

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE



Bc. Anna Smolíková

Umění z pohledu dětí: k rozvojetvornému potenciálu uměleckých děl

Art from childs perspective: to the developmental potencial of
Artworks

Vedoucí práce: doc. PhDr. Martin Strouhal, Ph.D.

2024

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu mé práce doc. PhDr. Martinu Strouhalovi, Ph.D. za jeho rady. Dále pak skupinám dětí, které mi poskytly rozhovory a zásadně se tak zasadily o vznik a dokončení této práce. Nakonec bych ráda poděkovala Rori, Geraltovi, Alče, Tomovi a celé mojí rodině za trpělivost, protože bez nich by se to nikdy neuskutečnilo.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Jičíně dne

Bc. Anna Smolíková

Abstrakt

Práce se zabývá pohledem a názory dětí na vybraná umělecká díla, jež jim jsou předkládána v rámci volnočasové aktivity. Pokouší se shrnout jejich dojmy a schopnost zachytit umělecký přesah, který je do obrazu vložen samotným autorem. Teoretická část zahrnuje kapitoly zabývajícími se pojmem umění, vztahem výchovy a umění, vývojovým obdobím dítěte z hlediska percepce a úsudku a pedagogickým oblastem zabývajících se výtvarnou výchovou. Praktická část pak popisuje vybraná umělecká díla v konfrontaci s názorem dětí, zaznamenává a shrnuje rozhovory s nimi, věnuje se charakteristice jejich i celého procesu realizace. Stěžejní je pak rozbor reakcí a z něj vyvozené výsledky.

Klíčová slova: Pedagogika volného času, percepce umění, dětské skupiny, dějiny umění, výtvarný obor

Abstract

The diploma thesis examines the perspectives and opinions of children on selected works of art presented to them as part of a leisure activity. It attempts to summarize their impressions and ability to capture the artistic transcendence embedded in the artwork by the artist. The theoretical part includes chapters dealing with the concept of art, the relationship between education and art, the developmental period of the child in terms of perception and judgment, and pedagogical areas related to art education. The practical part describes selected works of art in comparison with the opinions of children, records and summarizes interviews with them, and focuses on the characteristics of both the children and the entire implementation process. The key aspect is the analysis of their reactions and the conclusions drawn from it.

Key words: Pedagogy of free time, perception of Art, Children's Groups, Art history, visual Art

Obsah

1.	ÚVOD	1
2.	SHRNUTÍ A CÍLE PRÁCE	3
3.	TEORETICKÁ ČÁST	4
3.1	UMĚNÍ	4
3.1.1	Umění jako pojem	4
3.1.2	Umělecké dílo	5
3.1.3	Výchova uměním, výchova k umění	9
3.2	Subjekty zkoumání	17
3.2.1	Vývojová psychologie	17
3.2.2	Dítě doby dnešní	28
3.3	Pedagogika	30
3.3.1	Výtvarná výchova	32
3.3.2	Výtvarné činnosti v pedagogice volného času	35
4.	EMPIRICKÁ ČÁST	37
4.1	Záměr, metodologie a průběh	38
4.2	Charakteristika skupin	39
4.2.1	1. skupina – nástup do školy	39
4.2.2	2. skupina – školní věk	42
4.2.3	3. skupina – dospívání	44
4.3	Pieter Bruegel	47
4.3.1	Život a dílo	47
4.3.2	Podobenství o slepcích	50
4.3.3	Průběh lekce	52
4.4	Vincent van Gogh	60
4.4.1	Život a dílo	60
4.4.2	Jedlíci brambor	63
4.4.3	Průběh lekce	65
4.5	Caravaggio	71
4.5.1	Život a dílo	71
4.5.2	David a Goliáš	76
4.5.3	Průběh lekce	80
4.6	Shrnutí základních výstupů a plnění cílů empirické části	86
5.	ZÁVĚR	91
6.	PŘÍLOHY	94
7.	ZDROJE	95

Seznam obrázků

Obrázek 1 Podobenství o slepcích (1568), autor: Pieter Bruegel, zdroj: wikipedie.cz.....	50
Obrázek 2 Jedlíci brambor (1885), autor: Vincent van Gogh, zdroj: wikipedie.cz	63
Obrázek 3 David a Goliáš 1610, autor: Caravaggio, zdroj: wikipedie.org	76

1. ÚVOD

Hlavní roli při výběru tématu diplomové práce sehrálo prostředí volnočasového střediska pro děti a mládež, ve kterém pracuji jako výtvarník a pedagog. Umění a děti mi tedy každodenně vstupují do života a jsem tak neuměle podrobena jejich zkoumání a pozorování vzájemných reakcí, které z výtvarných kroužků vyvěrají. Volnočasové aktivity zásadně ovlivňují pozdější vývoj jedince jak v dospívání, tak v dospělosti. Nejenže přispívají k náklonnosti trávit volný čas kvalitně, ale slouží i jako primární prevence.

Ke konkrétnímu tématu práce, a to rozvojetvornému potenciálu uměleckých děl, mě uvedly vlastní smíšené pocity pramenící ze sledování dětského počínání a jednání v závislosti na extrémně rychlé změny odehrávající se ve společnosti. Zejména reakce dětí na čím dál více technologicky a mechanizačně orientovanou společnost, která ovlivňuje jejich trávení času, mentální zralost, sociální inteligenci a (ne)chuť k smysluplnému obohacování se mimo obrazovky displejů rozličných rozměrů. Jejich pozornost totiž urputně vábí rychle se měnící blikající videa či hry, které narušují soustředění – ať už při práci, při vnímání světa kolem nebo chuti nasávat nové informace a zážitky na vlastní „kůži“. I jejich vzájemné rozhovory se nejčastěji stáčí k jejich on-line charakterům ve hrách nebo k často podivným názorům, jež zastává jejich oblíbený *youtuber*. Tento společenský nešvar dopadá i na jedince, jejichž rodiče se je urputně snaží od blikajícího světa distancovat. To sleduji zejména v momentech, kdy děti čekající v šatnách na kroužek sáhnou po telefonu jako kratochvíli a ty, které ho nemají vyhledávají společnost jednice, který jím disponuje. Často pak na lavičce nacházím „chumel“ dětí, které jsou hypnotizovány mihotajícími se palci na displeji kamarádova telefonu. Kamarádství ale vlastně není podmínkou, protože domnělým benefitem, jenž virtuální svět přináší, je to, že vzájemně propojí i naprosté cizince – toto *kamarádství* však často končí tam, kde začalo – u zírání do displeje.

Mezi nepříznivé dopady, které lze v poslední době pozorovat, však nepatří jen délka takto ničemně stráveného času nebo narušení schopnosti soustředění se. Značným negativem ovlivňující dětské chování, jednání a vnímání je hlavně obsah, který jim je prostřednictvím on-line světa zprostředkován. Za zásadní dvě oblasti, jež u dětí on-line svět narušuje, můžeme označit vizuální vnímání a emoční hranice. Obé se pak prostřednictvím nastupující generace odráží do světa a společnosti, které jsou v mnoha oblastech plny nevksu a lhostejnosti. Hry i videa, která jsou největším „žroutem“ času mladistvých, totiž často absolutně pozbývají vizuálních hodnot, které byly v minulých létech jednou z hlavních předností svých předchůdců. Animace, ať už herní nebo filmové, na kterých jsem vyrůstala já, dokonale spadají do vlastního

odvětví umění. To zaručuje dobře odvedenou práci výtvarníků, díky nimž je divák schopen propadnout atmosféře a vytvářet si tak vztah k vizuálním požitkům, které vedou ke kultivaci člověka a ovlivňují jeho vkus a smysl pro estetično. Konkrétně pak česká animátorská scéna stojící na kořenech Trnky, Pojara, Zemana a mnoha dalších doslova vybízí ke kulturnímu obohacování a prohlubování povědomí o tomto dědictví. Avšak soudobý obsah, který je dětem podsouván, se spíš stává propagátorem nevkusu a kýče, nebo naopak bezduché unifikovanosti. Tato strana *kybersvěta* tak prosakuje do vizuální podoby předmětů, které naše společnost uměle produkuje.

Další odvrácenou stranou informačních technologií je vstup do emočních hranic člověka. Pro konkrétní příklad lze zmínit popularitu hororových her a videí, které jsou pro děti novodobými idoly. Děsivě (a samozřejmě velice nevkusně) vyhlížející charaktery, jejichž jediným úkolem je vyvolávat strach a které v podobě plyšáků nebo figurek vidáme často na pultech obchodů, a aniž bychom si některá rizika uvědomovali, je dětem kupujeme. Přestože jsem si vědoma toho, že *hrůza* lidstvo přitahuje už celá staletí, jsem přesvědčena, že míra děsu, která je dětem takto podsouvána absolutně nabourává to, co je dětmi činí. Tato *hororovost* na denní bázi jim supluje realitu, idoly a zábavu. Smazává a přepisuje tak hranice citově zabarvených prožitků a mění jejich hodnoty.

Zatím jsem nepřišla na jiný způsob, jak přispět k potlačení těchto úkazů, než s dětmi o negativních dopadech on-line světa hovořit. Při výtvarných lekcích mi však došlo, že momenty, kdy se s dětmi noříme do hlubin malířského umění, mohou mít dopad právě na odvětví, která v těchto případech strádají. K rozklíčování tajů obrazu je třeba vědomé pozornosti, soustředění a trpělivého nazírání na plátno, do kterého umělec vložil vizuální krásu, řemeslo i emoční náboj. Vždyť právě umělecké odkazy splňují kritéria vizuálního souladu, rozvíjí empatii a nutí člověka k momentům zamyšlení. Krásné umění by tedy mohlo fungovat jako náplast na rány, které zmíněné technologie páchají.

Pro diplomovou práci byly vybrány tři obrazy, jež byly předloženy třem skupinám dětí. Cílem bylo zachytit a zanalyzovat dětské pocity a myšlenky. Přičemž jsme se pokusili dokázat, že dětská mysl je stále otevřena vnímání výtvarného umění a zároveň zjistit nakolik pro ně může být umění poutavé a zajímavé. V neposlední řadě byl v práci kladen důraz na ilustraci toho, jak je nesmírně důležité dětem umění představovat ve kterékoliv jeho formě. Nese s sebou totiž rozvojetvorné aspekty, jež pozitivně utvářejí oblasti smýšlení dítěte, které nejvíce strádají v závislosti na soudobé nastavení společnosti.

2. SHRnutí A cíLE PRáCE

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část obsahuje definici základních pojmů, které jsou spojené s hledáním významu slova *umění* a edukací v rámci nahlížení na umělecká díla, tedy výchovou k umění. Rovněž je zde věnována pozornost konkrétním odvětvím pedagogiky, která se zabývají výtvarnou činností ve školním prostředí, či ve volném čase. V neposlední řadě se teoretická část věnuje vybraným věkovým skupinám, které se rozhovorů účastnily, z pohledu vývojové psychologie.

V empirické části je odkloněna pozornost přímo na záznamy z rozhovorů dětských s mladistvých participantů, při střetu s vybranými uměleckými díly a jejich podrobnějšímu rozboru. Kapitola je členěna do tří segmentů na základě tří uměleckých děl, jež byla dětem předkládána. Díla jsou zasazena do umělecko-historického kontextu, přičemž je zde věnován prostor podrobným informacím týkajících se daných děl. Dané informace jsou dále konfrontovány s výroky a myšlenkami dětí. Záznamy dětských výroků jsou následně analyzovány z pohledu vývojové psychologie a jsou mezi sebou porovnávány. Na konci každé kapitoly se nacházejí návrhy, které by mohly navazovat na konkrétní rozhovory.

V závěru jsou pak vyvozeny výsledky s diskuzí o přínosu této práce v oblasti vzdělávání.

Cílem diplomové práce je zanalyzovat a popsat vnímání vybraných výtvarných děl určitou skupinou dětí. Tyto skupiny zastupují tři věkově odlišná vývojová stádia, které jsou porovnány na základě zdokumentovaného vzorku. Současně je cílem popsat oblasti, které jsou pro děti v rámci uměleckých ukázek nejvíce čitelné a zároveň vzbuzují jejich zájem, který pak vede k jejich náklonosti vůči poznávání v oblasti krásného umění a mohou dopomoci při jejich vzdělávání. Cílem empirického zkoumání je tedy popsat průběh pozorování vybraných uměleckých děl dětskými skupinami a na základě rozhovorů s účastníky těchto pozorování interpretovat jeho výsledky ve čtyřech oblastech rozvoje: schopnosti symbolické interpretace, emocionálního vnímání a reflexe, propojení díla s narativem či sociálně-historickým kontextem a konečně v oblasti aplikování interdisciplinárního přístupu. Současně se pokusíme porovnat způsob zachycování a porozumění uměleckých děl.

3. TEORETICKÁ ČÁST

3.1 UMĚNÍ

3.1.1 Umění jako pojem

O toto abstraktum se opírá velká část této práce. Na počátku je tedy třeba osvětlit širší jeho významů a několika odnoží od něj vedoucích.

Umění je pojem, který rezonuje davy po staletí napříč kulturami, a váže se k podstatě každé z nich. Dotýká se široké škály lidské činnosti a vnímání světa kolem. V zásadě ho můžeme dělit na umění výtvarné, performativní, literární, hudební a v neposlední řadě na design a architekturu. V této práci se budeme setkávat s výtvarnou částí tohoto nesnadno definovatelného pojmu. Proto se na následujících řádcích povětšinou zaměřím hlavně na ni. Tyto tvůrčí projevy se objevují jako doklad doby a místa ve kterých bylo vytvořeno. Zrcadlí kulturu, společenské smýšlení a postavení, funguje jako sonda do nitra tvůrce, či reakce na pohnutky doby. Umění je důkazem rozličnosti etnik, ale i iniciátorem jejich propojování.

Například tradiční evropské umění se velice liší od umění přírodních národů (dříve *umění primitivní* – Hazuková, 2014, s. 9). Dokazovalo dřívější nerovnováhu mezi technologicky a intelektuálně laděnou společností a oněmi „primitivními“ národy. V umění současném se jím ale často nechá ovlivňovat a staví inspirační základ na dílech moderních. Rovněž hraje extrémně důležitou roli při objevování konkrétní kultury jako takové a dopomáhá ilustrovat obraz, který se nám s vědomostmi o ní, utváří.

Gombrich v úvodu své knihy popírá existenci slova *umění* hned v první větě. „*Umění ve skutečnosti neexistuje. Existují pouze umělci.*“ (Gombrich, 1997, s. 15) Tyto umělce pak popisuje jako tvořící osobnosti, jež manipulují s různorodou škálou nástrojů, v závislosti na době, ve které tak konají – umělec svírající červenou hlinku, pevnou rukou kreslí bizona na stěnu jeskyně, středověký člověk, který uhlem v šeru svíčky črtá anatomicky přesnou kostru nalezené krysy, nebo ten, který u nejmodernějšího tabletu navrhuje plakát na výlepovou plochu obchodního domu. Umění je podle něj možné definovat pouze jako výplod umělce.

Gombrich rovněž uvádí, že význam zmiňovaného slova se mění v závislosti na dobu. Dnes ho často používáme v doprovodu libosti a nelibosti v názorových otázkách k umělecké tvorbě. Umíme ho do konverzace vsadit i tam, kde chceme člověku ublížit, nebo jeho dílo shodit („To je teda umění tohle...“) (Gombrich, 1997, s. 15).

Stejně jako on, při pokusu o definici slova *umění*, odbočuje k *umělci* Cumming. Rovněž poukazuje na proměnlivost podoby umělce v průběhu historie i současnosti. Při výčtu rysů

umělce však jasně naznačuje, že umělcem nemůže být leckdo, ale jen opravdový profesionál, mistr oboru, dobrý obchodník oplývající talentem. Jeho výplody pak můžeme nazývat uměním. (Cumming, 2007, s. 17).

Umění tedy přímo závisí na osobě, která ho stvořila. Četnost jeho výtvorů vystavovaných na odív, pak určuje společnost, která se jimi rozhodne obklopovat. To ale pak zpátečně ovlivňuje vkus společnosti, na kterou toto umění působí. Znamená to rovněž, že zde umění přestává být abstraktním pojmem a stává se z něj konkrétní artefakt, jehož (pověětšinou) vizuální vlastnosti korespondují s libostí některého jedince.

Ona přímka, jež vede od umění ke kráse a estetice je naprosto logická. Máme tendence umění soudit a podrobovat ho hodnocení, aniž by byla stanovena jasná kritéria (kromě těch, co si sami pro sebe tvoříme). Přesto však dokážeme ověřit umělce celou řadou ocenění a volíme si je, aby tvořili prostředí, v němž žijeme. Vizuální podoba hmatatelných výtvorů člověka, by se tedy dala považovat za umění ve všech svých formách, jelikož byla podrobena úvahám nad jejich podobu.

Uměním je tedy výplod umělce, který nazýváme uměleckým dílem.

3.1.2 Umělecké dílo

Dickie se ve své institucionální analýze ve snaze definovat *umění* také obrací na odlišný pojem, a to *umělecké dílo*. Což koresponduje s tvrzením, že uměním je právě umělcův výtvor. Dickie zde polemizuje s řadou autorů a konečným výsledkem jeho definice *uměleckého díla* je závislost na dvou požadavcích, a to – artefaktualita a udělení statusu.

Artefaktualita nám tedy zajišťuje hmatatelnost a jasnou existenci předmětu, udělení statusu pak lidskou iniciativu s hodnotící funkcí. Za oba požadavky pak skrývá i kreativitu, která je pro mnohé téměř synonymem umění. O dvou požadavcích umění Dickie ve své analýze píše: „*Požadavek artefaktuality nemůže omezit tvořivost, neboť artefaktualita je její nutnou podmínkou. Není možné vytvořit něco kreativního, aniž by zároveň nevznikl artefakt. Druhý požadavek, udělení statusu, také kreativitu nemůže omezit, ale naopak ji podporuje. Vzhledem k tomu, že se podle této definice uměním může stát cokoliv, nijak kreativitu nebrzdí.*“ (Dickie, 2008, s. 86).

Znamená to tedy, že Dickie označuje za umělecký předmět i zajímavý kámen nebo hromadu odpadků – pod podmínkou, že jim někdo udělí status uměleckého díla. Což koresponduje s myšlenkou řady umělců hledajících hranic umění. Ať už se jedná o záměry dadaistického hnutí z počátku minulého století či soudobých umělců komponujících díla z rozličných objektů. V moderním a současném umění je totiž akceptace toho, co za umělecká

díla považovat, mnohem benevolentnější než v dobách klasického umění. Mimo rozmach umělecké působnosti ale přetrvává i přesvědčení, že někteří mají vyšší právo hodnotit díla na základě jejich neměřitelných kompetencí či domnělých vědomostí. Dle Dickieho i Gombricha je ale tento předpoklad mylný, jelikož status může udělit kdokoliv (jednotlivec i skupina) jakémukoliv předmětu, jenž uzná za vhodný. K tomuto přesvědčení se přidává i Vančát a ve své monografii zmiňuje: „... *k mylné představě, že svět uměleckých děl je diferencován ... na díla kvalitní (hodná galerií) a na díla ostatní, méně kvalitní.*“ (Vančát, 2000, s. 14). Hovoří také o nezbytnosti respektu, vztahující se k umělci, jehož díla jsou pro nás nepřístupná, či odcizená.

Ze zmíněných textů tedy vychází, že onom dílem se může stát cokoli, co umělec jako dílo jmenuje. Tato nekonečnost se však úplně nesoubí s náhledem na umělecké dílo v časech minulých. Statusem ověřený artefakt zní totiž velice povrchně a neúplně v kontrastu klasického, vážného umění minulých staletí.

Umění, jak již bylo zmíněno, se těžko definuje pro jeho proměnlivost v čase. Hlubiny uměleckého díla s sebou totiž nesou ohromnou váhu zejména pro lidi, kteří se do nich rádi noří.

Rozdílné aspekty v definování *uměleckého díla* popisuje například Hegel. Ten se více přibližuje jeho klasickému pojetí. Píše o jeho třech určeních:

- a) **umělecké dílo není přírodní produkt, nýbrž vzniká lidskou činností,**
- b) **tvoří se podstatně pro člověka a je vzato pro jeho smysly více či méně smyslové látky,**
- c) **má nějaký účel** (Hegel, 1943, s. 116).

V následujících řádcích si tato určení stručně shrneme.

Umění jako produkt lidské činnosti

Lidskou činností je zde myšlena usilovná práce, které předchází cvičení a úvahy o smyslu, a je zakončena kvalitně technicky odvedeným uměleckým dílem. Nejde jen o provedení, ale i o zvolení tématu a jeho vědomém zpracování. Vyjádřit myšlenku tak, aby byla čitelná pro pozorovatele. Čím důkladněji umí jedinec představit hlubiny mysli a ducha, tím výše pak jako umělec stojí. Za touto lidskou činností nestojí pouze formálně pravidelná, bezduchá, mechanická činnost, ale hlubokými myšlenkami opředené, dokonale zvládnuté řemeslo. Tedy výtvar ducha zaznamenaný člověkem.

Poměrováním výtvorů přírody a výtvorů člověka dostaneme odpověď na to, čím může lidská činnost přírodu převyšovat. Přestože je, podle Hegela, lidská činnost jaksi *mrtvá* a příroda *živá* (Hegel, 1943). Oduševnělá tvorba lidská totiž přesně komponuje a ukládá podklady k objevení pro pozorovatele, kdežto příroda jen dokonale je – prchavá, proměnlivá, jasná. Tedy lidská činnost přesahuje tu přírodní ve své oduševnělosti.

Navíc ono vědomí a niterná potřeba nutí člověka tvořit – ze sebe a pro sebe. Uvolňuje tak svoje prožitky i pro ostatní, tak aby mohli duchovno prožívat společně s umělcem. O tomto spojení píše Hegel: „...člověk musí vnitřní i vnější svět učinit předmětem duchovního vědomí, v němž opět poznává své já. Potřebu této duchovní svobody uspokojuje člověk tím, že nejdřív vnitřně pro své dělá to, co sám jest, avšak toto duchovní uskutečnění také hmotně realizuje a tak to, co v něm jest, činí pro sebe i pro jiné lidi v tomto sebezdojení názorným a poznatelným.“ (Hegel, 1943, s. 123).

Pokud umělecké dílo čerpajíc ze smyslového světa je určeno pro smysly člověka

Zde se upozadňuje fakt, že umění je výtvořem člověka a pozornost se obrací na smysly, pro něž bylo stvořeno. Tyto vyvolané city jsou ale subjektivní afekcí a nepředstavují úplnost konkrétního pocitu, nýbrž toho, jak si je sami dovolíme prožít – prozkoumat je. Domněle jsou totiž některé pocity primárně příjemné a nepříjemné, avšak každému individuu můžou vyvolat vlnu naprosto odlišného prožitku balancujícího mezi oběma póly. Směs, kterou pocity vytvoří je velice osobní a rozdílná v závislosti na člověku.

Mimo citů je zde důležitý další aspekt, a to smysl pro *krásno*. Čímž se umění liší například od vyprávění příběhů, dějepisu či náboženského kázání – jelikož i ty v nás city vzbuzují. Tento cit pro *krásno* je třeba zušlechťovat, nikoliv však vzděláváním v oblasti vkusu (i takovým bylo lidstvo podrobena), ale nechat na vlastním uvážení každého člověka, co pro něj umělecké dílo jeví.

Z konkrétního výčtu uchopitelných vlastností uměleckého díla se zjevuje rozhodčí – *znalec* umění. Aspekty díla, které má znalec do hodnocení zahrnout, pak popisuje Hegel následovně: „...nutná pozitivní stránka odbornictví důkladně se seznamující s celou individuálností uměleckého díla. Neboť dílo pro svou hmotnou i individuální povahu vzniká podstatně z nejrůznějších zvláštních podmínek, k nimž patří především doba, a místo vzniku, určitá individualita umělcova, a hlavně technické vzdělání umění.“ (Hegel, 1943, s. 127).

Znalec má uvážit všechny tyto stránky, avšak neexistující kritéria, která by měřila přesnou váhu poměrů jednotlivých aspektů, mu nedávají do rukou právo dílo objektivně zhodnotit.

Umění tedy prostupuje smysly, které uchovává i předává. Obyčejně člověk při smyslovém prožívání nezastavuje, ale automaticky zapojuje *žádost*, která ho nutí nenechávat objekt jeho svobodě. Hegel tuto žádost popisuje v souvislosti s přesahem smyslového vnímání, které nestojí při vnímání umění samo, nýbrž je doplněno o žádost, kterou ve výčtu příkladů popisuje následovně: „...avšak duch se nezastaví při pouhém vnímání vnějších věcí zrakem

a sluchem, činí je svým nitrem, a nitro se zase snaží ve formě smyslové sebe ve věcech realizovat a obrací se k nim jako žádost.“ (Hegel, 1943, s. 128).

Snaží se ho vstřebat, zbourat jeho volnost, podrobit ho vlastnímu úsudku vedoucímu k objasnění jeho duchovnosti. Umění ale žádost odpuzuje, neulpívá na něm, je odkázáno své vlastní svobodě bez žádosti podmanění. Tím se liší od ostatních *forem ducha*, neusiluje o jeho přetvoření v obecnou myšlenku či pojem – balancuje mezi myšlenkou a hmotou.

Účel umění

Poslední ze tří určení nás přivádí k pravému pojmu umění. První (mylnou) představou účelu je nápodoba přírody. Nápodoba sebou však nese dvě úskalí – zbytečnou námahu a nedokonalost. Protože i téměř přesná nápodoba nese s sebou jakousi plochost a bezduchost. Zde si dovolím citovat zajímavé přirovnání pramenící z Kantovy myšlenky: „...*Kant uvádí o této zálibě v napodobení jiný příklad, jak se nám brzy omrzí člověk (a jsou takový), který dovede dokonale napodobit tlukot slavíka: jakmile zjistíme, že je to člověk, kterého slyšíme, máme hned dost toho zpěvu. Vidíme v tom jen povedený kousek, ne svobodně tvoření přírody ani umělecké dílo: neboť od svobodné tvořivosti člověka očekáváme něco zcela jiného, než jen takovou hudbu, která nás zajímá jen tenkrát, když jako slavičí tlukot nezáměrně, podobající tónům lidského citu, přišší ze zvláštní životnosti“ (Hegel, s. 138).*

Ač se jedná o nápodobu, i v přírodě se setkáváme s krásou či šeredností – mizí zde představa o uměleckém *krásnu*, protože do hodnocení vstupuje subjektivní vkus, který je proti všem pravidlům a nezná hranic ani kritérií. S ním pak hodnocení ovlivňuje i příslušnost k národu, která čtenáře obrazu formovala. Kultura vlastního národu totiž určuje to, co jemu připadá „normální“, ale pro jiného může být nepochopitelné až škaredé.

Podstatným rysem, a nikoliv smyslem, je tedy mistrné ovládnutí malířského řemesla, ať se jedná o trefnou nápodobu přirozenosti, míchání barev či rozlišení jemných nuancí při komponování tvarů.

Umění by se ale primárně mělo zmocňovat citů, ať se jedná o city krásné a ušlechtilé – náklonnost, vášeň, věčnost či pravdu, nebo o pochopení neštěstí, bídy, zla či zločinu. Toto vnitřní prožití obsahu je třeba promítat skrz skutečnost a každodennost a médiem je právě obraz. Jen skrz dotek duše může se stát plnohodnotným uměleckým dílem. Individuální prožívání obrazu však sebou nese i jistou protikladnost a nekonkrétnost. Jelikož nitra člověka jsou natolik rozdílná. Umění nám city mírní a zjemňuje, a to prostřednictvím názorného promítnutí vize, znázorňující například člověka jednajícího v opojení myslí nebo v zajetí katastrofy. Ilustruje moment prožití, podobně jako sen, a dovoluje člověku využít změť citů jako trenažér skutečnosti i jako ventil pro časem nahromaděné pocity.

Druhým, zdánlivě podstatným, cílem umění by mohlo být poučování a mravní zdokonalování. Umění má projevit očištnou sílu, hnutí citů a jejich ukojení ale i následné poučení a užitečnost vedoucí k nějakému mravnímu zlepšení.

Tato kritéria však ale popírají umění samo, staví nás před stanovisko, které tvrdí, že prospěšnost umění tkví v jeho mravokárství a snaze zlepšit svět skrz poučení. Dávají mu obecné hranice a škatule. Umění je ale povoláno pro objevování pravdy, konečný účel umění hledáme v zobrazování a objevování, jak píše Hegel: „...*na ostatních účelech jako je poučování, očišťování, zlepšování, vydělávání peněz, honba za slávou a poctou umění nic nezáleží a tyto účele neurčují jeho pojem*“ (Hegel, 1943, s. 150).

Hegel tedy spatřuje podstatu uměleckého díla v dobře zvládnuté práci umělce – fyzické i duchovní v reakci s divákovým zaujetím plynoucím z obsahové a vizuální stránky obrazu. Můžeme pravděpodobně mluvit o čase, který vyplňuje umělec přípravou a tvorbou obrazu, a čase, který stráví divák při jeho pozorování. Hegelem často zmiňované duchovno je pak mezerou, která chybí u Dickieho dvou základních požadavcích uměleckého díla. Rozměr, který je často potlačován na úkor vizuální stránky. Řeč je o prostoru, do kterého umělec ukládá přesah dokazující smysl, který převyšuje povrchnost pouhého vzhledu.

Umění má v současné době mnoho podob, čímž dokazuje zmiňovanou svobodu, jež je uměleckým oborů vlastní. Umí se dotknout citlivých míst, rezonovat davy, otevírat tabuizovaná témata, ale i ohromit člověka pouhým souladem barev či tvarů, překvapit svojí monumentálností nebo dokonale doplnit prázdné místo na zdi v obývacím pokoji.

Má však vždy speciální rozměr, který přesahuje prostou objektovost, ale opravdu se dotýká ducha člověka.

3.1.3 Výchova uměním, výchova k umění

Umění v edukaci dítěte zastává oprávněné místo. Jeho nezbytnost je spatřována nejen jako složka expresivní či řemeslná ale i kulturní a společensky prospěšná. Kultivace v oblasti vizuálního prostředí, kterým se obklopujeme a jsme obklopeni určuje obecné vnímání světa, do nějž zasáhla lidská ruka. Umění, jakožto okem vidoucí podoba věcí prosakuje každým předmětem a objektem, jež každodenně střetáváme. Nynější doba konzumní společnosti toto umění ohýbá a znásilňuje do podoby, která koresponduje spíše s podprahovým odkazem megalomanství nebo produktové a mocenské propagandy, či prostor, kde ušetřit nebo vydělat peníze.

Podoba už neslouží primárně ke smyslové libosti, ale jako lákadlo k zisku, ukazatel úspěchu nebo prostor pro podvod na spotřebiteli. Nejen, že řemeslně zpracované levné

materiály pokulhávají za předměty z dob minulých, jejich vizuální forma strádá rovněž. Vyjmenované složky jsou ale viditelné jen pro člověka, který má o jejich lepším podání přehled a není k nim slepý. To, jak bude společnost vnímat tyto prohřešky, totiž ovlivňuje jejich produkci. Ať se jedná o předměty každodenní potřeby, jako je oblečení, nábytek, architekturu, , elektroniku či vozidla. Proto by umělecká edukace měla být žádoucí pro společnost, která nesmýšlí povrchně, ale v zájmu o zachování nejen kulturního dědictví ale člověčenství samotného.

Rámcové vzdělávací programy základního vzdělávání, sic mají výtvarnou výchovu zařazenou mezi povinné předměty, nepokrývají segment umění, který takovému povědomí přispívá.

V programu pro nižší stupeň základní školy je vedle rozpoznávání tvarů a barev i interpretace a absorpce emočních nábojů obrazných vyjádření a samozřejmě samostatná tvorba, do které má být žák schopen ukryt vlastní zkušenosti, prožitky a fantazii. Dokáže pak popsat inspirační zdroj, svoji činnost i činnost ostatních. Učivo pak zasahuje do složek rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřuje komunikační účinky. Druhý stupeň je navíc obohacen o obrazná vyjádření minulosti a digitální média. (Více v části práce, kde se zabývám výtvarnou výchovou). (edu.cz, 2024)

Jen těžko by se do vyučujících oblastí implementovala samostatná kulturní nebo estetická výchova, která je zde nahrazena důrazem na zpracování a citovost dětského díla. Tyto složky jsou samozřejmě rovněž důležité, ale nepokrývají nezbytnou škálu edukativního potenciálu umění. Konkrétní důvody a oblasti rozvoje, které kompletní škála pojímá, popisuje Šeborová a doplňuje je o vysvětlení z pohledu dětské mysli.

Vizuální gramotnost

Značka auta, jako symbol úspěchu. Druh oblečení jako vyjádření identity. Pláž blikající v reklamě jako instantní příjemný pocit odpočinku. Tyto příklady autorce slouží jako důkaz, že dnešní společnost je přesycena symboly a obrazy, ve kterých je třeba se vyznat. Vizuálně gramotné děti pak dokážou rozlišit klam a správně číst výjevy, jenž nám jsou všudypřítomně předkládány.

Emocionální gramotnost

Otevírání bran vlastním emocím skrz odhalování těch, které jsou ukryté na plátnech děl. Tím, že se společně s dětmi budeme pouštět do rozklíčování obrazů nabytých emocemi, barvami a příběhy, jim můžeme pomoci s vlastním prožíváním. Díky čemuž se děti mohou lépe zorientovat ve vlastních pocitech, což může zároveň napomoci k chápání prožitků ostatních lidí.

Vizuální myšlení a kreativita

Sonda do myšlení chirurga, který se připravuje na operaci, chemika, který zapisuje složitý vzorec, nebo zedníka, který konstruuje stavitelský plán. K jejich úspěšně zdolanému úkolu je nezbytné vizuální myšlení. Speciální přesah k jejich práci jim pak zaručí zapojení kreativity. S kreativitou totiž přichází zvědaví a inovativní lidé. Obě složky mohou být vyvolávány konverzací nad obrazy, jejich tvorbou a komponováním nebo inspirací plynoucí ze života uměleckých mistrů.

Představivost

Zvyšující se počet abstraktního umění koresponduje s posloupností časové osy, přibývajících léta nám do umění vnáší stále jednodušší vyobrazení. Současní umělci a modernisté téměř upustili od hyperrealistického a jasného zobrazování věcí a představivost je zásadní součástí k vnímání oněch uměleckých děl. Jen díky představivosti jsme schopní v nich číst, nebo (často až za pomoci přečtení názvu) rozklíčovat, co zde umělec skryl. Individualita člověka se snoubí s představivostí – nejen že si do takového uměleckého díla promítneme svoje vlastní prožitky a představy, ale my ji pak můžeme ukrýt do toho vlastního.

Kritické myšlení

Kdo soudí umělecká díla? Jak se pozná, zdali je dílo úspěšné nebo dobré? Kdo rozhoduje, co je hodno galerijním sálům? Na tyto otázky neexistuje univerzální odpověď. Individualita a vlastní úsudek korespondují se svobodou umění. To, že obraz visí v nejznámější galerii, nebo plní stránky časopisů, ještě neznamená, že by měl podléhat našim sympatiím. Umění vede k přemýšlení a uvažování a přináší vlastní úsudek a utváření názoru.

Poznávání historie

Umění jako doklad historické období. Díla fungují jako spojnice mezi pozorovatelem/badatelem a minulostí. Slouží jako přímé svědectví a důkaz vzdálené doby a odkaz, jenž nám umělec zanechal. Umění ilustruje dobu, ve které vzniklo, a tak nám nepřináší jen vizuální požitek, ale napomáhá k představě o období, prostředí a atmosféře. Dětem může posloužit jako kotva na časové ose, znázornění doby a k hlubšímu proniknutí do smýšlení tehdejšího člověka. Ukazatel toho, co nás odlišovalo a co spojovalo.

Objevování světa

I přes globalizaci, která prosakuje dnešním světem, se od sebe jednotlivé národy a kmeny kulturně liší. Umění nám ilustruje způsoby těchto lidských uskupení, napomáhá nám k jejich poznání a umožňuje mezilidskou (mezikulturní) komunikaci, která není závislá na řeči. Dětem je opět postaven most vedoucí do jednotlivých kulturních formací, který nám dovoluje nahlédnout do jejich každodenního života, názorů a pohledu na svět.

Poznávání příběhu

Již nejstarší dochovaná umělecká díla v sobě nesou uchovaný příběh. Příběh zde funguje jako nositel moudrosti, ilustrace lidského jednání a opět jako doklad doby tehdejšího života. Ať se jedná o jeskynní malby a impresionismus, zobrazující běžné dny všedních lidí, nebo o gotické umění oddané křesťanství, které zobrazuje to, co lidi přesahovalo. Všechny ukryté příběhy čekají na dobrodružné pátrání o jejich smyslu – toho, proč se umělec rozhodl využít známou pověst nesoucí jasné poučení, nebo vymyslel příběh svůj, který pro rozklíčování potřebuje divákovu individualitu. Příběhy nejsou jen šířiteli moudra a poučovateli, ale ohromným polem rozvíjející imaginaci a fantazii a únikem mimo realitu. Důkazem, že lidské jednání s sebou nese následky, že podstata a smýšlení člověka v průběhů času, kast či umístění se o mnoho neliší a že jsme s to vyslechnout příběhy každého z nich, jen za pomoci pozorování uměleckého díla.

Porozumění lidí kolem nás

Umění jako odemčený vstup do nitra tvůrce. Umožňující nám nahlédnout do koutů jeho osobnosti, do jeho prožívání, přečíst jeho názory. Nejenže pronikáme do vnitřního světa umělce, ale mi skrz jejich interpretaci můžeme pochopit i světy ostatních – například konverzace s dětmi nad jejich smýšlením o autorově obraze, takové možnosti přináší. Sdílením zážitku a trpělivým nasloucháním dojmů můžeme lépe pochopit lidi kolem nás.

Poznání vlastního vnitřního světa

Ač se hledání a rozklíčování uměleckého díla může jevit jako detektivní práce, kdy všechny aspekty a symboly uvádíme v souvislosti, hlavním a neochvějným posláním díla by měla být propustnost a dotek nitra pozorovatele. Právě onen tok myšlenek a vyvolání emocí by měl být nejsilnějším přesahem, jenž umění přináší.

Zábava

Autorka zde prezentuje výrok Damiana Hirsta, že pokud by lidé chodili do galerií stejně frekventovaně jako sledují reklamy, pochopili by umění lépe, protože umění můžete obdivovat i bez dalších důvodů. Umění může být zábavou i jen ze své podstaty, že prostě je. (Šeborová, 2021, s. 45).

Šeborová tedy určuje jedenáct oblastí, které tříbí dětskou, potažmo lidskou, mysl a ducha. Staví ho na pomyslný piedestal mezi ostatní faktory, jimiž na děti působíme ve škole, nebo v jejich volném čase. Umění zde zastupuje zásadní roli v poznání něčeho, co přesahuje rozumovou stránku a dotýká se neuchopitelného duchovna i jako zdroj informací v oblasti vlastní kultury, historie nebo světa.

Graham oblasti působnosti umění rovněž seskupuje do několika odnoží, které umění zasahuje a to – *požitek, emoce, poznání*. Nejedná se však o ty, které u jedince rozvíjí, ale na které dopadá. Snaží se objevit, kde se odehrává jedinečnost umění, následně pak nakolik se tyto tři pojmy prolínají a jsou na sobě závislé. Jeho teoretický přístup v těchto úvahách o umění s jeví jako normativní. Nezkoumá jeho podstatu, nerozebírá samotný pojem, avšak objevuje, v čem tkví jeho hodnota.

Umění a požitek

Požitek se stává nejčastější odpovědí dotazovaných obdivovatelů umění, při objevování toho, v čem spatřují jeho nejzásadnější hodnotu. Hume například zastává názor, že požitek je právě tím, co je pro diváka nejlákavější. Je však absolutně individuální a neměřitelný, jelikož ona „příjemnost“ tkvící v potěšení z umění se odehrává v nás, nikoliv v díle, které jej vyvolalo. To pak bortí možnosti určení, zdali je umění dobré, nebo špatné. Různorodost názorů na umělecká díla pak tento úsudek dokazuje. Zároveň uznává, že jsou věci, které se lidem líbí častěji – to se pak může stát měřidlem této hodnoty. Je však zapotřebí času, aby se vyjevila. Obecný vkus, oblíbenost díla se pak, podle Huma, stává *estetickým vkusem*.

To by pak ale znamenalo, že to, co se líbí většině je zákonitě dobré – což ale ve skutečnosti nefunguje. To, že názor sdílí mnoho lidí, nepotvrzuje jeho pravdivost, nebo správnost. Graham však s Humem souhlasí, že požitek a pobavení je důvod k obdivování umění.

Zábava plynoucí ze shlédnutí divadelní hry nebo jiného druhu umění však nepopisuje slovo *požitek* v plném rozsahu, jedná se spíše o *potěšení*. Samotný prožitek má rozměr mnohem širší, zábava s sebou totiž oproti požitku přináší jistou povrchnost. Zábavou míníme spíše taškařici namísto hlubokého niterního prožívání. Proto Graham rozebírá Millovu myšlenku, že onen rozdíl ilustruje diference mezi uměním *vážným* a *lehkým*. Pocit z umění lehkého přináší zábavu a umění vážné vyvolává opravdový *požitek*. V těchto oborech se mezi autory mluví o *požitku uměleckém*, který se váže s pojmem *krása*. Autor zde rozebírá Kantův náhled na *krásno* a myšlenku, že odměnou diváka je právě požitek na nazírání *krásna*. Tento estetický soud umisťuje mezi logické tvrzení a čistě subjektivní dojem. Krásu nelze nezaujatě zaznamenat nebo popsat, ale tento soud je vyvolán subjektivní reakcí.

Požitek i krásno je individuální a k nejhodnotnějším přesahům umění rozhodně patří, není však dostačující při úplném objasnění jeho celistvé hodnoty umění. Požitek vyvěrá i z jiných oblastí, než z těch uměleckých a nedovoluje tedy patřit striktně *umění*, a pokud ho převedeme na požitek estetický, či vnímání krásna, pozbyde svého dalšího rozměru, a to emočního náboje.

Umění a emoce

Emoční expresivita umění tkví ve svojí oboustrannosti. Nejen že umělec do díla emoce ukládá, ale divák je pak rovněž přijímá, nebo jsou v něm vyvolány nové. Nazírat na umění pouze jako na komunikační prostředek, který přesunuje emoce z umělce na diváka však působí naivně a povrchně. I přesto, že na nás díla silně působí, nelze jasně určit konkrétní emoci, které se týká. Obsah sice napovídá, jaké stránky lidského nitra se má dotýkat, ale onen náboj je jen těžko omezen na ojedinelou emoci – naopak se stává líníštěm celé plejády emocí, které jsou vyvolávány zcela individuálně. Mimo obsah je zde určující i umělecká forma – například architektura nebo abstraktní současné umění nemá rozhodně konkretizovanou expresy, která by byla jednoznačně čitelná.

Otázkou nasnadě je, proč je vlastně povznášející a hodnotné toto vyvolávání pocitů. Proč je pro nás speciální vedle toho, které nabízí sám život. A které emoce jsou pro takové instantní prožívání žádoucí. A je nutné je už z každodenního života znát? Jen hodnověrně ztvárněné umělecké počiny v nás cosi vyvolají – je jejich úkolem tyto emoce pouze vyvolat, nebo pozměnit naše porozumění? Jakmile od umění požadujeme, aby na nás pouze přeneslo vtisknutý cit autorův, ochuzujeme umění o jeho výjimečnost a pozoruhodnost a to, že jsou výplodem *imaginace*.

Představa, že hodnota umění tkví pouze v emočním prožití, tak samotné umění shazuje mnohem níže, než kde ve skutečnosti stojí. Protože pokud je řeč jen o emoci spojené se smyslovým vnímáním něčeho příjemného, dalo by se radit vedle sportů nebo her. Umění však, na rozdíl od sportu nebo dětské hry, vlastní *obsah*, může o něčem *být*. Hodnota je tedy v *specifickém způsobu chápání lidské zkušenosti* – pochopení a porozumění.

Umění a poznání

Předchozí dva aspekty umění ukázaly, že požitek, krása a emocionální stimulace mají zásadní hodnotu, avšak jako celek ji dostatečně nevystihují. Z jejich shrnutím však vyplynulo, že pochopení a poznání z umění plynoucích je dalším hodnotovým přínosem. Informace nebo zdroj vědění, který z uměleckého díla vychází, však nemůžou opět stát osamoceně, dílo by se pak rovnalo novinovému článku či vědecké úvaze.

Umění může předávat autorovo poselství, přímo zprostředkovávat lepší porozumění *něčeho*, ale i stroze prezentovat nebo poukazovat očividné sdělení. Kognitivismus, který z těchto myšlenek sálá však podvrací uměleckou svobodu. Považovat umění za jasný informační zdroj a usazovat ho vedle vědy, mu násilně vtiskává striktní informativní funkci. Smyšlení nad uměním ve smyslu kognitivní významovosti pak vede k představě, že umění může být vnímáno buď pro jeho *lehkou* dekorativní funkci, nebo jako *těžký* vědecký zdroj

podléhající bádání. Autoři, kteří o uměleckém kognitivismu uvažují, jsou zastánci toho, že důležitá umělecká díla nejsou prostě jen krásná, ale zásadně přispívají k našemu porozumění.

Kognitivní stránka, sic má méně přívrženců než ta expresivní, je velice hodnotná v přínosnosti umění. Nese s sebou vysvětlení, proč je umění tolik zakořeněno v kultuře (kulturách) společnosti a rovněž dokáže spolehlivě udělat rozdíl, mezi všemi uměleckými odvětvími. Podrobením děl jako předmětu zkoumání se mažou všechny nejasnosti, které nastolily předchozí úvahy o hodnotě umění.

Ono poznání tkví v pochopení, co znamená *být* lidskou bytostí, umění nám zprostředkovává imaginativní porozumění skutečnosti, a tím se stává významným příspěvkem lidského poznání.

Estetický kognitivismus nám tedy objasňuje, v čem spočívá hodnota, kterou dílu připisujeme. Estetický požitek zase odkazuje na subjektivní pocit příjemnosti. Emoční náboj v nás rozbouří niterné pocity a vepsaný příběh nám napomáhá ztotožnit se zkušeností z díla plynoucí. Graham (ač mají tyto hodnotící významy obsáhlou a hlubokou formu) uvádí, že toto vysvětlení nelze použít na všechny druhy umění. Hodnoty každého odvětví se liší a je třeba na ně nahlížet samostatně. Dovolím si tedy ještě naprosto extrémně ultrasonicky stručně shrnout kapitolu týkající se malířství a jeho cílů: u vizuálního umění máme tendenci upřednostňovat *zobrazení* jako nejdůležitější aspekt díla. Avšak ona zobrazovací přesnost je pouze prostředkem, nikoliv cílem. Tyto cíle musí být přece dosažitelné i prostřednictvím abstraktního umění. Určující je hodnota cílů. Malířství by mělo hranice vizuální překračovat a zobrazovat i to, co je primárně nevizuální – např. emoce nebo charakter. Obrazy by nám tedy měly předávat novou unikátní zkušenost, pokud ale nepřekračuje hranice vizuální dimenze, je míra její hodnoty omezená (Graham, 2000, s. 5–148).

Graham tedy obsáhle zhodnocuje propojenost mezi těmito třemi dimenzemi umění a ukazuje nám, v čem je umění naprosto unikátní. Rozborem těchto oblastí se nám zobrazuje rozměr *lidskosti*, kterou dokáže předávat. Ta může být pro děti ohromným přínosem, jelikož pozitivně dopadá na chování, jednání i smýšlení každého z nich, a to pak může vést, nadneseně řečeno, ke změně společnosti. Stejnou váhu může mít i vliv v oblasti kulturního obohacování z umělecké edukace plynoucí. Kopčáková a Kušnířová spatřují povědomí o kulturním dědictví jako strádající na úkor dnešní globalizované společnosti. K jeho záchraně by měly přispět kurikulární změny v oblasti umělecké edukace, či estetické výchovy. Následek ochabování kulturní identity společenství má na vině multikulturalismus a informační záplava, kterou jsme ze všech stran přehlčeni, a hranice mezi jednotlivými kulturami stírá. Nedostatečná edukace v této oblasti s sebou přináší lhostejnost a chlad nových pokolení, který o vlastní kulturu

přestávají jevit zájem. Oblastí, kterou je potřeba zachovávat a chránit, není jen hmotné dědictví našich předků nebo území jednotlivých regionů, ale i budoucí nakládání s nimi a to, jak prostředí kolem nás vypadá. Kulturní identita se mimo hmotných a nehmotných výsledků činností člověka rovněž váže na vzorce chování. Komunikační transfer je jediným prostředkem, jak ji zachovat. Mimo rodinu, by na toto předávání, měly brát zřetel i institucionální moci. Do osnov školního vzdělávání by tedy bylo záhodno implementovat výchovu uměním, která by přispívala k ochraně kulturní identity a prostředí. Nejednalo by se však o povrchní oceňování výrazových prostředků, ale o principy výchovy smyslů, na kterých je založeno vědomí, porozumění a usuzování a tyto smysly pak sladit se světem okolo, jeho chápáním a nazíráním na něj. Autorky v závěru zmiňují, že to, co nás na umění minulosti tolik fascinuje, jsou morální aspekty a náklonnost k hodnotám, které jsou čitelné i z naší nynější perspektivy a lze je převést do dnešní doby. Citují pak slova umělce Mistríka, který vyjadřuje svoje přesvědčení, že pokud si je skupina vědoma svojí kulturní identity, ví, jaké hodnoty, normy, ideály a tradici považuje za svoje vlastní a pak tedy přesně ví, co má a co chce odevzdat.

Vzájemná citlivost uvnitř vlastního společenství vede k ukotvení vlastní osobnosti a umožňuje nám pak empaticky jednat i s kulturami ostatními. Umění pak slouží jako prostředek ke kulturnímu povědomí a dovoluje nám dědictví dokázat, předat, procítit – bezprostředně a emocionálně (Kopčáková, Kušnírová In Šobáňová, Musilová, 2018, s. 20).

Umění hraje klíčovou roli v edukaci a zaslouží si být integrální součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Nejedná se pouze o nástroj pro rozvoj estetického cítění a řemeslných dovedností, ale o prostředek pro kultivaci kulturního a společenského vnímání. Vizuelní prostředí je zásadně ovlivněno lidskou činností a schopnost porozumět a ocenit umění může napomocť k jeho zvelebení a pozvednutí.

V současné společnosti je podoba věcí často ochuzována, či populizována pro komerční účely, což oslabuje pravou hodnotu umění. Nedbale zpracované produkty a povrchní vizuelní vjemy mohou být rozpoznány pouze těmi, kteří jsou umělecky a vizuelně gramotní.

Pro záchranu kulturního dědictví a vizuelních hodnot je třeba zachovat výtvarnou výchovu v kurikulech vzdělávání, a to ve svém plném rozsahu, orientovanou zejména na rozvoj jedince v těchto oblastech. Přizpůsobenou přímo jejich vývojovým stádiím tak, aby jim přinesla přínos ve své nejvyšší míře.

3.2 Subjekty zkoumání

3.2.1 Vývojová psychologie

V následující části se práce zaměří na charakteristiky těch období lidského života, do kterých věkově zapadají žáci, jichž se rozbor obrazů týkal. Pokusím se věnovat hlavně těm oblastem, které jsou významnější pro porovnání dětských skupin v rámci této práce.

OBDOBÍ NÁSTUPU DO ŠKOLY

Toto období je pro dítě významným milníkem, získává totiž status školáka. Tato nálepka s sebou přináší zásadní pocit změny. A to nejen pro dítě, ale i pro jeho okolí. Období je časově určeno v závislosti na věk a odpovídající vývojovou úroveň dítěte. Postupuje tak na vyšší úroveň sociální prestiže a dokazuje tím svou připravenost a zralost. Celý vstup do školy je ritualizován, jak při zápisu, tak při prvním zasednutí do lavice. Tyto ceremonie udělí dítěti status školáka a s ním i představy a očekávání, co z této role vlastně doopravdy plyne. Sic se děti do školy těší, nemají ještě představu o náplni dní strávených v lavicích své třídy. Netuší ani, jaká je přesná funkce vyučování a co všechno obnáší. Ono těšení se na nástup do školy většinou plyne z typické dětské naivity, ale nemusí znamenat školní připravenost či zralost. Idealizuje si budoucí situaci v převaze emočního hodnocení (Matějček In Vágnerová, 2000, s. 135).

Z této role vychází celá řada dalších změn, která se promítá v každodenním režimu celé rodiny a je ho třeba dodržovat. Vstup do školy pro dítě přináší značnou zátěž – zapojení se do kolektivu a odpoutání od rodičů, dlouhodobá soustředěnost, zvyšuje se apel na zodpovědnost a samostatnost jedince. Náročnost prvního školního roku netkví v učební látce, ale právě v změnách požadavků, které na dítě škola klade. Mateřská škola, přestože zastupuje přípravné období pro školáky, funguje v mnoha směrech na odlišných principech. Ve škole se jedná se například o monotónnost pobytu v lavici oproti spontánní pohyblivosti a hravé činnosti, které v mateřské škole (i doma) doposud převládala. Role učitele se také značně mění, a to zejména způsobem vedení výuky, kdy učitel stojí čelem ke třídě, která pracuje na stejném zadání „*dálkové vedení na rozdíl od bezprostředního kontaktu a individuálního povzbuzování*“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 101).

Organizace školní činnosti se rovněž liší od předchozího režimu dítěte. Výuka, která je pro všechny děti (bez ohledu a jejich vlastnosti a schopnosti) neměnná poměrně rychle zvyšuje svoje nároky na rozumovou vyspělost, k čemuž se váže důraz na dostatečnou koncentraci, pracovní nasazení, motivaci a zájem. Od toho, co děti nebaví, nejde jednoduše odejít, tak jak byly zvyklé u obyčejných her.

Ač nechápou přesný smysl učení nebo institucionálního vzdělávání, je v tomto věku absolutně zásadní vztah, který si ke škole vytvoří, a od něj se pak odvíjí přístup (nejen) ke školnímu vyučování v následujících letech. Zásadní je ohodnocení a sebeprosazení jedince. „*Prožitek úspěšnosti se stává součástí vlastní identity a ovlivňuje v tomto směru dětské prožívání i chování.*“ (Vágnerová, 2000, s. 135). K prožívanému úspěchu či neúspěchu nejvíce přispívá hodnocení citově významnou autoritou, jakou se stávají hlavně rodiče a učitelé. Pro dítě má toto ocenění mnohem větší význam než samotný výkon, který je hodnocen – je závislé na názoru autority, bez ohledu na to, jaký je. Tento (ne)úspěch zásadně ovlivňuje žákovu postavení ve třídním kolektivu, který je nesmírně důležitý nejen pro vztahy ve školním prostředí, ale i k sobě samému (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 101).

Hojně rozvíjenou oblastí, kterou škola podporuje, je socializace. V této podobě to dovede jen školní prostředí. Na rozdíl od domácího prostředí si totiž dítě osvojuje odlišné kompetence a role, a využívá pro ně rozlišných a vlastností a dovedností. Uplatnění v kolektivu nekoresponduje s výkonem a výsledky ve výuce (Vágnerová, 2000, s. 136).

Jak již bylo zmíněno, pouze věk nestanovuje ideální dobu pro nástup do školy. Zásadní jsou dostatečně vyvinuté vývojové změny, které v tomto období zrají. Ač se dítě může jevit jako intelektuálně nebo sociálně silné, může se stát, že v nějaké oblasti jako školák neuspěje a začne projevovat známky *nepřizpůsobení* (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 101).

Vágnerová uvádí dvě kompetence, které popisuje jako nezbytné pro zvládnutí školních požadavků. A to: *školní zralost a školní připravenost* (Vágnerová, 2000, s. 136).

a) *školní zralost*

Tato kompetence je přímo závislá na zrání. Především na zrání centrálního nervového systému a dělí se do pěti podskupin.

První z nich se týká změnou emoční stability a reaktivity. Dítě musí být natolik emočně vyspělé, že dokáže zvládnout školní nároky – schopnost dlouhodobé koncentrace vedoucí k lepšímu výkonu v oblasti učení (směřující k dobrému ohodnocení) a schopnost přijetí a adaptování se na školní režim.

Druhou podskupinou je zrání, jež ovlivňuje obratnost jedince. Ať se jedná o manuální zručnost, motorickou a senzomotorickou koordinaci, lateralizaci ruky či pohybovou koordinaci. Nešikovnost v těchto oblastech může často vést k nabourání sociálního statusu.

Třetím předpokladem školní zralosti je rozvoj zrakového a sluchového vnímání. Oblast zraku je pro tuto práci stěžejní, pozdvihnu tedy informační obsah na úkor sluchové oblasti.

Zrakové vnímání dítěte dosahuje úrovně potřebné hlavně ke čtení a psaní. U předškolního dítěte totiž oko lépe zaostřuje na dálku, což má za následek nutnost vyšší

námahy při používání oka na blízko. To pak vede k nižší koncentraci a motivovanosti. Zraková vyspělost korespondující se školní zralostí už obsahuje schopnost vidění na blízko a mnohem výrazněji vnímá detaily – projevuje se zejména *vizuální diference* – kdy je dítě již schopno bezpečně rozlišit podobné obrázky – tvar, počet i směr symbolů (nezbytné zejména pro čtení a psaní písmen a číslic).

Vedle *diference* svědčí o zralosti další schopnost spojená se zrakem, a to *vizuální integrace*. Souvisí zejména s pozorností a poznávacími procesy. Jde o proces, kdy dítě vnímá obraz komplexně a systematicky. Jsou schopny analyzovat z jakých detailů se skládá celek a ten se zájmem pozorovat. S čímž souvisí i zralost v oblasti koordinace očních pohybů, kdy dítě ovládá oko natolik, že dokáže doopravdy a naplno vnímat to, co sleduje a usměrnit pohyb ruky při kreslení a psaní.

Čtvrtou oblastí závisí na adekvátní stimulaci dědičných dispozic, která dopadá zejména na poznávací procesy. Důkazem jsou děti, u nichž byla zanedbána péče a výchova a potlačena příležitost ke třibení těchto předpokladů. Navzdory dobrým studijním předpokladům mohou mít tyto děti opožděný vývoj rozumových schopností, což má za následek narušení dědičných dispozic.

Nezbytná je schopnost uvažování na úrovni konkrétních logických operací, kdy dítě opustí způsob jednání pod vlivem aktuálních potřeb a fantazií. Dítě, které stále ovládá tento přítomnostní egocentrismus totiž nikdy nezapadne do procesu výuky (nedokáže si uvědomit, proč je důležité látku chápat).

Poslední, pátou oblastí, je okruh dostatečné úrovně rozvoje regulačních kompetencí. Ty závisí nejen na zrání, ale i na učení. Dítě se odpoutává od okamžité nutnosti ukojení potřeb a dokáže se motivovat pro zvládnání školních činností – chápe nadřazený význam školy jako povinnosti. Celý tento autoregulační vývoj, jenž je založen na obecně platném cíli, se totiž týká povinností a vůle, nikoliv aktuálního uspokojení, ale v rámci hodnotnějšího a dlouhodobějšího cíle. K čemuž se váže i schopnost a odhodlání překonávat překážky, vyrovnání se s tlakem a nároky školy a také podřízení se příkazům učitele. (Vágnerová, 2000, s. 136–141).

Komenský mluví rovněž o nezbytnosti kontrolování a zhodnocování *školní zralosti* a vymezuje její tři oblasti kritérií pro vstup dítěte do školní docházky.

„1. Jestliže umí, což v mateřské škole uměti mělo.

2. Jestliže se při něm pozornost k otázkám jakáž takáž k odpovědům důmyslnost spatřuje.

3. Jestliže ukazuje na sobě jakousi chtivost vyššího umění.“ (Komenský In Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 103).

Autoři pak kritéria přetvářejí do doby dnešní a jako Komenského přeložené podmínky určují: „1. Dítě si v celém svém minulém vývoji osvojilo ty znalosti a návyky, které se od něho na prahu školní docházky očekávají. 2. Dítě má v současné době dostatečně rozvinutou aktivní pozornost a přiměřeně vyvinuté intelektové schopnosti. 3. Dítě je dostatečně motivováno k budoucímu soustavnému učení ve škole.“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 103).

Dítě se tedy stává zralým, pokud naplní očekávání ve všech časových úrovních, tedy minulosti, přítomnosti a budoucnosti. Do těchto kritérií se dá snadno vměstnat i rozdělení dle Vágnerové – dítě je tedy zralé za předpokladu, že dostatečně využilo svých potenciálů osobnosti, udrželo krok se svými vrstevníky a je připravené plnit školní povinnosti.

Školní připravenost není pro tuto práci důležitá tolik, co předcházející část, proto ji zde krátce shrneme.

b) *Školní připravenost*

Na rozvoji těchto kompetencí se ve vyšší míře podílí učení, a to je závislé na specifické sociální invenci. Oblasti, kterých se školní připravenost týká Vágnerová rozděluje do dvou oblastí a to: *Hodnota a smysl školního vzdělávání* a *sociální připravenost*.

Hodnota a smysl školního vzdělávání

Obsah školní vzdělávání se odráží od kultury většinové společnosti dané oblasti. Stávají se obecnou a uznávanou normou pro všechny účastníky školního vzdělávání. Škola děti rozvíjí specifickým způsobem, který mění jejich dosavadní chod a způsob života. Jejich motivace a plnění školních povinností se odvíjí od toho, jaký postoj ke školnímu vzdělávání zaujímají jejich rodiče/pečovatelé, a i od toho, jaký zaujaly ony samy. Škola se tak může stát třetí plochou pro rozdílné názory na pozici vzdělávání v hodnotovém žebříčku – to je často zásadní například u dětí z nižšího sociokulturního prostředí nebo pro minoritní etnika. Pro utváření postojů v této otázce je důležité, jak rodiče promítají význam vzdělávání v reálném životě a jakou roli doopravdy v jejich životě plní (profese, čtení knih, volný čas, konverzační témata...). Často si rodiče neuvědomují, že sic jejich verbální proklamace inklinují k důležitosti vzdělávání, jejich způsob života je pak v naprostém rozporu s tímto tvrzením a dítě pak přejímá hodnoty jejich chování, nikoliv toho, co slovně propagují (Vágnerová, 2000, s. 142).

O následku nepochopení důležitosti institucionalizovaného vzdělávání se zmiňuje Vágnerová. „*Pokud dítě nechápe smysl školního vzdělávání, stává se pro ně škola zbytečnou povinností, kterou respektuje pouze formálně.*“ (Vágnerová, 2000, s. 142).

Ovlivňuje to nejen průběh vnímání docházky po čas jejího trvání, ale i následný postoj ke vzdělávání v budoucnu (profesní volba, rodičovská role). Základem pro tento sociálně zakódovaný neúspěch je právě přístup rodiče.

Sociální připravenost

Dítě, připravené k nástupu do školy, by mělo diferenciovat chování v rámci rozlišování rolí. Egocentrismus u dítěte podněcuje familiárnost a infantilnost namísto odstupu a úcty k autoritě (učitelka jako „teta“).

Nutná je rovněž dostatečná úroveň verbální komunikace. Ať už se jedná o chápání probírané látky, porozumění sdělení učitele nebo popsání právě prožívané situace. Odchytky v těchto oblastech můžou vést k oboustranně nepříjemné reakci a vyvolat negativní odezvu. Nejedná se jen o komunikaci na úrovni učitel/žák ale i navázání a udržení kontaktu s vrstevnickou skupinou.

V poslední části Vágnerová mluví o respektu k běžným normám chování. Jedná se o normy, které by měly vycházet z nastavení rodiny – hodnotový systém, základní pravidla (Vágnerová, 2000, s. 144).

ŠKOLNÍ VĚK

Předchozí část, jež se věnovala období nástupu do školy, obsahuje popis ilustrující roli školy v životě žáka. Zmiňuje rozdíl dosavadního života v rodině od institucionální moci školy. Ta má absolutní dopad na rozvoj osobnosti jedince, je značně socializačně činná a dítě v ní rozvíjí svoje schopnosti a dovednosti. Škola má velký vliv na sebehodnocení dítěte a určuje jeho budoucí životní cestu. Rodina je doplněna o novou sociální skupinu, která na žáka působí a která ho ovlivňuje.

Langmeier a Krejčířová ve snaze toto období jednoznačně charakterizovat, volí označení *doba střízlivého realismu*. Popisují tím časový úsek, který plní mezeru mezi fantazijním přemýšlením a jednáním malého dítěte a hloubavými úvahami dospívajícího, jenž se zaobírá tím, co by mělo být „správné“ a jaké by věci měli být. Dítě, které balancuje mezi těmito dvěma úseky života je hlavně zaměřeno na „teď a tady“ – co je a jak to je. Zajímá se o fungování věcí, o to, jak chápat svět a co je „doopravdy“. Tento způsob přemýšlení se odráží v každodenních aktivitách – v komunikaci, kresbě i hře, ve psaní a v tématech o které dítě projevuje zájem. Stále více tak opouští imaginativní svět a bádá v pramenech, jež mu ukazují realitu – poučné knihy, dokumentární filmy, nebo historické a válečné povídky. V knihách určených pro tuto věkovou kategorii jsou roztomilé obrázky, nacházející se v dětských knížkách, nahrazeny realistickým ilustracemi (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 117).

Školní období je pro dítě velice dlouhá doba a učebnice ho zpravidla rozdělují do dvou etap – *mladší a starší* (viz Langmeier a Krejčířová). Avšak dle Matějčka je nezbytné ho dělit do fází tří. K tomu se rovněž přiklání Vágnerová. Dovolím si tedy zmínit definici obou autorů, jelikož právě *střední školní věk* zapadá do skupiny mnou dotazovaných dětí.

Dělení dle Matějčka:

a) Mladší školní věk

Je obdobím, kdy je mezi dětmi vidno mnoho znatelných rozdílů. Období končí kolem druhé třídy – odlišnosti vývoje dětí však určují hranici přesněji než jejich věk (např. u chlapců je přechod posunut výš).

b) Starší školní věk

Období, jež je plné dramatických změn – zmatku, individuálnosti, napětí, strachu. Rovněž mluvíme o době bouřlivých rozdílů mezi jedinci, zejména v oblasti růstové, intelektuální i sociální. Starší školní věk se často kryje s pubertou – je tedy obdobím pohlavního dospívání a hormonálního náporu.

c) Střední školní věk

Tato přechodná epocha je zdánlivě latentní. Tento dojem evokuje nastalé vyrovnání rozdílů mezi dětmi a lze mluvit o vyvážené konsolidaci. V kontrastu se dvěma předchozími epochami se střední školní věk jeví jako klidné období – zisky z dob předchozích se zpracovávají, zařazují, ustalují a připravují se na další životní milník – pubertu.

Matějček přirovnává dítě středního školního věku k sběrateli, který se obohacuje o přírodní zájmy a o poznatky reálného světa. Kolekce se rovněž rozšiřuje o přátele a nové sociální styky a hlavně utváření „sběratelovi“ vlastní identity. Mimo individualistické „já“ jde souběžně o utváření psychické pohlavní identity (nikoliv fyziologické dozrávání patřící k pubertě), k níž patří i rodičovský/opatrovatelský syndrom ve vazbě k mladším či slabším jedincům (projevující se nejen v péči ale i v touze po domácím mazlíčkovi, příznačné v tomto období). Aspekty identity, pohlavní rozdílnosti a rodičovských tendencí jdou ruku v ruce. Vše se odehrává poměrně tiše a klidně. Pohlavní odlišnosti se odráží i ve faktu, že v tomto období jsou holčičí a chlapecké skupiny nejvíce oddáleny (Matějček, 1994, s. 281).

Vágnerová rovněž období dělí do tří období:

a) Ranný školní věk

Tato fáze trvá od vstupu do první třídy a končí kolem devíti let. Vyznačuje se novým režimem dítěte ovlivněných školou a vývojovými změnami, jež se projevují zejména vztahem k ní.

b) Střední školní věk

Fáze počínající devátým rokem dítěte a trvajících do přechodu na druhý stupeň. Období velkých biologických změn – příprava na dospívání.

c) Starší školní věk

Tato fáze pokrývá celý pobyt žáka na druhém stupni. Je označováno jako nástup pubescence (Vágnerová, 2000, s. 148).

Jak už jsem zmínila, skupina dětí, která je v této práci dotazována, zapadá do období *středního školního věku*, odvrátím tedy pozornost zejména na něj a budu se věnovat těm oblastem, které korespondují se zaměřením diplomové práce. Jednou z nich je změna ve způsobu uvažování a poznávání, kterou děti v této fázi prochází.

Z hlediska kognitivního vývoje nazývá Piaget toto období stádiem *konkrétních operací*. Průcha mezi typické znaky tohoto období zahrnuje: „*Nárůst schopnosti manipulovat (operovat) s mentálními reprezentacemi konkrétních objektů. Dítě začíná respektovat zákony logiky, dokáže brát v úvahu více než jednu charakteristiku objektu.*“ (Průcha, 2009, s. 342).

Na rozdíl, od předchozího stádia (předoperačního), kam zapadá předchozí skupina *nástupu do školy*, přestává být myšlení egocentrické a neupívá na očividné podobě objektu. Myšlenkové operace se tak rozrůstají o širší rozměr.

Změna myšlení vychází ze samostatných činností a operací dítěte – manipulací a prací s předměty, komunikací s lidmi – pravdivost vlastností, funkcí a vztahů živoucích i neživoucích objektů objevují samy a následně ji pak zvnitřňují. Názorné ukázky jsou pro ně mnohem názornější a snazší k pochopení než verbální přenos informací.

Zásadním rozdílem je i zapojování logiky a braní zřetele na objektivní skutečnost věcí. Na této *kognitivní revoluci* (Belsky In Vágnerová, 2000, s. 149) se podílí učení mnohem zásadněji než přirozené zrání dítěte.

Změny v myšlení tohoto věkového stádia uvádí Vágnerová jako nezbytné pro postup ve školní docházce a shrnuje v několika bodech.

Decentrace

Školní dítě je schopné odpoutat se od zjevné vlastnosti a osobní sympatie při poznávání skutečnosti. Nápadnost a subjektivní atraktivita předmětu nejsou jedinými hledisky, podle nichž jedinec soudí realitu. Úsudek jedince ovlivňuje hledisek více a je schopen uvažovat jejich vzájemných vztazích a rozdělovat jim příčinnou váhu. K tomu patří i chápání skutečnosti, že objekty i situace mají znaky trvalé, ale zároveň se mohou měnit.

Logické operace vázající se k chápání objektů jako množiny nebo jako příslušníky nějaké skupiny dělí Vágnerová do tří skupin:

- a) Klasifikace a třídění – schopnost diferencovat objekty dle různých kritérií a vztahů mezi nimi. Např. rozdělení stavebnice podle barvy i podle tvaru.

- b) Zahrnutí neboli inkluze – pochopení nadřazenosti kategorií předmětu. Např. dítě má figurky prasat a krav a je schopno určit, zdali má více růžových zvířat nebo domácích zvířat.
- c) Řazení objektů podle kritéria – schopnost seřadit objekty dle zadaných kritérií (velikost, odstín...) (Vágnerová, 2000, s. 150).

Konzervace

Pochopení trvalosti podstaty předmětu v případě, že se nějakým způsobem transformuje. Jedinec ví, že jde o totožný předmět i přesto, že změnil svůj vzhled – proměna znaků neznamena změnu podstaty. Konkrétní jev zde patří mezi vlastnosti předmětu, například cukr, jenž se rozpustí v čaji, a tím ho osladí, nebo voda, která se promění v led.

Reverzibilita

Chápání vratnosti různých proměn. Jakmile je z něčeho ubráno, situace se změní do doby, než tam onen kus vrátíme. Reverzibilní operace znamená návrat stavu původního – změna není definitivní (Vágnerová, 2000).

Pro postoj a názor, který budou děti k obrazu (v praktické části této práce) zaujímat je však nejzásadnější *decentrace*. Objektivnost názoru, který respektuje možnost různých pohledů na skutečnost, jež se bude mísit se subjektivním egocentrickým názorem soudce namalovaného vyobrazení, může vést k zajímavým úvahám a zásadně je odlišit od těch, jež vynesou děti, které patří do předchozí skupiny.

Do decentrace spadá i přemýšlení o jiných lidech. Rozmanitost rolí jednotlivce, způsoby a ovlivňování jeho jednání, rozlišnost volby způsobu chování v různých situacích. Na druhou stranu si je školák vědom, jak se i jeho chování jeví ostatním pozorovatelům (Vágnerová, 2000, s. 155).

Vyspělost logický operací a obecný posun kognitivního myšlení nutí dítě hledat za vším jasné vysvětlení. Nejednoznačnost je vede ke konstruování vlastních vyústění situací a snaží se vytěsnit nahodilost. Náhoda je pro ně zdroj nejistoty – těžko pochopitelná a emočně nepřijatelná. Skutečnost je pro žáka danost – realismus ho chrání (viz Langmeierův *střízlivý realismus*).

Vedle kognitivního vývoje stojí za zmínění vývoj emoční a socializační. Zařazením dítěte do školy vzniká nový sociální okruh, který na dítě značně působí velkou část dne, a to učitelé a spolužáci. Vrstevníci dávají příležitosti k novým interakcím, odlišujícím se těch, které probíhají mezi dítětem a dospělým. Objevují se i ve vyšší míře a dítě je vyhledává, s ostatními dětmi jsou si bližší vlastnostmi i zájmy. Nejen, že se díky skupině učí spolupráci, empatii, obětavosti nebo soutěživosti, rovněž začínají vyplouvat na povrch skupinové pozice, ilustrující

povahu jednotlivce. Tyto projevy jsou přirozené ale v extrémní míře je třeba je korigovat. Znakem jisté vyspělosti dítěte je však seberegulace, která by měla určovat hranice, pro takové nepatřičné výlevy. Ona seberegulace má velký vliv na schopnost tlumení a ovlivňování emočních projevů, v závislosti na situaci, ve které se dítě zrovna nachází. Kolem desátého roku života rovněž začíná chápat možnost ambivalentní prožitků, současné přítomnosti několika emocí najednou. Sic je doposud prožívalo, nebylo sto si je všechny naplno připustit. Kognitivní zralost a sociální zkušenost napomáhá tomu, že na každou situaci lze pohlížet z několika úhlů, které pak připouští i emoční protikladnost. (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 129–128).

Proměna se rovněž odehrává v tvořivém myšlení, které při řešení úkolů, spojených s kreativitou či imaginací, dokáže vyvodit rozmanité způsoby řešení ve větší míře, namísto jednoho (domněle jediného správného) jak tomu povětšinou bývalo v předchozích obdobích. Řeč je o divergentním myšlení, které se rozrůstá různými směry, dokáže je měnit a pružně hledá neomezený počet odpovědí. Jedná se o originalitu a pohotovost myšlení, která je často opomíjena v řízeném rozvíjení těchto odnoží školními institucemi a svůj nejsilnější potenciál projeví většinou až v dospělosti (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 128).

DOSPÍVÁNÍ – PUBESCENCE

Poslední dotazovanou skupinu tvoří jedinci zapadajících do období puberty. Ta je ze strany rodiče často považována za nejobávanější časový úsek z hlediska výchovy. Puberta je poslední fází a cílovou rovinkou samotného dětství, kdy jedinec prochází zásadními změnami, a dovršuje některých vývojových vrcholů (intelektový a tělesný vývoj, biologické zrání, psychologické změny...).

Z hlediska intelektového vývoje Matějček udává, že inteligence v klasických případech dozrává do patnáctého roku věku – dále se již tříbí jen v několika odvětvích, na tom má ale zásadní vliv spíše zkušenost a vědomosti. Myšlenky pubescentů jsou často zatracovány právě pro nedostatek životních zkušeností, a zpochybňovány pro jejich nízký věk, i přes to, že jejich hodnota může mít stejnou (ne-li větší) váhu, na rozdíl od „životem ostřílených“ dospělých. Ovlivňuje je často emoční a citový náboj, který velice znatelně ovlivňuje myšlení dospívajících jedinců, který ústí v ukvapenost a razantnost. Tyto názory jsou pak často terčem zpochybňování a zesměšňování, vedoucí k jisté vzdorovitosti a odmítání ze strany pubescentního jedince. Jejich emoční soudy druhých jsou ovlivněné niterním prožíváním sebe samého a můžou opět působit příkře a zbrkle. Je s nimi třeba jednat s pochopením, klidem a trpělivostí namísto povýšeného postavení.

Onen nový citový a emoční příval a schopnost abstraktního myšlení, pramenící ze změn přerodu z dítěte na dospělého, s sebou přináší i fantazijní a imaginativní vlnu. Jako ventilace

často slouží umění a umělecké pokusy – at' se jedná o hudbu, krásné umění, či literaturu. Jejich vnitřní citový život, se v tomto období zušlechťuje a rozvíjí a stává se jejich velice osobní záležitostí (proto je třeba zachovat jejich soukromí – deníky, korespondence...) (Matějček, 2005, s. 288).

Souběžně vedle emočních a intelektových proměn, jsou razantní i ty psychické. Reagují a jsou v přímě závislosti na pudové tendence, hledání uspokojování a kontroly v oblastech, které v předchozích obdobích víceméně dřímaly. Mimo individuální proměny jedince se mění i jeho postavení v sociální skupině, které nabývá nových hodnot a má zásadní dopad na jeho sebepojetí a sebeuspokojení. Sociální skupiny se razantně rozdělí mezi *děti*, *vrstevníky* a *dospěláky*. Každá z nich dostává jiný význam a každá na pubescenta vyvíjí tlak – děti jsou ti „*podřadnější*“. Společnost, do které dříve zapadali, ale teď hledají silnou pozici mezi vrstevníky. Dospělí zase dbají na jejich chování a výkony, a na to, jak se nové role zhostí. Mladiství si je vědom změny postoje, který k němu skupiny zaujímají, pozoruje psychické i fyzické změny na sobě samém, což vyvíjí reakci po touze do začlenění se mezi dospěláky, která je spojená s úzkostí a obavami pramenící z úspěšného zhoštění se požadované role. „*Sociální, ekonomické a kulturní faktory hrají důležitou úlohu, stejně jako výchovný postoj rodičů, učitelů a dalších osob pro jedince významných.*“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 138).

Při pokusu o časové vymezení období uvádí Langmeier a Krejčířová podstatný fakt, že vlivem diskrepance mezi jednotlivými oblastmi pubertálních změn u jednotlivců, je jeho hranice těžko definovatelná. Vedle *intraindividuální variability* (např. jedinec s neznatelnými pohlavními změnami je dříve intelektuálně vyspělý a k okolí kritický, a naopak brzké pohlavní dospívání je spojené dětinskostí v oblastech emoční, sociálního i intelektuálního jednání) jsou znatelné i rozdíly mezi dospíváním u dívek a chlapců – *interindividuální variabilita*. I přes tyto výhrady však vymezují dvě období pubescence:

- a) *fáze prepuberty* – 11–13 let (spíše u děvčat, u chlapců o rok déle),
- b) *fáze puberty* – 13–15 let (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 139).

Souhrnné období, do kterého pubescence zapadá se nazývá *dospívání* a je doplněno ještě o adolescentní část. V této práci se však pozornost obrací na mládež do patnácti let věku. Rovněž opět přeskočím popis tělesných změn a budu se nadále věnovat stránce psychologické.

Po emoční stránce dominuje často zmiňovaná labilita. Nestálost, impulzivita, ztráta koncentrace a nepředvídatelnost jednání jsou projevy citových konfliktů většinou pramenící z hormonální bouře, kterou dospívající prožívá. Rovněž této rozkolísanosti přispívá i řada tělesných změn. Souhrnně lze tedy mluvit o reakci na úsilí při přizpůsobování se *pubertálním změnám*. Prožitky a silné emoční stavy, které jsou proměnlivé jsou těžko čitelné jak pro

samotného jednice, tak pro okolí. Pubescent je často rozmrzelý jen z toho, že se v sobě nevyzná a na ostatní může působit otráveně. Ze zmatku, či strachu ze zesměšnění je pro něj těžké svoje stavy verbalizovat, a tak se často uchyluje do vlastního nitra. Nepochopení a stud z projevení sebe sama je pro zranitelného pubescenta projevem osobní nejistoty. Ta má za následek vztahovačnost, kritičnost a nerovnováhu v sebehodnocení. Obranným mechanismem je uchylování se do ústranní, verbální útok, regrese anebo únik do fantazie (experimentování s realitou, vlastní příběhy, ventil skrz umění...) (Vágnerová, 2000, s. 215).

Mimo vrchol inteligence, který byl již zmíněn se také rapidně mění celý způsob myšlenkových operací. V tomto období nastává totiž zásadní přelom v oblasti abstraktního myšlení. Dítě bylo doposud schopné logicky uvažovat a vynášet soudy pouze o věcech konkrétních, v tomto období se rozvíjí schopnost úvah nad věci fiktivními. Pokroky a změny vyjadřuje Langmeier a Krejčířová v několika bodech.

- A) Jsou schopní pracovat s pojmy bezprostředně vzdálenými, obecnými nebo abstraktními.
- B) Při řešení problému se dospívající nespokojí jen s jedním řešením, ale jsou schopni uvažovat o různých alternativách.
- C) Tvoří domněnky, jež nejsou opřené o realitu – variabilita na teoretickém základě nebo fantazijní představy.
- D) Aplikují logické soudy nezávislé na jejich obsahu.
- E) Dokážou přemýšlet o přemýšlení, a soudit o soudech (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 147).

Autoři se rovněž rozepisují o nových způsobech myšlení a jejich následném využití. *„Formálně abstraktní nový způsob myšlení je předpokladem pochopení látky mnoha vyučovacích předmětů, ale je i základem každé vědecké práce i organizování moderní společnosti. Dovoluje kritický přístup myšlení vlastnímu i cizímu, nespokojuje se jen poukázáním na to, co vidíme a slyšíme, rozlišuje domněnku od prokázaného faktu a umožňuje vzdát se jí, když nevyhovuje a nahradit jí vlastní“* (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 147).

Tento výčet a citace koresponduje s Piagetovým stádiem *formálních operací*, který dává důraz na hypotetické myšlení, abstrahování a zvažování problémů. Ten je datován od dvanácti let věku dítěte. (Piaget In Průcha, 2009, s. 342).

Schopnost těchto úvah o mnoha možnostech a eventualitách dovoluje pubescentovi myšlenky kombinovat, integrovat a systematicky je řadit. Ve chvíli, kdy si dostatečně osvojí, začne ji, často nepřiměřeně, využívat a přeceňovat. Mají zdánlivou představu, že vše je jednodušší a snáz se vysvětluje. Intelektové kompetence si trénují častým polemizováním a verbálně pak vybízejí partnery k probírání uváženého tématu. K ostatním (nejen) názorům

bývají hyperkritičtí a radikálně obhajují svoje stanovisko. Odlišnost pak vnímají jako omezenost druhé osoby.

Nabití těchto „superschopností“ často plní pubescenta pocitem výjimečnosti a opět ho začne převládat egocentrismus, který pramení z představy, že je neustále sledován a souzen a že on sám musí naplnit představu o svém vysněném „já“. (Vágnerová, 2000, s.234).

Divoké období lidského dospívání popisuje Erikson, jako hledání a vytváření identity, Freud zase mluví o oživení sexuální pudu a Piaget zkoumá převrat v myšlení dospívajícího. Je tedy zřejmé, že ať už se jedná o psychosociální, pohlavní nebo intelektovou revoluci pubescenta, ona rezonující bouřlivost se odehrává ve všech těchto odvětvích vývoje.

3.2.2 Dítě doby dnešní

V této práci stojí za zmínění fakt, na kolik se změnil život dětí od doby, kdy byly sepsány tyto kapitoly z vývojové psychologie. Jedná se o zásah jak do kognitivního, sociálního, fyzického či emočního vývoje, tak do způsobu trávení volného času či her, kterými jsou děti a mladiství zaměstnáváni. Tyto rozdíly jsou markantní a na jejich převratu se podílí zejména technologická vlna a společenské změny.

Přístup k technologiím, které jsou od dob minulých značně pokročilejší, je problémem na denní bázi. Skrz tablety a telefony se k dětem dostává enormní příval on-line světa a zastupuje jim extrémně vlivný prostředek jejich výchovy a ovlivňování. Vzdělávání je tímto způsobem obohaceno o nekonečné, množství informací, které jsou dohledatelné a nenutní jedince k ukládání a ukotvování těchto informací, jak tomu bylo v dobách minulých. Naše paměť tedy není tolik podrobena potřebě zapamatování a ztrácí nutnost tréninku. Dříve jsme se spoléhali více na svůj mozek než na internetový vyhledávač.

Lákadla v podobě technologických prostředků rovněž diametrálně ovlivňují způsob trávení volného času, který se přesouvá z venkovního prostředí na židle a sedačky, kde se jedinci odevzdávají nereálným světům, které technologie nabízí. Obsah her však také upadá na úkor jednoduchosti a snadnosti. Hry z dob minulých, sic oplývaly horšími grafickými základy, nutily hráče k přemýšlení, rozvíjení jazyka, trpělivosti či logice. Dnešní hry jsou uzpůsobené spíše pro otupění mysli a požívání drahocenného času. O tomto společenském úkazu, přestrojeném za pokrok se zmiňuje i Kardaras: „...čím za všechny tyto moderní technologie platíme? Psychikou a duší celé jedné generace. Smutnou pravdou je, že za uspokojivé pohodlí, komfort a vzrušení z těchto lákadel moderní doby jsme nevědomky obětovali celou generaci.“ (Kardaras, 2021, s. 10).

Kardaras hovoří i o narůstajícím množství výzkumů spojujících obrazovky s psychiatrickými problémy, jako jsou ADHD, závislost, úzkosti, deprese, zvýšená deprese, agrese a dokonce psychózy. Zmiňuje se i o nedávných studiích skenů mozku, které potvrzují, že nadměrný čas strávený u obrazovek projevuje v mozku stejné známky jako neurologické poškození člověka závislého na kokainu (Kardaras, 2021, s. 12).

Než se dostanu k několika samotným výzkumům, za zmínku stojí i změny v rodinné struktuře. Mimo vyšší nárůst rozvodovosti v poslední době ovlivňují děti nové trendy rodičovství, které přináší větší benevolenci, bezpečnost nebo pedocentricky založené rozhodnutí. Zrychlená doba rovněž přináší střídání časů, kdy se dítěti rodič věnovat nemůže anebo mu naopak věnuje absolutní pozornost, která se stává jakýmsi vykupitelem a často vede k uvolnění hranic. Další změny se jeví ve psychickém a fyzickém zdraví. Sic medicína i farmaceutický výzkum plodí životodárné inovace, rovněž stoupá míra nezdravých a nekvalitních potravin a životní styl dětí je čím dál sedavější, línější, pozbývající fyzickou aktivitu. Jejich psychická rovnováha je rovněž narušena vinou vlivů, které jim moderní doba přináší. Na následujících řádcích se věnuji několika výzkumům, které se těmito jevy zabývají.

Duševní zdraví a sociální média

Twenge a Campbell prováděli v roce 2018 výzkum na dětech a mladistvých v rozmezí 2 a 17 let, jak jejich duševní zdraví ovlivňuje čas strávený u obrazovek. Výsledek jejich šetření ukázal, že jedinci nadměrně používající digitální média mají značně vyšší tendence k depresím a úzkostným stavům a že děti, jsou k takovému narušení svého duševního zdraví mnohem náchylnější (Twenge, Cammbell 2018).

Spánek a používání obrazovek

Hale a Guan uskutečnili v roce 2015 rešerši v oblasti vědecké literatury zabývající se časem stráveným před obrazovkami a spánkem u dětí a dospívajících, školou povinných, jedinců. Analýza zahrnovala 67 studií ze kterých vyplynula přímá spojitost mezi poruchami spánku a používáním obrazovek před spaním. (Hale a Guan, 2015).

Akademický výkon a pozornost

V roce 2011 proběhl výzkum kolektivu vědců, kteří se zabývali vlivem počítačových technologií na akademický výkon. Zjistili, že je potlačen na úkor používání digitálních technologií a zejména sociálních médií. Toto oslabení se týkalo jak paměti, tak pozornosti (Rosen a kolektiv, 2011).

Sociální dovednosti

Autorka Sherry Turkle se na základě svého pozorování ve své knize zabývá tím, na kolik technologie mění způsob mezilidského komunikování a interakcí. Narůstající závislost na

online médiích dětí a mladistvých vede k oslabování schopnost utváření vztahů, jejich udržování. Rovněž negativně ovlivňuje slovní zásobu, jazyk, a citovou zabarvenost, která patří ke konverzačním a komunikačním základům (Turkle, 2012 s. 41–90).

Fyzická aktivita a sedavý způsob života

Biddle a kolektiv ve své přehledové studii potvrdili, že nadměrné používání obrazovek je přímo spojeno se sníženou fyzickou aktivitou a vyšším rizikem zdravotních problémů, jako je obezita (Biddle a kol., 2010).

O vlivu digitálních technologií na mladší generace píše Spitzer. Ten se ve své knize opírá o několik výzkumů, které potvrzují dopady nadměrného užívání digitálních technologií. V oblasti kognitivních funkcí se jedná o pokles paměťové zásoby, ztráty pozornosti a schopnosti soustředění se. Například výzkum, prováděný na studentech potvrdil, že ti, kteří zápisky přenášejí do tabletu či notebooků vykazují horší schopnost zapamatování než ti, kteří si zápisky píšou ručně. Další výzkumy, o které se ve své knize autor opírá studie, které ukazují, že nadměrné používání digitálních médií může vést k sociálním izolacím, nadváze a zvýšené agresivitě (Spitzer, 2014).

Výše zmíněné výsledky mimo jiné ukazují, jak dramaticky se změnil život dětí v posledních desetiletích. Mimo změny, které mají hluboký dopad na kognitivní, sociální, fyzické a emoční vývojové stránky jednice, se převrátil hlavně jeho životní styl, úroveň a všeobecný zájem o svět kolem sebe. Prototyp dítěte moderní doby, je rozhodně znuděnější, rozmazlenější a jednodušší než ten, který patří například do konce minulého století.

Cestou ke změně je samozřejmě omezení, nebo změna způsobu používání těchto technologií, které nám následující generaci značně otupují. Nenásilné seznamování s uměním však může nabídnout rovněž jistá protiopatření k některým negativním dopadům moderní doby. Aspekty, které nabízí, nám můžou napomoci k porozumění jejich náhledu na současný svět či přemýšlení. Rovněž mohou rozvinout jejich schopnosti a vědomosti či prolomit emoční bariéry. Proto by mělo kulturní a umělecké vzdělávání trvale zastupovat právoplatné místo v odvětvích soudobé pedagogiky.

3.3 Pedagogika

Ve vzdělávací oblasti Rámcových programů zastupuje *umělecká činnost* post povinného předmětu. V systémech základního vzdělávání jsou umělecké obory zařazovány pod souhrnnou kapitolu: *umění a kultura*, do níž spadá výtvarná i hudební složka, která je rovněž povinná a dále dramatická výchova, která funguje jako doplňující předmět. Na gymnáziích si již žáci mohou volit jen jeden z nich, dle jejich vlastních preferencí.

Na úrovni základního vzdělávání je výtvarné učivo uspořádáno do tří oblastí tvůrčího obohacování dělených dle typu obsahu. A to na rozvíjení smyslové činnosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků.

Rozvíjení smyslové činnosti

Čímž se rozumí takové činnosti, které prohlubují žákovu schopnost rozeznávat podíl jednotlivých smyslů na vnímání reality. Zároveň rozvíjejí schopnost uvědomění vlivu zkušenosti na výběr a odůvodnění prostředků, které jsou vhodné pro její vyjadřování.

Uplatňování subjektivity

Tyto činnosti vedou žáka při tvorbě k uvědomění a uplatňování vlastních zkušeností. Dále k vnímání a interpretaci vlastních obrazných vyjádření.

Ověřování komunikačních účinků

Činnosti, které dovoluují žákovi vytvářet obsah vizuálních obrazných vyjádření v komunikačním procesu a zároveň hledat nové možnosti pro vytvoření individuálního výsledku, ať už výtvarného umění, či dalších děl obrazových médií. (RVP ZV, s.82).

V praxi se pak ale jedná spíše o prohlubování dovedností v oblastech manuálního a kreativního zpracování vedoucí k seznámení s rozličnými médii a technikami, o čemž se zmiňují v jedné z předešlých kapitol. Sic se celá kapitola jmenuje *umění a kultura* jen málo školních vzdělávacích programů zaznamenává pravou edukaci v oblasti předávání kulturního dědictví, o čemž se rovněž hovořím ve stejné kapitole této práce.

O tomto problému píše i Hazuková, která upozorňuje na fakt, že jsou v těchto dokumentech (mimo žádoucích znalostí, schopností a dovedností) uvedené i příklady z umělecké a kulturní oblasti vhodné pro pozorování či jiné formy výtvarné činnosti, které by vedly ke splňování požadovaných výstupů. Ale k jejich zdárnému dokonání často brání nedostatečné kompetence pedagoga či nevhodná metodická doporučení. Jako příklad uvádí navrhované otázky k rozhovoru o uměleckých předmětech, ve kterých je doporučeno tázání, co se dítěti *líbí a co ne*. Sic je tato fráze v hodnotících rozhovorech nejčastěji používaná, je zároveň nejvíce problematická. Je totiž dle Hazukové: „*značně zavádějící a často komplikuje a uzavírá cestu k pochopení významu umění i v dospělém věku...mnohem důležitější...je kladení podnětných otázek směřujících k získávání zájmu o tuto oblast jevů, k utváření kladných postojů k ní a hledání cest k porozumění zvláštnostem vyjádřené výtvarnými prostředky*“ (Hazuková, 2014, s. 11).

Mimo tyto kladné postoje a cesty k porozumění dělí hlavní přednosti edukace v oblasti vzdělávání na ty, které jsou přítomné a oceňované celý život – seberealizace, sebevyjádření, schopnost objektivně hodnotit a poznávat a na ty, které jsou znatelné pouze v konkrétních

situacích, a to funkce terapeutická, reklamní, signalizační nebo dokumentační (Hazuková, 2014, s. 12).

O přínosech pěstování vztahu člověka a umění hovoří i Kulka, a dělí je do pěti funkcí. Podle Hazukové je totiž vědomí o těchto oblastech nezbytné při seznamování dětí s uměleckými díly. Tyto funkce se nyní pokusíme shrnout.

Biologické funkce

Projevují se ve stimulaci smyslových orgánů a v podněcování různých psychických i fyzických procesů. Rovněž ovlivňují některé fyziologické funkce.

Psychologické funkce

Jsou pravděpodobně nejrozsáhlejší skupinou, jelikož pod toto odvětví spadá funkce poznávací, vyjadřovací, formativní a výchovná, expresivní, emocionálně motivační a psychotherapeutická. Umožňuje a navozuje uvolnění a relax.

Sociální funkce

Zasahují nejvíce komunikativní odnož sociálních funkcí, do kterých zapadá ztotožnění se se skupinou nebo koordinací společenských činností. Mezi další odvětví zde zařazujeme i funkci ideologickou, reprezentativní nebo světonázorovou.

Ekonomické funkce

Ty se projevují v momentě, kdy se umění stává zbožím.

Kulturní funkce

V historii se promítají do náboženských systémů, magicko-kulturních činností či mystice. Zprostředkovávají nám základní vzorce chování konkrétních kulturních svazků a prosakují i do úpravy a vnímání životního prostředí. Sem patří i esteticko-osvojovací a dekorativní funkce (Kulka In Hazuková, 1990).

Tyto funkce se mohou kombinovat a podporovat či vylučovat a někdy dokonce přelévat jedna v druhou. V současnosti nejvíce významnou funkci zastává funkce komunikativní, která souvisí s vizuální gramotností (Hazuková, 2014, s. 13).

Výše zmíněné funkce představování *umění a kultury* dětem však spadají pod všechny její předměty, tedy výtvarnou, hudební i dramatickou složku. V následující kapitola se věnuje pouze výtvarné odnoži, protože právě ona zapadá do hlavní oblasti, jíž se tato práce zabývá.

3.3.1 Výtvarná výchova

Pokud se pohybujeme ve sférách ideálních výstupů výtvarné výchovy, vedené skvělými výtvarnými pedagogy, kterým spíše, než na zaplněné nástěnce záleží na celistvém chápání světa a na zvnitřnění výtvarné výpovědi svých žáků, popisujeme tím východiska současného pojetí

výtvarné výchovy. Měla by dětem napomoci při hledání toho, co říci o světě, který je obklopuje a zajistit jim škálu prostředků, která toto vyjádření zajistí. Toto pátrání v myšlenkách a vhodných vyjadřovacích prostředcích jim aktivizuje smyslové vnímání, rozvíjí estetické cítění a trénuje schopnost rozumového i emočního hodnocení. Tvůrčí činnost pak prohlubuje prožitek poznávání. Sebevyjádření a empatické prožitky výtvarných produktů zprostředkovávají výpovědi druhých, což žáky vede k porozumění jejich významům. Tento proces pak vede k otevření nové komunikační cesty, názorové toleranci i k citlivému pochopení umění.

Výtvarná výchova je spojnicí dvou důležitých složek, které mají vliv na formování osobnosti jedince, a to složku výtvarně vzdělávací a složku výchovnou. Ty konkrétněji popisuje Roeselová:

Výtvarně vzdělávací složka výtvarné výchovy

Je přímým nástrojem základního vyjadřování skrz prostředky. Touto složkou se rozumí především osvojování základních prvků výtvarného jazyka a poznávání jejich vlastností, napomáhá k pochopení a ocenění jeho výrazových estetických účinků. Jedná se tedy o seznámení s tím, *jak* dílo ztvárňujeme – linie, tvary, plochy a barvy, a to *čím* je ztvárňujeme – postupy, materiály a nástroje. Nejedná se však o strohý výčet těchto pojmů, ale o jejich vědomém uspořádání, pochopení jejich hloubky a role, kterou zastupují o jejich vhodném vzájemném propojování. Můžeme tak hovořit o získání uceleného souboru dovedností, kterým však nejsou bezduché tahy barvy na papír, ale jejich oduševnělé využívání.

Užíváním činností, které mají základ ve výše zmíněném záměru výtvarně-vzdělávací složky, pak postupně utváří výtvarné myšlení a konkrétně jeho analytické, či emotivní rysy, v závislosti na žákově psychologické orientaci, či výtvarně projevovanému typu. Tyto rozdíly se jeví například u introvertně orientovaného jedince, který skrz výtvarné dílo promítá individuální vztah ke světu a dílo jim zprostředkovává vnitřní prožitky, kdežto ten extravertní upřednostňuje reálná vyjádření, které se jim stává méně osobním (Roeselová, 2000, s. 11–12).

Výchova zprostředkovaná výtvarným projevem

Tato složka se obrací na sebevyjádření a sebeuvědomění žáka skrz rozličné prostředky. Projevem, na který je zde kladen důraz, je ten, který vychází přímo ze žákova nitra a z vazby, kterou si k námětu utvořil. Jeho dílo pak nese individuální prvky, vyjadřující jeho názory a postoje. To, že se mu do díla tyto prvky podaří promítnout značí zdárně vyřešený výtvarný problém vlastního vyjádření. Tyto názory se mohou týkat různorodých témat, jako jeho vztahu k různým odvětvím umění, k Planetě a ekologii, k hodnotovému systému. Tento čas, vymezený pro řešení otázek vlastního postoje k zpracovávanému tématu, pak nepřináší jen pochopení

a ocenění váhy těchto témat, ale i dopomoc nalezení svého postavení – *sebezařazení* – do společnosti.

Úvahy, vedoucí k vytvoření vlastního postoje pak mohou suplovat city které se lépe vyjadřují výtvarným jazykem než opravdovými slovy.

Zde je tedy zásadní, *co* chceme námětem vyjádřit, a jaké prostředníky s k takové činnosti zvolíme (Roeselová, 2000, s. 12).

Roeselová rovněž zmiňuje, že k využití obou výše zmíněných složek výtvarné výchovy je *probuzení zájmu*. Zájem však nepadá jen na bedra žáka, ale i na stranu učitele. Jeho úkolem je totiž vybudovat neobyčejný vztah mezi žákem a pedagogem. Ten se mění na téměř partnerskou úroveň, oplývající vzájemnou úctou a důvěrou. Jen tak může otevřít brány *spoluprožívání*, které pramení ze vzájemného respektu, jistoty a bezpečí, a hlavně z neznevažování dětského vyjádření y názoru.

Autorka rovněž mluví o novém, *objevitelském* přístupu, který má být zásadním a hlavním obsahem výtvarné výchovy. Heuristické momenty, údiv, a překvapení na vlastní dobrodružné cestě pak vede žáka do světa umění, který rozvíjí takové složky, které jiný vyučující předmět často nedokáže (Roeselová, 2000, s. 11–13).

Na klíčové elementy rozděluje výtvarnou výchovu rovněž Slavík. V jeho pojetí se dělí na čtyři složky.

Art-centrické pojetí

Tímto programovým směrem výtvarné výchovy se rozumí posilování umělecké a estetické formy. Tedy jistou *gramotnost*, která přináší pochopení umění, ať už se jedná o literaturu, výtvarno, či tanec atp. Rovněž posiluje zájem o umělecky orientované oblasti, který pak vede k lepšímu vztahu ke kultuře. Pro rozvíjení každé společnosti je tato disciplína nezbytná a je třeba výchovně zhodnocovat její aspekty, skrz poznatky o umění či estetice a prohlubovat jejich vztah k člověku a transformovat její potenciál do výchovných postupů.

Obecně se tedy jedná o citlivé rozvíjení a čtení hodnot a významů, která umění nabízí.

Video-centrické pojetí

Charakter této linie tkví ve vizuální stránce umění a procesu jeho vnímání. Od předchozího pojetí se liší důrazem na viditelnou podobu děl. Tato schopnost se pak nepromítá jen do vkusu či citu pro opodstatněné hodnocení vizuální podoby, ale do schopnosti košatého a členitého spatřování světa. Toto pátrání vede k lepšímu pochopení a odhalování věcí neviděných a nečekaných.

Gnozeo-centrické pojetí

Výtvarný proces je zde prostředníkem výrazové komunikace vedoucí k unikátnímu poznávání světa. Činitelem tohoto prozření by pak mělo být vyjímání objektů z běžného světa a následné přetvoření a ozvláštnění jeho normalnosti. Poznávací charakter je zde prohlouben o prožitkový rámec a následným výtvarným vyjádřením pak pozornost zaměřuje na rozvíjení komunikativní stránky jedince.

Animo-centrické pojetí

Poslední pojetí je rovněž orientováno na poznávací procesy, avšak odvrací se od těch obecných na sebepoznání žáka samotného. Toto uvědomení se dotýká jeho osobnosti jako tvůrce i jako vnímatele svého projevu. Základem je tedy vlastní citová angažovanost a přenos těchto úvah a myšlenek vhodnými prostředky tak, aby transformace přinášela individuální obsahy a formy. Psyché jedince zde hraje nejdůležitější roli – jedná se o vlastní duchovnost/smyslovost výtvarného projevu (Slavík, 1997, s. 160-166).

Slavík svoje dělení seskupuje do dvou hlavních linií. Do první z nich – *pedocentrické* vsazuje art-centrickou a video-centrickou složku. Druhé z nich – *oborové* pak náleží Gnozeo-centrické a Animo-centrické pojetí.

Jakmile propojíme tyto pojetí obecněji, hlavní linie se v mnohém ztotožňují s dělením Roeselové. Pedocentrická linie s *výchovným projevem* a oborová s výtvarně vzdělávací složkou.

Takto orientovaná výtvarná výchova by pak mohla přinést zásadní změny ve vnímání a prožívání jedince, mimo zdokonalování jeho manuálních a motorických dovedností. Pak by tyto edukační procesy měly signifikantní dopad na pojetí kultury a nahlížení na společnost. Ohleduplné a šetrné chování by mohlo napravit společenské nešvary, jako je například vizuální smog, sobecké jednání či ignorace kulturních kořenů, které jsou v nynější době zřejmé a těžce dopadají na prostředí ve kterém se nacházíme.

Výtvarná výchova tak svými záměry jasně cílí na zasáhnutí mnohem širších obsahů, které převyšují pouhou práci s barvami a papírem. Její místo zasluženě hájí pozici v osnovách vzdělávacích programů. Mimo povinnou školní docházku však může být pedagogicky vedena i pro jedince, jež se s ní chtějí zabývat ve svém volném čase.

3.3.2 Výtvarné činnosti v pedagogice volného času

Umělecké činnosti jsou významnou součástí pedagogiky volného času. Ta se zaměřuje zejména na děti, kterou svojí dobrovolnou účastí podporují smysluplně strávený čas mimo školní lavice nebo svoje povinnosti. Tento druh aktivit cílí na obdobné složky, zmiňované

v předchozí části věnované výtvarné výchově. Není však omezena rámcovými, nebo školními vzdělávacími programy a dovoluje širší a variabilnější škálu aktivit, kterou zprostředkovává volnočasový pedagog.

Takto vedená výtvarná činnost přináší rozvoj kreativity, estetického vnímání i osobnostní růst jedinců. Umožňuje účastníkům seberealizaci a rovněž relax a odreagování od povinností všedních dní. Nabízí prostor, kde se mohou umělecky vybit, či vyjádřit mimo prostředí školy, které se může občas jevit jako méně svobodné nebo více orámované pravidly či stylem hodnocení.

Význam těchto výtvarných činností tkví zejména v níže uvedených bodech.

- Rozvoji kreativity, kdy proces navíc zapojuje divergentní myšlení, které mimo řešení tvůrčích problémů vede k rozvoji schopnosti tvořit inovativní přístupy k překonávání překážek, které se každodenně objevují.
- Sebevzdělání, které podporuje emocionální a sociální růst a napomáhá jedinci pracovat se svým nitrem, pochopit ho a umět svoje vnitřní procesy zpracovávat.
- Estetické strážce, která rozvíjí smysl pro krásu a přispívá ke kulturnímu rozvoji.
- Terapeutickém efektu, jež přináší tvorba. Ta může pomáhat zvládat stres či úzkost a podporovat celkově psychické pohodě.
- Sociálních interakcích, které pramení ze stejně zájmově orientované skupiny.

Hlavními rozdíly volnočasové výtvarné činnosti od té školní je časová flexibilita, širší možnosti neohraničená pravidly, volnější přístup pedagoga s individuálnější přístupem. Skupina je pak menší a konkrétně zájmově orientována. Prostředí bývá rovněž více uzpůsobené na činnosti, které v místnosti probíhají.

4. EMPIRICKÁ ČÁST

V této části je podrobně popsán průběh lekcí, které se zaměřují na střet dětských skupin s vybranými uměleckými díly, a zároveň zmapován výstup vyplývající z těchto rozhovorů. Cílem empirického zkoumání je popsat průběh pozorování vybraných uměleckých děl dětskými skupinami a na základě rozhovorů s účastníky těchto pozorování interpretovat jeho výsledky v čtyřech oblastech rozvoje: **schopnosti symbolické interpretace, emocionálního vnímání a reflexe, propojení díla s narativem či sociálně-historickým kontextem a konečně v oblasti aplikování interdisciplinárního přístupu**. Současně se pokusíme porovnat způsob zachycování a porozumění uměleckých děl mezi různými věkovými skupinami.

V následujících kapitolách textu empirické části je podrobně popsána každá lekce zvlášť. Tyto tři lekce obsahují nástin života umělce, popis obrazu, zdůvodnění výběru a následně přepis rozhovorů s dětmi, pomocí deníkových záznamů. Ke každé lekci je zařazeno i souhrnné zhodnocení jejich reakcí. Součástí je i pokus o interpretování souvislostí a východisek pro dětská vyjádření.

Z etických důvodů jsem byla pozměněna jména účastníků a pro autenticitu byla zachována místa nespisovná mluva. Přestože je evaluace a vlastní dojmy zařazena na závěr každé z konkrétních lekcí, následuje ve finální části textu rovněž závěrečné shrnutí a porovnání.

Součástí každé kapitoly jsou rovněž cíle, které se vážou ke konkrétnímu obrazu, v následujícím znění:

Pieter Bruegel

- **rozvinutí schopnosti symbolické interpretace**

Účastníci budou podníceni k rozpoznání a analýze symboliky a metafor v díle, zejména ve vztahu k tématům jako společenská kritika, lidská slabost nebo morální hodnoty.

- **podpoření emocionálního vnímání a reflexe**

Účastníkům bude umožněno prožít a reflektovat emocionální prožitky skrz dramatické a izualně intenzivní prvky obrazu. To podpoří jejich emoční inteligenci a schopnost empatie.

- **aplikování interdisciplinárního přístupu (uplatňování)**

Účastníkům bude předvedeno, jak lze umělecká díla interpretovat nejen z estetického hlediska, ale i z hlediska sociálního, psychologického, filozofického nebo etického. Tak se zušlechťí i jejich komplexnější vnímání umění.

Vincent van Gogh

- **zdůraznění významu autentického umění**

Účastníci budou konfrontováni s hodnotou pravdivosti a autenticity v umění, která stojí v protikladu ke k pompézním výjevům. Dílo jim předvede, jak umění může reflektovat skutečnost a vyprávět příběhy, které se mohou zdát podřadné, ale nesou hluboký význam.

- **rozvinutí schopnosti kritické analýzy**

Účastníci budou vytaveni analýze techniky a stylu malby, zejména v použití barev a textur a jejich vlivu na vyjádření emocí a atmosféry.

- **prohloubení porozumění historickému a sociálnímu kontextu**

Účastníci si dokážou představit sociální a ekonomické podmínky, které ovlivnily životy postav a pokusí se jim porozumět. To rozšíří jejich historickou a sociální perspektivu.

- **podpoření sociální empatie a uvědomění**

Účastníci budou podníceni k zamyšlení nad otázkami chudoby, rodinných vztahů a práce. Tím se může rozvíjet jejich sociální uvědomění a empatie vůči různým životním podmínkám.

Caravaggio

- **prezentování hrdinského příběhu prostřednictvím klasického díla**

Účastníkům bude umožněno pochopit význam heroických příběhů v umění a jejich schopnosti formovat morální a etické normy ve společnosti.

- **prostor pro analýzu malířských technik**

Účastníkům bude názorně předvedena Caravaggiova technika ve několika verzích, zejména použití šerosvitu, různých kompozic a dokonale zvládnutého realismu. Ukázky pak ilustrují, jak tyto techniky přispívají k vyvolání silných dramatických výjevů, emocionálních scén nebo dramatu.

- **esteticko-filozofická reflexe**

Pro účastníky se naskytne prostor k diskusi nebo vnitřním myšlenkám otázkou, jak může umělecké dílo reflektovat složitější příběhy nebo morální dilemata.

- **transformace interpretací a vnímání narativu**

Studentům se naskytne příležitost k porovnání různých vizuálních ztvárnění stejného tématu pomocí variací postoje, výrazu postav, nebo kompozičního rozložení. Mohou tak porovnat, jak tyto rozdíly ovlivňují atmosféru a celkový dopad scény na vnímání pozorovatele.

4.1 Záměr, metodologie a průběh

V praktické části je pozornost soustředěna výhradně na rozhovory s dětskými účastníky. Snahou bylo odklonění se od typických hodin výtvarné výchovy a edukace dějin umění

a zaměření se na názory a pocity, které budou účastníci sdílet. Účelem totiž nebylo ilustrovat dokonalou pedagogickou práci, ale spíše představit souborné mapování jejich vyřčených myšlenek a pocitů vedoucích k hlubšímu pochopení mysli dětí v závislosti na emočně nabitá díla.

Opěrným bodem a východiskem se staly tři obrazové ukázky, které měly děti komentovat. Jejich vytisknuté kopie nalepené na velké dřevěné desky byly postupně ukazovány jednotlivým skupinám. Pro polostrukturovaný rozhovor ke každému z obrazů se připravila hrubá osnova a otázky, přičemž snahou bylo nechat komentáře dětí plynout přirozeně. Tak aby jejich výroky zůstaly bezprostřední a aby účastníci neztratili zájem. Lekce s každou skupinou probíhaly odlišně a často podléhaly improvizaci, jelikož se nelze stoprocentně připravit na otázky a reakce, které z pozorování obrazu vystaly.

Pro popisy rozhovorů byla zvolena forma deníkových záznamů, které umožňují vylíčit i nonverbální projevy a zároveň nastítnit skupinovou dynamiku a celkovou atmosféru.

Ve všech lekcích se kladl důraz na vyvarování se historických faktů, které se běžně zmiňují při hodinách vymezených pro edukační činnost v oblasti uměleckých dějin. Stěžejní zde totiž není úroveň jejich vzdělanosti ale vyjádření a popis emocí a příběhů ukrytých v díle, které na jednotlivce působí.

4.2 Charakteristika skupin

4.2.1 1. skupina – nástup do školy

První skupina dětí, zvolená pro rozhovor zvolila, zahrnuje téměř polovinu účastníků kroužku „výtvarky“. Tyto lekce se konají každý týden po dobu jedné a půl hodiny a jsou zaměřeny převážně na tvůrčí činnost. Většina dětí do kroužku nově nastoupila tento školní rok. Věkové rozhraní účastníků se pohybuje v rozmezí pěti a šesti let. Celkově tuto zájmovou činnost navštěvuje třináct dětí a z toho jeden chlapec. Rozhovor byl uskutečněn pouze s šesti dětmi, které svou práci dokončily dříve. Dále budeme tedy vycházet převážně s touto konkrétní skupinou, kterou tvoří jeden chlapec a pět děvčat.

Všechny účastníky spojuje zřejmá náklonnost ke kreativním činnostem a zájem rodičů, na cíleném rozvíjení těchto tvůrčích schopností. Jednotlivci pocházejí z různých socio-ekonomických poměrů, z nižší střední (1 účastník), střední (3 účastníci) i vyšší vrstvy společnosti (1 účastník). Rodinnými poměry se rovněž liší, zahrnují jak jedince rozvedených rodičů, tak z kompletních rodin. Celou skupinu propojuje místo bydliště a jelikož je jím malé město, několik z nich navštěvuje stejnou třídu školky/školy.

Sic jsou děti věkově v poměrně úzkém rozmezí, jejich rozdíly v kognitivních schopnostech a emoční a sociální úroveň jsou znatelné. Velice razantní je pochopitelně

diference mezi školáky a předškoláky. Kontrast je patrný zejména při rozhovorech na různorodá témata. To ovlivňuje i celkovou dynamiku skupiny, jelikož se jejich spontánní reakce vážou na úroveň jejich schopností a vědomostí. Ty se občas nevědomky stávají závodem o to, kdo toho víc ví, nebo umí. Obecně však mezi nimi panuje přátelská atmosféra, kdy se děti nestydí sdílet svoje pocity, dojmy a zážitky a s chutí se pouští do zadaných výtvarných úkolů, následného hodnocení jejich práce, či úklidu. Výtvarné lekce tak s touto skupinou probíhají velice příjemně a hladce.

Distinkce ve výtvarných schopnostech vytvářejí prostor, jenž by mohl vést k negativnímu hodnocení šikovnějšími žáky mířených na ty, kteří jsou šikovnější méně. Avšak takové narážky zatím nebyly zaznamenány. Většina záporně orientovaných komentářů, které vznikají, souvisí spíše se špatným chováním mimo výtvarné sféry, o čemž se zmíním v následující charakteristice jedinců.

Vliv rodičů na děti je patrný zejména ve způsobu, jak se jednotlivci zhostí zadaných úkolů, jak svá i ostatní díla hodnotí a jak přijímají kritiku. Někteří se jim věnují zodpovědně a usilují o dokonalost, zatímco jiní se k nim zase staví tak, aby jakkoliv splnily zadání. Málokdy se stává, že by práci absolutně zamítly, či nějakou z nich nedokončily.

Povahové rysy již velmi zdatně ovlivňují jednání, proto na následující popis charakterizuje jednotlivé účastníky rozhovorů nad uměleckými díly.

Ester – Je nejstarším účastníkem, který kroužky navštěvuje již druhým rokem. Sociálně i emočně se zdá nejvyspělejší, což se projevuje jak v plnění úkolů, tak ve způsobu komunikace či ve spolehlivosti, kterou oplývá. Má tendence taktně opravovat, pomáhat a radit ostatním, což možná plyne i z faktu, že má mladší, zdravotně omezenou sestru. Má extrovertní, veselou povahu, která se před pár lety projevovala bouřlivěji, avšak s nástupem do školy se proměnila spíše v entuziasmus. Ester perfektně spolupracuje, komunikuje, řekne to, co si myslí a cítí.

Pochází z rodiny vyšší podnikatelské třídy, na kroužky dochází vždy sama a působí velice samostatně. Je spolužačkou Vesnou a má tendence občas ventilovat její prohřešky, které se odehrávají ve třídě, jako demonstraci špatného chování, které je tam zřejmě frekventovanější.

Vesna – Spolužačka Ester a sestra Jitky. Již z počátku bylo možné u jejího chování zaregistrovat místy nepřátelského chování k ostatním dětem, když se Vesna domnívala, že v dosahu/doslechu není pedagog. Dalším nešvarem byl od počátku sklon ke lhaní a domýšlení příběhů, kdy nepravdy rychle vypluly na povrch vzhledem k tomu, že ji vždy obklopovala sestra nebo spolužačka. Vesna častokrát ledabyly odbyde práci a následně ji mrzí, že díla ostatních vypadají lépe. Dobře se však osvědčilo zveličené chválení za dobře odvedenou práci, kdy Vesna

reagovala vždy pozitivně a přenesla tyto reakce i na ostatní lekce. Kognitivní i sociální stránky jsou slabší než například u její spolužačky. Pohybují se však pořád na průměrné škále. Její všeobecná „průměrnost“ se však možná odráží na občasných negativních projevech v chování. Nejlépe se osvědčilo si s ní v soukromí promluvit o tom, co se mi v jejím chování nelíbilo a jak by to šlo udělat lépe. Na to pak Vesna, stejně jako na pochvaly, reagovala snahou a pílí, aby své prohřešky odčinila. Tráví hodně času na telefonu a holduje v této práci zmiňovaným Horovým videím či hrám. Svěřila se, že mývá špatné sny. Občas použije výroky či názory, které nekorespondují s její běžným vyjadřováním. Tyto projevy jsou pak pravděpodobně následkem převzetí názorů z videí, na které na internetových platformách sleduje.

Jitka – Je mladší sestrou Vesny a je v lecčem jejím opakem. Čistota a dobrota jejího chování je v úplné opozici k občasným výlevům jejího staršího sourozence. Obě děvčata oplývají zvýšenou dětskou naivitou, která je v tomto věku častá, ale dá se snadno zmanipulovat. Překvapivé je, že v některých projevech nekopíruje Vesna, například ve vymýšlení si či vzájemném chování k sobě nebo ostatním. Je viditelné, jak se výchovné působení rodičů u obou projevuje rozdílně. Z Jitky během tvorby vyzařuje klid a soustředění, vydrží samostatně dlouho pracovat a nevyžaduje častou pozornost. Její bezelstnost a opravdovost se projevuje z radosti, kterou ji činí cokoli, co dělá, kam jede na výlet nebo z toho, jakou ji rodiče připraví svačinu.

Viola – je velice klidné a přemýšlivé dítě. Dbá na čistotu a přesnost všeho, co dělá. Má jasné názory, za kterými si stojí, a dokáže dobře slovy vystihnout myšlenky a situace. Nemá tendence vykřikovat, nebo na sebe upozorňovat a rozvážně a s klidem vždy volí svoje slova i projevy. Na kroužky ji vždy doprovází maminka, která stejně příkladně omlouvá její nepřítomnost či nosí potřebné pomůcky. Viola může působit jako tiché dítě, avšak její mírnost spíše spočívá v rozvážnosti a schopnosti vyčkat v klidu a pokoji. Rodiče ji distancují od digitálních technologií a do konverzací ohledně on-line světa se vůbec nezapojuje. Často působí ryze a nevinně v tom nejlepší smyslu slova.

Evelína – Je ten typ dítěte, které působí velice tiše, dokud ho dobře nepoznáte. Její divokost však nespočívá ve „zlobení“, ale v dětských pohybových hrách, lehké roztěkanosti a míře hovornosti. Je velice milá a usměvavá a nikdy se nenaskytl moment, kdy by se chovala nevhodně. Úkoly se snaží plnit zdatně ale má tendence přesně kopírovat výtvar svých kamarádek. Její rodiče ji mají ve střídavé péči, což se v ničem viditelně neodráží a Evelína o tom nevzrušeně a věcně hovoří.

Honza – Je spíše introvertní chlapec. Má veliké výtvarné nadání, které se projevuje v kresbách, které se týkají jeho koníčků – obojživelníků, starších aut a lesní zvěře. Žáby se promítají do každého jeho díla, ať jde o kterékoliv zadání. Auta kreslí rovněž rád a často

mluví o dědečkovi, který má autoopravnu a často s ním tráví čas. Zájem o lesní zvěř všech koutů světa, o které má neuvěřitelný přehled, pochází z počítačové hry, kdy je vaším úkolem být úspěšným lovcem. Honza je druhý synem rozvedených rodičů, kteří mezi sebou nemají dobrý vztah. Jeho světy, do kterých se často noří a dokáže o nich dlouze vyprávět, jsou možná jeho útočištěm a prostředím komfortu. Jakmile je řeč o něčem, co ho zajímá, dokáže konverzovat dlouhou dobu. Ale jakmile se rozhovor netýká jeho konkrétních zájmů, absolutně se nezapojuje, ani konverzační tok nevnímá. Úplně totožně tomu tak je i při výtvarné činnosti – věci, které jsou jeho doménou plní dokonale a to, co nepatří do jeho favorizovaných motivů a námětů dokončí jen z povinnosti. Honza dokáže celou hodinu téměř mlčet, ale rovněž je někdy jeho vyprávění těžké zastavit, aby mohl vůbec odejít domů. Vyzvedávají ho střídavě oba rodiče a jsou dost znatelné rozdílné přístupy k jeho výchově.

4.2.2 2. skupina – školní věk

Skupinou, která byla pro záměr práce zvolena, je část návštěvníků kroužku *výtvarka*. V celkovém počtu třinácti členů ji navštěvují děti ve věkovém rozmezí 9–11 let. Z toho osm chlapců a šest děvčat.

Setkávají se jednou týdně na 1,5 hodiny. Objevují se zde rozdílné rodinné, socio-ekonomické podmínky ve kterých děti vyrůstají, ale už jenom to, že rodiče podporují děti v rozvíjení jejich zájmu vypovídá o tom, že mají nadprůměrné zázemí, ať už rodinné, tak finanční. V této skupině je celkem široký rozptyl míst bydlišť jednotlivců s čímž se pojí i rozdílnost typů škol, které navštěvují – klasické měšťanské základní školy, alternativnější typy škol i vesnické malotřídky.

Hodiny v tomto složení probíhají poměrně chaotičtěji než jiné. Vyšší počet chlapců zapříčinil pomyslné rozdělení skupiny a často se stane, že dámské osazenstvo plní jiné úkoly než to pánské. Ve snaze uspokojit preference všech účastníků se raději připravují alternativy dvě a nechává na dětech, kterou si zvolí. To pak vede k většímu časovému vytížení při snaze věnovat se všem stejnou měrou.

Tato skupina je unikátní díky své vysoké koncentraci silných individuí, která jsou intelektuálně nad průměrem svých vrstevníků, oplývají zajímavými vědomostmi ze prostředí, které je zajímá. Hodně se to promítá do jejich děl i konverzací, které mezi sebou, často v hlučnější míře, vedou. Sic nedělají nic, co by narušovalo plynulý chod hodin, jsou lekce vždy náročnější a cítím se při nich vyčerpaněji než s jinými skupinami. Výtvarné nadšení u jednotlivců však přináší satisfakci. Na kroužek chodí několik členů dříve a často se musí přemlouvat k odchodu. Jejich práce jim přináší radost a vzájemně se motivují ke zdokonalování

svých schopností. Chlapci jsou průbojnější než děvčata a vyžadují více mé pozornosti, rad i společnosti. Děvčata jsou zde naopak samostatnější a práce s nimi je v tomto ohledu snazší.

Část, se kterou probíhal rozhovor, je v chlapecké převaze. Tento náhodný výběr, který byl určený dříve odvedenou prací však poměrně přesně ilustruje dynamiku obvyklého počtu.

Jáchym je nejmladším dítětem ze tří bratrů. Jeho rodina je velice sportovně založená a oba jeho sourozenci sklízí úspěchy na juniorských šampionátech po celém světě. Sic je rodiče v zájmech vehementně podporují, výtvarná a kreativní činnost jako by do jejich priorit absolutně nezapadala. Tudíž je talentovaný Jáchym odsouzen k pomyslnému zastínění úspěchy jeho starších sourozenců. Rodiče mají pocit, že neproказuje v žádném důležitém odvětví takových kvalit, které by je uspokojily. Jeho výtvarné nadání a zápal jsou však netypické a obdivuhodné. Nadšení, které projevuje nejen během tvorby, ale i po jejím dokončení je unikem, které by bylo dobré rozvíjet a podporovat. Stejně tak to probíhá v lekcích, kdy se probírají slavní malíři – Jáchym je dobrý pozorovatel a s opravdovým zájmem komentuje a pozoruje prezentovaná díla. Je však kritický a upřímný, vždycky řekne to, co má zrovna na mysli. Na někoho může působit drze a neposlušně, avšak spíše jde o projevy jeho bezprostřednosti a čistoty. Asi jediným negativním projevem jeho jednání je jistá urputnost, kdy dokáže dlouho a opakovaně vyjadřovat svoje přání a potřebu mít „něco“ ihned.

Na lekce chodí většinou o více než hodinu dříve, jen aby mohl v poklidu pracovat na vlastních kresbách.

Týna – je tiché a milé děvče, které pochází z věřící rodiny. Mezi dětmi působí rozvážně a klidně. Někdy jen soustředně pracuje a nepotřebuje vyhledávat vzruchy či rozptýlení. Stejně dobře a v poklidu ale funguje i když vede konverzace s ostatními. Je s ní snadné pracovat a těžko se představuje moment, kdy by mohla odbočit od principů slušného chování nebo jejího standartního neměnného chování a jednání. Je rozvážná, zodpovědná a její názory jsou často více „dospělácké“.

Míša – navštěvuje vesnickou malotřídku a jeho zájem se ubírá převážně na zemědělské stroje a vojenskou techniku. Má obrovský přehled o historii válek a často o nich mluví. Nezapojuje se do konverzací o hrách na telefon, či počítači, jelikož ani na jedno nemá přístup. Miluje knihy a katalogy a převládá v něm stále dětský entusiasmus, který vkládá do svých výtvorů i jednání. Má však potřebu mít všechno přesné, pravdivé, podložené a spočítané. Jeho nejčastějším námětem volných kreseb a maleb jsou realistické stroje ve svém „přirozeném“ prostředí. Svoje domácí výtvarné práce má vždy ve fólii a očíslované a nosí je ukazovat v přesně popsaných šanonech.

Vojta – Již od útlého věku má vysoce vyvinutý intelekt, jeho vyjadřování a slovní zásoba vůbec neodpovídala jeho věku. Má velký historický, zeměpisný a přírodovědný přehled se zaměřením na nejmenší detaily. Jeho chování i volba slov se spíše rovná dospělákovi. Jakmile je vyveden ze svého diskomfortu nebo například dorazí pozdě na kroužek, bere to vážněji, než jak to doopravdy je. Oči se mu zalíjí slzami a přemůže ho jeho křehké nitro dítěte. Jeho úvahy jsou plné hlubokého přemýšlení a propojování s již uloženými informacemi. Je rovněž šikovným hokejistou a vášnivým čtenářem knih, které se zaobírají fakty.

4.2.3 3. skupina – dospívání

Poslední skupinou, se kterou probíhal rozhovor, je část volnočasového kroužku *figura, portrét, zátiší*. Ten je určen mládeži od 13 do 18 let. Obecně se v něm věnuje kresbě a malbě dle předlohy, ale často je jeho obsah zároveň vyplněn i přípravami na umělecké školy, kam se většina účastníků hlásí. Kroužek probíhá v obdobném provedení i složení již třetím rokem a účastníci se jen zanedbatelně proměnili. Celkově jich tyto lekce navštěvuje 10, šest děvčat a čtyři chlapi. Scházejí se jednou týdně na dvě hodiny. Různorodost rodinných, ekonomických a sociálních poměrů mezi jednotlivci je značná. Účastníky fakticky spojuje jen stejné vývojové stádium a přibližné místo bydliště. Velkým společným průsečíkem je samozřejmě zájem o uměleckou sféru. Díky srovnání, které přináší jiné kroužky pro pubescenty, je toto uskupení unikátní v souznění mezi jednotlivými členy. Aniž by se dříve blíže poznali, hodiny jsou vždy plné smíchu a přátelské atmosféry. Zároveň se v tomto uskupení sešli (přehnaně řečeno) outsideři ve sférách běžných moderních prototypů dospívajících mladistvých. Jejich netypičnost je zřejmě důležitým faktorem v atmosféře, která mezi nimi vládne.

Skupina, jež se sešla, oplývá společnými zájmy, z nichž plyne velké množství konverzačních témat, kterými jsou tyto hodiny provázány. Sic jsou věkové rozdíly v tomto vývojovém období občasným terčem kolizí, v popisovaném uskupení se nijak výrazně negativní prvky pubertálního chování neprojevují. Naopak je vždy překvapivé, na kolik si společně rozumí. Jejich počínající nejistotu a rozvážnost vystřídal komfort a radost, kterou při každém setkání oplývají. Vzájemně se podporují při procesech a výsledcích tvorby a rádi zkouší nové techniky a postupy společně. Mezi nejmladším a nejstarším členem je značný věkový rozdíl, který však nedopadá do propasti nepochopení, naopak by pravděpodobně náhodný posluchač jejich rozhovorů nepoznal věkový odstup.

Jelikož společně pracují již několik let, každý z nich má již vytříbený osobitý styl tvorby, který se vždy dá rozeznat mezi ostatními. Je zajímavé sledovat tak silné osobnosti, které se projektují do výtvorů, kterým předcházelo stejné zadání.

Selekce jedinců, kteří se účastnili rozhovoru o obrazech, byla určena náhodným termínem, na který měli všichni možnost dorazit. Na následujících řádcích je opět stručně rozepsáno několik informací ke každému z nich a pokus o přiblížení jejich osobnosti.

Zdena – je žačkou místního gymnázia, na které každodenně dojíždí z několik kilometrů vzdáleného města. Má veselou, extrovertní povahu a je velice unikátní jak zjevem, tak způsobem chování i vyjadřování. Domněle působí spíše jako studentka umělecké školy, jelikož její extravagantní vzezření i vystupování absolutně nekoresponduje s nynějšími mladistvými trendy či učebnicovým prototypem studenta gymnázia. Její humor, ke kterému si ne každý najde cestu, je stejně ojedinelý jako celá její osoba. Ona originalita však nepůsobí strojeně nebo nepřirozeně, ale absolutně koresponduje s její personou. Má mladé rodiče, kteří se finančně pohybují lehce pod průměrem střední třídy. Nemoderní vybavení, či nákupy po obchodech nabízející zboží z druhé ruky, však Zdena dotváří a tento životní styl vlastně přesně zapadá do celkové podoby toho, jak působí. Její nadprůměrná inteligence je přirozená, avšak nikdy jsem od ní neslyšela o konkrétním zájmu nebo širším povědomí o určitém oblast. Sic někdy mluví o zajímavých knihách, na druhou stranu nemá přehled o základní klasické literatuře. Obdobně se odvíjí i její zájem o umění, kdy ukazuje díla neznámých malířů a občas pozbývá vědomostí o klasických kultovních umělcích. Je však dospívajícím jedincem, se kterým se dají vést vážné debaty i probírat povrchní a směšná témata. Její osoba jako by byla spojením dospělého člověka a rozverného dítěte.

Zajímavé je, že její telefon i fotoaparát je rozhodně starší než většina modelů, kteří vlastní její vrstevníci a Zdena to spíše bere jako přednost než jako nedostatek.

Denča – je nemladším členem uskupení. Její velkou vášní je svět zvířat a má o nich neuvěřitelný přehled. Její předností je добрota a čistota, která se zrcadlí ve všech jejích způsobech jednání. Je hodně upovídaná, nikoliv ve smyslu lhaní, ale v míře vyřčeného. Je vnímavým a hodným dítětem, které jako by nezapadlo do třídy jejich dospívajících vrstevníků, kteří již zájmy směřují jinam než do sfér obojživelníků, či hraní volejbalu na hřišti u školy. Denča se nebojí mluvit nebo vyjadřovat před ostatními, ale je znát jistá míra studu, která ji občas zachvátí. Nikdy za dobu, co navštěvuje volnočasové středisko nenastal moment, kdy by musela být napomenuta nebo s ní byl sebemenší problém. K ostatním se chová přátelsky a často vypráví historky z rodiny, kde její výřečnost často brzdí. Je členem úplné a milující rodiny, která svoje děti vede přísnější rukou. Což se odráží na disciplíně a upřímnosti, která se snoubí s klasickým dětským světem, který známe více z dob minulých než z benevolentnějšího moderního stylu výchovy.

Sandra – je žákyní osmé třídy základní školy a jejím nejtypičtějším rysem je smysl pro humor, který se váže na její inteligenci. Její dovětky a hlášky často dovedou k hlasitému smíchu celou skupinu. Je typickým fanouškem světa fantasy, což dokazují všudypřítomní draci v jejich dílech. Opět není rozhodně modelem klasického pubescenta. Ať už stylem oblékání, či způsobem komunikace. Má oční vadu, která by mohla být pro některé jedince středobodem nejistoty a studu, ona na ni však svým černým humorem občas upozorňuje, což vede i k uvolnění rozpačitosti ze strany okolí. Její všudypřítomný nadhled a klid je obdivuhodný. Díky těmto vlastnostem dokáže s grácií překonávat všechny překážky, které si je v cestě naskytnou. Je nejmladší ze tří dcer, které jsou ji povahově hodně podobné. Neshledala jsem projevy reakcí na její „benjamínkovské“ postavení, či na zdravotní handicap, které by se na ně mohly ze strany rodiny vázat. Thea – Je členem, který do kroužku nastoupil až později. Je introvertní a drží se často stranou. Když nemusí, nepřidává se do rozhovorů a hodně se váže na její nejbližší kamarádku ve skupině. Ještě se neobjevil nejvhodnější způsob, jak ji podávat kritičtější výtky, jelikož na ně reaguje domněnkami o vlastní neschopnosti. Rady si však ukládá a snaží se s nimi po čase pracovat. Její tichou povahu často vystřídají momenty, kdy vede konverzaci s někým, koho dobře zná a její povaha více vyplouvá na povrch a odsouvá se i její uzavřenost. Tyto projevy však s vysokou pravděpodobností souvisejí s jejími mírnými symptomy poruchy autistického spektra.

Irma – Utekla se svými tetami a bratrance z Ukrajiny na začátku konfliktu. Má ohromný talent, který rozvíjí v uměleckých složkách – píše knihy, které sama ilustruje a tvoří si svůj svět ve viktoriánském fantasy prostředí. Její kresebné dovednosti zřetelně převyšují ostatní a upřímně si myslím, že hlavním vlivem je frekvence jejího tréninku. Její rodina ji popisuje jako línou a drzou, okolí se spíše jeví jako pracovitá a milá. Je pravdou, že občasňuje projevuje hrdě a nepřístupně, jde však pouze o situace, ve kterých ji je nepříjemně. Do nich se občas dostává přes jazykovou bariéru, kterou ale rychle boří. Irma dochází na několik dalších kroužků, kde část sedává sama a působí uzavřeně. V této skupině je však velmi veselou a sdílnou, což je následkem dobré „party“. Všichni ji trpělivě a bez rozdílu drží naprosto totožné místo, jako všem ostatním. Nevystavují ji momentům, kdy by se mohla cítit nepohodlně. Díky jejich přirozenosti a empatii je mezi nimi spatřována v trochu jiné poloze, než o které mluví její učitelé, či rodina. Její inteligence a znalosti jsou potlačeny na úkor nedostatku slovní zásoby, ta se však rychle rozvíjí.

Charakteristiky účastníků nám přináší vhled do jejich jedinečnosti, kterou je třeba brát v potaz při celém empirickém zkoumání. Přistupují totiž k uměleckým dílům individuálně, s různými východisky a osobními zkušenostmi, které mají vliv na jejich vnímání a interpretaci.

Jak tyto aspekty ovlivňují jejich pohled na umělecké dílo a jak tyto díla mohou naopak formovat a působit na ně samotné je zaznamenáno v následujících kapitolách. Tyto tři kapitoly jsou rozděleny podle jmen autorů jednotlivých obrazů. Každá z nich na začátku popisuje život a dílo autora a rozebírá konkrétní zvolené dílo. Po němž následuje část, která se zabývá průběhem lekce. Ta obsahuje odůvodnění výběru obrazu, cíle, záznamy rozhovorů, jejich analýzu a komparaci na základě věkových skupin, a nakonec návrhy na edukační pokračování.

4.3 Pieter Bruegel

4.3.1 Život a dílo

Bruegelův hodnotný malířský odkaz představuje ilustraci doby, ve které žil. Sic je toto ohromné množství umělcových děl dokladem o jeho věhlasu, schopnosti a talentu o jeho soukromém životě máme pouze málo informací.

Mimo hojné malířské dědictví, jež nám zanechal, byl Bruegel činný i v předávání řemesla pokračovatelům, svým synům, a postaral se tím o vytvoření nového malířského rodu. Žádný z členů jeho pokolení však nedosáhl takového věhlasu a mistrnosti jako on.. Díky nim se však rozšířil počet dochovaných děl Bruegelových, jelikož se živili i malbou kopií jeho práce. Vlastní tvorba obou synů, sic vzešla z otcova odkazu, kontrastovala s typickým Bruegelovským stylem v závislosti na rychlé změny a rozvoj vlámských uměleckých trendů, které korespondovaly s dynamičností doby (Pijoan, 1980, s. 280).

Sic neleze s jistotou říct, kdy se Bruegel narodil, jeho život vsazujeme mezi roky 1525 až 1569 především do oblasti Flander a Barbantska v Belgii (Michel, Charles, 2013, s. 5).

Flandry byly v té době jedním z nejvýznamnějších center obchodu, umění a kultury v Evropě. Prosperita a bohatství regionu vyvěrala z obchodních uzlů, jimiž se pyšnila přístavní města jako Antverpy nebo Bruggy. Setkávání obchodníků z celého světa přinášelo sátu bohatství, s čímž zároveň stoupala prosperita střední třídy. To vedlo k rozmachu v oblasti umění, vzdělání a vědy. Kulturní a ekonomický rozkvět měl vliv na celou Evropu a Flandry vystoupaly na vrchol intelektuální, kulturní i ekonomicky založené společnosti, přispívající k formování evropské kultury jako celku.

Bruegel proslul neochvějnou schopností zobrazovat venkov a život na vesnic a velice záhy získal přívlastek *Selský*. Pro jeho pozdější životopisce tak vzešla domněnka, že on sám pocházel z venkovské rodiny a dlouhou dobu se tradovaly fámy o jeho původu, včetně smyšlené vesnice, odkud by měl pocházet. Jeho příjmení ovšem odkazuje na městskou rodinu, do níž byl ve třicátých létech šestnáctého století přiveden. Prvním prokazatelně zaznamenaným milníkem jeho života je přijetí do malířské gildy Pietra Coecka, který se později stal jeho přítelem

a tchánem. Zde se setkává nejen se svou nastávající ženou, ale s celou plejádou grafických a výtvarných technik.

Pro nasbírání dostatečných zkušeností vyrazil malíř, na popud svého mistra, studovat umění Itálie. Ta byla kolébkou antických a renesančních odkazů, které byly v přímém protikladu ke gotické tradici, v níž byl doposud pevně zakořeněn. Neomezená vzdušnost světa a heroičnost člověka se diametrálně lišila od upjatosti a chmurnosti křesťanské gotiky. Mimo objevené setkání s italským uměním zde natrefil na významné malíře (Clove, El Greco) se kterými až do konce života udržoval přátelský vztah. Zpětně zaznamenané obrazy, vracející se náměty do Neapole, Florencie, Říma či Lyonu dokazovaly hluboký vztah, kterým se Bruegel k Itálii připoutal. Nejednalo se však o inspiraci vycházející z antické vznešenosti, či Michelangelovi monumentálnosti a dramatičnosti ani o oslavu velikosti člověka. Segmentem, který byl pro Pietera nejvíce poutavým, byla příroda – její scenérie, forma vyobrazování krajiny a její velikost a prostota vzájemně se protínající. K dokonalému přírodnímu čerpání přispěl i poslední úsek cestovatelského období, a to Alpy. Tyto dojmy, které zde pohltil, vyvrhl na plátno v podobě dalekých výhledů měnící se scenérie, širokých toků řek a rozeklaných úbočích skal, které se objevují na většině jeho obrazů. (Neumann, 1965, s. 8-13)

„...na cestě do Itálie urazil Bruegel velký kus cesty k sobě samému, platí to jistě na prvním místě o jeho krajinářské vizi a velkorysé, univerzální a syntetické koncepci světa.“ (Neumann, 1965, s. 13).

Po návratu zpět do Antverp se snažil prorazit se sérií krajinomaleb, ale pro společnost jsou zatím příliš „moderní“. V jeho malířských i grafických počínech se začala objevovat alegorie a satira. Díla vycházela ze starší tradice, ale zároveň se dotýkala politických a sociálních rozměrů, kriticky poukazovala na nešvary společnosti a vyjevovala nespokojenost předrevolučního období v zemi sužované Španěly. Bruegel tedy přetavoval svoje morální zásady v groteskní výjevy, avšak zvládnuté bravurní technikou, dobrou a jasnou kompozicí a skvělým výběrem barevné palety. Většinou jeho náměty vycházely z literatury, lidových přísloví nebo se odvolávaly na biblické sentence. Jeho tvůrčí styl, sic odpovídá nizozemské tradici, zrcadlí dobu, ve které se čím dál zřetelněji projevuje individualita tvůrce i svoboda jeho projevu – námětu, výrazových prostředků i způsobu zobrazení (Neumann, 1965, s. 7).

Vrátil se do Coeckovi dílny, oženil se s jeho dcerou, a později se odstěhoval do Bruselu, kde se mu záhy narodil první a následně druhý syn. Paralelně nerozvíjí jen rodinný život, ale i jeho typický výtvarný styl. Před přesunem do Bruselu začal být čím dál více okouzlen dobovými zvyklostmi a životem venkovanů a svůj nový výtvarný záměr podporoval putováním po vesnicích a krčmách, často převlečen tak, aby mezi ostatní zapadl a smysly navnímal

atmosféru a způsob života, který ho tolik fascinoval. Toho času se už Bruegel dostával k zakázkám pro vyšší třídu, a možná proto odvrátil pozornost na společnost, kde je povaha člověka velice málo potlačena konvencemi, povrchním chováním nebo přetvářkou. Pod záminkou vandrovníka nebo krajana navštěvoval vesnické zábavy, které se stávají největším zdrojem jeho inspirace.

Jeho mimoměstskému bádání nastolila přítrž podmínka jeho ženy Maycken, která sňatek uzavřela jen pod příslibem stěhování do Bruselu. Tou dobou však Nizozemskem otřásaly nepokoje nastupující Nizozemské revoluce, která zbrojila proti nadvládě Španělska – tyto spory se dotýkaly i uměleckého působení. Bruegel tedy usuzoval, že přesun může být pracovním přínosem, a dokonce měl být pod ochranou tamějšího kardinála. Během šesti let v Bruselu se mu narodili oba synové, a právě zde vznikly jeho největší výtvarná díla.

Roku 1669, na smrtelném loži, Bruegel ještě stihl spálit několik kompromitujících děl, které by mohla napadnout ve Flandrech řádící inkvizice. Prý je sám shledal urážlivými a jízlivými. Jejich zničením zajistil bezpečí rodiny a následně zemřel (Špačková In Brueghel starší, 2000, s. 3–5).

Bruegel měl ve svém životě pramálo času předat synům vědomosti a rady v oblasti řemesla, zasadil však rodové sémě talentu velice hluboko. Syn Pieter, zvaný *Pekelný*, pracoval jako kopista jeho prací. Mladší syn Jan, s přízviskem *Sametový*, se stal proslulým krajinářem, který rovněž předal profesi svému synovi Janovi mladšímu. A po němž se stali malíři i jeho další dva synové Abraham a Jan Baptiste. Bruegelův pokrevní Výtvarný odkaz se tak přelévá až do poloviny 18.století (Michel, Charles, 2013, s. 7).

Jeho díla odráží životní cestu. Díky práci v uměleckých gildách a dílnách měl širokou praxi v kresbě postav. Člověka však málokdy zobrazoval pouze jako jednice – ukazoval člověka jako člena kolektivu. Jednotlivce, který dotváří celek. Vyobrazení změní lidí vnáší do obrazů dynamiku, která s sebou přináší chuť pro objevování a snahu vyznat se v chaosu. Každá z postav přináší vlastní příběh a zastupuje právoplatné místo na vyobrazené scénérii. Bruegel do svých děl vtiskává ryzí lidskost. Další neochvějně dominující složkou jsou líčené příběhy, přísloví nebo moralizující přesahy – přírodní prostředí však není upozaděno na jejich úkor. Každá složka doplňuje jeho unikátní smysl pro vyobrazování reality přesně a zároveň alegoricky a groteskně – s lehkostí a nadhledem dokáže člověku představit jeho vlastní chyby, cestu, po níž by se měl dát, donutí ho přemýšlet nebo hne s jeho zatvrzelým názorem (Pijoan, 1980, s. 276–280).

4.3.2 Podobenství o slepících



Obrázek 1 Podobenství o slepících (1568), autor: Pieter Bruegel, zdroj: wikipedie.cz

Dílo je parafrází, jež ukazuje slepotu a odevzdanost následovníků lídra, který svým milným přesvědčením (nebo nesprávným jednáním) vede svoje stejně smýšlející přívržence do hluboké a temné propasti, kde končí jejich společná cesta. Bruegelovo vyobrazení odkazuje na 15. kapitolu Matoušových evangelií v první knize Nového zákona Bible. Ježíš se zde střetává s Farizeji, kteří jsou i v jiných kapitolách terčem jeho kritiky. V konflikt se zde dostávají pro tradice a zákony jim vlastní, které vzájemně odsuzují a snaží se o domoci obhajoby nepochopeného stanoviska.

Farizejové jsou svými přívrženci považováni za vzory cnosti a spravedlnosti, což vede k jejich popularitě a růstu jejich stoupenců. Kristus tuto společnost kritizuje pro přetvářku, lživost a striktní dodržování vlastních zákonů z vnějšku na úkor nitra člověka, či vztahu s Bohem. Po rozepři je pak nazývá pokrytci a odkazuje na slova Izajáše, se kterým se shoduje, že čistota i nečistota člověka nevychází z povrchních rituálů či tradic, které dodržuje, ale z toho, co vzejde ze srdce – ne to, co je do úst vloženo, nýbrž to, co z nich vyjde. Při připomínkách učedníků, ke kterým Ježíš tato moudra směřuje, že se Farizejové cítí dotčeni a uraženi a na jeho slova jinak neberou zřetel, Kristus konečně používá větu, která se týká Bruegelova díla. (Mat 25, s. 1–14). Věta zní: „*Nechte je: slepí vedou slepé. A když vede slepý slepého, oba spadnou do jámy.*“ (Mat 15, 14)

Neznamená to tedy primárně, že kazatel je schopen absolutně manipulovat svými následovníky, jak by se na první pohled mohlo zdát. Avšak že ona zaslepenost je vlastní nejen

přivržencům, ale i lídrovi. A pokřivená cesta pak jednice doběhne, aniž by vidoucí a osvícení museli zasáhnout. Jejich společná slepota stane se jejich zkázou, aniž by bylo zapotřebí rozsudku či trestu vynášející třetí stranou.

Biblické sentence a náboženské motivy obecně zpracovával Bruegel jinak, než tomu bylo u většiny známých umělců doposud. Tak, jak je pro něj typické, nechává námět napospas panoramatičnosti krajiny a hemžícímu se davu. U vyobrazení slepců tomu není jinak.

Tento obraz vznikl na sklonku jeho života a oproti soudobým dílům vyniká chladem palety, kterou je namalován. Řídké, temperové tóny šedavé tonality na lněném plátně zobrazují parabolu z Matoušova evangelia. Kompozice díla je vystavěna na klesající uhlopříčce, kterou tvoří zástup bizarně vyhlížejících postav, zasazen do pochmurné a tiché krajiny. Zástup čítá šest členů na sobě závislých, tápajících v neviděném prostoru následují první dvojici, která se nezkrotně (nezastavitelně?) řítí do bahnitého močálu. Ten, jež všechny vedl je již absolutně odevzdán ztrátě kontroly, předposlední, ztrativší rovnováhy se boří hned za ním a strhává s sebou i třetí postavu, která se oddaně vydává jeho směrem. Poslední tři pevně drží předchozího jedince za ramena a odevzdávají tak svoji důvěru i bytí.

Zachycení jednotlivých momentů přibližování se k propasti členy průvodu působí jako postupné fáze pohybu, které se vztahují k jedné postavě. Na první pohled je jasné, že u postav něco nehraje – jejich prázdné výrazy, oči pozbývající čočky i zvláště zakloněná hlava nám napovídají, že se jedná o skupinu nevidomých.

Tento výjev navozuje pocit ticha, nezvratnosti a napětí. Hlavní dynamiku, mimo sekvencí samotných pohybů slepců, vyvolávají hole, které poskakují po celé délce obrazu a stejně jako jejich majitelé, nezvratně a nutně tíhnou k jámě, ke které se přibližují.

Zobrazené prvky obrazu jsou protkány kontrasty, které vytvářejí napjatou a neklidnou atmosféru. Protiklad diagonály rozpohybovaných slepců s horizontální klidnou krajinou narušuje její idylický ráz a doplňuje mašinérii lidského nevědomí, tápání a zaslepenosti, jako odkaz na tragický osud bloudění v nejistotě.

Studená barevnost obrazu, která je v diametrální odlišnosti k Bruegelovým typickým cihlových, hliněných a zemitých tónů vesnických veselic, dodává obrazu chladný a tajemný ráz.

Z povrchního a nezaujatého hlediska se jedná o neznámou skupinu slepců, kteří náhodou padnou do mělkého potoka a smáčenými botami mohou pokračovat v cestě. Rezonance obrazu se však dotýká smyslů natolik, že situaci nelze brát na lehkou váhu. Nejedná se pouze o bezvýznamné šokbrnutí, ale na osud, jemuž lidské pokolení nemůže uniknout. (Neumann, 1965, s. 67-75). O přesahu díla hovoří i Sedlmayr kterého cituje Neumann: „*Zamýšlel zobrazit*

příběh jako projev převráceného světa, jako doklad pošetilosti a bláznivosti; také jako symbol omylu a vnitřní zaslepenosti; dále jako podobenství obecné slepoty světa a lidského osudu; a posléze jako naléhavou otázku k lidem jako výzvu k tomu abychom ve slepicích poznali sebe sami, svou pravou podstatu“ (Sedlmayr In Neumann, 1965, s. 75.).

Jelikož se jedná o biblický motiv je třeba podotknout, že slepota byla vnímána jako symbol nesprávných a falešných názorů, obraz lidské pomýlenosti a farizejství.

Nepochybně je zde je zjištěně zaznamenaná symbolika rostlin – suchá ratolest, kterou průvod mívá, jako *hřích*, bolehlav – jako pomíjivost a kosatec, po kterém se vůdce zoufale natahuje představuje obraz čistoty a spásy (Hall, 1991).

Avšak i přes neznalost skrytých významů jednotlivých fragmentů obrazu si sami dokážeme vyložit, co se nám Bruegel snažil obrazem předat.

4.3.3 Průběh lekce

Zdůvodnění výběru

Výběr obrazu Pietra Bruegela byl motivován několika aspekty, včetně osobnosti malíře samotného. Jeho nadhled, satira a pitoresknost, kterou promítá do svých děl evokují dětskou ilustraci, která je obvykle dobře přijímaná dětskými pozorovateli. Groteskní zpracování vážného tématu poskytuje příležitost sledovat reakce dětí. Vedle Bruegela se do užšího výběru dostaly také obrazy Hieronyma Bosche. Avšak jejich chaotická povaha by mohla narušit dětskou pozornost. Velký počet postav a příběhů by pravděpodobně nebyl pro děti čitelný a srozumitelný. Celková mrazivá atmosféra, která je přítomna v Bruegelovém podobenství o slepicích, však vysílá jasný signál, který by pro děti mohl být čitelnější. Symbolika a metaforičnost námětu jsou přístupné dětskému vnímání a otevírají brány pro ty, kteří nejsou obeznámeni s klasicky metaforickými vyobrazeními. Výjev, zobrazující slepé muže, kteří se navzájem vedou, nejenže ukazuje slepotu fyzickou, ale také duchovní, nebo sociální. Někomu se tato parafráze může zdát očividná, avšak některým je třeba pomoci při vstupu do světa umění a jeho čtení.

Ono poselství se může zdát povrchní a snadno prohlédnutelné, což je v tomto případě spíše přednost. Díky dramatickému a realistickému vyobrazení silně působí na smysly, vzbuzuje okamžité reakce a podněcuje tak diskusi. Interpretační šíře způsobů, jak si obraz „vyložit“ pak rovněž předkládá společenský model, kde jednotlivci mohou mít rozdílné názory na stejný objekt, přičemž všechny jsou „správné“ nebo „možné“.

Emocionální prvky obrazu stimulují děti k vyjádření vlastních pocitů a myšlenek, což je zásadní k jejich emočnímu a sociálnímu vývoji.

Reakce a názory na obraz, který kombinuje nadlehčenou parafrázi s děsivým výjevem přednášejícím hlubokou myšlenku, mohou přinášet nové perspektivy v závislosti na věkových skupinách.

Zdá se, že nové generace jsou často čím dál více náchylné na ovládání a manipulaci z okolí, které vyplývají z vlastní nevědomosti, lenosti či pocitu komfortu. Pro jedince je leckdy snazší přenechat zodpovědnost nebo vedení na někom jiném, což vede k nevědomému ztracení schopnosti jednat a rozhodovat se sami za sebe. Tento jev se každodenně odráží v nejběžnějších situacích našeho života. (Nejen) Bruegelovo poselství může zasadit semínko pochybností o chodu současné společnosti, která stále více upřednostňuje zdánlivé pohodlí nad trnitou cestou k úspěchu.

Cíle lekce

- **rozvinutí schopnosti symbolické interpretace**

Účastníci budou podníceni k rozpoznání a analýze symboliky a metafor v díle, zejména ve vztahu k tématům jako společenská kritika, lidská slabost nebo morální hodnoty.

- **podpoření emocionálního vnímání a reflexe**

Účastníkům bude umožněno prožít a reflektovat emocionální prožitky skrz dramatické a vizuálně intenzivní prvky obrazu. To podpoří jejich emoční inteligenci a schopnost empatie.

- **aplikování interdisciplinárního přístupu (uplatňování)**

Účastníkům bude předvedeno, jak lze umělecká díla interpretovat nejen z estetického hlediska, ale i z hlediska sociálního, psychologického, filozofického nebo etického. Tak se zušlechťí i jejich komplexnější vnímání umění.

Záznam rozhovoru – 1. skupina – nástup do školy

Jakmile se seskupíme u obrazu vyzívám děti, aby si ho pečlivě prohlédly a po chvíli začínám rozhovor otázkou: „Co vidíte na obraze?“ První odpovědí, kterou dostávám je, že na obraze jsou: „Lidi.“ Děti se pak k výčtu bez dlouhého přemýšlení připojují: „Vidím vesnici!“ „A je tam kostel!“ Pak se mě Jitka optá: „A je tam pyramida, ne?“ Přitom ukazuje na jednu z nejvýraznějších střech jednoho z obydlí. Tato otázka vyvolá okamžitou reakci a Vesna dokola opakuje: „To není pyramida, ale Teepee! TeePee!“, načež to rozporuje jediný chlapec ve skupině: „Ne, ne, to je stan!“ Vysvětluji, že sic střecha jednoho z domů může připomínat pyramidu, Teepee nebo stan, jedná se o jiný způsob krytí a stavění střechy, než vidáme na domech běžně. Abych nasměrovala rozhovor mimo střešní krytiny, optám se dětí, co si myslí, že je na obraze nejdůležitější. Na to mi odpovídají, že rozhodně lidé. Snažím se tedy rozvinout téma: „Co myslíte, že ti lidé dělají?“ Slova se rozhodně ujme nejmladší děvče – Jitka: „Určitě

se perou.“ S čímž nesouhlasí další, naopak jedno z nejstarších dětí – Viola: „Já myslím, že se neperou. Akorát tady v předu někdo padá, ale nevím, kdo to je, nebo proč padá.“ Její nevědomost rozvíjí další konverzaci o totožnosti slepců a slova se střídavě ujímají ostatní: „To jsou loupežníci?“ Přidává se další: „Nebo zločinci?“. Ester však postřehne jejich pravou podstatu: „Já si myslím, že to jsou slepí lidé. Vždyť nemají oči! Ale slepí jsou jenom ty, který má zavřené oči. Ne všichni.“ Na její postřehy pak argumentuje Viola: „Ale slepí jsou tady všichni, i slepí lidé mohou mít otevřené oči, ale mají je úplně šedý, jako tenhle pán.“ Říká a ukazuje na jednoho z vyobrazených slepců. Děvče, které se domnívalo, že se skupina pere, stále urputně zastává svůj názor: „No, ale určitě se perou, protože na to máš ty tyče!“ Ester, která chvíli přemýšlela pak triumfálně protne nastalé ticho: „Ty máš ale na to, aby věděli, jestli je tam zem, nebo člověk nebo ta díra!“ Viola se pak přidává tím tak souhlas s kamarádkou: „Já jsem jednou viděla takovou šikovnou hůl, co má na konci kuličku. Ale tohle je, myslím, ze staré doby, takže tady ji ještě neměli, ani není bílá.“

Vesna, která chce pravděpodobně odčinit to, že se nepotvrdila její domněnka vehementně přitakává a bystře si všímá propojenosti skupiny slepců: „No oni se ale držejí za rameno, aby věděli, kam mají jít.“ K čemuž se pak přidává i Jitka: „To máš aby nepadli do té díry!“ Vesna pak pokračuje v popisu svého pozorování: „No ale tenhle se asi nikoho nedržel, tak prostě spadl do té díry.“

Děti se pak začnou dohadovat, kdo do díry spadne a kdo zůstane stát. Viola také sdílí svoji úvahu: „Pokud se tenhle pustí, tak nepadne nikdo, ale pokud se budou držet, spadnou všichni.“ Na to navazuje i Ester a svým postřehem trefně vyjadřuje podstatu příběhu: „Oni se pořád držejí, spadnou všichni, protože vůbec nic nevidějí a věřej si, takže pak stejně všichni spadnou!“ Následně pokládám otázku já, jelikož rozhovor přestal přirozeně plynout: „Proč si myslíte, že to malíř namaloval?“ Po mojí otázce následuje hloubavé ticho, nikoliv však nezúčastněné. Naopak se zdá, že všichni usilovně přemýšlí. První svoji domněnku sdílí Viola: „Aby se někdo třeba něco dozvěděl.“ Načež se k ní přidává nejistě Evelína: „No něco o starý době, ne?“ Ester však jejich názor rozporuje: „Spíš, že musíme pomáhat těm, co nevidí.“ Svůj dojem sděluje i Jitka: „Je to moc smutnej obraz, protože všichni popadaj.“ Ester, která předpokládá, že jim obraz ukazuje s jasným cílem a poučným přesahem se mě otáže: „Že tam je nějaký poučení?“ Což namotivuje Jitku, aby vyřkla její tip: „Že slepý nemá nikam chodit!“ Svým pokusem o identifikaci poučné složky přispěla do konverzace i Viola, která ho téměř dokonale vystihla: „Ne, že slepí nemá chodit za slepými.“

Záznam rozhovoru – 2. skupina – školní věk

Opět začínám rozhovor otázkou, kterou se ptám, co děti vidí na obraze. Slova se okamžitě ujímá Jáchym. Ten je obrazem absolutně konsternován od doby, kdy byl přítomen při tom, když jsem obrazy připravovala. „Já to vim! Můžu to říct?“ začíná a domáhá se prvenství v rozkrytí, „jsou to slepci.“ Tážu se i ostatních, jestli s touto domněnkou souhlasí a jakmile všichni potvrdí svůj souhlas, dotážu se na důvody, které je k tomu přivedly. Jáchym se opět ujímá slova a ukazuje na obličej slepců: „Podle těch očí.“ „No a podle oblečení,“ doplňuje ho Týna. Načež se bavíme o tom, jestli se doopravdy slepci vyznačují speciálním druhem oblečení. Nakonec se domluvíme, že typická je pro ně hůl, která je ale obvykle bílá – Vojta dobře konstatuje, že i podle toho se dá poznat, že se tento obraz odehrává v minulosti.

Moje další otázka míří na činnost slepců. Některým dětem „chumel“ slepců připadne, jako pranice, dvě děti tento názor razantně rozporují. První, kdo se pustí to rozsáhlejšího hodnocení příběhu obrazu, je Míša: „Podle mě to je obraz z první světové války, kdy byly oslepující plyny. Protože ty chodili takhle za sebou a ve předu šel vždycky jeden, kterej viděl. Šli zákopem a ty je hodili někam do auta na konci zákopu a pak je odvezli někam, někam...“ Jeho teorie udělá dojem na Jáchyma, který začne prohlašovat, že se rozhodně jedná o zákop. Ptám se i ostatních, jestli souhlasí, nebo mají jiný nápad. S další hypotézou se ozývá Týna: „Já si myslím, že jdou z bojiště. Protože mají všude krev.“

Jakmile skupina začne odbíhat pozorností i konverzací k válečným evokacím, které v nich byly vzbuzeny, stáčím rozhovor opět ke slepcům. Ptám se jich, proč si myslí, že malíř namaloval právě tuto skupinu. Někteří se zamýšlí, nebo naopak spontánně řeknou: „Je to prostě zajímavý.“ Po chvíli se ale slova ujímá Vojta, který možná zvnitřnil Míšovu a Týny myšlenku, že se jedná o oběti války: „Možná tím chtěl vzdát jenom úctu těm, který si to museli prožít.“ To mě přiměje rozvést tento předpoklad, jestli se tedy jedná o následky války. Míša mě vysvětluje, že to je v době války, a nikoliv po ní. Pak se ale znovu rozhovoří Vojta, který hledá indicie k odhalení příběhu obrazu: „No ale pozor, zaměřme se taky na to okolí. Podle mě to úplně neodpovídá...“ Jeho polemiku se však okamžitě snaží nabourat Míša, který ukazuje na „vojenský stan“ a Týna, která ukazuje na kostel. Vojta tedy odevzdaně krčí rameny a kýve hlavou: „No asi teda jo no.“

Opět se snažím nasměrovat rozhovor, a tak otevírám téma atmosféry obrazu. Celková nálada přijde dětem „smutná“. Snažím se jejich pocity rozvést a ptám se, čím to je vyjádřeno. „Je smutnej podle toho, že se tam mlátěj,“ prohlásí s úsměvem Jáchym. Načež mu okamžitě odporuje Míša: „Nemlátěj!“ Slovo si ale bere i Týna: „Smutný to je tím, že tam je tma a ty barvy jsou studený.“ Další výroky se týkají námětu a barevnosti.

Když už vidím, že děti samy nemají co dodat, pokládám otázku, jestli si myslí, že je v něm skryté nějaké ponaučení. „Že Putin je blbej, že vyhlásil válku. Stejně jako nějaký chlap v Iránu a Izraeli,“ reaguje asociací se současným válečným konfliktem Míša. Jáchym však naráží na opravdový přesah hlavní myšlenky: „Já teda nevím, ale podle mě to znamená spíš že, nevěděj kam jdou a vedou ty ostatní.“ To kvituje i Vojta: „On vlastně jeden vede tu skupinu, ale ten jeden sám ani vlastně neví, kam jde.“

Záznam rozhovoru – 3. skupina – dospívání

Všichni nesměle přešlapují, dokud se nezeptám, co je na obrazu. Okamžitě se ozve Zdena a s jistotou konstatuje: „No slepci.“ K ní se přidává i Thea, která rovněž komentuje hlavní postavy na obraze: „Lidi, co nemaj oči.“ Sandra pak tyto jedince zasazuje do celistvého výjevu a shrnuje tím svůj prvotní dojem z obrazu: „Jsou to slepci pochodující za podzimu.“ K čemuž se ještě přidá Denča: „A vypadaj hodně děsivě.“ Tyto výroky shrnují jejich první myšlenky, které pak ale bez vyzvání doplňují. Thea počká až domluví Denča a pak sdílí, co jí při delším přemýšlení napadlo: „Spíš to je metafora, jakože se slepě za něčím ženou.“ Ptám se jich, jaký je důvod toho, že se všichni slepci vzájemně drží. Bez dlouhého přemýšlení stihne Denča říct jen: „Protože...“ ale do řeči ji skočí Thea: „No že jsou jako ovce, jako stádo.“ K čemuž dodává Sandra: „A jako mravenci.“ Její dovětek vyvolá hlasitý smích. Zdena se ale nenechá strhnout vtipem a chce rovněž sdílet svoje dojmy: „Jako když se nechá někdo fakt slepě strhnout a následuje nějakou ideologii.“ Konečně se poprvé ozve i Irma: „Ano, pak všichni spadnou, protože oni následují jeden názor a...“ V tom ji ale přeruší Zdena, aby dokončila, co začala: „Jo a pak všichni spadnou.“ Jejich poznatky velice trefně shrnuli hlavní myšlenku námětu podobenství o slepcích, tak se jich zeptám, jak na ně obraz působí. Načež se ozve Denča: „Rozhodně není veselej.“ Ostatní přikyvují a souhlasně mručí. Sandra svůj dojem popisuje konkrétněji: „Je takovej pochmurnej trochu.“ Souběžně s ní mluví i Irma a snaží se vystihnout poučný přesah obrazu, kdy k jejímu přesně formulovaným myšlenkám možná brání jazyková bariéra: „Nemáme být jak lidi dneska a máme přemýšlet.“

Ptám se jich, čím je vyjádřená ona pochmurná atmosféra a dostává se mi odpovědi, že barevnou paletou, kterou jako první komentuje Zdena: „Nejsou tam moc výrazný barvy.“ A Thea ji doplňuje: „Spíš takový tmavší no.“ Načež se k barevnosti vyjádří i Sandra prostřednictvím asociace s ročním obdobím: „Prostě to vypadá jako pozdní podzim.“

Dotazuji se, zdali by si dílo doma vystavily. Každá z nich okamžitě vyřkne svůj postoj, Thea jen stroze pronáší, že ano, Irma by tím prý strašila malé děti, Denča určitě ne a Sandra by se bála, že by se pokaždé lekla, když se půjde v noci napít. Zdena rozvádí obsáhlejší úvahu, jestli by se do jejich interiéru obýváku barevně hodil, či nikoliv. Z toho se dá vyvodit, že

děvčatům, která ho do svých obydlí odmítla, přijde děsivý. Dvě z nich, které by se uvolily si obraz na zeď pověsit berou jeho děsuplnost jako součást umění.

Další můj dotaz je mířený na to, kdo si myslí, že slepci jsou. Denča komentuje, že členové skupiny jsou lidé ze střední třídy. Zdena jejich příslušnost rozebírá pečlivěji pomocí artefaktů a indicií, které patří jednotlivcům – křížek a růženec přísluší knězi, nákoleníky a dýka vojákovi. Thea ještě dodává, že jejich slepota je parafrází na následování církve. Irma zase říká, že se jedná o zastoupení všech sociálních vrstev.

Jelikož se touto skupinou za normálních okolností zaobíráme díly z dějin umění, zbytek rozhovoru se týká kompozice, média, a způsobu vyobrazení, časové dataci a malíři.

Analýza a komparace

- **1. skupina**

Děti spadající do nejmladší dotazované skupiny vykazují tendence se primárně soustředit na konkrétní a jim známe detaily obrazu. Identifikace prvků, jako jsou lidé, kostel nebo vesnice reflektuje jejich ještě egocentrické myšlení, kdy obrazy vnímají na základě svých dosavadních znalostí a zkušeností. Toto asociační propojení nových informací se známými objekty je znatelné i v reakcích na střechy, která jim připomněla TeePee nebo stan.

Při pokusu o interpretaci činnosti a osob slepců se děti rovněž snaží přiřadit známe scénáře do celkového výjevu obrazu. Jejich zatím omezená zkušenost scénu na první pohled přečetla jako jedince, kteří se mezi sebou perou, nebo že jsou skupina zločinců či loupežníků. Vše se váže k negativní konotaci, kterou pravděpodobně vyvolala pochmurná atmosféra a vzezření vyobrazených jedinců. Vytváření hypotéz však pokračuje a následně se děti odklánějí od té původní, jelikož si všímají padajícího člověka. Prvotní hypotéza o lidech, kteří se perou, je pak přivede na myšlenku slepeckých holí, kdy projevují značné známky morálního a sociálního pochopení. Rostoucí empatie a schopnost porozumět druhým reflektuje jejich povědomí o této kolektivní dynamice. Uvědoměle hovoří o potřebách nevidoucích lidí, kde se projevuje (zřejmě) dobrá práce pečovatele. Mimo soucit, kterým oplývají k hendikepovaným lidem, vyjadřují ho i ve vztahu ke slepcům na obraze. Někteří z nich předpokládají poučný přesah obrazu, což je ukazatelem (pravděpodobně) předchozí práce s obrazem v minulých hodinách. Někteří jedinci nakonec dobře zhodnotí výchovnou a poučnou složku, kterou by měla metafora ilustrovat.

- **2. skupina**

Děti v prostřední skupině již projevují schopnost chápat historický kontext a analyzovat detaily jako oblečení, či vybavení postav. Kritické myšlení i historická perspektiva se odrážejí na identifikaci slepců i pokusu o objevení přesného období.

Hypotézy jsou významně složitější, ale rovněž se vážou na již uložené představy, myšlenky a fakta. Zejména zasazení výjevu do první světové války je kontextově velice bohatá interpretace, která na chvíli přesvědčí většinu jedinců ve skupině. Vývojový rozpor mezi dvěma obdobími může ilustrovat jeden z názoru, že se jedná opět o „pranici“, což zaznělo i v předchozí skupině. Jednodušší náhledy na skutečnost se zde míchají s těmi sofistikovanějšími.

Asociační evokace se neprojevují jen v historickém kontextu, ale ve společenském všeobecném povědomí, které jedno z dětí velice razantně prokáže. Jakmile si obraz skupina spojila s válkou, propaguje názory, které se vážou k soudobému válečnému konfliktu.

Mimo identifikaci vizuálních prvků jsou děti rovněž schopny rozpoznat i emocionální náladu obrazu a diskutovat o jeho atmosféře. Koncepty, které rozklíčovaly, vlastně absolutně stačí k celistvosti prohlédnutí komplexnosti obrazu. Mimo vizuální i emocionální aspekty totiž pronikly i do poučné roviny příběhu.

- **3. skupina**

Metaforické a symbolické významy jsou pro dospívající skupinu prohlédnutelné a absolutně čitelné. Rovnou jsou připraveni hledat v obrazu „vyšší smysl“, aniž by se dlouho zdržovali přemýšlením o jeho detailech. Abstraktní a kritické myšlení je ve vysokém stádiu, tudíž dokáží myšlenku rozvádět a dosazovat do ní další nevyřknuté příběhy či myšlenky. Velice znatelně se projevuje i jejich vybudovaná identita i hodnotový systém.

Samy rovněž dokáží hodnotit estetické i emoční prvky díla a pochopit jejich přesný význam. Jejich vyspělost dovoluje rozvézt debatu nad obrazem do širších sfér, a tak překročit konverzační hranice, které nabízejí jak témata nad řemeslným zpracováním, historickým kontextem, či postavením slepců. Schopnost komplexního a kontextově bohatšího myšlení je zřejmá.

- **Porovnání**

Pochopitelně je při porovnání všech tří skupin výrazný posun kognitivního vývoje i percepce. Od egocentričnosti předškolních dětí přes abstraktní myšlení u školního věku k symbolickému a kritickému myšlení u dospívajících. Vývoj se váže na chápání složitějších konceptů, historických a sociálních kontextů či estetické hodnoty. Stejně tomu tak je v otázkách empatie, která však byla přítomna u všech třech věkových kategorií. Předškolní děti ji projevily skrz soucit k handicapovaným lidem či rozpoznáním jejich potřeb. Školní děti zase zasadily skupinu rovnou do politováníhodného příběhu, se kterým vzájemně pracovaly. Dospívající jedinci projevili hlubší porozumění sociálním dynamikám a morálního poselství.

Historické povědomí se také zajímavě prolínalo, první skupina byla s to rozpoznat, že se jedná o obraz z minulosti, školní děti se snažily dosadit výjev do dob, které jim jsou známé

a považovaly to za stěžejní. Dospívající historické pozadí vnímali jako samozřejmost a absolutně neztráceli čas, aby se jím zabývali.

Plynutí rozhovoru a seřazení témat, o kterých skupiny hovořily, se rovněž velice lišilo. V nejmladší skupině měly děti tendence se zastavovat u irelevantních detailů a sdělovat svoje bezprostřední dojmy stále dokola. U školní skupiny již prosakovala chuť vyjádřit svůj osobitý názor na celkový výjev a potvrdit tak svoji „pravdu“, objevit podstatu obrazu, který pro nich však tkvěla ve vizuálních prvcích. Dospívající zase od počátku komentovali přesah, a snažili se dopátrat poselství, který nám má výjev předložit.

Návrhy

Vzdělávací pokračování, které konverzace o Bruegelově obrazu nabízí, je samozřejmě návštěva galerií a zahrnutí do hodin prvky muzejní pedagogiky. Jelikož by se tento návrh opakoval u obou následujících kapitol této práce v příštích návrzích už nebude zmíněn.

Jasně poselství námětu obrazu otevírá prostor pro diskusi a sdílení názorů na témata, které mohou děti podnítit k hlubším úvahám o významu vedení, důvěry, manipulace či lidské zranitelnosti. Tyto oblasti je však třeba uvážlivě a řízeně probírat tak, aby zasáhly požadované sféry.

Rovněž si pak mohou vyzkoušet skupinové vedení se zavázanýma očima, kdy se mění vedoucí člen, po čemž by měla následovat reflexe, která by rozebrala jejich pocity jako vedoucího i vedeného. Stejně tak by se v podobném duchu daly provozovat aktivity, které by zahrnovaly pokusy, kdy za pomoci pouze slovních pokynů skupina plní zadaný úkol (který bude záměrně zadán špatně) a následně bude třeba si v jeho dokončení poradit.

Ve výtvarné sféře by se návaznost mohla týkat jak námětu, způsobu vyobrazení, atmosféry nebo době, kdy byl obraz namalován. Pokud by byl inspiračním zdrojem námět, výtvarný úkol by spočíval ve vyobrazení podobné metafory. Ty by mohl pedagog napsat na papírky, které by si děti vylosovaly a pokusily je výtvarně ztvárnit, načež by navazovala hádání, jak metafor, tak jejich konkrétnímu významu.

Způsob vyobrazení slepců zase nabízí pokus o zobrazení sekvencí pohybu. Ten by si zvolily děti samy, mohly by se je zkusit před zrcadlem, nebo vzájemně a následně tyto animační obrazy přenést do svého díla.

Ponurá atmosféra obrazu by mohla poskytnout dobrý základ, pro diskusi nad segmenty, které náladu obrazu tvoří. Po níž by následoval výtvarný úkol, který by zahrnoval ztvárnění stejného námětu dvěma způsoby, v nichž použijí prostředky, které atmosféru každého změní. Nakonec období severské renesance, ve které Bruegel tvořil, přináší možnost zakomponování jejich rysů do výtvarného díla.

4.4 Vincent van Gogh

4.4.1 Život a dílo

Impakt Vincenta van Gogha do světa umění je unikem, které nemá obdoby. Jeho malířská dráha trvala pouhých deset let a přesto dokázal dobýt moderní a současný svět umění, jak nikdo před ním. Jeho umělecká cesta tímto věhlasem však ověncena nebyla, naopak je naplněna strastí, neúspěchem, zoufalstvím, dřinou a nepochopením. Právě i z těchto aspektů vyvěrá ona jedinečnost, která se dotýká laiků, propadá trendům nynější společnosti a zároveň je obdivována a uznávána odborníky po celé poslední století.

Druhá polovina 19. století, ve které se odehrává van Goghův život a umělecké působení, je obdobím převrtných změn světa kolem. Francie a Británie, jako nejmocnější Evropy, kolonizují území odlehlých kontinentů a uvádějí v pohyb proměny nejen teritoriální, ale i politické a společenské. Způsob života a práce byly razantně ovlivněny vědeckými a technickými vynálezy, které transformovaly dosud ustálené zvyklosti a strategie. Největší převrtem tehdejší doby byla průmyslová revoluce, jež se dotkla všech aspektů lidského života.. Dynamické proměny světa nutí k adaptaci oblasti, jež se primárně nedotýkají, a tak dochází i k metamorfóze klasického umění na umění moderní. Živé a svěží barvy impresionistů prosakují na povrch mezi těžkostí a dramatem starých mistrů a uměleckým světem proudí svěží vánek, který čeká na svoje pochopení a čas, kdy se stane nejdůležitějším milníkem změny uměleckého myšlení (Spence, 2010, s. 2–3).

Životní příběh Vincenta začal 30. března roku 1853 na malé faře ve vesnici Groot-Zundert v Holandsku. Vincent Willem se narodil ~~rodí~~ do rodiny pastora nizozemské reformované církve. Mimo duchovní a náboženské hodnoty rodina zasazovala sémě umělecké, mezi jejími členy se totiž objevovali obchodníci s uměním, zlatníci, rytci i knihaři a mezi předky sochaři i malíři. Jako nejstarší bratr figuroval Vincent mezi pěti dalšími sourozenci, nejsilnější vazbu však utvářel s bratrem Theem. Již jako dítě nejráději pozoroval přírodu, stranil se společnosti a měl problémy začlenit se mezi ostatní, a do normálního způsobu života rovněž. (Pijoan, 1990, s. 330).

Jako svoji životní dráhu ponejprv zvolil dráhu obchodníka s uměním. Ta ho zavedla do Evropských center kultury (Haag, Londýn, Paříž). Ve svém profesním i milostném životě ho však potkávaly strasti a zklamání, která vedly k neutuchajícímu duševnímu nepokojí, jež ho provázal až do konce jeho života. Pokusil se tedy kráčet, stejně jako jeho otec, cestou duchovního. Touha po misionářství, a šíření bible v chudinských čtvrtích Londýna ho nasměrovaly na Teologickou fakultu, která mu však nevyhovovala ve svém zdoluhavém

procesu na cestě k duchovnímu poslání. Nekonečný proces přepisování latinských a řeckých textů stavěl pomyslnou zeď před jeho pocíťované poselství a tak, na vlastní pěst a finančně podpořen otcem, odjel do nejbídnějšího území uhelných dolů na hranice Francie, kde nastoupil na místo kazatele pro rodiny chudých rolníků. Zde jeho poslání nabylo na úplnosti, jelikož s ohromným zaujetím pečoval o obyvatele smutné a špinavé vesnice, jak fyzicky, tak psychicky. Vypěstovaná důvěra plynula z neutuchající vůle pomoci každému jedinci uhelného společenství, potýkajícího se s neštěstími, která práce v dole přináší. Veškerý čas, peníze i majetek Vincent vkládal do rukou trpícím obyvatelům ve snaze pozvednout ducha i jejich životní úroveň. Inspektoři, kontrolující duchovní činnost Vincenta jako kazatele, však jeho snažení vnímali jako zostuzení a dehonestování církve. Nalezli ho v bídně zařízené chatrči spícího na slámě, jelikož veškerý nábytek rozdál zraněným rolníkům. Tento výjev shledali absolutně nedůstojným a Vincenta okamžitě propustili. V tomto období, ve svých 27 letech, začalo Vincentovo nejstrastiplnější období, které ho však donutilo sáhnout po tužce a skicáku (Lamač, 1966, s. 5–6).

Jeho první pokusy o uměleckou tvorbu, která se později stala jeho smyslem a náplní života, byly plné temných, zemitých odstínů, vesnických výjevů a rolnických obličejů. Většinu inspirace čerpal ze zkušeností ze života nejprostšího lidu, jehož byl dlouho součástí. Tmavé chalupy na jeho malířských prvotinách jsou plny protisvětla ozařujícího drsné dělnické obličeje. Obrazy prostupuje jeho jakoby neobratný, lineární rukopis. Pokusy o uchycení na umělecké dráze vedly k roztržkám mezi blízkou rodinou i příbuzenstvem, jelikož Vincent nebyl schopen podřízení se jim ani kreslířským učitelům, jež mu rodina sháněla.

Bratr Theo, s nímž vedl trvalou a obsáhlou korespondenci, ho pozval do Paříže, kde působil jako úspěšný obchodník s uměním. Vincent se zde dostal do přímé konfrontace se zrozeným impresionismem a jeho paleta nabývá projasněnější podoby a vidění světa zase lehkost a jas. Jeho rukopis opustila brutalita a inspirován impresionisty a neoimpresionisty tvořil živelná díla (Pijoan, 1990, s. 330).

Střety s pařížskými modernisty však ovlivňovaly jeho tvorbu na tolik, že nebyl s to odprosit se od malířských tendencí jednotlivých malířů a nechal působení jejich tvorby přetvářet jeho vlastní umělecké vyjádření. Jeho bratr Theo však věřil v individualitu jeho uměleckého projevu a trpělivě doprovázel cestu staršího bratra podnětnými radami i finanční podporou (Stone, 1963).

Pobyt v Theově pařížském bytě nepostavil jen základní kámen jeho typickému uměleckému stylu, ale speciálnímu přátelství, které navazuje s Paulem Gauguinem. Ojedinělost vztahu i povahu obou popisuje Lamač: „*Oba jsou svárliví a neústupní a vzájemný styk tyto vlastnosti*

ještě stimuluje, ale na druhé straně rozdílnost jejich povah, Vincentovo mesiášství a entuziasmus, Gauginův egoismus a egocentrismus se podivně doplňují. Jako by je kdesi hluboko pojilo, že oba jsou nejvíce prokletí, ze všech velkých zakladatelů moderního výtvarného umění.“ (Lamač, 1966, s. 11).

Společnost vlivných malířských kolegů a atmosféra města postupem času neprospívala jeho tvorbě, ani psychickému rozpoložení, a tak se přemístil na venkov, na Jih Francie do města Arles. Okouzlen přírodou a klidným stylem života zde našel sám sebe. S nesmírným zaujetím a tempem produkoval svoje nejznámější díla a usazoval tvůrčí styl, který se stane ikonickým a nezaměnitelným. Sic byl naplněn štěstím a zápallem, jeho díla se neseťkávají s úspěchem na trhu, což vedlo k úpadku psychickému zdraví. Nepřispěla mu ani dlouho očekávaná návštěva Gaugina, který se do jeho *žlutého domu* stěhuje. Bouřlivé debaty o umění vedly k napětí mezi oběma umělci a Gaugin chtěl Vincenta opustit. Nestabilita, která proudí z finanční tísně, zbořeného přátelství a uměleckého neúspěchu, vyvolávala halucinace a mámení mysli, které vedly Vincenta k uříznutí ucha. Theo pak svého bratra doprovodil do nemocnice, kde se jeho zdravotní fyzický stav zlepšil. Psychicky však stále více trádal. Sic malířská produkce neutuchala, zájem o díla nerostl a Vincent poslední roky života trávil v zajetí halucinací a mylných představ, které vedly k jeho pobytům v ústavech pro choromyslné v Saint-Rémy, kde stále maloval. Jeho impresionismus nabýval strhující podoby a díla byla čím dál velikolepější. Autoportréty zrcadlí jeho vyhublou tvář vizionáře, který zarputile produkoval plátna, které nikdo nekupoval. Poslední měsíce života trávil v hostinci v Auvers-sur-Oise u Paříže. Zde sídlil doktor Gachet, obdivovatel malířů – ten měl na Vincentův zdravotní stav dohlížet (Pijoan, 1990, 344).

Tři dny před sebevraždou Theo Vincentovi poslal dopis sdělující, že se prodal jeho obraz *Červená vinice*, jenž je jediným obrazem prodaným za Goghova života. Vyslechnutý rozhovor za dveřmi vedený doktorem a jeho ženou, s nimiž Vincent svou radost okamžitě sdílel, se však týkal pochybností o pravdivosti tvrzení, které zřejmě plyne z bratrova soucitu.

Vincent se pokusil zastřelit revolverem při malování plenéru. Nepřesnost míření však Vincenta neusmrtila a on, s pocitem dalšího neúspěchu, skončil až později ve svém hostinském pokoji, v náručí bratra, který se s ním stihl rozloučit. Theo byl sklíčen ohromným žalem, a půl roku po Vincentovi umřel rovněž s diagnostikovanou chronickou chorobou plynoucí z přepětí a starostí – životem obtěžkaným příliš silnými city (Lamač, 1966, s. 13–22).

Řetězec událostí v životě Vincenta zrcadlí osudovost jeho tragicky neuvěřitelného, až exhibičního, života umělce ověnčeným talentem, který tolik let dřímá v člověku, který neměl tušení o jeho nastávající mimořádné umělecké dráze. Fatalitu jeho života v symbióze s jeho

tvorbou vystihuje Lamač na těchto řádcích: „Nejprve je to chaos hledající duše. Dlouho se může zdát, že se před námi odvíjí životní příběh podivně roztěkaného člověka, jenž bez míry a porozumění sobě samému hledá své místo ve světě. Někdy se blíží životu ztroskotance a sebeničícího vášnivce. Ale od určité chvíle nastupuje na povrch vnitřní logika tohoto života. Máme pocit, že všechno, co Vincent prožil, než počal kreslit, bylo nutné k tomu, aby stal tím, čím byl. Neštěstí, bída a ponížení, všechny okamžiky tápání, zoufalství a prokletí nakonec vyváží dílo, v němž Vincent dal tvar tomu, co v něm planulo a čemu tak dlouho nerozuměl.“ (Lamač, 1966, s. 22).

Vincent van Gogh odmítal pravidla a kompromisy. Nebyl schopný se podřítit nebo podléhat autoritám. Hledal sám sebe, svojí životní cestu a nevzdával se – opustil církev, aby našel umění, ve kterém odmítal akademismus. Od impresionistů se vzdálil, aby dal průchod své vlastní cestě i přesto, že mu byli duchovně tolik blízký. Jeho umělecká díla vzešla ze samoty a soužení, aby triumfovala ve všech vrstvách společnosti, až po jeho smrti.

4.4.2 Jedlíci brambor



Obrázek 2 Jedlíci brambor (1885), autor: Vincent van Gogh, zdroj: wikipedie.cz

Dílo *Jedlíci brambor*, vytvořené v roce 1885, je nejslavnějším dílem Vincentova ranného malířského období. Počínající léta jeho malířské činnosti byly zasvěceny realismu a zobrazování prostoty a každodennosti všedního života. Napodobování skutečnosti však neuniklo typickým rysům Goghova tříbeného stylu. I při kopírování reality dílo nepozbývá přehnaného důrazu na hmotu a objem a vyjádření živosti za pomoci ryze jednoduchých a střídmych tónů volené palety barev. Pobyt v nuzných podmínkách v pronajatých pokojích vesničanů a láska k přírodě vázala Vincenta k obyvatelům porozuměním a pocitem, že je jedním z nich. Barevnou škálou a způsobem malby jako by propojoval přírodu a člověka – vyjadřoval jejich sounáležitost, skromnost a surovost. Jeho nejoblíbenějším námětem kreseb a maleb byly portréty místních obyvatel. Základem se mu nestával dokonalý přepis reality, ale vyjádření individuálního charakteru a pocitu, jež z námětu vyvěral. Portréty zasazoval do prostor, kam patřily – do osvětlených chalup rolníků a sedláků, za tkalcovské stroje, nebo opřené o pluh. Bezstarostnost a dřina, skromnost a nedostatek, slova, která k sobě domněle nepatří, ale naprosto vystihují dojmy, které z Vincentových vesnických výjevů pramení (Beaujean, 2006, s. 18–22).

Vincentovy inspirační zdroje pocházely právě od malířů, kteří svoji tvorbu zasvětili přírodě a lidem, kteří ji obdělávali. Mimo ostatních malířů barbizonské školy, kteří se přírodě a venkovskému životu věnovali, obdivoval zejména Milleta. Jeho výjevy rolníků a sedláku, sic se o nich říkalo, že jsou namalováni půdou, kterou obhospodařují, jsou však něco mnohem vznešenějšího než ty, které zobrazoval Vincent. Při srovnání jsou Milletovi sedláci zámožní a plní energie s chutí pracující na úrodné půdě. Povznášá a krásí triviální skutečnost k velkolepé myšlence v romantickém prostředí, *jedlíci brambor* však ukazují bídu a utrpení opředenou sounáležitostí a skromností.

Při zobrazování vesnického života bylo Vincentovým záměrem zobrazit přímé svědectví – zaměřit pozornost na nespravedlnost a náročné podmínky života rolníků. Stejně neúnavně kreslí jejich portréty a maluje výjevy jejich života, jako se oni každodenně lopotí, aby si večer dopřáli pekáč brambor. Nakonec se odhodlává k malbě velkého díla – *Jedlíků brambor* (redakce časopisu *Největší malíři*, viz zdroje)

Obraz nás přenáší do momentu, kdy v tmavé nízké chalupě večerí venkovská rodina. Tři ženy a dva muži sedí kolem dřevěného stolu nad pekáčem brambor a koflíky na čaj. Jejich posmutnělé hrubé tváře hledí před sebe a odevzdaně napichují rozkrájené brambory, které pomalu zapíjejí černým čajem. Výjev osvětluje petrolejová lampa, visící z trámového stropu, která ponurost a tíhu večer spíše podtrhává. Kompozici určuje osazenstvo, nikoliv linie místnosti. Ta narušuje geometrickou přesnost plátna a dodává dílu surovost a neučesanost.

Dvě osoby z profilu rámují dvojici sedící čelem k pozorovateli. Mezi nimi je prostor rozdělen postavou, které je k nám obrácená zády. Střed obrazu přitahuje pohled na skromný děj, v němž hlavní roli hraje nuzné jídlo. Jejich obličej je modeluje hnědí a okrem, hrubě, podtrhuje jejich vpadlé tváře a vrásky. Ruce zobrazuje agresivními tahy štětcem, důrazně a obhrouble – naznačuje tím spojitost manuální řehole s požíváním brambor. Jejich těla a tváře jako by byly synonymem země s níž denně žijí, jako by se obraz stal součástí hlíny, kterou dennodenně obdělávají a která jim zaručuje obživu. Držení těla působí sklesle a unaveně, smířeně přijímají nezvratnost svého osudu (Beaujean, 2006, s. 22).

Horní třetina obrazu ukazuje skromné zařízení chalupy – hodiny, obrázek s ukřižováním Ježíše a sadu kuchyňského náradí.

Celý výjev působí bezútěšně a drsně, hněd' a okr jsou v opozici s čistotou a svěžestí impresionistické škály nebo romantického realismu. Stojíme tváří v tvář nezkreslené realitě každodenního života těžce pracujících vesničanů, kteří přijímají svůj osud a společně krácejí vstříc monotónnosti života, který není nekonečným požitekem a polem možností, ale bojem o pekáč zaprášených brambor, které jsou pro ně synonymem života.

4.4.3 Průběh lekce

Zdůvodnění výběru

Popularita kolem Vincenta van Gogha v posledních letech vzrostla natolik, že často odrazuje pedagogy k prezentaci jeho děl na hodinách. Z jeho emočně nabitých obrazů, které jsou důkazem jeho strastiplné cesty plné odhodlání a touhy, se stala okoukaná nálepka podléhající současnému trendu. Při hledání vhodných děl pro tuto práci se však ukázalo, že van Goghova díla mají stále zásadní význam. Jeho hlavní přínos a edukační potenciál tkví v použití barev a nedokonalostí při práci se štětcem a barvami. V pozdějších dílech, plných žluti s nebeské modří však líbivost přebíjí dokonalou barevnou souhru, která dá za vznik specifické atmosféře. Na „Jedlících“ však povrchní krása rozhodně nehraje prim. Atmosféra, kterou vytváří barevná paleta, evokuje řadu emocí, jež mohou vést k diskuzi. Intimita a ponuřost, která dotváří malebnou, rodinnou scénu může v dětech vyvolat různé pocity. Zobrazení života prostých lidí přináší sociální a lidský aspekt, který dětem umožňuje zamyslet se nad sociálními otázkami spjatými s minulostí i budoucností – chudoba, práce, rodinný život.

Unikem, které nám Vincentovo dílo přináší, je rozhodně jeho umělecký styl a technika: barvy, textury, světlo a stín – pocity a nálady. Dílo je tak přímým důkazem moderního umění, který neklade důraz pouze na realismus, ale na sílu, která jeho materiálnost přesahuje.

Obraz rovněž představuje historický kontext důležitý pro pochopení kulturního odkazu. Sic se jedná o Francouzskou rodinu rolníků, není natolik odlišná od historie naší vlasti. Ilustrace doby tedy přináší vhled do prostoty obyvatelů vesnic, pro něž bylo největším bohatstvím pekáč brambor a přítomnost rodiny, která měla dostatek sil k tomu, aby je mohla na polích obdělávat. Toto uvědomění může vést k vyvolání řady emocí, které mohou dát za vznik rozličným reakcím, ba dokonce k vděčnosti za životní podmínky, které jsou jim vlastní.

Dalším benefitem je pravdivost, kterou obraz přináší. Tato autenticita stojí v protikladu ke klasickým pompézním a heroickým výjevům a zobrazení-hodných výjevů pozláték doby. Chudá a strohá realita rolnického života může být důležitá pro pochopení opravdových životních situací a ukazuje umění jako možnost reflektování skutečnosti nebo vyprávění příběhů, či témat, které by se mohly jevit jako podřadné. To je vlastně parafrází na faleš, kterou často prezentují sociální sítě, které jsou často důsledkem milné představy o bezchybném životě druhých lidí.

Cíle lekce

- **zdůraznění významu autentického umění**

Účastníci budou konfrontováni s hodnotou pravdivosti a autenticity v umění, která stojí v protikladu ke k pompézním výjevům. Dílo jim předvede, jak umění může reflektovat skutečnost a vyprávět příběhy, které se mohou zdát podřadné, ale nesou hluboký význam.

- **rozvinutí schopnosti kritické analýzy**

Účastníci budou vytaveni analýze techniky a stylu malby, zejména v použití barev a textur a jejich vlivu na vyjádření emocí a atmosféry.

- **prohloubení porozumění historickému a sociálnímu kontextu**

Účastníci si dokážou představit sociální a ekonomické podmínky, které ovlivnily životy postav a pokusí se jim porozumět. To rozšíří jejich historickou a sociální perspektivu.

- **podpoření sociální empatie a uvědomění**

Účastníci budou podníceni k zamyšlení nad otázkami chudoby, rodinných vztahů a práce. Tím se může rozvíjet jejich sociální uvědomění a empatie vůči různým životním podmínkám.

Záznam rozhovoru – 1. skupina

Aniž bych vyzvala děti, aby začali obraz komentovat, okamžitě se rozhovoru ujímá Vesna, jako by chtěla získat prvenství ve správné interpretaci výjevu, okamžitě si všímá potmělého osvětlení a skupinky u starého dřevěného stolu, který ji pravděpodobně připomíná hostinec: „Oni jsou v hospodě a pijou tam a jí nějaký jednohubky.“ Načež vyzívám ostatní děti

k vyjádření, zdali soudí to samé. Jitka se rovněž vyjadřuje k nápoji, který nalévá stařenka: „Spíš tam pijou kafe.“ Jako další se k nim připojuje Ester a přispívá rovněž pokusem o správnou a věcnou interpretaci obrazu. Taktéž ji pohltila atmosféra a přítmi kolem rodinného stolu, v místnosti vyplněné zašlým nábytkem a obrací se na mě otázkou ověřující správnost její domněnky: „Je to ukázka, jak vypadaly domy ve starodávné době?“ Její vyjádření zřejmě přesvědčilo i ostatní děti, které začaly přispívat důkazy o stáří domu – poukázaly na „starobylou lampu“ a obrázky, které si lidé věšeli jenom „dříve“. Ester ještě svoji domněnku potvrzuje tím, že tam jsou všude „smutné zdi“. To vyvolá opět konverzační vlnu, která se věnuje barevnosti obrazu. Děti dobře komentují, že obraz pozbývá jasných a veselých barev a celý je namalován těmi „smutnými“. Ester, která je posílena pocitem, že její příspěvky jsou přínosné a správné pokračuje popisem obrazu: „A hlavní jsou ty lidi a ten jejich barák.“ Tuto odpověď přesně kopíruje i Vesna. Viola se pak nesměle přidává a navazuje na myšlenku hlavního motivu: „Mně přijde, že hlavní je ten stůl, protože na něj úplně nejvíc svítí ta lampa.“

Na to se snažím navázat a zeptám se dětí, co vlastně na stole je. Dostávají se mi odpovědi, že „kafe, pití, chlebičky.“ Načež se do rozhovoru přidává Honza a dobře si všímá, že chlebičky se nejedí příborem. Což opět rozproudí konverzaci nad večerí vyobrazené rodiny. Jakmile se děti dostanou k plodům „pole“, vložím se do jejich toku domněnek a poradím, že jsou hodně „blízko“. Společně se dopátráme toho, že na stole jsou brambory. Ptám se jich potom, proč si myslí, že malíř namaloval rodinu, která jí brambory. K tomu se rovnou vyjadřuje Ester, která se opět snaží o co nejdokonalejší interpretaci, a rovnou pátrá po výchovném přesahu obrazu: „No to je poučení, aby si lidi nekupovali hodně jídla.“ Načež se i ostatní snaží objevit hlavní „poučení“ obrazu. Viola: „Aby nejedli sladkosti a abychom byli zdraví!“ i Evelína: „Abysme šetřili jídlem, když oni to neměli zas tolik jídla.“ Viola ještě konverzaci doplňuje o svůj pohled na celý výjev: „Tady jsou trošku vidět hvězdy, takže je noc a je to večere. A nejsou vůbec v hospodě, ale doma. A to pole, odkud jsou ty brambory je asi jejich a doteď tam pracovali.“ Její myšlenka se líbí Ester: „Jo, to bude jejich vlastní.“ Rozhovor pak prokládám otázkou, jací jsou lidé, kteří sedí kolem stolu. První rychlou reakcí dětí je, že skupina je smutná a že jejich smutek pramení z jejich chudoby. Ujišťuji mě však, že jsou všichni moc hodní. Ptám se jich ještě, jestli by u stolu, chtěli sedět s nimi, odpověď zní jasně: „Rozhodně ne, já brambory vůbec nemam ráda.“

Záznam rozhovoru – 2. skupina

Jakmile dětem ukážu obraz, Vojta se ujímá slova: „Tohle bych zrovna teda řek, že to je taková jako by že domácnost.“ Míša ale opět spojuje dojem ze svého obrazu s tématem války:

„Ne, to je druhá světová válka, smutnej příběh, lidi jsou smutný a chudý a všude je válka.“ Vojta, kterého Míša přerušil jen smutně dodává: „No spíš teda první světová válka, když už...“ Abych odklonila rozhovor od válečného tématu, ptám se jich, proč se domnívají, že jsou postavy na obraze chudí. Na to mi rychle odpovídá Míša: „Neseděj v luxusní vile někde v Petrohradu, nemaj tam žádný hustý světla a, a...“ Než dokončí myšlenku, Vojta se opět snaží dostat ke slovu, ale přeruší ho tentokrát Jáchym, který hodnotí chudobu na základě oděvu a vybavení. Vojta usiluje o prosazení se svým názorem, ale Míša pokračuje je výčtu znaků přepychu a luxusu: „... A nemaj tam tři metry dlouhej stůl na kterym jsou kuřata a svatební dorty.“ Konečně se dostane ke slovu i Vojta, který zvučně a odhodlaně pronese: „Dá se to posoudit taky podle toho, oblečení a báraku prostě, a taky hlavně tadycto – to je vlastně jejich jako jídlo, těhle všech lidí, jen pár kousků jídla.“ Trefný postřeh Vojty vyvolá smršť nápadů, co má rodina na stole za pokrm. Sushi, buchtičky se šódo, míchaná vajíčka. Do toho se vložím do konverzace já a prozradím, že se jedná o brambory, chci vědět, jak to na děti zapůsobí. „Jó, to se dřív dělalo, vid’?“ říká Vojta a Míša začne přemýšlet nad smyslem celého obrazu: „To namaloval asi proto, aby vyjádřil, jak lidi trpěli. Ne?“ Nač reaguje Vojta: „No oni neměli vlastně nic jiného k jídlu, vzali jenom hrst brambor, nakrájeli ji na malý kousíčky, dali to doprostřed stolu, a to je prostě jejich celodenní skoro potrava.“

Záznam rozhovoru – 3.skupina

Děvčata již vědí, co následuje, a tak rovnou sdílí první dojmy z obrazu. „Buchtičky se šódo“ začíná Sandra. Thea se přidává: „Drbárna“. Mezi tím, že se všichni smějí přemýšlí Zdena nahlas: „To už jsem viděla... to jsou požírači brambor od Gogha.“

Jelikož je hned na počátku odhalen název obrazu, ptám se skupiny, proč si myslí, že se tak jmenuje a co na něm vlastně je. Reakce, kterou jsem mohla očekávat, je ta, že název plyne z toho, že jedí brambory. Sandra se však ujímá slova: „Je to nějaká chudá rodina, a proto jedí brambory, jedí je z jednoho talíře a jsou v malinký místnosti.“ Vysvětlení doplňuje Denča. „No i to oblečení ukazuje, že jsou chudí.“ „A skromní,“ dodává Zdena. Sandra pak ukazuje na hrnky s kávou a konstatuje, že jejich káva vypadá jako bahno, a že celý obraz působí „bahnitě“. Denča se pak snaží analyzovat svoje dojmy z obrazu a celého výjevu: „Na mě to celý působí, že tam jsou krysy.“ To kvituje Zdena: „Jo, určitě tam maj krysy a mor.“

Zajímavý postřeh pak sdílí Thea: „Maj hodně ošklivý obličej, možná naschvál.“ Načež skupina sama přesune pozornost na jejich obličej a ruce, které jim připadají malé, scvrklé a vrásčité. Jejich poznámky mě vedou k tomu, abych se jich zeptala, proč si myslí, že je právě takhle malíř namaloval. „Aby ukázal, jak žijou a jak moc jsou chudí,“ říká Irma. Thea ale opět postřehne zajímavé propojení: „No že jako pracujou rukama a že musej hodně pracovat.“ Denča

to přivede na další myšlenku: „No on asi ukazuje že prostě všichni nejsou bohatý, jak na jinech starejch obrazech, že musej pracovat a nic nemaj.“ Ostatní se nad jejím výrokem zamýšlí a Zdena na něj ihned reaguje: „Mně to taky přijde divný, že by maloval něco tak obyčejnýho a prostýho.“

Analýza a Komparace

- **1. skupina**

Pozornost dětí primárně zaujímá celková atmosféra a hlavní motiv. Nejsou však schopny výjev celkově zhodnotit, takže se opět zaměřují na detaily. Sdílené názory, že se jedná o vhled do hostince či starodávneho domu, odkazuje na pokus o interpretaci děje, váže se však spíše k intimní atmosféře, kterou obraz vyzařuje. Klíčovými prvky přitahujícími jejich pozornost jsou konkrétní artefakty: stůl, světlo, pokrm, nápoj. Interpretace jednotlivých detailů jsou velice přímočaré a jednoduché, zaměřené konkrétně na samostatné prvky. Asociace domova či hostince pak opět potvrzuje egocentrické vnímání založené na osobní zkušenosti. Jejich názory ovlivňuje i potměšlé osvětlení, které podtrhává jejich dojem pochmurnosti a smutku. Vnímání emočního naladění a sociálního kontextu je sice spontánní, ale dobře ilustruje opravdový náboj obrazu – chudá rodina jí ve svém skromném příbytku jídlo, jsou smutní, ale hodní. Což dokazuje, že umí aplikovat sociální srovnávání, jelikož dobře rozluští, že na obraze je chudá rodina – mají tendence postavy pak rovnou vyhodnotit jako smutné.

Jelikož se již jedná o v pořadí druhý rozhovor, snaží se poctivě naplnit moje očekávání do čehož zapadá i rozluštění výchovného přesahu. Na jeho objasnění použijí již známé a v mysli uložené výtky, které zřejmě slyšeli ze svého okolí.

I přes jednoduchost a povrchnost jejich interpretace se vlastně dobraly „správného“ výsledku. Empatie a soucit z jejich chudoby a střídmosti žití byla zřejmá hned v několika částech celého rozhovoru. Rovněž uvědomení, že brambory jsou jejich vlastní plodina, pro kterou se museli lopotit na poli.

- **2. skupina – školní věk**

Na počátku skupinu opět pohltí pochmurná atmosféra a vhled do osobního momentu rodiny. Opět se spustí asociální vlna s již utvořenými vazbami. Tyto vazby však korespondují s opravdovým tématem obrazu, jsou však lehce zabarveny do naladění a preferencí hodnotícího jedince. Mimo spojení s válečným tématem totiž děti dobře rozluští se jedná o smutnou a chudou rodinu. Jsou schopny přímo určit aspekty, které je k takovému názoru dovedly. Zajímavé je, že sic si je většina z nich dobře vědoma, že se jedná o historický výjev, při odkrývání druhu pokrmu, jako by tento fakt nebrali v potaz. Odpoutají se od základní myšlenky – chudé rodiny z dob minulých a napadne je, že by mohla mít na stole Sushi.

Propojení obrazu s válkou, které se pak skupina držela po zbytek rozhovoru je asi následkem Míšova zájmu o válečnou tematiku spojenou s nynějším válečným konfliktem. Zobrazuje to ale, jak děti dokáží obraz vnímat rozšířenou perspektivou a začínají obraz vidět ve větším kontextu.

Rovněž se snaží rozpoznat původce jejich chudoby a velice moudře se vyjadřují k obsahu jídla na stole. Tím, jak popisují konexi chudoby a podoby jídla, svědčí o rostoucí schopnosti empatie a velkému sociálnímu porozumění.

- **3. skupina – dospívání**

Poslední skupina opět dokazuje svoji vyspělost. Zaměřují se rovnou na symboliku a snaží se nalézt podstatu díla. Interpretace je rozhodně hlubší a komplexnější, diskutují o sociálních, ekonomických aspektech obrazu, jako je chudoba nebo skromnost. Rovněž jsou jedinými, kteří komentují způsob, jakým jsou aktéři namalováni – dokonce dobře propojí jejich „neotesaný“ a obhroublý zjev s fyzicky náročnou prací. Chápu obraz v abstraktnější rovině a zároveň ho vnímají jako realistický důkaz o strastech běžné rodiny. Zvažují důvody použité techniky i zvolení tématu. Jsou si dobře vědomi historického kontextu, a samy se podivují, že malíř zobrazuje něco natolik všedního. Vyspělé kritické myšlení vede k analýze obrazu z různých perspektiv, diskutují o jeho významu a účelu. Zohledňují historický kontext i sociální problémy. Sic místy výpovědi působí, že jsou řečené nadneseně a s humorem, přesto jsou i tyto poznámky mířené k tématu a vlastně plně ilustrují jak konkrétní skupinu, tak celé vývojové stádium.

- **Porovnání**

Potvrdilo se, že děti nejmladší skupiny se soustředí zejména na zjevné a vizuální prvky obrazu. Všímají si konkrétních detailů, jako jsou lidé, předměty. Tyto detaily pak transformují do asociačních procesů. Jejich interpretace jsou jednoduché a přímočaře. Ovlivněné jejich bezprostředními dojmy, a dosavadními znalostmi světa. Reagují ovšem velmi emočně zabarveně, přenáší si svoje vlastní pocity do představy a přetavují je ve vlastní příběh, který si pod výjevem tvoří. Prostřední skupina již však detaily zhodnocuje pokročileji a jedinci jsou schopni identifikovat sociální a kulturní aspekty. Taktéž si projektují výjevy do již vytvořených vědomostí, jsou však znatelně pokročilejší než u skupiny první. Jejich interpretační schopnosti, které používají k analýze obrazu, jsou taktéž značně pokročilejší. Pronikají do kontextu a začínají chápat symboliku, rozpoznávají atmosféru scény a zkoumají pocity postav. Rozhodně jim jejich dosavadní schopnosti, znalosti i vývojové stádium dovolují proniknout do významu obrazu hlouběji.

Dospívající se již zaměřují na symboliku a umělecké techniky. Diskutují o původu obrazu i kulturním a historickém pozadí. Dokážou provádět složité analýzy a diskutovat o různých aspektech, které se k obrazu vážou.

Návrhy

Vincent svým obrazem primárně prezentoval prostotu a chudobu obyčejného lidu. Diskuse, která by mohla po prohlédnutí obrazu následovat by se však neměla týkat pouze nouze a bídy. Mimo tyto témata by bylo dobré zařadit například témata dotýkajících se spolupráce, rodiny nebo mezitřídních sociální rozdílů. Ať už v současné době, či v historii. Otázky fungování rodin v předešlých epochách by rovněž mohly přinést zajímavé postřehy, myšlenky, či reakce dětí, kteří v současné době žijí často v nadbytku.

Aktivita, která by mohla navazovat na tyto témata, by probíhala například v rozřazování některých „pravd“ (pracovní doba, ošacení, ubytování, vzdělávání) do skupin rozdělených dle století.

Výtvarné úkoly by se opět mohly dělit dle různých kritérií – podle námětu, techniky, atmosféry nebo časového období, kdy *Jedlíci brambor* vznikly. Chudoba by tedy mohla poskytnout zdroj výtvarných zadání, které by se měly dotknout stejného námětu jako obraz. Děti by pomocí svých děl mohly interpretovat svůj pohled na chudobu v různých formách a při následné diskusi pak probírat návrhy na její řešení, nebo důvody vzniku.

Způsob zpracování obrazu zase přímo vybízí děti zaúkolovat ke ztvárnění tématu pouze dvěma barevnými odstíny (například stejně jako u *Jedlíků* – žlutá a hnědá). Této lekci by mělo předcházet několik informací k malbě barvami, vytvoření kontrastu, nebo stínování.

Atmosféra by děti mohla inspirovat k zobrazení svého vlastního „obýváku“. Tento vhled do jejich soukromí by mohl ilustrovat buď domácnost, ve které žijí, nebo jejich budoucí rodinnou vizi vlastního „já“. Nakonec období, kdy Vincent tvořil se dotýká jak impresionismu, tak postimpresionismu. Oba směry nabízí širokou škálu možností, jak je uchopit – práce s barevností, tvary, lehkostí a tíhou. U Vincentových maleb by se však nejvíce hodilo pokusit se interpretovat výjev jeho stylem malby – jasnými barvami a tahy se pokusit rozzářit a běžný výjev, obohatit ho o krásu nalezenou ve všednosti.

4.5 Caravaggio

4.5.1 Život a dílo

Bouřlivý život Caravaggiův je opředen celou řadou dobrodružných momentů, které často zastíňují ostatní, zdánlivě méně poutavé úseky jeho života. Kriminální minulost, svárlivé potyčky, či dramatický útěk si berou často prvenství v poutavosti Caravaggiova životního

příběhu. Tyto milníky jeho života pak upozadují ostatní aspekty, které nám často brání vnímat jej pouze jako vyšinutého člověka a násilnického blázna. Byl totiž především geniálním umělcem, jehož impakt ve světě malířství byl (a je) nesmírný – ať už pro jeho současníky, či pro jeho následovníky.

Tvorba a život Caravaggia časově spadá do přechodu z renesance do baroka. Jeho dílo tedy není poznamenáno soudobými trendy, ale těžce a osobitě vyšlapanou cestou k novému pojetí umění. Caravaggiův osobitý styl vzniká souběžně s tvorbou povahy baroka, tak jak ho známé, a je vlastně přímým činitelem jeho podoby.

V tomto období probíhala protireformace, což byla reakce Katolické církve na protestanské reformy. Její postavení díky ní dokonce zesílilo a od italských umělců očekávala, že se stanou nástroji její propagandy. Stála tedy pouze o umění, které náboženské náměty představí pochopitelně, přesně a emočně silně. Tak se tedy zformoval ráz barokního malířství, který tyto náročné příběhy, plné ponaučení, představuje s ohromnou dávkou dramatu a dynamiky. Ideály vysoké renesance, plné dokonalosti, jemnosti a čistoty se tak transformují do své dramatictější a temnější podoby, která začíná opět klást boha na první místo. K tomu přispívá i fakt, že tvorba umělců byla v této době značně závislá na mecenášství patronů, kteří nehráli roli jen ve financování uměleckých děl, ale i v zadávání zpracovávaných témat (Beckettová, Wrightová, 2002, s. 176).

Malíř se narodil jako Michelangelo Merisi v Caravaggiu, nebo Miláně. Autoři knih, ze kterých čerpám se ovšem v datu a místu jeho narození míjejí. Dokumenty, které by o přesnosti narození hovořily se buď ztratily nebo tento údaj neuvádějí. Přesný čas nebo poloha narození malíře však není relevantní natolik, abych se jimi musela dále zabývat, poznamenám tedy pouze, že se s určitostí narodil mezi zářím a listopadem roku 1571 (Papa, 2009, s. 12).

Jeho otec byl uznávaným stavbyvedoucím markýze de Caravaggio. Do Caravaggia v Lombardii, od kterého přejal malíř svoje přízvisko, utekla rodina před morovou nákazou. Zde pobývala na dvoře markýzova panství, kde malý Michelangelo přetrval i po smrti svého otce. Jeho starší bratr, který v něm rozpoznal malířský talent, pak poslal jedenáctiletého Michelangelo do dílny milánského mistra Simona Peterzana, kde se mu dostalo manýristického základu. Dílnu opouští ve svých 16 letech a jako vyučený malíř se vydal vstříc životu umělce. Zde se rovněž prameny rozcházejí a to, jak Merisi následujících pět let trávil, není známo. Pravděpodobně žil v Miláně. Jeho další kroky mapuje Pijoan kolem Caravagiových dvaceti let. S jistotou se v tomto období, jako chudý malíř, usadil v Římě (Pijoan, 1990, s. 43).

V období před příchodem do *Věčného města* se Merisi zdokonaloval v realistické malbě a kresbě, snažil se najít učitele, který by ho v jeho snažení posunul. V rodném Caravaggiu ani

v Miláně nikoho takového nenalezl, a tak sháněl finanční prostředky pro přesun do Říma. Existuje dokument, který potvrzuje, že Michelangelo prodal veškerý dědický podíl a ten mu poskytl prostředky k přesunu do města. Zde jeho působení nenabralo obrátek, jakých očekával. Sic jeho talent i zkušenosti dosahovalo vysokých kvalit, hledal stále místo – jak pracovní, tak životní. Pomalu se však dostával do uměleckých kruhů, skrz bídě placené práce kopisty (Papa, 2009, s. 40–50).

Paralelně se zdokonalováním Caravaggiova stylu vzkvétal i Řím jakožto hlavní centrum italské kultury, nabízející přehlídku architektonických počinů vyrůstajících ve všech jeho koutech. Umělci se tu snažili představit nový jedinečný styl a přispívali tak k umělecké kompetici, která se stala líhništěm pro utváření nového umění v různých formách a podobách.

Caravaggio zde netrénoval jen figurální kresbu, ale tříbil znalost alegorií a metafor, která je pro jeho tvorbu klíčová. Ve snaze osamostatnit se otevřel společně se svým kolegou soukromý ateliér, ale ani zde nepochodil. Naštěstí si jeho schopností všiml kardinál Francesco Maria del Monte dřív, než byla jeho reputace nadobro zkažena. Ten ho uvedl do světa buržoazních kruhů, vysoce postavených obchodníků a bankéřů a otevřel dveře šlechtickému dvoru, což pro Caravaggia znamenal příliv kultivovaných a vzdělaných zákazníků (Dangelmeier, 2017, s.11-20).

V tomto období vznikaly Caravaggiova první slavná díla, jako jsou například *chlapec s ještěrkou* a portréty *bakchusů*, které byly bezpochyby jeho autoportréty. Malíř za použití zrcadla maloval obrazy, které měli pramalou konkurenci – nejen, že byly technicky dokonale zpracované, ale převyšovaly ostatní svou originalitou. Už jen zpracování motivů, pojímal Caravaggio jinak než ostatní. Jako by křesťanské motivy zbavoval božství, snímal z těžkých námětů jejich závaží a vyobrazoval je obyčejně, mnohdy až pitoreskně (Pijoan, 1990, s. 46).

Jeho cit pro detail a talent pro vyjádření sublimované lascivnosti, vyjádřené pomocí nové estetiky, zahrnující neokoukané pózy těla, dokonalé hry světla a stínů, metalické barvy v kontrastu se zemí tóny a nové, zajímavější kompozice. Jeho modely pocházely povětšinou z ulice a do jeho obrazů ještě přidávali dojem toho, že náměty a vysoké umění nebere vážně. Ještě dlouho po jeho smrti, se tyto náměty považovaly za opovržením hodné. Caravaggiovo malířské pohrnutí tradicí a konvencemi se ne vždy setkávalo s porozuměním, a to platilo zejména u maleb sakrálních – i přesto začal dostávat velké zakázky, a jeho věhlas se po Římě rychle šířil (Dangelmeier, 2017, s. 22–25).

Tento nastupující úspěch nastolil v jeho životě pronikavou změnu. Nejen jeho životního stylu a úrovně ale převrat zažil i směr jeho prací – změnil náměty, formát i styl. Zaměřil se na velká plátna s vážnou náboženskou tematikou, stanovenou pro rozlehlelé prostory veřejných

budov, nikoliv do salónek šlechticů. Barevnost a zářivost ustoupila na úkor jeho typického šerosvitu, který temně a dramaticky otevřel průchod emocionálnímu napětí jeho vrcholných děl. Z těch raných si však s sebou přivedl opravdovost a surovost jeho modelů, kteří se v roli biblických postav staví do popředí se všemi svými nedokonalostmi a činí se tak pro diváka známými, opravdovými a neidealizovanými – Caravaggio snášel posvátnost na zem.

Dal tak za vznik svému novátorskému pojetí umění, které se stalo lákadlem pro návštěvníky Říma, ale i pro řadu umělců, kteří se jej jali kopírovat. Originalita, která ho rychle proslavila po celé Evropě s sebou přinesla i stejnou míru kritiky. To, co mu bylo opakovaně vyčítáno – neúcta k sakrálním tématům – nakonec zapříčinilo, že několik jeho velkých děl bylo sňato ze stěn chrámů a několikrát byl donucen svoje obrazy přemalovat do své více povznášející verze. Ale ani to ho nezastavilo v pokračování osobitého malebného odkazu, plného špinavých nohou, koňských pozadí a hlubokých lidských citů.

Společně s jeho věhlasným malířským uměním kolovala pověst o jeho prudké a impulzivní povaze. Během pěti let jeho největší slávy je doložených jedenáct případů střetů se zákonem – šarvátky, boje či nepovolované ozbrojování. Přes zákazy s sebou stále nosil meč i dýku, což se mu stalo v roce 1606 osudným – v rozepři zavraždil muže a byl nucen utéct ze Říma, jelikož byl odsouzen k smrti (Bray a kol., 2018, s. 92–95).

V následujících letech putoval mezi Neapolí, Maltou a Sicílií. Během jeho cest tvořil další významná díla a ovlivňoval tak malíře, dle místa jeho pobytu. Na Maltě usiloval o přijetí do řádu maltézských rytířů, jelikož by pro něj vstup znamenal zproštění viny. Jeho plán doopravdy vyšel, ale než se Michelangelo stihl vrátit, opět se dostal do potíží a byl z řádu vyloučen. Opět ho tedy čekal exil, tentokrát na Sicílii. Obrazy, které zde vytvořil působí temně, zádušně a méně působivě. Jeho rozpoložení však změnila radostná zpráva o jeho omilostnění, vydal se tedy zpátky do Říma, kam však nikdy nedorazil – za záhadných a tragických okolností umřel ještě na pláži ve věku nedožitých čtyřiceti let (Dangelmeier, 2017, s. 156–194).

Bray a kolektiv uvádí, že přístavní stráž Caravaggia neprávem zatknula a než se nedorozumění vysvětlilo, loď odplula. V domnění, že na palubě zůstaly všechny jeho věci, snažil se ji dostihnout, z velké námahy v úmorném vedru však dostal horečku a ta se mu stala osudnou (Bray a kol., 2018, s. 95). S čímž se v mnohém ztotožňuje i Pijoanová, která se rozchází pouze v tom, že se Merisi rozhodl setrvat na pláži a čekat na další loď ve spalujícím slunečním žáru, což mu přivedlo úžeh. Zemřel osamocen na pláži (Pijoan, 1990, s. 63). Beckettová zase popisuje jeho skon v zajetí svých nepřátel, kteří jeho tělo natolik zohavili, že nebyl s to nadále malovat a umírá na následky nakažení malárií (Beckettová, 2002, s. 178).

Sic o jeho narození a smrti zůstávají nezodpovězené otázky, důležitější je, že jeho dopad na svět malířství je nevyvratitelný a zásadní. Jeho umělecký styl ovlivnil a nasměroval baroko do podoby, jak jej dnes známe. Tajemný realismus, který zobrazuje výsostná témata tak, aby se dotkl všech lidí. A přenesl na ně jak duchovní zážitek a poselství schované v některém z vyobrazených příběhů, tak aby uchvátil a ohromil diváka na první pohled. Rovněž donutil zkoumat prožitky každé z postav, přivedl ho k myšlenkám o jeho smyslu, a propojil tak duchovno s prostotou obyčejných lidí. Tyto vzrušující náměty jsou prezentovány ve společnosti useknutých hlav, mučednictví, špinavých rukou a nohou. Mladí muži zde ztvárňují šarm, dekadenci a zkaženost, ženy zase tajemství, vášeň a sílu.

Pro Caravagiovu pravdivost není typická krása, ale upřímnost, ztvárněná skutečně a odvážně, takové je jeho pojetí naturalismu. Tento pojem dokonale vystihuje Gombrich: *„Caravaggiův naturalismus, to znamená jeho záměr věrně napodobovat živou skutečnost, ať nám již připadá ošklivá nebo krásná, byl upřímnější než Caracciho zdůrazňování krásy. Caravaggio jistě četl bibli stále znova a přemýšlel o jejích slovech. Byl jedním z velkých umělců, protože stejně jako před ním Giotto a Dürer chtěl i on na vlastní oči vidět svaté příběhy tak, jak kdyby se odehrávaly v sousedově domě. A proto dělal všechno, co bylo v jeho silách, aby postavy ze starých textů působily skutečněji a hmatatelněji. Tomu napomáhal i jeho způsob práce se světlem a stínem, jeho světlo nepůsobí na tělo tak, aby vypadalo ladně a měkce; je ostré a v kontrastu s hlubokými stíny téměř oslňuje, ale díky němu je celý zvláštní výjev zdůrazněn s nekompromisní poctivostí, kterou ocenilo jen málo z jeho současníků, jež však měla rozhodující vliv na umělce pozdější doby.“* (Gombrich, 1997, s. 393)

4.5.2 David a Goliáš



Obrázek 3 David a Goliáš 1610, autor: Caravaggio, zdroj: wikipedia.org

Caravaggio za svůj život namaloval tři verze obrazu s námětem příběhu o Davidu a Goliášovi. Pro každou z nich, zvolil jiný formát, kompozici i Davidovo rozpoložení – zůstává jen uříznutá hlava Goliášova, umístěna do pravých dolních rohů obrazů, nořící se

z jeho typického šerosvitu. Každý z nich jako by ilustroval odlišnost Caravaggiova tvůrčího období, od počátků, přes vrchol, až k poslednímu roku jeho života.

Náboženská témata, jak již bylo zmíněno výše, byla pro barokní malby typická. Některá náležela přímo podmínkám objednávky pro zámožného zákazníka. Tento příběh si však Caravaggio vybral jako svůj námět sám a zřejmě byl pro něj lákavým natolik, že ho několikrát zopakoval. Sic se Caravaggio opakujícími tématy zabýval i v jiných pracích (Sv. Matouš, Judita a Holofernes, Bakchus) David a Goliáš jsou jedinými u kterých tak učinil třikrát a dobrovolně (Langdon, 2002, s. 150–248). Zobrazený příběh vychází ze sedmnácté kapitoly první knihy Samuelovy, který se na následujících řádcích pokusím stručně shrnout.

Odehrává se v době, kdy izraelské vojsko čelí vojsku Filistínskému. Goliáš, ohromný filistínský válečník s výzbrojí řeckého těžkoodence, každý den předstupuje před armádu izraelských vojáků a vyzívá na souboj muže, kteří by se mu postavili, leč žádný z nich nemá dosti odvahy. V tom čase mezi armádu vstupuje David, mladý pastýř, který svým bratrům – vojákům nese chléb a sýr. Namotivován posměchem vojáků mířeným na jeho mládí a drobnost, předstoupí před krále, že sám Goliáše skolí. Král Saul nechtěl o tak nesmyslném plánu ani slyšet, ale nakonec se uvolil propůjčit Davidovi k zápasu i svoji výzbroj. Ten se v ní však nedokázal pohybovat, a tak proti Goliášovi stanul ozbrojen pouze prakem a několika oblázky. David si opět vyslechl slova výsměchu a poté trefil Goliáše kamenem do hlavy. Ten se skácel k zemi a David ho vlastním mečem usmrtil a uřízl mu hlavu. To sledovalo Filistínské vojsko, které se zděsilo toho, že jejich nejsilnější druh skončil, a dalo se na útěk před izraelity, kteří je doběhli a pobili. David poté sebral Goliášovu hlavu a odnesl ji do Jeruzaléma. Stal nejen hrdinou, ale králem celé Izraele (1Sam 17, s. 1–58).

Poučnost tkvící v hlavní dějové lince nelze konkretizovat pouze na jednu moudrost, ale lze ji rozdělit na několik aspektů objevujících se v tomto příběhu. Jelikož je příběh součástí Bible, nelze vynechat, že na víru a důvěru v Boha je zde kladen vysoký apel – David totiž s pomocí a vírou v Hospodina, stanul před Goliášem, a právě láska k Bohu byla pohonem, který ho podpořil a zahnal jeho strach. Vítězství Davida tak není výsledkem jeho samotného, ale především víry a všudypřítomného božství.

Dalším z přesahů je důraz na sílu odvahy a sebevědomí, ta je totiž příkladem toho, že statečnost a odhodlání mohou přemoci zdánlivě nepřekonatelné překážky.

Následně je pak důležitá motivace, která přivede Davida do střetu s Goliášem. David totiž nebojuje za vlastní život nebo slávu, ale aby ochránil svůj lid. Příkladně tak ukazuje klíčovost boje za spravedlnost a ochranu druhých lidí.

Nejočividnější podstata příběhu tkví v myšlence, že i zdánlivě malý člověk může mít velkou sílu. To že je někdo obrovský ještě nepředjímá vítězství v boji. David triumfuje svojí důmyslností a schopností využít svoje přednosti.

A stejně jak zmiňuje Hall, příběh je vlastně parafrází na boj dobra a zla: „*Z tohoto obrazu se stal předobraz Kristova pokušení na poušti od ďábla a byl užíván i v širším kontextu – symbolizoval vítězství spravedlivého nad špatným*“ (Hall, 1974, s. 110).

Na těchto Caravagiových obrazech je zaznamenán moment, kdy David drží uříznutou hlavu Goliášovu, jako potvrzení triumfu svého vítězství. První z nich byl namalován před rokem 1599 v Římě a zapadá do jeho *prvního římského období*. Druhá verze vznikla kolem roku 1606, pravděpodobně již v Neapoli a je na rozhraní mezi jeho vrcholným římským a neapolským obdobím, který se odehrával po jeho útěku. Třetí, poslední verze, je namalována v rok jeho úmrtí, tedy 1610, zřejmě na Sicílii. Jak jsem již psala, každá z nich dokonale ilustruje specifickou tvůrčí období i Caravaggiova života (Oberhammer, 1967, s. 101–102).

V první verzi, téměř čtvercového formátu, kompozičně rozděleném na diagonálu, vidíme ojedinele celou postavu Davida. Ten vyplňuje plný prostor vzniklého levého trojúhelníku. Ve druhém převažuje temnota, ze které vstupuje jen hlava Goliášova, s náznaky jeho padlého svalnatého těla. Vyobrazení zachycuje klíčový moment po Davidově vítězství, kdy váže provaz na oddělenou hlavu nepřítele, aby ji mohl předložit jako důkaz svého úspěchu. Činí tak klidně, odhodlaně a soustředěně. To dokážeme číst z jeho tváře namalované z profilu stočené do stínu tak, jako by malíř nechtěl Davida stavět na piedestal slávy, ale spíše podtrhnout jeho skromné postavení a kontrast s typickou představou hrdiny. David jako pastýř, oděn do jednoduchého oděvu, pečlivě a čistě dokonává svoji práci, aniž by stál o jakoukoliv pozornost, či obdiv. Postavení, do kterého ho tento heroistický čin dostal, je znázorněno možná tím, že přiklekl na Goliášův ohromný hrudník, aby se mu lépe vázala klička.

Caravaggio používá silné světelné zdroje, které osvětlují části těl obou, zatímco zbytek obrazu zůstává ve stínu. Osvětlení zdůrazňuje dramatickosti okamžiku a detaily postav – u Goliáše je osvěcen jeho prázdný výraz a ohromná ruka, zaťatá v pěst. U Davida zase jeho běloskvoucí, mladé, tělo, v anti-heroistické poloze, pokrčené a neumělé. Ten se tak staví se do diametrální opozice k Davidovi, kterého sledujeme na obraze druhé verze.

Výraz Davida je zde chladný a triumfální, chlubit se divákovi se svou příšernou trofejí. Tu drží v natažené ruce ve výšce prsou, a její tíhu vyvažuje mečem, který drží švihácky opřený o svá ramena. Celý výjev působí bezprostředně a téměř chladnokrevně. Jako by David vůbec nechápal, jaký příšerný čin má na svědomí a oslavně a bezstarostně zvedal těžkou hlavu svého nepřítele. Výraz Goliáše je však v jeho opozici – posmrtný výraz hrůzy a děsu působí až

ušlechtilé, jako by ve svých posledních vteřinách došel k prozření. Oba jsou namalováni dokonale přesně, do každíčkého detailu. David je plně osvětlen, stojí hrdě v záři světla a tentokrát stín halí hlavu Goliáše, jehož oči jsou ponížene sklopené k zemi.

Celý výjev působí až přeplněně, Davidův loket, se dotýká okraje této horizontální kompozice, pozadí obrazu je opět zahaleno do temna, ale hlavní motivy jsou agresivně, až nepřirozeně osvětlené. Z obrazu sálá bezcitnost a hrůza vyvěrající z klidu Davida a detailu uříznuté hlavy Goliáše. Tato chladnokrevnost se staví do kontrastu s poslední verzí Caravaggiova Davida a Goliáše.

Nejenže se razantně mění naladění Davida, ale malíř se zde rozhodl i pro odlišné rozložení hlavních motivů obrazu. David tentokrát stojí ve středu vertikálně komponovaného výjevu. Jeho ladně a čistě vyhlížející tělo je slabě ozářeno měkkým světlem. Zde David drží Goliášovu hlavu u pasu, zvedá ji jen natolik, aby si ji divák mohl prohlédnout. Děsivý výraz hrůzi, který Goliáš ztělesňuje David sleduje s lehce nakloněnou hlavou a jeho tvář je plná soucitu a smutku. Svráštělé čelo a zkrabacené obočí jako by nám naznačovalo uvědomění a odpor k činu, který právě spáchal. Sic je David tím, kdo ve všech třech verzích ztělesňuje sdělení, na tomto obraze je jejím nositelem i Goliáš. Mladý pastýř totiž není jediný, kdo se na obraze kaje za své činy. Goliášova tvář je totožná s tou Caravaggiovou. Tento obraz byl namalován jako pokus a žádost o zproštění *bando capitale* – nejvyššího trestu, který opravňoval každého člověka, aby malíře usmrtil a pro vyzvednutí odměny měl použít jeho useknutou hlavu. Dílo poslal malíř svému vlivnému mecenášovi kardinálovi Scipione Borghesemu, k němuž se bohužel dostalo až po Caravaggiově smrti. Autoportrét malíře má zde sebereflexivní funkci, vyobrazil svoji ránami zbrázděnou tvář s hrozivým realismem. Děsivý náboj mu přidává agónie, ve které se nachází a krvavé cákance prýstící z rány na krku (Papa, 2009, s. 147–153).

Postoj a výraz Davida, ač se zdá umírněnější a klidnější než na předešlé verzi, dalece přesahuje pouhou oslavu triumfu. Melancholické rozpoložení přináší pocit vnitřního boje a ztráty čistoty, která jako by vyvěrala z kontrastu vyobrazené nevinnosti a hrůzného činu.

Meč, který drží mladík v ruce druhé, je v poloze, jež naznačuje, že zrovna dokonal oddělení hlavy od těla. Na jeho čepeli se objevuje série písmen H-ASOS, která byla dlouho považována za značku mečíře. Preciznější bádání ale přineslo objev, že písmena jsou zkratkou biblického výroku „*humilitas occidit superbia – skromnost poráží pýchu*“, což odkazuje ke Kristovu triumfu nad satanem, který byl již zmiňován Hallem (Mancoff, 2021, s. 100).

Tyto tři verze jako by nebyly pouhým odrazem typičnosti každého z malířových období, jsou spíše ilustrací rozpoložení jeho fází života. První z nich, na níž je David z profilu, parafrázuje skromnost Caravaggiova talentu, kdy teprve poznává taje kulturního Říma a plný

zkušeností a touze po učení, čeká s pokorou, co mu jeho práce může přinést. Druhá verze, zrcadlí vrchol prostopášného, horlivého a ohromně slavného malíře, který si nevází ničeho a nikoho. Poslední je kajícím výkřikem a pokusem o odpuštění. Synonymem prozření a uvědomění.

4.5.3 Průběh lekce

Zdůvodnění výběru

Heroický příběh, který Caravaggio zobrazuje, přináší svědectví nakolik důležité a určující byly příběhy v minulosti. Způsoby chování a jednání přeneseny do legend a mýtů, které se tradovaly napříč kulturami stály neochvějně jako jeden z pilířů výchovy a byly ilustrací správného rozhodování člověka. Parafráze, které nenásilně zastupují pozici vychovatele se však ze soudobé společnosti vytrácí. Tuto myšlenku sdílí i Kardaras, který ve své knize cituje Jungovu myšlenku, ve které hovoří o nezbytnosti mýtů a příběhů o morálce, hrdinských cestách a životních parabol. Duševní role archetypálních zážitků formuje jednání člověka. Moderní doba však těchto zážitků pozbývá. Žijeme v době zbavené mýtů, a zažíváme chudobu smysluplnosti. Tato prázdnota se objevila s vysvětlením všeho, co je nadpozemské nebo nereálné. Žijeme ve studené mechanické době pravd, kdy mýty a příběhy nekrmí naši psychiku (Jung In Kardaras, 2021, s. 19).

Na rozdíl od Vincentových *Jedlíků*, kterými se práce zabývá v předchozí části tato série obrazů, zastupuje dokonalost malířského zpracování, lidského jednání a vznešeného příběhu s poučným přesahem. Ona heroičnost se tedy odráží ve všech aspektech díla.

Pro prezentování všech tří verzí obrazu rozhodl právě rozsah možností, jak onu velkolepost vnímat – skromnost, hrdost, odevzdanost. Reakce dětí by pak měly ukázat, která z nich onu heroičnost nejlépe vystihuje.

Caravaggio, jako vrcholný představitel barokního malířství, nabízí ideální prostor, pro prezentaci silného, dramatického díla plného napětí. Jeho tvorba může dětem napomoci k pochopení toho, jak lze používat vizuálních projevů a technik k vyvolání silných emocí a nálad.

Vzhledem k popularitě hrůzyplných videí a her u dětí a mladistvých (o kterých jsem se zmiňovala v předešlých kapitolách) bylo záměrem poukázat na to, jak děs může fungovat jako transport morálních a etických otázek, nikoliv jako pouhý nástroj ke zvýšení adrenalinu.

Dále bylo důležité do výběru zařadit velkolepé, klasické dílo zpracované v absolutním realismu, z něhož sála hodnota výtvarného umění našich dějin. V době, kdy se obklopujeme jednoduchostí a strohostí designu ve všech formách, je důležité nenechat upadnout v zapomnění

umělecko-řemeslné skvosty, které vznikaly pod rukama mistrů mimo technologie, či průmysl. Galerie klasického umění a prohlídky historických pamětihodností čím dál častěji zapadají do představy prachem a časem omšelého prostoru, plného monotónnosti a nudně stráveného času pramenícího z množství nezajímavých informací, dat, výjevů a objektů, které jako by se do sebe slévaly.

Je tedy třeba ukazovat rozdíly mezi jednotlivými historickými epochami, představovat umělecké proudy, styly a slohy, seznamovat s tehdejším obecným myšlením společnosti a vizualizovat dobu, ve které se vše odehrálo. Nenechat historii upadnout v zapomnění.

Cíle lekce

- **prezentování hrdinského příběhu prostřednictvím klasického díla**

Účastníkům bude umožněno pochopit význam heroických příběhů v umění a jejich schopnosti formovat morální a etické normy ve společnosti.

- **prostor pro analýzu malířských technik**

Účastníkům bude názorně předvedena Caravaggiova technika ve několika verzích, zejména použití šerosvitu, různých kompozic a dokonale zvládnutého realismu. Ukázky pak ilustrují, jak tyto techniky přispívají k vyvolání silných dramatických výjevů, emocionálních scén nebo dramatu.

- **esteticko-filozofická reflexe**

Pro účastníky se naskytne prostor k diskusi nebo vnitřním myšlenkám otázkou, jak může umělecké dílo reflektovat složitější příběhy nebo morální dilemata.

- **transformace interpretací a vnímání narativu**

Studentům se naskytne příležitost k porovnání různých vizuálních ztvárnění stejného tématu pomocí variací postoje, výrazu postav, nebo kompozičního rozložení. Mohou tak porovnat, jak tyto rozdíly ovlivňují atmosféru a celkový dopad scény na vnímání pozorovatele.

Záznam rozhovoru – 1. skupina – nástup do školy

Jakmile se děti rozestaví před desku s obrazem Vesna zaujme jediná věc: „No fuj, tady všude teče krev.“ Což ji okamžitě vyvrací Jitka: „To není krev, ale druhá pusa!“ Vesna si ale neustále stojí za svým názorem, není znechucená ale ohromená: „Panebože, tady je všude jenom samá krev!“ Ptám se dětí, co se domnívají, že je vyobrazeno na dílech Davidů s Goliáši, většina dětí je zdrženlivých, ale slova se ujímá Viola: „Tehle kluk mu chce ublížit, někde mu chce useknout hlavu a tady už to udělal.“ Děti se pak se zájmem pouští do debat, kde „ten mladý“ ublížil „tomu starému“. Někde je zaujmou rány na čele, někde tahání za vlasy. Po podrobné analýze těchto ran Jitka ohromeně konstatuje, že je doopravdy všude krev. Čím

děle si však děti obrazy prohlíží, začínají odvracet zrak a vyjadřují svoji nelibost k nim. Jelikož nechci skupinu dlouho „trápit“ pohledem na něco, co je jim nepříjemné, volím otázku, kdo si myslí, že je „dobrý“ a kdo „zlý“. Bez otálení se všichni téměř jednoznačně shodují, že tím „dobrým“ je mrtvý Goliáš. Po jejich vyjádření se však slova ujímá Ester: „Určitě je nějaký důvod, proč ho zabil. Vždyť to by neudělal jen tak.“ Reaguji na její myšlenku a vypravím dětem příběh Davida a Goliáše, který lehce poupravím tak, abych udržela jejich pozornost a přizpůsobila ho jejich jazyku a chápání. Po jeho dovyprávění se setkávám s různými reakcemi, Vesna tvrdí, že si to tak celou dobu myslela a Věrča sdílí fakt, že teď na obraz hledí s menší hrůzou, že David je vlastně hrdina. Rovněž dodává, že z jednoho z obrazů (první verze) je znát, jak David těžce prožívá, že musí zabít člověka. Děti pak utíkají pozorností zejména k meči a provazu, kterýmž přivazuje David hlavu Goliášovu. Doptávají se na příběh a chtějí rozebírat jeho detaily. Tyto rozmluvy pak protne Ester svojí otázkou: „Řekneme si i poučení?“ Viola si myslí, že jím je hlavně to, že se nemáme nikdy vzdávat. Než se však dozvím další teorie, děti stejně chtějí znát dopodrobna celý příběh i jednotlivé sekvence, které jsou vyobrazeny na všech verzích. Věnuji tedy čas spíše jejich otázkám než těm mým, abych tak ocenila a oplatila jejich spolupráci.

Záznam rozhovoru – 2.skupina – školní věk

„Co je na obrazech?“ otevírám konverzaci otázkou týkající se obsahu obrazu. „Vražda!“, „Obr!“, „nějakej frajer.“ „Všude je krev a drží ho za vlasy!“ ozývá se z řad dětí, kteří vzrušeně ukazují na jednotlivé části obrazů. Týna se mě zeptá na otázku, kterou bych jim pravděpodobně sama brzo položila: „Kdo je vlastně hodnej a kdo zlej?“ Aniž bych děti vyzvala, samy se začnou dohadovat, která postava zastupuje hrdinu a kdo protivníka. Některé děti ukazují na postavu mladíka a jiní zase na hlavu obra. Než se k jejich názorům stihnu vyjádřit, překvapí mě Vojta, který z obrazu vyčte příběh, který Caravaggio vyobrazil: „Mně to připomíná jeden biblickej příběh o Davidu a Goliášovi, je to ono?“ Když přitakám, tak pokračuje s osvětlením příběhu i pro ostatní děti: „Že byl jeden pastýř a byla válka proti nevim komu, nevim jak se jmenovali. Oni měli jednoho obra a říkalo se, že ten, kdo ho porazí, toho obra, toho Goliáše, tak jejich armáda odstoupí. On ten jeden pastýř řek, že to zkusí, ale oni se ho snažili odradit, že se má radši vrátit ke svejm ovcím. Ale on řek, že to fakt chce zkusit a že jinou šanci ani nemaj a oni mu tedy řekli dobře a chtěli mu navléct výzbroj, což odmítl, protože se potřebuje cítit volně. Když se tam s ním sešli, tak mu dali meč, ale on ani ten meč nechtěl a zahodil ho. Proti tomu obru vzal kámen a prak, ale ne klasickej, takovej roztáčecí a trefil s ním toho Goliáše do hlavy, tady do toho čela a omráčil ho. Vytáhl meč z opasku toho obra Goliáše a usekl mu s ním hlavu.“ Během jeho vyprávění ho děti několikrát přerušily a ptaly se ho na

detaily ohledně meče, praku nebo samotných aktérů. Ukazujeme si, která část příběhu je pravděpodobně vyobrazena na jednotlivých verzích a děti správně popisují odlišné rozpoložení Davida – smutný, hrdý, vítěz, nebo se stydí. Jakmile příběh dostatečně rozebereme ptám se jich potom, co si myslí, že příběh ukazuje. Nač reaguje Jáchym: „Že se nemaj podceňovat ty, který něco chtěj zkusit.“ „A taky krutost vraha-pastýře,“ dodává Míša.

Záznam rozhovoru – 3. skupina – dospívání

„Tady mi to připomíná, jak vrtali lidem do hlavy, aby je vyléčili,“ pronáší vesele Sandra. Irma mi přitom ukazuje zdvižené palce a říká, že se jí tyhle obrazy moc líbí. Zdena s Thea se shodují, že to jsou rozhodně „náboženský obrazy.“ Ptám se jich, z čeho tak usuzují. Ač tento názory zastávala Zdena a Thea začala ho obhajovat všechna děvčata. Náboženský motiv je zřejmý z držení hlavy, stylem malby a tím, že je barokní. Irma pak dodává, že takhle se dřív vyobrazovali andělé. „A tím, že byl ten Ježíš ukřižovanej, tak pak měli asi úchylku na rány, ne?“ konstatuje Zdena a ukazuje na rány na Goliášově čele. K příslušnosti ke křesťanským námětům se nadále vyjadřuje i Thea, která zmiňuje dokonalou čistotu a neposkvrněnost mladíkovi kůže a poprvé určuje to, kdo je na obraze hrdinou a kdo nepřitelem: „Tu kůži má jen ten hrdina, ten zlej ne, ten má vrásky.“ Ptám se jich, podle čeho usoudila, že jeden je zlý a jeden dobrý. Načež se Thea zabývá způsobem vyobrazení Davida: „No jak je to namalovaný, tak on je prostě hrdina pro to křesťanství, ale nemusí to tak bejt doopravdy. Ale oni to takhle prostě zobrazovali.“ Zdena se snaží její domněnku vyvrátit a komentuje obecně všechny tři verze, které mají před sebou. Negativní a pozitivní postavení v příběhu odehrávajícím se na obraze však pak sama vyvrací na základě vizuální krásy obou postav: „Anebo právě naopak, že ty zlý ubližujou těm dobrejm, ale ty jsou všechny ošklivé, tak asi ne. Ale i tím, že je ten krásnej ve středu a svítí na něj světlo tak bude určitě hodnej.“ Poté se začne vyjadřovat ke všem verzím zvlášť, ale jakmile si je lépe prohlíží konstatuje, že se jedná o opakující se výjev. K ní se souhlasně přidávají ostatní a porovnávají společné prvky na všech verzích.

Zkusím se jich zeptat, jestli ví, kdo byl David a Goliáš. Thea prohlašuje, že si celou dobu myslela, že jsou na obrazech oni. Snaží se ve zkratce shrnout příběh i pro ostatní. Načež se jich tážu na pocit z jednotlivých verzí namalovaného Davida. V nejstarší, první verzi, Davida popsali nejčastěji jako neutrálního, jeho postoj jako by říkal „je mi to jedno“. Thea však pronesla: „Že je mu toho činu líto, mrzí ho to.“ Sandra pak dodala, že vypadá hodně žensky, což ukazuje, jak něžně a neposkvrněně první David působí. U druhého naopak převládala slova jako pohrdavý, pyšný, sadistický člověk, který si to vyloženě užívá. V poslední verzi se jejich dojmy rozcházel, někteří vnímali Davida jako činitele něčeho, co musí udělat či někoho, komu

je to jedno. Celé pátrání pak ukončila Sandra, která se vrátila zpátky k první verzi: „Tady mi připomíná mě, když se mě učitelka zeptá na otázku a já ji nevnímala.“

Analýza a komparace

- **1.skupina – nástup do školy**

Děti okamžitě reagují na krvavé detaily na obraze. Obecně jsou ohromeni mírou násilí, což ukazuje jejich citlivost na zjevné a šokující vizuální prvky. Některé představy si i snaží neuměle zjemnit interpretací, že se jedná o „druhou pusu“. Jejich primární reakce se tak vážou pouze k nejdrastičtějším částem obrazů.

Jelikož nejsou obeznámeni s příběhem interpretují děj na obraze na základě těchto prvotních dojmů. Základní úroveň porozumění výjevu jim evokuje představu Davida, jako zlého člověka. Čím více diskuze plyne, tím více projevují nelibost k obrazu. To možná odkazuje na jejich schopnost pomaleji pracovat a reagovat na silné emocionální podněty. Rychle na tomto základě rozhodují, kdo je „dobrý“ a kdo „zlý“. Jejich nesympatie k Davidovi jsou zřejmé. Ester, která je věkově starší však vnáší do diskuze nuance, které přináší názor, že David musel mít k zabití obra důvod, což otevřelo prostor pro hlubší interpretaci motivů postavy. Vlivem příběhu, se kterými jsou následně obeznámeni, začínají děti Davida vidět jako hrdinu, a někteří z nich dokonce projevují empatii k Davidovu činu. To ukazuje jejich schopnost měnit názory na základě nových informací.

Příběhem jsou fascinováni a samy chtějí, abychom v jeho rozebírání pokračovali. Jejich pohled na obraz se zásadně změnil po rozkrytí jeho námětu.

- **2. skupina – školní věk**

Rozhovor s druhou skupinou ukazuje rozvinutější schopnosti analyzování uměleckého díla a diskutování o něm. Při vstupní analýze okamžitě identifikují prvky násilí a konfliktu, což ukazuje jejich schopnost rychle rozpoznat klíčové aspekty obrazu. Jejich zvědavost pak odkazuje na chuť pochopení morálního rozměru. Nejvýznamnějším krokem k jeho odhalení je úplné rozkrytí příběhu, který rozpozná Vojta. Jeho vyprávění nejen že poodhalí téma, ale rovněž ukazuje jeho inteligenční úroveň. Vojtovo vyprávění je detailní a zahrnuje všechny klíčové body. Ukazuje to rovněž jeho pokročilou úroveň znalostí a schopnosti sdílet informace s ostatními. Přerušování během příběhu odkazuje na zájem a angažovanost, schopnost udržet pozornost.

Do závěrečného zhodnocení již zahrnují pozitivní i negativní pohledy. Někdo zdůrazňuje odvalu a vytrvalost, zatímco jiní krutost a násilí. Což odkazuje na schopnost vnímat komplexitu příběhu i jeho morálních implikací.

- **3. skupina – dospívání**

Poslední rozhovor s dospívajícími ukazuje jejich opět vospělost v analýze interpretace uměleckého díla. Jsou schopni přinášet do diskuze zcela jiné úhly pohledu, včetně historických a náboženských kontextů. Jejich schopnost spojovat umělecké dílo s širšími kulturními a historickými informacemi ukazuje jejich snahu o přesné rozklíčování. Všimají si stylu malby, držení hlavy, konkrétních detailů a snaží se je propojit se svými pokročilými znalostmi. Jsou schopni kriticky zhodnotit symboliku, techniku, postoje i kompoziční rozložení. Diskuze se točí zejména kolem křesťanských symbolů a významů, což naznačuje jejich povědomí o dějinách umění a ikonografii.

Zabývají se nejen vizuální krásou a zjevem postav, ale i jejich morálním a emocionálním postavením. To, že se rozcházejí v soudech o Davidovi na různých verzích ukazuje schopnost reflektovat různé perspektivy a významy a nenechat se ovlivnit další osobou.

Jejich interpretace a soudy jsou na poměrně vysoké úrovni vzhledem k jejich věkové kategorii.

- **Porovnání**

Opět je v rozhovorech znatelný postupný vývoj schopností analyzovat a vykládat umělecká díla rostoucí s věkem a zkušenostmi. Mladší děti razantně reagují na silné vizuální prvky, které ti starší dokážou ignorovat a nepřikládat jim obdobnou váhu. Šokující detaily působí nejvíce otřesně na nejmladší skupinu, avšak žádné ze skupin nebyl obraz vyloženě „příjemný“. Tato citlivost na vizuální prvky však ukazuje lidství a přirozenou reakci na něco tak drastického.

Zásadní je znalost příběhu, která je pro děti velice poutavá. V dobách dřívějších byly tyto příběhy rozhodně populárnější, pro dnešní společnost jsou takto parafrázované motivy však těžko rozklíčovatelné. Jejich soudy pak závisí na základě čitelných vizuálních prvků výjevu. Dětský povrchní pohled má však podobné výsledky jako hluboký rozbor těch nejstarších. Mladší děti rychle rozhodují, kdo je „dobrý“ a kdo „zlý“, ale jsou stejně rychle schopny tento názor přehodnotit. Jejich černo-bílou názoru je mezi těmito třemi skupinami ojedinělá, jelikož obě starší skupiny jsou schopny rozpoznat a diskutovat a morální a emocionální komplexitě postav.

Mladší děti jsou rozhodně více závislé na otázkách a vedení pedagoga, zatímco starší děti a dospívající jsou schopny svoje názory a myšlenky vyjadřovat plynuleji a samostatněji.

Návrhy

Diskuze, které by mohl tento námět vyvolat, by se mohly týkat samozřejmě samotného příběhu boje mladého nezkušeného jedince s válečným obrem. Dalšími tématy by se však

mohly stát otázky spravedlnosti či moci, to jaké aspekty moci oba aktéři představují – fyzická síla, proti té duchovní. Jejich příběh s sebou rovněž přináší etické, či morální otázky – diskuse by tedy mohla být zavedena na to, co je v příběhu „špatné“ a co „dobré“, příběh rovněž nabízí příležitost mluvit o spravedlnosti, odvaze či důsledcích násilí.

Všechny tři verze nabízí rovněž prostor k psychologickému rozboru jednotlivých postav a srovnání Davida, jehož výraz a tělesný postoj lze interpretovat různými způsoby. Tento aspekt může napomoci k rozvíjení interpretace a porozumění lidskému chování a emocím.

Činnosti, které by se hodily na navázání k příběhu by mohly být dramatického rázu – ať už se jedná o ztvárnění příběhů, exprese postav, pantomimických vyjádření pocitů a emocí, či psaní příběhu pouze z pohledu jednoho z aktérů.

Výtvarná aktivita by se opět mohla dělit podle inspiračního zdroje – námětu, techniky zpracování, atmosféry, či období baroka. Námět by mohl vést ke zpracování díla, které zobrazuje zdánlivě nevyváženou dvojici rivalů, jejichž parafrází je příběh Davida a Goliáše (např. kočka a myš). Dále pak pokus o ilustraci některého z mýtických nebo bájných příběhů, které by dobře vyjadřovaly jeho podstatu. Ostatní děti by pak mohly o těchto poučeních mluvit a v každém z příběhů je hledat. Technika temnosvitu, která se rovněž neodmyslitelně váže k období baroka si zaslouží pokus o dětské zpracování, díla pak můžou střídát svoje světelné zdroje a ukázat tak, jak se pomocí světla tvoří drama a poukazuje na jednotlivé motivy obrazu. Atmosféra, která v dětech vyvolává jasný výjev proběhlého krveprolití by mohla být ve výtvarných dílech předložena v několika obměnách, kdy se pokusí několika výrazy stejného člověka předložit jeho vnitřní rozpoložení.

4.6 Shrnutí základních výstupů a plnění cílů empirické části

Výstupy k přípravě lekcí a k jejich vedení

- Vybraná díla vyhovovala tématům lekcí.
- Lekce byly realizovány v souladu s očekáváním, přičemž jejich návrh i struktura prokázaly účinnost jak v konceptuální, tak v praktické rovině.
- Rozhovory většinou probíhaly plynule a přirozeně. Úroveň vedení byla přizpůsobována intuitivně a byla upravována na základě tempa a výřečnosti dětí.
- Požadavky a očekávání kladené na děti byly přiměřené jejich schopnostem a nepřekročily jejich možnosti.
- Cíle se ukázaly jako splnitelné v souladu s individuálností každé skupiny, jejich formulace korespondovala s praktickými i empirickými výstupy diplomové práce.

- Vědomosti o pozadí každého díla se ukázaly jako zásadní při vedení rozhovorů s dětmi v závislosti na plnění cílů.

Výstupy k záznamům dětské percepcie výtvarných děl v závislosti na jejich rozvojetvorný potenciál

- Děti dokázaly rozkrýt hlavní myšlenky a klíčové motivy obrazu v rámci svého vývojového stádia, či úrovně poznávání světa.
- Vnímání uměleckých děl dětmi a jejich následné diskuse byly konzistentní v rámci stejně věkové skupiny.
- Děti vkládaly do obrazů příběhy, které sloužily jako metafory pro ilustraci prožívaných emocí.
- Jejich niterní vnímání se vyjevilo jako intenzivní, jelikož empatie byla častým prostředníkem jejich poznávání.
- Vedení a přítomnost dospělého je u hodnotné analýzy klíčová. Nicméně není nezbytná, děti reagovaly na obraz spontánně a samostatně – zřejmě by se však nedobraly očekávaného výsledku.
- Věková hranice není jediným kritériem, které ovlivňuje úsudky a náhledy na umění. Do porovnání mezi skupinami je třeba zahrnout i jiné faktory než jen věkovou příslušnost. Názory dětí jsou hojně ovlivněny prostředím, ve kterém žijí, vzděláním, kulturou a osobní zkušeností, biologickými faktory a v neposlední řadě výchovou.

Srovnání mezi věkovými skupinami

1. skupina – nástup do školy

- Nejmladší děti hojně využívaly asociačních procesů a reakce se často vázaly ke známým scénářům vzniklých na základě jejich dosavadních zkušeností.
- Nejmladší děti nejvíce zapojovaly egocentrické myšlení.
- Atmosféra byla pro nejmladší děti čitelná, ale jejich popis byl omezen na známé asociace. Pocit, který jim přinášela, se pak do interpretací neochvějně odrážel buď ryze pozitivních či ryze negativních konotací, na základě vnímání atmosféry jako příjemné či nepříjemné.
- Překvapivé bylo, nakolik nejmladší děti prokázat mezilidské pochopení, posoudit a zohlednit morální a sociální aspekty. Nejmladší skupina nejvíce vnímala obrazy na základě empatie.

- Nejmladší děti se zaměřovaly pouze na zřejmé vizuální prvky, a rozhovory se točily kolem jejich postupného odhalování. Nebyly s to je všechny nálezt okamžitě. Soustředily se většinou pouze na jediný „nejlákavější“ detail.
- Pohledy dětí na veškeré segmenty obrazu byly zařazovány pouze jako „dobré“ nebo „špatné“. Kategorizování se týkalo pouze pozitivní či negativní oblasti.

2. skupina – školní věk

- Prostřední skupina byla s to posuzovat historický kontext, jejich úvahy byly však omezené o nedostatečné vědomosti. Tyto soudy se však pro většinu jevily jako zásadní
- Na rozdíl do skupiny první projevovaly známky kritického myšlení a prováděly složitější a sofistikovanější hypotézy.
- Jejich soudy byly podrobovány nejen vizuální prvky obrazu ale i emocionální napětí.
- Výjevy považovaly za ilustrace k příběhu, který se snažily za obraz dosadit. Hledaly možnosti a stopy vedoucí k jeho objasnění.
- Odhalování a rozkrytí se vázalo i k morálním aspektům vyobrazených postav na obrazech.
- Děti z prostřední skupiny dokázaly obrazy soudit z různých perspektiv a do názorů zahrnout jak pozitivní, tak i negativní pohledy.

3. skupina – dospívání

- Nejstarší dotazovaná skupina primárně rozkrývala symboliku a metaforičnost obrazu.
- Rozklíčování symboliky pak pro ně ani v jednom případě nepředstavovala obtížný úkol.
- Jejich Abstraktní a kritické myšlení bylo na vysoké úrovni.
- Jejich soudy byly obohaceny o zahrnování techniky a řemeslného zpracování malby.
- Jejich analýzy se pohybovaly mezi různými perspektivami, ze kterých byly s to obrazy hodnotit a vnímat.
- Nejrazantněji se u nich projevila interdisciplinarita a komplexnost názorů.
- Rovněž pochopitelně oplývaly největším povědomím a kulturních a uměleckých dějinách.

Porovnání

- V závislosti na věk děti silně reagovaly na citlivá a šokující úkazy. Nejmladší děti vykazovaly koncentraci na děsivé aspekty, starší je dokázaly opomenout.
- Mezi skupinami se silně lišilo pořadí toho, co na obrazech posuzovaly.
- Empatie se při soudech vázala spíše k mladším jedincům, starší se dokázaly od výjevů odprosit a silné emoční aspekty na ně tolik nepůsobily.

- Povědomí o příběhu je pro děti zásadní při interpretacích děl, kterých se týká.
- Se vzrůstajícím věkem se projevila schopnost pronikat do obrazu „hlouběji“. Nejmladší děti obraz prohlížely povrchněji a se stagnací u povrchních detailů, starší děti již posuzovaly a hledaly abstraktnější složky.
- Postupný vývoj kognitivních schopností a percepce je zřejmý z egocentrického vnímání u nejmladších dětí, přes abstraktní myšlení školního věku, až po symbolické a kritické myšlení dospívajících.
- S věkem se zvyšuje schopnost provádět komplexní analýzy a interpretce obrazu, zahrnující širší kontexty a symboliku.

Výstupy k plnění cílů

- Ve všech skupinách se podařilo zaznamenat symbolickou interpretaci a zřejmě ji i u některých dětí rozvinout. Rozhodně jim byla demonstrována cesta, která k rozklíčování symbolů či metafor obrazu vede.
- Ve všech skupinách došlo k podpoření emocionálního vnímání a reflexe. K jejich verbálním popisům však dostaly prostor hlavně průbojnější a sdílnější děti a mladiství.
- Ve všech skupinách se vyjevily známky interdisciplinárního přístupu, který ukázal, že dílo lze interpretovat z různých hledisek.
- Všechny skupiny zmínily prostotu a obyčejnost výjevu, takže odhalily aspekty autentického umění. To, jestli bylo dostatečně zdůrazněno všem účastníkům, nelze hodnotit. Projevily však známky empatie a pochopení, pokud se jednalo o skromnost motivu.
- Spíše starší skupiny projevily schopnost kritické analýzy, která nezávisela na výrocích někoho jiného. K jejímu rozvinutí bylo přispěno demonstrací toho, že žádný názor není nerelevantní a nemusí se tak obávat vyřknutí vlastní názoru bez ohledu na očekávání posluchače.
- Ve všech skupinách se nějakým způsobem projevilo zahrnutí hledání sociálního či historického kontextu. Jeho objasnění se ukázalo jako klíčové. Očekávala jsem však, že učení časového období přinese více nových vědomostí, které se jim však následně povětšinou jeví jako irelevantní.
- Všechny skupiny účastníků se zabývaly otázkami sociální empatie a uvědomění, často aniž by k tomu byly podněceny.
- Prezentace příběhu se při zhodnocování obrazu ukázala jak klíčová a pro děti velice poutavá.

- Analýze malířských technik se při pozorování děl věnovaly zejména starší účastníci. Tento jev se vázal hlavně k interdisciplinárnímu myšlení a historickému kulturnímu povědomí.
- Estetické a filozofické aspekty obrazu byly probírány ve všech skupinách jen okrajově. Nejsilnějšími motivy se stával hlavně příběh či děj.
- Všechny skupiny prokázaly dobrou pozorovací schopnost při práci s narativem i porovnávání nuancí v charakterech jednotlivých postav.
- Všechny výstupy se tedy různým poměrem dotýkají jak rozvoje schopnosti symbolické interpretace, emocionálního vnímání a reflexe, propojení díla s narativem či sociálně-historickým kontextem nebo v oblasti aplikování interdisciplinárního přístupu. Nelze však určit přesnou míru, která by ukazovala dopad na zúčastněné jedince.

5. ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývá pohledem a názory dětí na vybraná umělecká díla, jež jim jsou předkládána v rámci volnočasové aktivity. Snaží se zachytit a shrnout jejich dojmy, pokusit se zaznamenat aspekty obrazu, které je oslovily a poukázat na schopnost dětí prohlédnout specifický přesah vložený samotným autorem. Text práce by tedy mohl poskytnout pohled na to, jak děti různého věku interpretují a reagují na výtvarná díla a zároveň tím otevřít prostor rozvojetvorného potenciálu uměleckých děl nejen participantům, ale i čtenářům této práce.

Diplomová práce nabízí možnosti jak teoretického, tak praktického zařazení do edukačních sfér týkajících se hlavně vzdělávání v oblastech umění nebo výtvarné výchovy. Poskytuje vhled do teoretických konceptů spojených s edukací ve výtvarném umění, a může tak rozšířit znalosti v oblasti výchovy k umění. Dále je pak součástí této práce i integrace vývojové psychologie při zkoumání specifického vnímání umění v různých vývojových stádiích, čímž by mohla přispět k lepšímu porozumění a propojení v kontextu umělecké edukace.

Výsledky výzkumu lze přímo využít v pedagogické praxi při plánování a realizaci výtvarné výchovy, a to jak ve školním prostředí, tak ve volném čase. Mohou pomoci pedagogům lépe porozumět tomu, jak děti vnímají umělecká díla, a tím pak ovlivnit jejich výukové metody. Pokud by totiž byly tyto poznatky aplikovány, mohly by u žáků přispět k rozvoji estetického cítění a kritického myšlení. Tyto výsledky totiž ukazují nejen to, že děti jsou schopny zdařile a věcně komentovat a interpretovat umělecké dílo, ale nakolik do něj vkládají svoje emoce a příběhy – to pak rozvíjí jejich empatické a kognitivní oblasti.

Rovněž lze zakomponovat do své edukační činnosti i návrhy, které jsou zaznamenané na konci každé z kapitol a měly by napomoci nejen k rozvoji v oblastech, které si klade za cíl tato diplomová práce. Některé části této práce mohou být začleněny i do vzdělávacích programů mimo výtvarný obor, jelikož přináší zajímavý pohled na vnímání u dětí různých věkových skupin a informace z oblasti kulturního obohacování nebo z vývojové psychologie.

Důležitým faktorem, který práce zdůrazňuje, je individuální přístup ve výuce (nejen) výtvarného umění. Je třeba brát v úvahu činitele, které úsudek jedince ovlivňují. Ať už se jedná o vývojové, kognitivní, emoční, sociální a kulturní faktory nebo o individuální zkušenosti a charakteristickou osobnost jednice.

Co se týče plnění a hodnocení, je třeba konstatovat, že vybraná díla vyhovovala tématům lekcí, které byly realizovány efektivně jak v konceptuální, tak v praktické rovině. Rozhovory s dětmi pak probíhaly plynule a přirozeně, kdy úroveň vedení byla přizpůsobována jejich

rozpoložení a reakcím. Účastníci pak spolehlivě rozkryli hlavní myšlenky i klíčové motivy obrazů a jejich reakce se dobře porovnávaly na základě jejich momentálního vývojového stádia. Výroky a soudy se jevily poměrně konzistentně v rámci skupin a často zahrnovaly příběhy, které sloužily jako metafory pro prožívané emoce.

Empirické šetření rovněž odhalilo rozdíly v percepci a interpretaci uměleckých děl mezi věkovými skupinami. Nejmladší děti hojně užívaly egocentrické myšlení a asociační procesy a starší projevovaly vzrůstající schopnost kritického a abstraktního myšlení a jejich analýzy byly znatelně komplexnější. Ve všech skupinách se však podařilo zaznamenat symbolickou interpretaci, emocionální vnímání a reflexi. Interdisciplinární přístup se ukázal jako důležitý pro hlubší porozumění uměleckým dílům.

Velikost vzorku účastníků, kteří se podíleli na empirické části práce, nám rozhodně stojí v cestě k podání uceleného pohledu na vztah dětí k umění. Kroky, vedoucí k neochvějným výsledkům, které se týkají vnímání umění dětmi a jejich porovnání na základě věkových skupin, nám blokují i další faktory. Jejich individualita, prostředí, ve kterém žijí, vzdělání, kultura, osobní zkušenost, biologické faktory a v neposlední řadě výchova. Zároveň hraje důležitou roli i fakt, že děti jsou účastníky výtvarného kroužku, což svědčí o jejich zájmové náklonosti. Práce však může otevřít brány pochopení, jak podstatnou roli může seznamování dětí s umění hrát a jak je tato cesta snadná. Tyto kulturní střety totiž napomáhají vzdělávání v oblasti šlechtění kritického myšlení, estetického soudu nebo schopnosti analyzovat a hodnotit předměty uměleckých sfér z různých perspektiv. Dotýkají se i kulturního povědomí, tedy znalosti kulturního dědictví, která přispívá k respektu ostatních lidí a rozvoji identity vlastní. Interpretační šíře podporuje emocionální vnímání, sociální uvědomění a empatii, což jsou důležité aspekty osobnostního rozvoje. Tyto estetické a etické soudy, které se děti učí rozpoznávat, přispívá k schopnosti vnímat a oceňovat krásu či morální hodnoty kolem nich.

Umění by se tedy mohlo stát prostředkem pro napravování negativ, která současná společnost přináší – neosobní, jednoduchá, přetechnizovaná doba, která jako by ničila naše lidství a propojení mezi sebou i s naší Planetou. Vizuální podoba by tak mohla znovu nabrat pádných hodnot a kultura by nabyla opět svého postavení v hierarchii člověka a v mezilidských vztazích by se skvělo více pochopení a méně sobectví. Tyto snové představy nápravy společnosti skrz noření se do hlubin obrazu, sic jsou nadneseně řečeny, mohou opravdu vyšlapávat cestu ke změně hodnot člověka a přinést mu nové obzory ke vnímání světa.

Pokud se ale odkloníme od transformace společnosti zpět k přínosu této konkrétní práce, můžeme konstatovat, že toto empirické šetření přináší alespoň řadu výsledků, které nás k přehledu a k pochopení myšlení dnešních dětí a mladistvých přenesou o kousek blíže. Rovněž

přináší svědectví o tom, nakolik poutavé může takové seznamování dětí s obrazem být a kolik prostoru pro jejich rozvoj otevírá.

Proces pak mohl nastítnit jednu z možností, jak dětem umění nenásilně představovat a kultivovat je tak k pozdějšímu blízkému vztahu nejen k vizuální podobě prostředí, ale i k dalším hodnotám, které výchova uměním nabízí.

6. PŘÍLOHY

Souhlas rodičů s účastí dětí na empirickém výzkumu

Vážený rodiče/opatrovníku,

ráda bych Vás požádala o souhlas s účastí Vašeho dítěte na mém empirickém výzkumu, který je součástí mého studijního projektu. Vaše dítě bude zapojeno do rozhovorů, které budou nahrávány za účelem další analýzy.

Níže uvádím důležité informace o výzkumu:

Název diplomové práce: Umění z pohledu dětí: k rozvojetvornému potenciálu uměleckých děl

Výzkumník: Anna Smolíková

Instituce: Univerzita Karlova, filozofická fakulta, katedra pedagogiky

1. Účast v tomto výzkumu je dobrovolná.
2. Vaše dítě může kdykoli během výzkumu odstoupit, aniž by to mělo jakýkoli negativní dopad.
3. Veškeré informace získané během rozhovorů budou anonymní a budou použity pouze pro výzkumné účely.
4. Nahrávky budou bezpečně uchovávány a po ukončení analýzy budou smazány.

Souhlas rodiče/opatrovníka:

Já, níže podepsaný/á, souhlasím s účastí mého dítěte [jméno dítěte] na výše uvedeném výzkumu a s nahráváním rozhovorů.

Jméno rodiče/opatrovníka: _____

Podpis: _____

Datum: _____

7. ZDROJE

ADÁMKOVÁ TURZOVÁ, Magdalena a FILIPOVÁ, Petra. *Učit umění: učitel a žák v labyrintu současného umění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 9788024448497

BEAUJEAN, Dieter. *Vincent van Gogh: život a dílo*. Vyd. 1. Malý umělecký průvodce. [Praha]: Slovart, 2006. ISBN 8072098136.

BECKETTOVÁ, Wendy a WRIGHTOVÁ, Patricia. *Toulky světem malířství: základní průvodce dějinami výtvarného umění*. Praha: Fortuna print, 2002. ISBN 80-7321-260-9.

BIANCO, David. *Bruegel*. Život umělce. Praha: Knižní klub, 2010. ISBN 978-80-242-2768-9.

Bible svatá, aneb, Všecka svatá písmena Starého i Nového zákona: podle posledního vydání kralického z roku 1613. [Praha]: Levné knihy KMa, 2004. ISBN 9788073091385.

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

CUMMING, Robert. *Umění*. Velký ilustrovaný průvodce. V Praze: Slovart, 2007. ISBN 9788072099719.

DANGELMAIER, Ruth. *Caravaggio*. Praha: Könemann, 2017. ISBN 978-3-7419-2166-7

FARTHING, Stephen (ed.). *Umění: od počátku do současnosti*. V Praze: Slovart, 2012. ISBN 9788073916220.

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

GRAHAM, Gordon. *Filosofie umění*. Studium (Barrister & Principal). Brno: Barrister & Principal, 2000. ISBN 8085947536.

HALL, James. *Slovník námětů a symbolů ve výtvarném umění*. Přeložil Allan PLZÁK. Praha: Mladá fronta, 1991. ISBN 8020402055.

HAZUKOVÁ, Helena. *Objevujeme s dětmi kulturu a společnost: dítě a společnost*. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. Praha: Raabe, c2014. ISBN 9788074961656.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Filosofie, umění a náboženství a jejich vztah k mravnosti a státu*. Laichterova filosofická knihovna. Praha: J. Laichter, 1943.

KARDARAS, Nicholas. *Svítilící děti: závislost na moderních technologiích a jak se jí zbavit*. Přeložil Dominika SLEPÁNKOVÁ. *Technologie (Zoner Press)*. Brno: Zoner Press, 2021. ISBN 9788074134517.

- LAMACĚ, Miroslav. *Vincent van Gogh*. Malá galerie. Praha: Odeon, 1966.
- LANGDON, Helen. *Caravaggio*. Přeložil Gisela KUBRICHTOVÁ. Praha: BB art, 2002. ISBN 8072578987.
- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 1998. ISBN 807169195x.
- MANCOFF, Debra N. *Tajemství ve výtvarném umění: skryté vzkazy, významy a záhady*. Přeložil Milan JANEČEK. [Praha]: Volvox Globator, [2021]. ISBN 9788075116185
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 8024610566.
- MICHEL, Émile a CHARLES, Victoria. *Bruegel: cca 1525-1569*. Praha: Knižní klub, 2013. ISBN 9788024240282.
- NEUMANN, Jaromír. *Pieter Bruegel*. Malá galéria (Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry). Bratislava: Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry, 1965.
- OBERHAMMER, Vinzenz. *Die Gemäldegalerie des Kunsthistorischen Museums in Wien*. [1. vyd.]. Leipzig: VEB E. A. Seemann Verlag, 1967.
- PAPA, Rodolfo. *Caravaggio. Život umělce*. Praha: Knižní klub, 2009. ISBN 9788024225128.
- PERRUCHOT, Henri. *Život Vincenta van Gogha*. Olomouc: Votobia, 1993. ISBN 8085619679.
- PIJOAN, José. *Dějiny umění 6*. Přeložil Jiří PECHAR. Praha: Odeon, 1980.
- PIJOAN, José. *Dějiny umění 7*. 3. vyd. Přeložil Miloslava NEUMANNOVÁ. Praha: Odeon, 1990.
- PIJOAN, José; HALASOVÁ, Dagmar a HALAS, František X. *Dějiny umění 8*. 3. vyd. Praha: Odeon, 1990.
- PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073675462.
- ROESELOVÁ, Věra. *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha 8: Sarah, 2000. ISBN 80-902267-3-6.
- ROESELOVÁ, Věra. *Námět ve výtvarné výchově*. Upr. vyd. Praha: Sarah, 2000, c1995. ISBN 8090226744.
- SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 8071844373.
- SPITZER, Manfred. *Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7294-872-7.

STONE, Irving. *Žízeň po životě: román o Vincentu van Goghovi*. 3. vyd., v SNKLU 2. Život a umění (Státní nakladatelství krásné literatury a umění). Praha: Státní nakladatelství krásné literatury a umění, 1963.

SPENCE, David. *Van Gogh. Největší malíři*. Praha: Grada, 2010. ISBN 9788024735498.

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

ŠOBÁŇOVÁ, Petra a MUSILOVÁ, Květoslava (ed.). *Kultura, umění a výchova: výběr z textů 2013-2016: muzejní a galerijní pedagogika : edukace v kultuře*. Olomouc: Česká sekce INSEA, 2018. ISBN 9788090426832.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 8071783080.

VANČÁT, Jaroslav. *Tvorba vizuálního zobrazení: gnozeologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-7184-975-8.

Periodika:

Největší malíři – život, inspirace a dílo – Brueghel starší. 2000, roč. 1., č. 56. Praha: Eaglemoss International, 2000. ISSN 1212-8872.

Největší malíři – život, inspirace a dílo: Vincent Van Gogh. 2000, č. 1. Praha: Eaglemoss International, 2000. ISSN 1212-8872.

Online zdroje:

BIDDLE, Stuart, PEARSON, Natalie, ROSS, Gemma, ROCK, Braithwaite. Tracking of sedentary behaviours of young people: systematic review. National Library of Medicine[online]. 2010. Dostupný z: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20682330/>

DICKIE, George. Co je umění? Institucionální analýza. ALUZE[online]. 2008. Dostupný z WWW: <https://is.muni.cz/el/phil/jaro2013/IM101/dickie.pdf>

HULE, Lauren, GUAN, Stanford. Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: a systematic literature review. National Library of Medicine[online]. 2015. Dostupné z: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25193149/>

ROSEN, Larry, LIM, Alex, CARRIER, Mark, CHEEVER, Nancy A. An Empirical Examination of the Educational Impact of Text Message-Induced Task Switching in the Classroom: Educational Implications and Strategies to Enhance Learning. Research Gate [online]. 2011. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/272775221_An_Empirical_Examination_of_the_Educational_Impact_of_Text_Message-Induced_Task_Switching_in_the_Classroom_Educational_Implications_and_Strategies_to_Enhance_Learning

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: MŠMT, 2023 [cit. 2024-04-14]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacii-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

TWENGE, Jean M., CAMPBELL, Keith W., Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from population-based study. *Science Direct* [online]. 2018. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2211335518301827>

Wikipedia contributors. (2024, June 23). David with the Head of Goliath (Caravaggio, Rome). In *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Retrieved 11:22, July 29, 2024, from [https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=David_with_the_Head_of_Goliath_\(Caravaggio,_Rome\)&oldid=1230654340](https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=David_with_the_Head_of_Goliath_(Caravaggio,_Rome)&oldid=1230654340)

Přispěvatelé Wikipedie, *Jedlíci brambor* [online], Wikipedie: Otevřená encyklopedie, c2023, Datum poslední revize 15. 10. 2023, 16:25 UTC, [citováno 29. 07. 2024] <https://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Jedlíci_brambor&oldid=23269961>

Přispěvatelé Wikipedie, *Pieter Bruegel* [online], Wikipedie: Otevřená encyklopedie, c2023, Datum poslední revize 2. 10. 2023, 17:51 UTC, [citováno 29. 07. 2024] <https://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Pieter_Bruegel&oldid=23234411>