo dokonalým spojením pro tehdejší hodnoty společnosti, což vedlo k ohromným zakázkám (nejen) od rodiny Medicejských.

Valná většina žen, které Sandro na svých malbách zobrazoval, jsou portréty Simonetty Vespucci. Ženy, do které byl hluboce zamilován Lorenzův bratr Giuliano. Sandro je také několikrát společně vyobrazil jako milence oplývající nehynoucí láskou. Avšak oba zemřeli, předtím, než byly malby započaty. O příběhu těchto portrétů a jejich lásky se zmiňuji níže.

Po smrti Lorenza Medicejského usedá na pomyslný trůn jeho syn Piero. Ten ovšem není tak schopný, jako jeho otec a vlády se rychle ujímá fanatický kazatel Savonarola s reformátorskými idejemi a plány. Ten odsuzoval umělecká díla, za chybné nebo nedůstojné vyobrazování náboženských motivů a také jich mnoho nechal zničit, nebo poškodit. Jeho fanatismus a nesouhlas vystoupal do takové míry, že začal kritizovat papeže a členy rodiny Brogiů, což se nesetkalo s pochopením. Byl mučen, a spolu s dalšími mnichy, jeho stoupenci, odsouzen a popraven.

Botticelli, toho času bydlel s milovaným bratrem Simonem, jenž patřil mezi Savonarolovy velké příznivce. Jeho smrtí a celým procesem byli bratři velice otřeseni.

Botticelliho poslední léta neodpovídají jeho předešlému životu. Zůstal opomíjený, chudý, a namísto, aby přijímal výnosné zakázky se zabýval ilustracemi a grafikou. Zemřel sám a jeho dílo upadlo v zapomnění. Svoji slávu opět nabyt až o několik staletí déle (Wadiová, 1971).

Primavera a Zrození Venuše

Dva Botticelliho nejslavnější obrazy. Co všechno, kromě ruky, kterou byly stvořeny, mají společného? Stojí za nimi příběh jedné nenaplněné lásky. „*Mládí, láska a smrt šly na Botticelliho obrazech vždycky ruku v ruce.*“ Píše o jeho díle Olga Spálová. Tyto obrazy jsou toho důkazem.

Již zmíněná Platónská akademie, jejíž osazenstvo tvořili vědci, básníci a filozofové, se tou dobou zabývala propojením renesančního návratu k antice, a všech jejich ideálů s oslavou křesťanské gotiky. Zatěžko si to lze představit, ale madony s tváří Venuše, nám to mohou přiblížit.

Člověk, který je ztělesněním těchto ideálů byl bratr Lorenza – Giuliano. Ten byl Florentiňan naprosto zbožňován. Byl dokonalou souhrou renesančního člověka s rytířskými cnotmi – překrásný zpěvák, hudebník a sportovec – vítězil ve všech turnajích a kláních. Giuliano, byl idolem a celebritou, miláčkem celého města. V roce 1475 se účastnil slavnostního turnaje a zde, po svém úspěšném vítězství, odhalil svou nehynoucí lásku k překrásné Simonettě. Ta byla již vdaná, což pro jejich budoucnost nebylo právě příznivé. I ona se díky Giulianovi ale stala oblíbenkyní mezi obyvateli Florencie. Bohužel ne na dlouho – roku 1475 umřela na souchotiny, což ve městě vzbudilo velký žal. Ten byl však nesrovnatelný s tím, který vypukl po zavraždění Giuliana – pouhé dva roky po skonu jeho lásky.

Smrt a příběh obou florentských miláčků dala za vznik vyobrazování jejich portrétů na velkém množství obrazů, které se objevovali pod štětcí Sandra Botticelliho.

Primavera 1485–1487

Jaro a láska jako snová a truchlivá slavnost. Seskupení lidí v zajímavé kompozici uprostřed netypické krajiny. Jasný střed určuje postava ženy, s tváří zesnulé Simonetty. Stejnou tvář a rozevláté zlaté vlasy zde vidíme ještě několikrát. Pět žen, které stojí kolem ústřední postavy mají téže vzezření, ale jsou oděny v jiném hávu. Dva muži pak tuto skupinku Simonett uzavírají – jeden zleva a druhý zprava.

Na okraji pravé strany je dvojice. Tvoří ji modrá postava Zefýra, jednoho z bohů větru, který se snaží dostihnout spanilou Chlórys. Jakmile se jí dotkne, promění se ve Flóru, zvěstovatelku jara a bohyni květin. Ta stojí ve květovaných šatech vedle nich. Zvláštní je jejich vztah s ohledem k řecké a římské mytologii – Chlórys je totiž římským protějškem k řecké Flóře. Někteří se domnívají, že i tady zanechal Botticelli odkaz na smrt Simonetty, a to v urputném útěku Chlórys ze zajetí Zefýra.

Žena uprostřed je Venuše. Ztělesnění spanilosti, krásy a půvabu. Botticelliho Venuše ale nepředstavují jen odkaz na vizuální stránku člověka, ale i na tu vnitřní. Renesanční Venuše jsou totiž úkazem dokonalosti jako celku, jednoty člověka. Skromná, velkodušná, soucitná, laskavá a svobodomyšlná žena. Je oděna v trikoloře a její postoj nápadně připomíná kontrapost – zde je zřetelný odkaz ke klasickým křesťanským madonám. Po její pravici se pak vlní tři Grácie. Spoře, avšak vkusně, zahaleny do průzračné tkaniny. Jako by tančily do rytmu námi neslyšené hudby. Dokonale ilustrují kouzelný mýtus, jimž jsou opředeny. Alabastr jejich kůže je v kontrastu s temným lesem, jenž je obklopuje. Poslední postavou v této řadě je mladík – Merkur – průvodce Grácií. Pro Novoplatonisty ztělesňoval rozum a skryté vědomosti. Nad jejich hlavami se vznáší Amor. Malý andělíček mířící šípem mezi trio tančících Grácií.

Celá skupina je zasazena do temného lesíka, šlapajíc na rozkvetlou louku. Nad nimi se v korunách objevují pomeranče a mezi nimi jeho květy. Tyto symboly rozkvětu a plodnosti ještě doplňují oblá bříška, které mají všichni z ženského osazenstva. A ne náhodou, celý obraz měl sloužit jako hold rodině Medicejů, a jejich vládou nad Florencí (Flóra) – jejímu nekonečnému růstu a výkvětu.

Obraz je terčem k nekonečným úvahám nad jeho pravým smyslem a tématem. Někdo v něm vidí alegorii na hudební skladbu, někdo na měsíce v roce. Někdo jej zase spojuje s celou řadou básní. Vasari se v jeho interpretaci nesoustřeďuje na skryté taje, ale zmiňuje jeho očividný směr, a to jako ódu na nejmocnější rodinu ve městě a město samo.

Zrození Venuše 1483–1485

Venuše, nejproslulejší bohyně, vznikla za poněkud drastických okolností. Kronos měl vykastrovat boha Urana a jeho genitálie hodit do moře. A tak vznikla Venuše. Z mořské pěny, vln a vytržených genitálií byla zrozena nejkrásnější bohyně. Na tomto obraze ji však vidíme, připlouvajíc na lastuře, vycházející na pobřeží. Opět je ve zlatém středu obrazu a s tváří Simonetty. Stejně jako dvě další ženy, které dílo zobrazuje. Venuše je nahá, tělo si zakrývá svými zlatými vlasy, a hrudník si rukou, opět stojí v kontrastu.

K bohyni v ten moment spěchá její pomocnice, nymfa Hóra jara, která přes ní přehazuje květovanou róbu. Stejně jako na jejích šatech, je i na Venušině vyšita řada jarních květin – chudobky, petrklíče a chrpy. Tady je jaro jako symbol zrození. Pas nymfě obepínají růže, na krku má zase náhrdelník z myrty. Nápadně se to podobá oblečení, které má Flóra na *Primaveře*.

Plující lasturu pohání mocný dech Zefýra, který zde nese obdobný negativní význam jako na předešlém obraze. Tiskne k sobě Chlórys, která obdivně pozoruje Venuši a svým dechem Zefýrovi napomáhá. Na předešlém obraze se Chlórys Zefýrovi snažila uniknout, tady se k němu naopak tiskne natolik, že působí jako jedna bytost. Oba mají křídla. Kolem nich létají růže, které podle legendy, vznikly spolu s Venuší.

Les na pobřeží tvoří pomerančový háj. Každý list i kmen Botticelli ozdobil zlatou barvou, která prostupuje i detaily na zbytku obrazu. Jako celek pak působí velice velkolepě, avšak ne dramaticky. Snová atmosféra, jemnost a ladnost je zde znatelná.

Oba jsou si tolik podobné a zároveň velice odlišné. Botticelliho propojení renesanční malby a novoplatónského myšlení nám otevírá brány do světa nekonečných možností

interpretace jeho děl. Jednotlivé, přesně určené postavy, můžeme spojovat a vykládat mnoha způsoby. Což se již po staletí s Botticelliho obrazy děje, avšak je velice pravděpodobné, že kompozici a konkrétní osoby dostal Sandro už vymyšlené a určené od zadavatelů, pro ně by pak tyto spojitosti nesly konkrétní význam, který my ale bohužel přesně neznáme.

2.3.6.1 Průběh lekce

Proč Botticelli?

Tyto dva obrazy, jsou nejstaršími zástupci z těchto lekcí. Renesance je ohromnou a významnou epochou, a to nejenom v umění. Zvolila jsem Botticelliho pro jeho jinakost a zároveň absolutní výstižnost této éry. Myslím, že témata jiných obrazů z dob renesance nejsou tak námětově zajímavá a tajemná – děti by tak přišly o unikátní možnost pátrání, jež nám tyto dva obrazy nabízí, zejména pak Primavera. Příběhy, jež Sandro promítá, jsou úžasnými prostředky k ukotvení některých informací v dětské mysli. Nejenom že pochopí smysl obrazů starých mistrů – ódy na mocné, božské výjevy, nadpozemskou krásu, ale i uvidí známou Venuši, v nové podobě (sošky pravěkých bůžků jsme tvořily v jedné z předchozích hodin), což promítne ukázkou zobrazování stejných témat po celé éře lidstva – toho, co nás spojuje už po staletí.

Dalším důvodem, proč jsem tyto díla vybrala, je zobrazení jednotlivých postav – jako kdyby zrovna vystoupily z pohádky, nebo pověsti, které děti tak rády poslouchají. Přišlo mi, že by jim mohly připomínat princezny a prince na nějaké zahradní slavnosti.

Jako poslední je zvláštnost, a to opakování motivů na obou obrazech. Simonetta, Zefýr, květiny, Flora. Myslím, že právě to bude v našem pozorování stěžejní.

Cíle:

Hlavní cíl: Nalezení souvislostí mezi obrazy Primavera a Zrození Venuše.

Vedlejší cíle:

- Afektivní
 - Děti zkusí najít symboly, které vedou k odhalení díla – Jaro, plodnost, zrození
 - Pokusí se popsat, co dělají jednotlivé postavy
 - Porovnájí oba obrazy, nejen z hlediska podobnosti
- Kognitivní
 - Seznámí se s příběhy několika bohů

1. skupina

„Co na to říkáte?“ Otevírám debatu otevřenou otázkou. Děti obraz pochvalně komentují: „Wow, tak to se někomu hodně povedlo!“ Jelikož děti názory nijak nerozvádí, zkusím se dotazovat dál: „Dělal to stejný člověk?“ Odpovídá mi Václav jeho domněnkou, která se zabývá barvami a stylem malby malíře: „určitě jo, podle těch barev a toho, jak to je namalovaný.“, „Já myslím že taky jo.“ Doplnují ho ostatní. Mikuláš naopak nepřemýšlí o výtvarném uchopení, ale o obsahu obrazu: „Vídím příběh. Tarzan, co má křídla popadl tu holčinu, hodil ji do té mušle, a pak si tam tančila. A to druhý má taky příběh, podobnej, tam je taky ten Tarzan a taky bere holky“. Sebastian komentuje zrození Venuše: „Nikdo se tam nehýbe. Nevidím, že někdo tančí.“ Ukazuju na Venuši a ptám se jich „Kdo myslíte že je tahle paní?“

„Vypadá jako Božena Němcová.“ Konstatuje Mikuláš. „A proč stojí na ty mušli?“ ptám se jich. „Protože je božská.“ Vysvětluje Filip. „A ta paní vedle, jak říkal Miki, že tančí, to mi nepřijde. Pokrývá ji tím závojem, aby ji nebyla zima.“

„Víte, kdo byla Venuše?“ - „Země!“ „Bohyně!“ „Ta soška, co si ukazovala!“

Dál se pouštíme do debaty ohledně toho, zdali se domnívají, že se jedná o dílo starých mistrů, nebo o malbu ze současnosti. Někdo hádá, že dílo je namalované minulý rok a někdo zase, že je hodně staré. Ukazují jim i druhý obraz. Okamžitě si začnou všimnout postav, které se opakují na obou. Pak procházíme každou postavu zvlášť a povídáme si o tom, jak vypadá a kdo asi je. Když dojdeme k Zefýrovi, řekne Mikuláš: „no to je jasný proč ho chtěla a pak nechtěla: Vždyť kytky potřebujou vodu a vítr a on je toho bůh a ona je zase jako kytka.“

Potom se snažíme určit, o jaké se jedná roční období. Ptám se jich rovněž, jestli je obraz veselý: „Veselej, ale kvůli příběhu je smutnej.“ Je vidět, že Zefýrův příběh zase předčil všechny ostatní. „Kdo je hlavní postava?“ Tážu se dál. „Hlavní je ta Božena! Protože je veprostřed na obou obrazech.“

2. skupina

První věc, kterou děti komentují je nahota některých postav. Je pro ně stěžejní natolik, že se přes ni nedokážou přenést. „Ble! fuj! Proč jsou nahý?! To se nám vůbec nelíbí, ani ten styl. Je to moc historický a starý. Jsou tam namalovaný samý blbosti.“

3. skupina

„Co to je, děti?“ uvádím rozhovor tak, aby děti musely u odpovědi přemýšlet. „Dva slavný a hodně divný obrazy.“ Vykřikuje jedno z dětí. Tamara však prohlásí: „to jsou bohové – takovej božskej styl. Asi ze starých řeckých bájí a pověstí.“ „Ani, nezlob se, ale mně přijde, že jsou tlustý nebo těhotný.“ Uvědomí mě Mína, to nás vede k úvaze o spojitosti symbolů a plodnosti, což děti vede k nálehání o rozpravu nad dalšími příběhy, které se za postavami skrývají.

„Vyprávěj nám příběh všech, prosííím!“ Anděla však ještě ukáže na Zefýra: „tady ten chlap, co letí, chce všechny holky a jednu už má. A tyhle tři zas vypadaj, že jim to nevádí a v klidu si tančej. A teď nám řekni ty příběhy.“

4. skupina

Jako obvykle začíná debatu Evelína: „To je někdo, kdo kopíroval Michelangela...“ „Nebo to byl jeho idol“ konstatuje Andrea. To vede Dominiku k pozorování postav a vyjadřuje se k nim: „nahore je amor a pak tam je nějaká paní několikrát“. „Mně přijde že to je na jaře a značí to nějakou březost... teda jako ne březost, ale plodnost nebo něco.“ Uvažuje Evelína o celkovém dojmu, dotýká se tak symbolů, které Botticelli do obrazu opravdu vložil. Na což navazuje Andrea: „je to březzen a renesance. Všude kvetou kytky, tak vlastně možná květen“

„Co ta paní v mušli?“ Ptám se, abych převedla pozornost na druhý obraz. „To je Ariel, co ztratila ploutev a oblečení.“ Zní jeden názor a pak následuje další: „to je taková nevinná panna. Ty ženský jsou všechny stejný.“ „Proč si myslíte, že to tak je?“ Snažím se rozvinout myšlenku „Protože chlapy uměj jenom jeden styl, a dřív se stavěli na první místo a mysleli si, že všechny holky jsou stejný.“

5. skupina

„Malá mořská víla, nahá se vynořila z pěny a pak přišli andělé a ňáká holka.“ Popisuje scénu Eva. Hedvika zase posuzuje oba obrazy: „Oba dělal stejnej malíř, styly jsou hodně podobný. I stejný postavy“. „Čím si jsou ještě podobné ty obrazy?“ Ptám se jich.

„Paní stojí uprostřed“ řekne Jáchym a k němu se připojí Nina „No mají stejný obličej, takže je to od stejného malíře. Tu paní vidím úplně všude! Akorát jsou jinak oblečený.“

Jáchym se opakovaně ptá na postavu Zefýra: „Co to je? To je temný, jako taková vrána. Je k tomu i příběh?“ Rozvádíme tak velice dlouhou debatu, která vede k většině zobrazovaným postavám To vede děti k jejich hlubšímu pozorování. „Flóra má stejný šaty jako ta Hóra. A všechny jsou těhotný! Proč?“ Ptá se jedna z děvčat, než odpovím, ozývá se od někoho ze skupiny: „Hlavně je hnusný, jak jsou nahatý.“

6. skupina

Nedotazovala jsem se.

7. skupina

Debatu otvíráme otázkou, která se zabývá tím, jak se děvčatům obrazy líbí. První se vyjadřuje Marta: „No, je to jako hezký, ale do obývacího bych si to nedala, je to spíš do musejí. Typicky starý umění. Na nás, na děti, je tam hodně nahoty. Ale jako třeba ty stromy vzádu jsou super, to už bych si pověsila.“ Ptám se jich, jestli si myslí, že oboje dělal stejný malíř. Na tom se neshodou, Laura tvrdí, že ano, Martina zase, že ne. „Co je na obraze hlavní?“ ptám se dál a Laura ukazuje na dvě paní, zatímco Martina odpovídá: „Dvě paní uprostřed, jako kdyby to byly bohyně, a tadyta paní ji zahaluje.“ „A co říkáte na zbytek žen?“ Tážu se jich a předpokládám, že si všimnou vzájemné podoby. „Jsou všechny těhotné.“ Konstatuje Martina. Laura se k nim také vyjadřuje: „mně připadá, že všechny ženy mají stejnou barvu vlasů.“ Sic se Laura dostala blíže k podobě, Martina přemýšlí nad celkovým dojmem z obou obrazů. „Možná je tam svým způsobem na obou obrazech láska – jakože ten amor, a tyhle ty dva“ Vypraví Martina. Po této úvaze obrací Laura pozornost na Zefýra. „Tyjo mně přijde hodně divný tohle“ a klepe na něj prstem. Martina se jí to snaží osvětlit: „jo, to ji bere nějaká temnota, někam, nebo smrt nebo něco špatného. Ona chce utýct a zachránit se a běžet někam pryč.“

2.3.6.2 Závěrečné zhodnocení názorů a myšlenek

Přesně, jak jsem očekávala, děti byly příběhy jednotlivých postav nadšeny. Hodně se na ně doptávaly, a s některými jsme o nich hovořily i příští hodinu. Nejvíce je však zaujal příběh temného Zefýra. Právě on byl první postavou, které si všímaly. Ovládl je svým vzezřením i zajímavým příběhem. Většinou si všimnuly i Amora ale na něj se, na rozdíl od pána větru, nikdo nezeptal.

Na opakující se obličej Simonetty někteří také přišly. Často si všímaly těhotenských bříšek. Spíš než jako zajímavost se o nich vyjadřovaly jako o špatně proporcčně namalované postavě nebo to měly tendenci zesměšňovat. Terčem mnoha úvah se opět stala nahota. Nahota v umění je dospěláky natolik přijímaná a vlastně opomíjena, že mě vůbec nenapadlo, že by děti mohla tolik pobuřovat a odpuzovat. Nevnímají totiž ještě rozdíl té něžné, mírné, nahoty dokonalosti oproti vulgární a oplzlé nahotě.

Božskost, jíž obrazy oplývají, pro ně byla poměrně jasným znakem. Nelze konkrétně říci, na základě čeho tak soudily. Pravděpodobně z zlatavých tónů obrazů a z lehkosti postav – zástupci královských nebo mocných rodin jsou totiž vyobrazování ve spíše těžkých

a honosných róbách a neforemných pozicích, kdežto tady jsou postavy ztělesněním vánku, lehkosti, světla.

Asociace s malou mořskou vílou byla velice milá a opět nám to ukazuje, že dětem se nejlépe nastíní umění pomocí příběhu. Zapamatují si ho a dokážou ho dobře promítnout do jiných výjevů, které jim pak pomůžou rozšířit obzory.

Autoevaluace lekce

Děti porovnávaly dva obrazy úspěšně, každý trochu jinak. Vždycky se ale zastavily u jednotlivých pověstí a příběhů, proto se domnívám, že to mělo být hlavním cílem – srovnávání postav a jejich pověstí. Jinak na ně znatelně působila celá snová božská atmosféra, což dokázaly dobře popsat. Simonettu často rozklíčovaly, což dokazuje zdárné dosažení cíle.

Návrh na aktivity

- Ztvárnění jiných božských příběhů
- Vymýšlení atributů, jimiž by bohové mohly vyjadřovat svou podstatu
- Vytvoření obrazu na téma – óda na rodné město

2.3.7 IMPRESSIONISMUS

Impresionismus, snad nejslavnější malířská epocha. Obrazy, které mají dnes ve světě největší hodnotu a věhlas, možná tedy až po Mona Lise. Impresionismus všichni milují. Přitom se zrodil z naprostého nepochopení. Tento styl je nejopěvovanější a nejčastěji spojovaný s uměním, jako takovým.

Vznik impresionismu

Paříž, druhá polovina 19.století. Tolik mocná Francie a její hlava Napoleon III. jsou poraženi během prusko-francouzské války. Padlo císařství a je vyhlášena republika. Krize a bouření lidu jsou v plném proudu. Stejně, jak dramatická je situace ve Francii, je takové i soudobé umění. Evropští malíři romantismu, tvořící v první polovině století, zobrazují temná a mystická místa, přehnaně a nereálně vyhlížející krajiny, napínavé příběhy plné zvrátů a dramatu, zadumané portréty plny melancholie a tíhy života. To vše pak lehce nabourají realisté, kteří po nich přebírají štafetu. Vydávají se z ateliérů do plenéru a tam zobrazují panenskou krásu opravdové krajiny. Corot, Coubert, Millet a další malíři, jež nazýváme Barbizonskou školou sahalo po barevnější paletě než jejich předchůdci, motivem se jim stal venkov, příroda a výjevy prostého každodenního života. Jejich díla se odlišovala od ostatních soudobých prací malířů. Tou surovou přirozeností se naprosto vymykali tehdejšímu ideálu.

V Paříži platilo, že vrcholné malířské uznání společností je vyvěšení děl na Salónech. Salón malby a sochařství byl velkou výstavou pořádanou jednou za rok. Každý malíř se ho chtěl účastnit. To samé chtěl i Eduard Manet. Tento začínající malíř ze zámožné buržoazní rodiny, okouzlen realismem Barbizonské školy, rozvíjí jejich odkaz a maluje diametrálně jinak než všichni před ním. Světlé barevné tóny míchá s dokonalou malířskou technikou. Jeho námětem jsou však obyčejné výjevy každodenního života s malou dávkou tajemna. Pro svoje obrazy se někdy nechá inspirovat antickými náměty, kde byla nahota naprosto přijímána, promítne ji ale v takových podobenstvích, které vyzařují jakousi dávku lascivnosti, nebo popírají perspektivní zákony. Což Francouzi vnímají jako absolutní drzost a neomalenost. Manet nerozumí, proč jeho díla nejsou přijímána, ale nevede ho to ke změně svého malířského vyjadřování. Jeho díla jsou přesná, leč křehká. Opravdická a přitom tajemná. Sic je považován za umělce, který objevil cestu impresionismu sám impresionistou nikdy nebyl. Právě jeho realismem, ovlivnil jeho současníky – opravdové impresionisty – k odvratu od minulosti do naprosté přítomnosti. Do právě prožívaného momentu. Pomyslným králem právě těchto momentek byl jeho přítel a současník Edgar Degas. S paletou, či suchým pastelem vyobrazoval

výjevy, zejména z dostihů, nebo hodin baletu. Jeho nadšení z nového vynálezu – fotoaparátu se v těchto dílech významně odráží. Degas jako by fotografoval pomocí výtvarného náčiní.

Zmínění malíři sice našli cestu tohoto stylu, ale ten, který po ní kráčet první byl však bez pochyby Claude Monet. Hned v závěsu za ním pak Renoir, Sisley, Rodin, Pissaro a další. Skupina přátel, jež se pustila do maleb zcela nevídaným způsobem. Plátna plná barev, světla, skvrn, větru, slunce, záře, pohybu, nádechů, tepla, přítomnosti, okamžiku – ano, je toho tolik, co jejich díla zobrazovala – přitom jen zaznamenali právě prožitou atmosféru. Síla něčeho tak obyčejného je enormní.

Tato skupina, se námětově velice propojovala ale odlišovala stylem. My dnes víme přesně, kdo jsou impresionisté, každý ale díla tvořil naprosto unikátním a osobitým způsobem – dobře se mezi nimi orientuje právě pro jejich malířskou individualitu. To myslím, bylo také přelomové, to že malovaly, tak jak chtěly – ne tak, jak jim to nařizovala společenská norma.

Stěžejní pro ně byla malba venku v plenéru, což zmiňuje i Gombrich: „*Mezi malíři, kteří se připojili k Manetovi a pomáhali rozvíjet jeho názory, byl chudý a tvrdošíjný mladík... Claude Monet... byl to právě on, kdo nabádal své přátele, aby definitivně opustili ateliér a již nikdy neudělali jediný tah štětcem jinde, než v tváři tvář předloze*“ (Gombrich, 1997, s.518).

Claude Monetovi také náleží autorství obrazu – Impression, soleil levant (Dojem, východ slunce - 1872), díky němu byl poprvé použit jejich název – impresionisté, avšak v zcela hanlivé formě. Novinář a znalec umění Leroy (který dříve tolik odsuzoval Maneta) se o nich kriticky vyjádřil v hlavním Pařížském plátku, a tak se název rychle uchytil.

Abych lépe ilustrovala názor, jež na tuto skupinu měla většina Pařížanů, vkládám text, jež ve své knize zmiňuje Gombrich, a to úryvek časopisu vydaného roku 1876, který o impresionistech píše: „*...výstava, údajně prý obrazů. Vešel jsem tam a mé vyděšené oči spatřily něco strašného. Pět nebo šest bláznů...se dalo dohromady...a teď tam vystavují své práce. Viděl jsem tam lidi, kteří se před těmito obrazy prohýbali smíchy...krvácelo mi srdce...tyto rádoby revolucionáři – impresionisti. Vezmou plátno, barvu a štětec, napatlají na něj zcela nahodile několik barevných skvrn a pak se pod to podepíší. Je to halucinace stejného druhu, jako když chovanci blázince seberou na cestě kamínek a domnívají se, že našli diamant*“ (Gombrich, 1997, s. 519).

Společnost byla obrazy totálně pobouřena. Je zvláštní, kolik takové bouře může vyvolat několik nádherných, barevných výjevů. Jak se něco tak veselého může stát nástrojem revoluce.

Jich díla, nikdy nepřijímaná na oficiální Salón si však našla cestu ke svému obecnstvu. Pořádali výstavy vlastní, a také byl pro ně zřízen *Salon odmítnutých*. Osudy těchto malířů jsou zaznamenání hodné. Nemám však dostatek stran, abych je jimi mohla zaplnit, i přes

svoji poutavost. Trnitá cesta k jejich úspěchu byla dlouhá. Většina z nich si ji ani nestihla uvědomit, nebo ji zaznamenat. My však víme že tehdy se zrodilo moderní umění, jež se pak už nikdy nezměnilo. Jejich práce nám zanechala ten největší odkaz.

Předkládaná díla

Tato lekce se liší v tom, že dětem nepředkládám jednu malbu, ale jeden celý směr. Vybrala jsem tedy několik obrazů, jež mají unikátní náboj a přišlo mi, že nejvíce ilustrují smysl a ducha impresionismu.

Jako první jsem zařadila obraz *Dojem od Clauda Moneta, 1872–3. Ráno v přístavu*. Celá scenérie je zahalena mlhou, již prostupuje probouzející se, oranžové Slunce. Na hladině se vynořuje jen několik loďek, plujících v mihotavém světle, jež odráží slunce. V zadní části si všímáme siluety přístavu. Celý moment je vyobrazen jemnými a dlouhými tahy štětce. Jednotlivé linie jsou vlastně velice dynamické, celek ale působí velice něžně a opravdově.

Z Manetovy tvorby jsem ještě přidala jeden obraz *Kupek sena*. Tento obraz, je součástí většího cyklu. Monet za svůj život namaloval nespočet obrazů, kde zobrazoval stejnou věc v různých dnech dobách. Nejslavnější je katedrála v Rouenu, nebo most v jeho zahradě. Pomocí barevných skvrn vyobrazoval hru světla a barev, které s v průběhu dní tolik mění. Tyto, mnou vybrané, kupky sena, jsou pravděpodobně zachycené při západu. Neskutečná škála barev od růžové, přes žlutou a zelenou, až po modrou prostupuje celým ozářeným obrazem.

Pierre-Auguste Renoir, Žena v parku, 1873

Dílo dokonale odráží Renoirova typičnost. Změť barevných skvrn, jež se propojují překrývají, vytváří dokonalou iluzi, sluncem prosluněného, okamžiku. Jeho obrazy se hemží životem a pohybem. Vidíme, jak se listy třepotají ve větru a tím hází světélka na celou scénu.

Obraz ukazuje divokou, rozkvetlou zahradu rozprostírající se kolem udusané cesty, jež lemují stromy. Po cestě se prochází žena s parapletem. Rozhodně ale není ústředním motivem, všimneme si jí až dávno potom, co očima prozkoumáme ty nádherné keře, divoké růže. Až si užijeme chladu stínu, který vytváří strom, pod kterým stojíme. Vlastně nestojíme.

Další jeho obraz, jenž jsem dětem předkládala je *La grenouillère, 1876*. Na tomto obraze sledujeme skupinu lidí, která stojí na dřevěném, kulatém ostrůvku, součástí restaurace, kterému se říkalo hermelín/camembert. Ze břehu vidíme tu živou a veselou společnost, která obestoupila strom, který roste uprostřed. Slyšíme jejich smích a tlachání. Okolní příroda a vlnící se hladina nám napovídá, že je příjemné počasí, slunce dnes nepraží, a tak máme chuť se k nim okamžitě

přidat a objednat si sklenici jablečného Cideru, stát se součástí pulzujícího výjevu, jenž nám Renoir zprostředkoval.

Brethe Morisot, V parku, 1874

První ženskou představitelkou mojí práce, impresionistickou malířkou, je Berthe Morisot. Zvolila jsem její obraz, V parku, 1874. První, co mě zaujalo jsou barvy. Jako by použila stejnou paletu, jako její švagr, Eduard Manet. Zelená, černá a bílá. Přesně jako jeho *Snídaně v trávě*. Myslím, že na jejich obrazech je vidět velký vliv realismu i romantismu.

Zde se díváme na dámu, pejska a její dvě děti. Až název mi napovídá, že nesedí na palouku lesa, ale v parku. Na rozdíl od většiny impresionistických obrazů, z něj cítím melancholii, tajemno a zvláštní chlad. Nevím, zdali bych si s chutí k této rodince přisedla, ale právě to je romantismem, jež se mi v jejím díle zračí.

Alfred Sisley, Krajina Louveciennes, 1873

Pohnutkou k vybrání obrazu, byla podobnost krajiny s místní lokalitou, kde téměř každý den venčím psa. Právě pro onu povědomost jsem jej předložila i dětem. Není však ódou na slunné počasí městských zákoutí, ale divokou a blátivou ukázkou opravdové, syrové přírody.

Je pod mrakem a vítr se opírá do korun mohutných stromů v dálce. Jsme na procházce, docela daleko od města. Na cestě v dálce vidíme dvojici, která zrovna míjí polorozpadlý plot ohraničující pastvinu.

Na tomto místě není ticho, ale cítíme zde klid, který nám dovoluje na chvíli zapomenout na každodenní starosti, a užívat si tu přítomnost okamžiku.

2.3.7.1 Průběh lekce

Proč impresionismus?

Impresionismus je obecně nejsilnějším a nejpřevratnějším směrem, proto by zde neměl chybět. Myslím, že je také dobrým vodítkem k nápomoci představování dětem síly okamžiku, o kterých jsem psala v teoretické části. K tomu, aby děti dokázaly ocenit krásu přírody, nebo prožitého momentu musíme trochu dopomoci. Jakmile si zvnitřní schopnost tohoto vizuálního vnímání, těžší z toho celý život – stanou se empatickými milovníky života, užívajících si drobností každodennosti (řečeno s nadsázkou, jsem totiž rozněžněna z popisu impresionistických děl).

Jelikož v tomto směru vznikl první moderní obraz, je potřeba ho dětem ukázat. Zkusit, jestli přechod mezi starším a moderním umění pochopí.

Domnívám se, že přelom akademické a moderní malby, by mohl být ukazatelem k možnostem vidění světa. Kéž bychom v našem přemýšlení upustili od těžkosti a urputnosti starých malířů a nechali se inspirovat lehkostí a barevností impresionistů.

Cíle:

Hlavní cíl: Děti dokážou najít spojnici mezi všemi díly – podstatu impresionismu – a popsat ji svými slovy

Vedlejší cíle:

- Afektivní
 - Děti si zkusí prožít představované momenty, tím rozvinou imaginaci
- Kognitivní
 - Seznámí se stylem a podstatou zobrazování impresionismu, pokusí se ji sami najít

1. skupina

„Škoda, že neumím takhle hezky malovat“ první myšlenka Zory vede k obdivu maleb. Ostatní děti to pak vede k posuzování toho, který obraz se jim líbí nejvíce. Zeptám se jich, co tyto malby zobrazují. „Starodávny obrazy, podle oblečení, přístav, příroda, vypráví to příběhy“.

Bavíme se o náladách, jaké z nich cítí. Většinou veselé a příjemné, až na obraz Dojem. Připadá jim, že ukazuje ztroskotání. Vzbuzuje v nich negativní pocity. Eliška pak pozornost obrací na kupky sena „Ani tohle je snad invaze ufounů. Ne?“. „Jo, možná to má představovat jejich vizi do budoucnosti, těch malířů“ doplňuje její nápad Václav. Děti pak vymýšlejí příběhy ke každému obrazu, aniž bych je k tomu vyzvala. Snažím se je zklidnit a ptám se, co mají obrazy společného. „Sluníčko“ „prosvítání světla“ „Moře“, ... „Proč to malovali?“ Dotazuji se dál.

„Chtěli namalovat, jak se pohybuje sluníčko, jak se zrovna maj“ řekl někdo a já jsem se musela pousmát tomu, jak úžasně tím vystihl podstatu impresionismu. Pak to ještě myšlenku doplnil Filip: „všechno je namalovaný ťupnutím štětce.“ A Václav: „Z dálky to je dobře vidět a z blízka špatně“ Zkousíme se na obrazy dívat z různých vzdáleností. Když poodejdeme komentuje změnu Zora „Z těch fleků se stane krásná krajina!“

2. skupina

Vyzívám skupinu, aby si obrazy pozorně prohlédli a řekli, co na nich vidí.

„Příroda“ „že podle toho poznáme, jestli je teplo nebo zima, a jaký to bylo období“ Což vede k tomu, že se zabývají odhady, které období, nebo čas mají jednotlivé malby zobrazovat a opět volí, které dílo jim je nejvíc sympatické. „Mně tenhle, tam chodíme totiž na Houby“ říká Líza o jednom z nich. Vyzvu je, aby se zkusily vyjádřit k tomu, v čem by tyto díla mohla být přelomová. Snažím se je navést správnou cestou tak, že se dotazují na obrazy, jež mohou vídat například na zámcích či hradech. Dita odpovídá? „Je to dřukovaný, je to barevnější, malovaný v perspektivě, je to veselejší, ne jako když stojej vzpřímeně s mečem.“ Dále pokračujeme v debatě a určujeme, jestli jim obrazy připadají pozitivno? Na to mi odpovídá Jan: „Kdybych byl normální člověk tak řeknu, že jo, ale umím v tom najít i negativa“. Obracím pozornost k obrazu *Dojem*, odpovědi jsou zase většinou negativní: „vrak“, „západ slunce“, „válka na moři“ „trochu halucinace a barvy na sobě.“

3. skupina

„Ani, můžu ti vyprávět příběh, co jsem u každého vymyslela?“ Ptá se mě Anděla předtím, než se o obrazech rozhovoříme. A vzápětí má obdobný požadavek i Alena: „Já chci taky říct svoje příběhy!“ Téměř celou lekci se bavíme o příbězích, které v nich obrazy vyvolaly. K děvčatům se totiž přidává i zbytek skupiny. Nakonec jsem, vzhledem k uplynulé době, nucena jejich příběhy ukončit. Jako poslední otázku volím jejich názor na obraz *Dojem*: „Smutný“, „mlha“, „boj“, „zničili si svojí přírodu, Kouřem, autama a odpadkama“.

4. skupina

„Připomíná mi to film *Malé ženy*.“ „Mně zase *Paní Bovaryovou*.“ Komentují obrazy děvčata evokacemi s literárními a kinematografickými díly. Sami pak obrací pozornost na *Dojem* „ale tohle nebude tak starý, když tam je továrna“. Vzniká tak debata, nad tím, o malba zobrazuje. „Ale to jsou lodě, pirátská válka. Tenhle obraz je, když skončí bitva a už se ví, že všechno bude dobrý.“ Pak se snažím navést děvčata k spojenci impresionismu. „Co spojuje ty obrazy?“ Odpovědi jsou různé ale v celku vystihující: krajina a příroda, hodně barev, vrstvy a je to takový čárkovaný, flekatý, hodně květin a je to rozmazaný. Jedna pak porovnává impresionistické malby s akademickými. „No a do té doby byly jen tmavé portréty šlechty a mocných lidí, a tohle je pro prostej lid.“ Ptám se jich pak, jaký se jim nejvíc zamlouvá – vítězí Renoirovi malby a kritizují *Kupky sena*, přijde jim, že jsou to halucinace. Nakonec se tážu na jméno. „Proč myslíte se to jmenuje impresionismus?“ „Improvizují s novým stylem? Má to nadchnout, že to je něco jinýho? Podobný originální realitě“.

5. skupina

Rozhovor zahajují otázkou, v čem spatřují výjimečnost těchto maleb. Odpovědi se věnují zobrazovaným motivům: „Je to takový o přírodě.“ „Je tam skoro všude voda.“ „Je to v minulosti, nejsou tam žádné mobily a tak, lidi se radši procházej po venku.“ Jedna se naopak obrací k výjimečnému stylu malby: „Má to takový speciální barvy a jakoby jak je to namalovaný, takový čárky.“ Konverzace pak plynule přejde do toho, že si děti vybírají nejhezčí obraz a říkají příběh, který se váže k obrazu *V parku*. To rozpoutá řadu příběhových linek, které se rodí v myslích dětí. Což je úzce spojeno s emocemi, jež v nich obrazy vzbuzují. Alena se zeptá „Můžeme si říkat, co v nás obrazy vyvolávají?“. Zazní různé evokace: Láska, přátelství, procházka, příroda z pohádky Totoro, veselá nálada, samota. V tomto duchu posuzujeme malby, až narazíme na *Dojem*. „A co tenhle?“ Ptám se. „Jak kdyby z mlhy vystoupil člověk a díval se na potopu.“ „Záplava a musej rychle utéct.“ „Citím smutek. Připomíná nám to válku a tíseň. Je strašidelný.“ „Všechny tyhle obrazy působí děsivě.“ Ukončí debatu Eva.

6. skupina

Markétě se obrazy rychle spojí s probíranou školní látkou: „učili jsme se to ve škole, ale přesně nevím, co to je, není to to, jak se tam dávají ty emoce?“ k jejímu komentáři se připojuje Jirka: „není tohle citově zabarvený, víc než ty předtím?“ Rozebíráme pak emoce, jež z obrazů sálají. Debata se pak pozvolna stočí k tomu, že skupina určuje, zdali by si obrazy vyvěsily v domácnosti. K tomu se vyjadřuje Markéta: „já všechno, jenom ne tohle, protože tam je moc slunce a mně se na slunci dělá blbě.“

7. skupina

Nedotazovala jsem se.

8. skupina

„To je impresionismus tohle, ne? Mně se to asi vlastně nelíbí, i když každému jo. Mně se možná nelíbí žádný obraz. Dyť na tohle se můžu podívat normálně z okna. I když jim to muselo dát práci, muselo bejt náročný namalovat třeba tyhle světla a stíny, že to je takový opravdický.“

Ptám se ho na obraz *Dojem*: „no, na tohle se z okna nepodívám, to je dobrý“.

2.3.7.2 Závěrečné zhodnocení názorů a myšlenek

Impresionismus sklidil ze všech lekcí největší úspěch. Děti byly okouzleny krásou všech obrazů, působily na ně vesele a pozitivně. Až na jeden – *Impression, Dojem*. Téměř pokaždé, když jim na něj padl zrak, zaujal je. Promítly si do něj však úplně jiné představy než já nebo než zamýšlel Monet. Valná většina v tomto obraze spatřovala útěk před válkou, boj nebo lodní bitvu. Což je poměrně překvapující. Já z něj cítím naprostý klid a pomalé probouzení města.

Podle mého názoru je to tím, že je pro děti v tomto období válka tolik aktuálním tématem. Ale možná se mýlím. Třeba na ně dílo opravdu působí temněji než ty ostatní.

Často rychle prokoukly inovativní styl malby impresionistů. Puntíky, čárky a skvrny, jež se při podstoupení slijí do dokonalé krajiny. Líbilo se jim to tolik, že jsme malbu tímto stylem zkoušely na dvorku střediska.

Činnosti, jež jsme však při rozhovorech věnovali nejvíce času, bylo rozhodně vykládání příběhů, které si děti vymýšlely v souvislosti s emocí malby/kresby. Obrazy v dětech vzbuzovaly nekonečné zapojování fantazie vztahující se k výjevům, jež malby zobrazovaly. Většinou se soustředily na malé postavy v nějaké části obrazu a líčily jejich spletitý příběh. Několikrát, jsem jejich tok myšlenek omezila, aniž bych si uvědomila, že právě tyto činnosti promítaly žádnou působení impresionistických obrazů. Emoce, které v nich malby vyvolaly děti ventilovaly pomocí příběhů. Okamžitě dokázaly představit, že jsou součástí scény. Hned se do ní vcítily tak, že ji potřebovaly sdílet – pomocí příběhu. Ten se vlastně stal prostředníkem k vyjádření emocí a nálad obrazu.

Autoevaluace

Sic děti impresionismus dobře pochopily a moc se jim zalíbil, zpětně uvažuji, že jsem lekci mohla pojmout jinak. Například předložit více obrazů, nebo předvést Monetovy ukázky cyklů, v několika obměnách. Děti by si tento směr pak lépe zapamatovaly. Jinak si ale myslím, že byla tato lekce velkým úspěchem, děti si obrazy dlouho prohlížely, fotily si je, a nekonečně debatovaly nad příběhem, který se za každým obrazem odehrává.

Návrh na aktivity

- Výtvarné vyjadřování pocitů – realita/abstrakce
- Barevná škála nálad
- Malba v plenér

2.4 SHRUTÍ ZÁKLADNÍCH VÝSTUPŮ PRAKTICKÉ ČÁSTI

Výstupy k návrhu projektu a vedení lekcí

- Návrh lekcí vyhovoval v jejich struktuře i pojetí.
- Formulace cílů odpovídaly očekávaným praktickým i teoretickým výstupům.
- Cíle se ukázaly být splnitelné v návaznosti na úroveň skupiny.
- Vybraná díla byla vhodně zvolena. Výběr uměleckých děl byl rovnoměrný s ohledem na chronologii dějin umění, což se při realizaci jevílo jako přínosné pro přehled dětí při orientaci v etapách výtvarného umění.
- Lekce probíhaly povětšinou plynule a přirozeně. Míra vedení se intuitivně přizpůsobila tempu dětí s výsledkem povětšinou přirozeného a plynulého průběhu.
- Požadavky na děti nepřekročily jejich možnosti.

Výstupy k záznamu dětské percepce výtvarného díla s dopadem na kognitivní a afektivní cíle

- Děti dokázaly odkrýt hlavní myšlenky obrazů, v rámci své úrovně vnímání světa.
- V porovnání skupin se vyjádření dětí k předkládaným obrazům ve velké míře shodovala. (Atmosféra obrazu, srozumitelnost, poselství i dětský popis.)
- Jako výrazný moment se jevílo odmítání nahoty vyobrazených postav v uměleckých dílech. Stud, nejistota a potíže s formulováním myšlenek.
- Pozitivně výrazné bylo setkání s impresionistickými obrazy, což vedlo k rozvinutí širší a emotivnější debaty.
- Smutek, samota a strach se ukázal jako silněji prožívaný motiv než ten pozitivní a vedl k hlubšímu ukotvení v paměti.
- Děti promítaly do obrazů příběhy, které využívaly jako metafory ke zprostředkování vlastních pocitů z uměleckého díla.
- Dětské vnímání obrazu se ukázalo jako velmi silné, protože prožívání pomocí vcítění bylo častým prostředkem poznávání.
- Vizualní potenciál výtvarných děl se ukázal jako zásadní pro evokaci historických událostí (Goya, Rembrandt)

- Ukázalo se ale, že provázení dospělých je k hodnotnému rozboru obrazu pro děti zásadní, jelikož je směřovala k důležitým místům obrazu. Neznamená to však, že dopomoc je nezbytná, děti dokázaly komentovat obrazy spontánně.
- Překvapivým zjištěním bylo to, že děti umí hodnotit obraz jako celek i jeho jednotlivé části (postavy, světlo aj.).
- Otevření některých témat vedlo k návaznosti na další, a tím usnadnilo pojetí obrazu jako celku, nejčastěji během debaty, který vedla k návaznosti dalších témat a usnadnila pojetí obrazu jako celku.

Výstupy k metodologii zúčastněného pozorování (záznamu a interpretací dětí)

- S ohledem na výchovné cíle se podařilo nejlépe rozvinout téma odmítání vandalismu, schopnost odpouštět, dopad technologie na lidské žití, vnímání krásy v životě.
- Záznamy rozhodně napomohly k zmapování vnímání umění několika dětmi, nikoli u všech.
- Souhrnná zhodnocení názorů a myšlenek, ve snaze interpretovat dětská vyjádření, byla komplikovaná zvláště ve snaze osvětlit některé dětské výroky. Přesto jsem zaznamenala asociace k opakujícím se výrokům.
- Zjistila jsem, že početnější skupiny nedávaly prostor k vyjádření všem dětem. Ale zdá se možné, že zdánlivě opomíjené děti se vyjadřovat nepotřebovaly.
- Ačkoliv jsem si vědoma toho, že šlo o specifickou skupinu dětí se zájmem o výtvarné umění, oceňuji, že projekt zřejmě přispěl k tomu, že se děti nebudou bát vnímat výtvarné dílo s otevřeností a bez podceňování vlastního úsudku.

Výsledky předčily očekávání, především v tom, jak bohaté byly výpovědi dětí a jak spontánní byly ve velice osobních tématech. Je však třeba zdůraznit, že jsem celou dobu udržovala atmosféru v duchu myšlenky Art is for everybody a tím se zřejmě dařilo odbourávat zábrany. Za důležité považuji fakt, že jsem zlepšila svoje pracovní dovednosti a zároveň mě děti podpořily v profesní vizi, že zpřístupňovat umění má vždy smysl.

ZÁVĚR

Děti, které navštěvují mé výtvarné lekce, nám nepodají objektivní pohled na to, jak děti vnímají umění, jelikož už jejich výběr volnočasové aktivity vypovídá o jejich vstřícnějším vztahu k umění. Nicméně i přes to se domnívám, že skupiny lze hodnotit jako nadprůměrné. Široké spektrum jejich vnímání rovněž jako cit pro detail, jež se během lekcí projevily, byly úctyhodné. Cílem této práce bylo navrhnout projekt, který byl právě na vnímání zaměřen. Dovolím si tvrdit, že ho lze hodnotit jako zdařilý, jelikož ukázal, nakolik jsou děti schopny věnovat pozornost obrazu a jak zajímavé pro ně je objevování „ukrytého poselství“. Nejlepším průvodcem byl příběh v různých formách. Buď ten, kterým jsem odhalování obrazu doprovázela, nebo ten, který si vymýšlely děti. Zrcadlil, nakolik si emoce spojujeme s tím, co jsme při nich prožili, a ty pak dokážeme promítnout do nových příběhů, jenž nám formuje imaginace. Umění pak vede k jejímu rozvíjení. Děti, které z projektu cítily v počátcích nejistotu, si nakonec pátrání v obrazech velmi užívaly a jako zpětnou vazbu mi poskytnulo to, že o lekcích mluvily ještě několik hodin po jejich uplynutí.

Práce nebyla jen obohacením v teoretické sféře, rovněž jako pro mě byla zábavou i poučením. Ukázala mi možnosti předkládání umění dětem a čeho bych se příště měla vyvarovat. Pomohla mi v orientaci dětského vnímání. Nastínila, v čem se pohledy diferencují a v čem naopak shodují u různých věkových skupin dětí. Stejně tak ukázala, jak reagují na pozitivní i negativní náměty. Dovolím si říct, že projekt nebyl přínosný jen mně, ale i dětem. Nejen, že se jim dostalo do podvědomí několik děl z historie umění, ale též jsme společně poodkryli možnosti, jak na umění nahlížet a jak o něm přemýšlet. Cítily, že jejich názor je pro mě důležitý a má velkou váhu.

Rozhodně bych si přála, tento projekt rozpracovat a zařadit i navrhované výtvarné činnosti. Myslím, že propojení s nimi by vedlo k lepšímu ukotvení historických i obsahových aspektů obrazu, což shledávám perspektivou dané práce.

Doufám, že budu mít více příležitostí k provozování obdobných činností. Práce s dětmi a umění je pro mě ideálním spojením. Stejně tak zde vidím i velký výchovný potenciál, jenž nám umělecký odkaz nabízí. Neméně důležitý je rovněž fakt, že si na poselství „ukryté“ v obraze přijdou děti samy.

POUŽITÉ ZDROJE

Tištěné:

Banksy: [wall and piece]. London: Century, 2006. ISBN 1-8441-3787-2.

BECKETT, Wendy a Patricia WRIGHT. *Toulky světem malířství*. 4. vyd. Přeložil Jiří VEJVODA. Praha: Fortuna Print, c2002. ISBN 80-7321-002-9.

BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024742489. 306 stran

BLAŽEK, Vladimír, KOMZÁKOVÁ, Martina a Jan SLAVÍK, ed. *Umění ve službě výchově, prevenci, expresivní terapii: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 9788072904150.

BRAY, George, Caroline BUGLER, Nick HARRIS, Diana LOXLEY, Kirsty SEYMOUR-URE, Jude WELTON a Iain ZACZEK. *Velcí umělci: jejich život a dílo*. Přeložil Eva KŘÍSTKOVÁ, přeložil Pavel BAKIČ. Praha: Knižní klub, 2018. Universum (Knižní klub). ISBN 9788024262499.

EMMERLING, Leonhard. *Jean-Michel Basquiat: 1960-1988 : the explosive force of the streets*. Köln: Taschen, [2016]. ISBN 9783836559799.

GOMBRICH, E. H. *Příběh umění*. Praha: Argo, [1997]. ISBN 8072031430.

KOTALÍK, Jiří. *Jan Preisler*. Praha: Odeon, 1968.

LANDISCHOVÁ, Erika. *Teorie a praxe arteterapie: taneční a výtvarné formy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 9788072902972. 122 stran

MATTANZA, Alessandra. *Street art: současná městská výtvarná scéna*. Přeložil Runka ŽALUDOVÁ. V Praze: Slovart, 2018. ISBN 9788075295569.

PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073674236. 221 stran

PIJOAN, José. *Dějiny umění*. Přeložil Miloslava NEUMANNOVÁ. Praha: Odeon, 1981. ISBN 802070888X

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. ISBN 8071783994. 268 stran

ROESELVÁ, Věra. *Námět ve výtvarné výchově*. Upr. vyd. Praha: Sarah, 2000, c1995. ISBN 8090226744. 195 stran

ROESELVÁ, Věra. *Proudy ve výtvarné výchově*. [1. vyd.]. Praha: Sarah, 1999. ISBN 80-902267-3-6. s 217

ROCHOVSKÁ, Ivana a Dagmar KRUPOVÁ. *Umělci v mateřské škole: aktivity zaměřené na interpretaci výtvarného umění*. Přeložil Michaela ŠKULTÉTY. Praha: Portál, 2016. ISBN 9788026211204.

SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 8072901303.

SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. 2., ekonomické vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 9788072904983.

SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 8071844373. 199 stran

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Helena HAZUKOVÁ a Jan SLAVÍK. *Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 2., upr., (V SPL-Práce 1. [sic]) vyd. Úvaly: Albra (redakce SPL-Práce), 2010. ISBN 9788073610791.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej!:* artefiletika pro předškoláky a mladší školáky. Vydání třetí. Praha: Portál, 2019. ISBN 9788026215578.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra. *Tvořím, tvoříš, tvoříme*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-341-2.

Současná arteterapie v České republice a v zahraničí. Přeložil Jan SLAVÍK. Praha: Univerzita Karlova, 2000. ISBN 8072900048.

SPALOVÁ, Olga. *Malá světová obrazárna*. Praha: Svoboda, 1971.

ŠEBOROVÁ, Silvie. *Nedělní párty s Picassem: jak nadchnout děti pro umění*. Ilustroval Alexey KLYUYKOV. V Brně: Jan Melvil Publishing, 2021. Briquet. ISBN 9788075551504.

ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 8071786160.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024733579. 456 stran

WADIOVÁ, Bettina. *Botticelli*. Praha: Odeon, 1971.

Elektronické:

Edita Křížová. (2006). *Malíř Ivan Ivanovič Šiškin*. [Bakalářská práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích]. Domovská stránka repozitáře publikací JU. https://dspace.jcu.cz/bitstream/handle/123456789/25332/Krizova_Edit.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Google. 2000. Název, In: www.google.com [online]. [cit./vid. 2.2. 2000]. Dostupné z: odkaz

Historie arteterapie v ČR. *Česká arteterapeutická asociace* [online]. Copyright © 2022 Česká arteterapeutická asociace [cit. 05.06.2022]. Dostupné z: <http://www.arteterapie.cz/arteterapie/historie-arteterapie>

Karel Šimečka. (2012). *Možnosti uplatnění výtvarných a hudebních prvků v osobnostním a sociálním rozvoji* [Bakalářská práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář UK.

https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/40695/BPTX_2011_2_0_284984_0_1_06064.pdf?sequence=1&isAllowed=y

původ slova příběh — PSK. *PSK* [online]. Copyright © 2004 [cit. 28.06.2022]. Dostupné z: <https://www.ptejteseknihovny.cz/dotazy/puvod-slova-pribeh>