



2/2014

VÝTVARNÁ VÝCHOVA

časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní

VÁCLAV ŽIVEC – ŽIVOT S VÝTVARNOU VÝCHOVOU

Václav Živec – Life with Art Education

Aleš Pospíšil

Anotace:

Článek je věnován osobnosti českého teoretika výtvarné výchovy a výtvarníka Václava Živce, od jehož narození uplynulo nedávno 120 let. Formou stručného příspěvku mapuje základní rysy jeho odborného působení a shrnuje jeho odkaz pro obor výtvarná výchova.

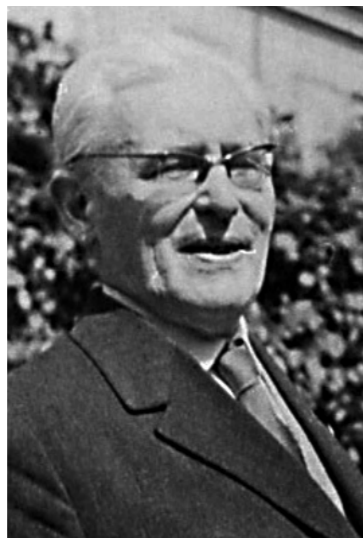
Abstract:

The article is dedicated to the personality of the Czech theorist of art education and the artist Vaclav Živec who was born 120 years ago. In a form of short contribution describes fundamental aspects of his professional activity and summarizes his legacy in the field of art education.

Jen k málokteré osobnosti výtvarné pedagogiky se váže tak mimořádný význam a absolutní zapomení zároveň. V oboru výtvarná výchovy takový statut není, žel bohu, ojedinělý. K připomenutí zásluh, alespoň těch odborných, nás tak někdy přimějí snad jen významná životní jubilea. Právě takovou příležitostí je ohlédnutí se za životem a dílem profesora Václava Živce, od jehož narození v uplynulém kalendářním roce uběhlo již 120 let.

Václav Živec se narodil v Berouně 22. března 1893. Po absolvování rakovnické reálky, kde výuku kreslení vedl mimo jiné V. Šule, studoval na Akademii výtvarných umění v Praze u J. Preislera a V. Bukovce. Jeho studia v tomto ateliéru byla přerušena první světovou válkou, ve které V. Živec bojoval od jejího samého počátku. Po roce se vrátil do Prahy a po náročné léčbě zranění byl opět odvelen, tentokrát do polské Olkusze. Po návratu z války svá studia dokončil u M. Švabinského ve speciálním grafickém ateliéru.

Po absolutoriu pedagogicky působil na reálce v Rakovníku, odkud v roce 1920 odchází a nastupuje na nově založený učitelský ústav v Hořovicích, kde do roku 1938 vyučuje dějepis, kreslení a krasopis. Ve třicátých letech absolvoval několik studijních cest; v rámci jedné z nich navštívil F. Bílka v Paříži (1931). V letech 1937–1939 pedagogicky působil na Vysoké škole architektury



Obr. 1 Václav Živec



Obr. 2 Václav Živec, Velkonočka, 1937

a pozemního stavitelství při ČVUT v Praze, kde vedl tzv. Ústav školní praxe výtvarné výchovy. Poté nakrátko nastupuje jako odborný inspektor kreslení v Zemské školní radě v Praze. Mezi léty 1946–1950¹ přednáší „úvod do školní praxe výtvarné výchovy“ na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, která se transformovala z původního pracoviště na ČVUT. Zde byl později jmenován jejím řádným profesorem.

Živcova kariéra i renomé v oboru strmým způsobem gradovaly. Zejména ve 40. a 50. letech patřil k nejvýraznějším osobnostem tehdejšího předmětu

¹ V některých zdrojích je působnost V. Živce na KVV PedF UK v Praze uváděna mezi lety 1947–1958.

kreslení. Není tedy divu, že zastával nejrůznější významné oborové funkce. Jednou z nich bylo pověření koordinovat založení nové pobočky Univerzity Karlovy v jihočeském regionu.

Tak byl 1. března 1949 na zasedání personální komise v rámci VI. řádné schůze fakultního sboru Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze jmenován předsedou odboru hudební výchovy, výtvarné výchovy a domácích nauk na Pedagogické fakultě v Českých Budějovicích, která byla přímým předchůdcem dnešní katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty JČU. Zároveň byl pověřen, aby „zorganizoval výuku a provedl návrh k vedení přednášek některými odborníky z ústavu výtvarné

Řídí redakční rada

Předseda:

doc. PaedDr. Pavel Šamšula, CSc.

Členové:

Mgr. Karla Cikánová
prof. PhDr. Radek Horáček, Ph.D.
PhDr. Helena Justová
PhDr. Leonora Kitzbergerová, Ph.D.
PaedDr. Markéta Pastorová
doc. PhDr. Tomáš Pavlíček, Ph.D.

Výkonná redaktorka:

PhDr. Helena Justová

Grafická úprava, sazba a obálka:

Mgr. Zdeňka Urbanová, DiS.
e-mail: zdenka.urb.art@gmail.com

Vydává:

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
vychází 4x ročně
roční předplatné 260 Kč plus poštovné
a balné, jednotlivý výtisk 65 Kč

Objednávky a fakturace:

e-mail: viera.cernochova@seznam.cz

Rukopisy a obrazový materiál

se vracejí pouze na vyžádání.
Nevyžádané příspěvky se nehonují.

Adresa redakce:

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1
e-mail: helena.justova@pedf.cuni.cz

Tisk:

Tiskárna nakladatelství Karolinum

Upozornění pro autory:

Uzávěrky dalších čísel
Výtvarné výchovy ročníku 2014:

- č. 3. – 30. června 2014

- č. 4. – 30. září 2014



VÝTVARNÁ VÝCHOVA

časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní
ročník 54/2014

Rada pro výzkum a vývoj zařadila časopis Výtvarná výchova
do kategorie recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v ČR.

OBSAH

Aleš Pospíšil

Václav Živec – Život s výtvarnou výchovou vnitřní obálka

Magdalena Novotná

Se školou do galerie 2 – příklady dobré praxe 4

Radka Růžičková, Dalibor Worm, Lucie Žížková

Schopnosti žáků tvůrčím způsobem využívat analogický výraz
jako zdroj specifického poznávání a rozvíjení expresivní kompetence 6

Karla Cikánová

Vnímání času a jeho podob 13

FROM THE CONTENTS

Václav Živec: Václav Živec – Life with Art Education

The article is dedicated to the personality of the Czech theorist of art education and the artist Vaclav Živec who was born 120 years ago. In a form of short contribution describes fundamental aspects of his professional activity and summarizes his legacy in the field of art education.

Magdalena Novotná: Visiting gallery 2. Examples of good practice

Interpretate the meaning of art work becomes part of art education just slowly. What competencies do the teachers need to deal with the pieces of art? The article present some examples of good practice of art education, based on interpretation of the art piece in kindergarten.

Radka Růžičková, Dalibor Worm, Lucie Žížková: Students' ability to creatively use theanalogousexpression as a source ofspecificknowledge and developingexpressiveskills

This paper reports on an art project, which aimed to develop expressive skills of children through their ability to use creatively an analogous expression as a source of specific knowledge. The project was conducted in the usual art lessons in the 6th year of primary school at Masaryk nursery and primary school Krupka in Teplice.

Karla Cikánová: The perception of time and its variations

The theme „The perception of time and its variations“ offers several creative lines of topics to older pupils of primary schools, grammar schools and primary art schools. The points of departure are looked for in the possible visualisations of time flowing in universe, in nature, in the world of humans and visual art. The interaction with snaps instigates pupils to paraphrasing and/or to their own creative work.

výchovy pražské pro výkon učitelství činosti na fakultě v Českých Budějovicích“.²

Většina vyučujících či garantů nově zřízené pobočky pocházela z regionu, ale výjimku tvoří právě pověření profesora Živce, který vedl a vybudoval v prvních letech jejího fungování první pracoviště výtvarné výchovy na jihu Čech. Musíme ovšem připomenout, že byl již jednou z osobností, která spoluutvářela profil zmíněného pracoviště „profesury kreslení“ při ČVUT, tedy „prehistorii“ nejen pražské katedry, ale v genetických souvislostech i té, která se od akademického roku 1948/49 utvářela v Českých Budějovicích.

V jižních Čechách již před zřízením tohoto pracoviště tradičně probíhaly kurzy určené pro učitele; své kompetence pro učitelství získalo několik generací pedagogů na Státním učitelském ústavu v Českých Budějovicích. Na něm působil například významný malíř, výtvarný pedagog a autor řady učebnic tehdejšího kreslení E. Pitter (*1887–†1943).

E. Pitter byl mimo jiné v prokazatelném kontaktu s V. Živcem, který recenzoval Pittrův druhý díl *Kreslení na měšťanské a střední škole* (z roku 1940) a s prací svého kolegy byl, jak dokládá jejich korespondence, nadměru spokojen.³

V Živce E. Pittrovi mimo jiné napsal: „Vidím, že práce je dobrým a poctivým rozvinutím (nebo spíše rozvíjením) toho, co jste tak slibně začal svým *Kreslením pro obecné školy. Slib chcete dodržet nepopíratelně k prospěchu nejen kreslení, výtvarné výchovy, ale výchovy vůbec. Právě v tomto stanovisku si cením Vašeho úsilí tím víc.*“⁴

V kontextu jihočeské katedry je tedy V. Živec prvním regulérním vedoucím pracoviště vůbec. Spolu s ním tu v rámci tehdejšího příslušného odboru působí od roku 1949 například i historik umění, pedagog a avantgardní kreslíř V. Diviš (*1906–†1972) a na část úvazku z Brna dojíždějící malíř B. S. Urban (*1903–†1997).⁵

² Archiv Univerzity Karlovy v Praze. *Protokoly sboru 1946–1950*. č. 25–26. A III./3.

³ [srov.] CIVIŠ, Svatopluk *Emil Pitter*. České Budějovice : Růže, 1978. s. 33.

⁴ [tamtéž] s. 33.

⁵ [srov.] VANČATA, Oldřich *K úsilí jihočeského učitele o vysokoškolské vzdělání*. České Budějovice

V. Živec na nově vzniklém vzdělávacím ústavu garantoval většinu předmětů, které v té době škola v rámci výtvarné výchovy nabízela. Sám vyučoval výtvarnou výchovu a její praktická cvičení, metodiku a v neposlední řadě též ruční práce. Krom jiných zásluh pro obor jako celek je nutné poukázat například na jeho vedení Ústavu školní praxe výtvarné výchovy na Vysoké škole architektury a pozemního stavitelství při ČVUT v Praze od akademického roku 1936/37, kdy se možná poprvé objevuje v názvu vzdělávací instituce sousloví „výtvarná výchova“, a to více než dvě desetítky let před oficiálním přejmenováním oboru. Mnozí historiografové výtvarného vzdělávání tak V. Živce pokládají za jednu z osobností, která výrazně dopomohla konstituování současného názvu oboru.

Historik umění Jaromír Adamec o osobnosti V. Živce v kontextu vývoje pražské katedry výtvarné výchovy napsal: „Prof. Václav Živec (...) byl významnou osobností výtvarné výchovy už v předválečném Československu a spolu s dalšími vedoucími a pracovníky ústavů se po válce nemalou měrou zasloužil nejen právě o vznik katedry výtvarné výchovy, ale významně se podílel i na konstituování učitelského vzdělávání vůbec.“⁶

Profesor Zdeněk Helus pokládá V. Živce za skutečnou osobnost ovlivňující kulturnost národa, za osobnost uměleckou, myslitelskou a pedagogickou. Staví jej na roveň tak významným osobnostem, jakými jsou například Cyril Bouda, Martin Salcman, Karel Lidický a Jaromír Uždil.⁷

V. Živec byl činný též jako samostatně tvůrčí výtvarník. Jeho dílo bylo však za jeho života spoře prezentováno; nejinak tomu je i v současnosti. Nutno dodat, že z hlediska nezezítelných hodnot, které Živec zanechal ve vývoji výtvarné výchovy, je jeho výtvarná práce podstatně méně výrazná. Svůj tvůrčí potenciál uplatňoval nejen v oblasti malby a grafiky, ale

: PF, 1969. s. 56.

⁶ ADAMEC, Jaromír *Historie katedry výtvarné výchovy z hlediska organizační struktury a jejích proměn*. In *Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty UK 1946–1996*. Praha : PedF UK, 1996. s. 40.

⁷ [srov.] HELUS, Zdeněk *Zamyšlení nad katedrou výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy*. In *Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty UK 1946–1996*. Praha : PedF UK, 1996. s. 8

také v sochařství, užití tvorbě a scénografi. O tvorbě V. Živce, který kromě svého občanského jména také používal uměleckého pseudonymu A. Damar,⁸ L. Stehlík napsal: „...*Touha po spojení postavy s krajinou ve smyslu preislerovském a tato syntéza přetavená do svébytného rytmického řádu tvarů byla společná většině umělců jeho pokolení. Všichni se zabývali lidskou postavou a lidskou tváří. Tady se Živcovo hledačství setkává po zákonu spříznění s cestou Karla Boháčka, druhá z Umělecké besedy, a obě tyto cesty vedou do poezie. Je tedy Živcovo dílo ve svém celku pokračováním pohádek Preislerových, ve smyslu mistrovství tvořivosti, a je ke cti svému tvůrci i kraji, který byl jeho nejčastější a nejpevnější základnou.*“⁹

Jednou z největších prezentací tvorby V. Živce byla retrospektivní výstava v Galerii Starý zámek v Hořovicích, realizovaná v září 2013 Městským kulturním centrem Hořovice, Muzeem Českého krasu Beroun a V. Živcem mladším.¹⁰ Ač se jednalo o chvályhodný počín, je velkou škodou, že tak rozsáhlá retrospektiva nebyla kurátorsky ošetřena a zdaleka nepředstavila osobnost V. Živce ze všech úhlů pohledu a neakcentovala jeho mimořádný význam právě v oblasti výtvarné pedagogiky. Kromě výstavy připomnělo již zmíněné 120. výročí narození V. Živce také udělení čestného uznání in memoriam Za zásluhy o postulaci a vývoj

⁸ Správa webových stránek. *Vlastivědný dokumentační fond* [online]. Dostupné: <http://www.podbrdsko-encyklopedie.cz/osobnosti.php?id=1828> [cit. 8. 6. 2012].

SAMEC, Zdeněk *Pedagog a kulturní hybatel*. [online]. Dostupné: <http://www.podbrdskenoviny.cz/historie/horovicke-promeny/2358-zdenek-samec-promeny-pn-c22012.html> [cit. 8. 6. 2012].

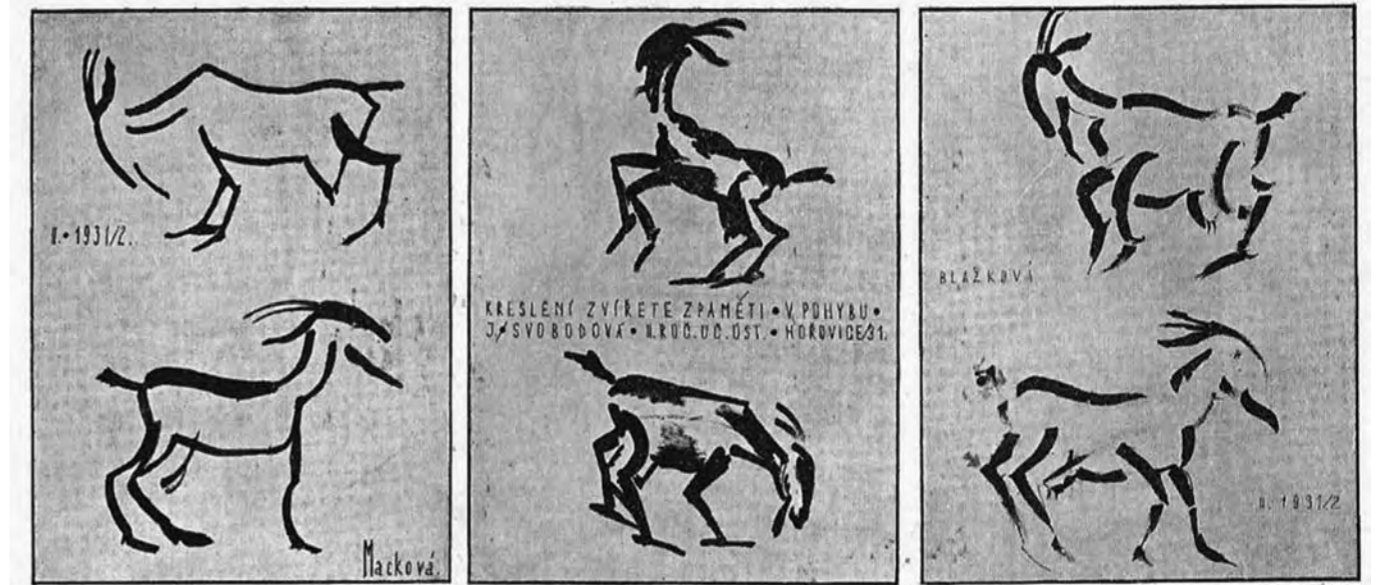
HLADÍLEK, Miroslav; CÍFKA, Stanislav *25 let Pedagogické fakulty v Českých Budějovicích*. České Budějovice : Růže, 1973. s. 16.

TOMAN, Prokop *Nový slovník československých výtvarných umělců II. L–Ž*. Ostrava : Výtvarné centrum Chagall, 1993. s. 750.

Kolektiv autorů *Slovník českých a slovenských výtvarných umělců 1950–2010 XXI/W–Ž*. Ostrava : Výtvarné centrum Chagall, 2010. s. 369.

⁹ STEHLÍK, Ladislav Václav Živec. In PÁLENÍČEK, Ludvík *Čtení o Berouně*. Beroun : MNV, 1965. s. 166.

¹⁰ Výstava s názvem „Václav Živec – výběr z díla ke 120. výročí jeho narození“ probíhala ve dnech 13. 9.–12. 10. 2013.



Obr. 3 Figura v pohybu – žakovská práce pod vedením V. Živce, 1931

vysokoškolského výtvarného vzdělávání pedagogů v jihočeském regionu, které 12. 9. 2013 vyslovila katedra výtvarné výchovy PF JU, a to v rámci oslav 65. výročí založení fakulty, na jejímž vzniku se V. Živec aktivně podílel.

Život Václava Živce lze bez okolků nazvat životem s výtvarnou výchovou. Narodil se v době dozrívajících metod kreslení 19. století, které se jistě podílely na jeho prvotním výtvarném vzdělávání. Ve dvacátých a třicátých letech 20. století byl již jako dospělý svědkem a aktivním pozorovatelem zavádění nových metod výuky výtvarné výchovy (což mimo jiné dokládá rozsáhlá korespondence s F. Cizkem a dalšími osobnostmi oboru), stál u zrodu prvního ryze výtvarně pedagogického vysokoškolského ústavu pro vzdělávání a výchovu nových výtvarných pedagogů a stejně tak se podílel na založení katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze či již zmíněného pracoviště v Českých Budějovicích. Byl publikačně a editorsky činný snad ve všech oborových periodikách vycházejících od 30. do 60. let 20. století. Díky svému dlouhému životu mohl pozorovat a aktivně ovlivňovat období rychlého vývoje oboru. Zpracování jeho odkazu je úkolem dalšího studia, které jistě poohalí, či spíše – adekvátně významu autora – připomene význam V. Živce pro konstituování oboru výtvarná výchova i jeho odkaz pro současnost.

Václav Živec zemřel 24. ledna 1982 v Praze ve věku nedožitých devětaosmdesáti let.

Literatura:

Archiv Univerzity Karlovy v Praze. *Protokoly sboru 1946–1950*. č. 25–26. A III./3.

CIVIŠ, S. *Emil Pitter*. České Budějovice: Růže, 1978. 70 s. 43-009-78.

ČERMÁK, R. *Historie vyučování kreslení na našich národních školách III.* Praha : Česká grafická unie, 1941. 208 s.

HLADÍLEK, M.; CÍFKA, S. *25 let Pedagogické fakulty v Českých Budějovicích*. České Budějovice : Růže, 1973. 192 s. 43-020-73.

Kolektiv autorů *Slovník českých a slovenských výtvarných umělců 1950–2010 XXI/W–Ž*. Ostrava : Výtvarné centrum Chagall, 2010. s. 369. ISBN 978-80-86171-35-7.

Kolektiv autorů *Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty UK 1946–1996*. Praha : PedF UK, 1996. 172 s. ISBN 80-86039-08-0.

SAMEC, Z. *Pedagog a kulturní hybatel*. [online]. Dostupné: <http://www.podbrdskenoviny.cz/historie/horovicke-promeny/2358-zdenek-samec-promeny-pn-c22012.html> [cit. 8. 6. 2012].

Správa webových stránek. *Vlastivědný dokumentační fond* [online]. Dostupné: <http://www.podbrdsko-encyklopedie.cz/osobnosti.php?id=1828> [cit. 8. 6. 2012].

O autorovi:

PhDr. Aleš Pospíšil, Ph.D., je odborným asistentem katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

pospisola@seznam.cz

STEHLÍK, L. Václav Živec. In PÁLENÍČEK, L. *Čtení o Berouně*. Beroun : MNV, 1965. s. 162–166.

TOMAN, P. *Nový slovník československých výtvarných umělců II. L–Ž*. Ostrava : Výtvarné centrum Chagall, 1993. 782 s. ISBN 80-9006484-1.

VANČATA, O. *K úsilí jihočeského učitele o vysokoškolské vzdělání*. České Budějovice : PF, 1969. 73 s.

Zdroje obrazových materiálů:

Obr. 1 Václav ŽIVEC, fotografie. SAMEC, Z. *Pedagog a kulturní hybatel*. [online]. Dostupné: <http://www.podbrdskenoviny.cz/historie/horovicke-promeny/2358-zdenek-samec-promeny-pn-c22012.html> [cit. 8. 6. 2012].

Obr. 2 ŽIVEC, V. Velkonočka, 1937. PÁLENÍČEK, L. *Čtení o Berouně*. Beroun : MNV, 1965. s. 192.

Obr. 3 Figura v pohybu – žakovská práce pod vedením V. Živce, 1931.

ČERMÁK, R. *Historie vyučování kreslení na našich národních školách III*. Praha : Česká grafická unie, 1941. s. 55.

SE ŠKOLKOU DO GALERIE 2 – PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE

Visiting gallery 2. Examples of good practice

Magdalena Novotná

Anotace:

Interpretace uměleckých děl se jen velmi pomalu stává samozřejmou součástí výtvarné výchovy. Jaké schopnosti a znalosti učitelé potřebují, aby mohli s díly umění ve výtvarné výchově kvalitně zacházet? Příspěvek přináší několik kvalitních výtvarných řad, interpretujících vybraná díla umění. Výtvarné činnosti byly realizovány v mateřských školách.

Klíčová slova: galerijní edukace, výtvarná výchova, interpretace díla umění, výtvarný problém, výtvarná činnost, rozvoj zrakového vnímání.

Abstract:

Interpretate the meaning of art work becomes part of art education just slowly. What competencies do the teachers need to deal with the pieces of art? The article present some examples of good practice of art education, based on interpretation of the art piece in kindergarten.

Galerijní edukaci lze v současné době u nás považovat za etablovaný způsob zprostředkování umění. Řada galerií a muzeí umění nabízí kvalitní a pestrou škálu vzdělávacích programů. Někteří vyučující vodí na takové programy své třídy. Vnímání umění se tak někde stává součástí školní výtvarné výchovy. To však automaticky neznamená, že většina učitelů dokáže s uměním aktivně pracovat. Ti, kteří to dělají dobře, jsou zpravidla sami zvyklí vnímat umění a nějak ho chápat. Navíc jsou schopní nalézat v dílech nosné významy a relevantní výtvarné problémy.

Následující práce vznikly v seminářích didaktiky výtvarné výchovy na katedře VV PedF UK v Praze nebo v návaznosti na ně. Zadáním bylo vytvořit výtvarnou řadu, pracující s dílem umění, cílem potom rozvoj schopností vnímat dílo umění a interpretovat je. Realizace výtvarné řady vyžadovala uplatnění osvojených didaktických kategorií.

Můj kouzelný svět: fotokresby Lindy Čihařové, Bára, Z., Praha

Hlavním výtvarným problémem, který jsem se během výtvarných činností snažila otevřít, byla práce s detailem, a to pomocí fotografie. Děti často tíhnou k tomu ztvárňovat dílo s důrazem na celek a opomíjí důležité detaily, které jsou nakonec pro celek důležité. Stejně to platí i v přírodě

kolem nás – je tvořena z detailů, a každý detail může být důvodem, proč na nás příroda nějak působí. Inspiraci pro výtvarné činnosti v MŠ jsem hledala u mladé autorky Lindy Čihařové, na výstavě v Galerii umění pro děti na náměstí Franze Kafky v Praze. Fotokresby Lindy Čihařové jsou, podle jejích slov, „způsobem, jak uvidět formy jinak skryté racionální perspektivě. Použitím zvětšené části fotografie krajiny a momentu automatické představivosti ožívají stvoření žijící všude v našem prostředí a šeptávající příběhy o přežití a zániku. Kresba je zde výrazem osobního čtení v daném prostředí a vyjadřuje posunutí významu krajiny na interaktivní osobnost. Vzniká tak psychologický portrét a záznam osobního příběhu místa.“ (<http://www.lindacihar.com/>)

Nad fotokresbami Lindy Čihařové jsme si s dětmi nejprve povídali. Ukázala jsem jim je na webových stránkách. Přemýšleli jsme, jaká zvířata žijí v lese snů. V čem mohou být zvláštní? „Mají divné nohy...jsou z ptáka i medvídko zároveň...mně připomínají nějakého hadokone...“ Představovali jsme si, jak to v lese snů vypadá. Je tam zima nebo teplo? Voní to tam nebo smrdí? „Podle mě to tam smrdí z těch zvířat, jako v zoo. Ale je vidět, že tam mají teplo. Takže spíš jsou zpocení, a proto možná smrdí... Já myslím, že je to v létě, tady nahoře... Tady dole to bude spíš podzim a nějaká

bažina.... Takže taky spíš smrad...Mně to voní. Ti ptáčci nevypadají špinavě...“

Povídali jsme si také o fotografování. Pro některé děti šlo o známou věc, pro jiné o novinku. Už jste někdy měli možnost si sami něco vyfotit? Co to bylo? „Já svůj foťák mám a fotím nejvíc maminku. Když jsme třeba na dovolené, tak si ho беру s sebou.“ Co bychom mohli fotografovat v přírodě? Na jaké detaily se můžeme zaměřit? „Já bych vyfotil asi nějaký zasněžený strom. Spíš jen ty listy. Teda jehličí...Nebo bychom mohli fotit led a něco, co v něm zamrzlo...Nebo kmeny stromů zblízka a listů na zemi.“

1. Pohled na přírodu přes hledáček fotoaparátu

Prvním výtvarným úkolem bylo na fotografování v přírodě detaily, které děti zaujaly. Každé dítě mělo omezený počet fotek, nutilo je to víc nad fotkou přemýšlet. Druhý den jsme pořízené fotografie zhodnotili a pro každého vytiskli vybranou fotografii ve formátu A4. Očekávanými výstupy bylo pozorování a všímání si detailů v přírodě, odhalování jejich charakteristických rysů, vnímání pestrosti v přírodě, seznámení se s médiem fotografie a interpretace fotokreseb Lindy Čihařové.

2. Kouzlení vlastní fantazii

Druhý výtvarný úkol navazoval na první. Pořízené a vytištěné fotografie jsme potáhli potravinovou fólií. Fólie zahalila původní fotografie zvláštním oparem. Přestaly být konkrétními detaily, v našich myslích se z nich staly krajiny. Děti na ně měly reagovat vybranými barvami. Barevnými skvrnami domalovaly, zvýraznily a upravily imaginární krajinu své fotografie. Výstupem zde bylo uvažování nad vlastní fotografií přírodního detailu. Pozorování její kompozice z hlediska tvarů a barev a přetváření této původní kompozice. Stejně jako v prvním úkolu šlo o interpretaci vizuálního díla, v tomto případě vlastního.

3. Kouzelná stvoření

Ve třetím úkolu děti hledaly po vzoru Lindy Čihařové skrytá stvoření ve vlastních artefaktech. Malbu překryly další vrstvou fólie a na ní kreslily nesmazatelnými černými fixami. Tentokrát se nezaměřily na barevné skvrny a tvary, ale hledaly a dotvářely linie. Kreslily imaginární bytosti, které spatřily. Kromě zapojení představivosti jsem se snažila zamezit stereotypním způsobům zobrazení, známým šablonovitým figurkám.

Celou řadou mě provázela otázka Lindy Čihařové: Jak způsob našeho vnímání vytváří prostředí, které nás obklopuje?

Mráčkohrátky, od kresby až po drátky. Lucie K., Ostrava

Inspirace vychází z výstavy Karla Malicha, konané v Jízdárně Pražského hradu 1. 2.–8. 5. 2013. Východiskem výtvarných činností se stalo téma Mrak, s nímž Malich často pracuje. Vznikla tematická řada, která vede od plošného zobrazení k trojrozměrnému. Vychází z Malichovy myšlenky, která studentku oslovila: „...vidět, znamená učit se vidět“. Kultivace vidění se stává i jedním z cílů výtvarných činností. Vybranými výtvarnými problémy jsou zde transformace plošného zobrazení do zobrazení prostoroového a zpět, a obohacení univerzálního grafického typu mraku.



Obr. 5 Lucie K., Jaké by to bylo, sáhnout si do mraků?, kresba tuší, dřívkem, foto© Lucie K.

Jaké by to bylo, sáhnout si do mraků?

Cílem výtvarné činnosti je pozorování mraků na nebi, jejich různost a změny a narušování stereotypního zobrazení „mráčku“. Děti mají za úkol popsat své představy toho, jaké by to bylo sáhnout si do mraků, a doprovodit je pohybem. Poté mají nakreslit dřívkem a tuší sebe, jak dosahují do mraků. Tedy pokusit se zobrazit pohyb figury.

Jak se mráčky potkávají.

Děti znovu pozorují oblohu, tentokrát s důrazem na to, jakou barvu má nebe. „Je stále takové, stejné jako dnes? Kdy je jiné? A co mraky? Jsou stejné? Jak to, že je jeden obrovský a druhý malinký? A za chvíli je to jinak, a na obloze není třeba žádný.“ A také s důrazem na proměnu tvarů a se skupení mraků. Na základě společného



Obr. 7 Lucie K., Dívej se a uvidíš, jak mraky své proměníš, mačkaný hedvábný papír, foto© Lucie K.

pozorování nebe a popisu toho, co děti vidí, paní učitelka naplánovala experimentální činnost. Pro tuto výtvarnou činnost hledala materiál, který by evokoval dětskou představu, a zároveň by motivoval k experimentování, pohybu, práci s linií a tvarem mraků, i zde pokračovalo překonávání stereotypního zobrazení mraku. Paní učitelka zvolila malbu šlehačkou, prsty a dlaněmi na tvrzenou fólii formátu A0. Nejprve děti připravily podklad. Dlaněmi míchaly bělobu s jinými barvami a malovaly na tvrzenou fólii. Po zaschnutí experimentovaly pomocí prstů a dlaní se šlehačkou z bomby, která mícháním na podkladu částečně měnila konzistenci i barvu. Děti se mohly zpětně podívat na fotografie, jak se měnil pohyb, barvy i tvary jejich společného nebe.

Dívej se a uvidíš, jak mraky své proměníš

„Zase pozorujeme nebe. Co dnes vidíte na nebi? A jak je možné, že já nevidím mráčky, ale tamhle botu, kytku či kopec? A minule jsem viděla dokonce kosmickou loď? Vidíte i vy něco jiného než mraky?“ V tomto úkolu se děti dostávají poprvé k trojrozměrnému objektu. Začínají tvarováním, krčením a skládáním papíru. Pomyslný mrak má představovat něco konkrétního. Společně hádají. To, že každý vidí věci jinak, není důvod k rozkolům a hádkám. Naopak jeden od druhého se může inspirovat.

Mrak, mráček, obláček mého dne

„Už jsme varovali, že nebe není jenom modré a mraky mají různé tvary a nejsou jenom bílé. Vznášejí se nám nad

hlavou, jsou mohutné i malinkaté, ovlivňují počasí, jsou krásné i hrůzostrašné a hlavně nekonečně rozmanité. Co skrývají? Zavřete oči, poslouchejte a představte si. Obsahují vodní kapičky, kroupy i krupky, ledové jehličky i krystalky, sněhová zrna, vločky, mrholení, lehounký déšť, liják i husté sněžení. Některé jsou tvořeny jednotlivými jemnými bílými vlákny hedvábného lesku, nebo jejich řasnatými shluky. Některá vlákna jsou přímočará, zakřivená, nebo se vzájemně proplétají. Jsou mraky, které se sdružují do skupin, řad, vlnek a někdy i vrstev. Bývají i tak průsvitné, že nemají ani stín, připomínají třeba svatební závoj. Naproti tomu jsou mraky tmavé, které vrhají tmavý stín. Mraky umí vytvořit hustou, tmavou, hrbolatou vrstvu, v níž se objevují světlejší místa nebo trhliny s bezoblačnou oblohou. V mracích se objevují i prosvítající kruhy, jakoby nepravá sluníčka. Na obloze naleznete i šedý, jednotvárný

mrak v podobě roztrhaných cárů nebo vrstev bez jasných obrysů. Některé mraky táhnou rychle a některé pomalu, přinášejí prozářený, pochmurný i proměnlivý den.“

V tomto úkolu si děti představují, z čeho je mrak utvořený. Představu mají za úkol zhmotnit pomocí drátů a dalších materiálů. Co se stane, když do mraků foukne vítr?

Završením celé výtvarné řady bylo pozorování stínů, které vrhaly dětmi zhotovené prostorové objekty/mraky. Tím se třetí rozměr zpátky zploštil. Dále se sledovaly změny tvarů a velikostí vržených stínů podle polohy vůči zdroji světla.

O autorce:

Mgr. Magdalena Novotná, Ph.D., je absolventkou PedF UK. Učí na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty UK v Praze a na 1. stupni ZŠ Jiřího z Poděbrad, Praha 3.

magdalena.novotna@pedf.cuni.cz

Mraky nakonec zabydly kout herny, ve kterém děti odpočívají.

Literatura:

FIŠER; HAVLÍK; HORÁČEK *Slovo, akce, obraz*. Brno: MU 2010. ISBN 978-80-210-5389-2. KESNER, L. *Muzeum umění v digitálním věku*. Praha: Argo a NG, 2000. ISBN 80-7035-155-1(NG) a 80-7203-252-6 (Argo).

MALICH, K. *Od tenkrát do teď tenkrát*. Praha: Galerie Zdeněk Sklenář 2013. ISBN 978-80-87430-20-0

TŘEŠTÍK, M. *Umění vnímat umění*. Praha: Gasset 2011. ISBN: 978-80-87079-15-7

www.lindacihar.com

www.karelmalich.cz

SCHOPNOSTI ŽÁKŮ TVŮRČÍM ZPŮSOBEM VYUŽÍVAT ANALOGICKÝ VÝRAZ JAKO ZDROJ SPECIFICKÉHO POZNÁVÁNÍ A ROZVÍJENÍ EXPRESIVNÍ KOMPETENCE

Students' ability to creatively use theanalogousexpression as a source ofspecificknowledge and developing expressive skills

Radka Růžičková, Dalibor Worm, Lucie Žížková

Anotace:

Článek informuje o výtvarném projektu, který si kladl za cíl rozvíjení expresivní kompetence dětí skrze jejich schopnost tvůrčího využívání analogického výrazu jako zdroje specifického poznání. Projekt probíhal v rámci běžné výuky výtvarné výchovy v 6. ročníku na Masarykově ZŠ a MŠ Krupka v okrese Teplice.

Abstract:

This paper reports on an art project, which aimed to develop expressive skills of children through their ability to use creatively an analogous expression as a source of specific knowledge. The project was conducted in the usual art lessons in the 6th year of primary school at Masaryk nursery and primary school Krupka in Teplice.

Východiska a cíl projektu

Projekt se zabýval zkoumáním kognitivních přínosů výtvarného projevu pro děti základní školy. Předmětem sledování byla žákovská schopnost sémantizace vizuálního tvaru ve funkci tzv. analogického výrazu (Cassirer 1996), tj. na základě přiřazování vizuálních

tvarů k zvukům či gestům. Zvláštní pozornost byla věnována souvislostem mezi estetickou kvalitou výtvarného výrazu, jeho sémantickou strukturou a originálním tvořivým řešením expresivního úkolu žákem. Výzkum se opíral o klasické Cassirerovo (1996) pojetí sémantizace v jazyce, umění a mýtu, se zaměřením na významovou vazbu

mezi viděným a slyšeným tak, jak ji studuje Gestaltpsychologie na konceptu Köhlerova (1947) tzv. *Bouba-kiki* efektu. V rámci didaktiky expresivních oborů výzkum navazoval na studii Dytrtové a Slavíka (2012). Dalšími východisky pro výzkum byla synestetická pojetí vztahů mezi výtvarným a hudebním projevem,

využitelná v didaktice expresivní výchovy – Hozák (2009), Bláha (2012).

Cílem projektu bylo ověřit úroveň schopnosti žáků tvůrčím způsobem využívat analogický výraz jako zdroj specifického poznávání a rozvíjení expresivní kompetence. Úkolem žáků bylo významově přiřadit určitý tvar k určitému zvuku či gestu s ohledem na výtvarné kvality výrazu. Řešení tohoto úkolu bylo zkoumáno u vybraného souboru dětí na Masarykově ZŠ a MŠ Krupka v okrese Teplice. Didaktickým cílem bylo zjistit a konceptově analyzovat proces edukace na základě expresivní tvorby směrem k uvědomělé práci s obsahem vizuálního a akustického vyjádření, po absolvování bloku experimentálně a inovativně pojaté výuky výtvarné výchovy. Tím by byla u dětí rozvíjena expresivní kompetence – soubor v praxi využitelných dispozic pro vyjadřování a interpretaci obsahu expresivními formami. V našem případě se jedná o formy akustické, gestické a vizuální.

Průběh projektu

Výzkum probíhal v 6. ročníku na Masarykově ZŠ a MŠ Krupka v okrese Teplice v měsíci říjnu 2013. Výběr souboru měl ověřit úroveň nejen výtvarné tvořivosti dětí, ale schopnosti proměňovat (vylepšovat) divergentní myšlení žáků během výtvarných činností k tomuto cíli zaměřených. Dále byl soubor vybrán s ohledem na věk dětí – žáci vstupují na 2. stupeň s jistou úrovní vizuální gramotnosti. Vyučující děti neznali, nemohli využívat žádných znalostí o jejich chování, zálibách, schopnostech. Tím nemohlo dojít k ovlivňování výsledků testování ani výsledků řešení dalších expresivních úloh v interakci učitel–žák (nadržování učitele oblíbeným, vytipovaným tvůrcům či manipulace učitelem ze strany dětí). Předpokládali jsme, že žáci nebudou na takový způsob výuky zvyklí.

Harmonogram projektu — probíhal v rámci dvouhodinové týdenní dotace předmětu výtvarná výchova:

1. Úvodní testování výtvarné tvořivosti žáků Bouba-kiki testem – 1 vyučovací hodina.

- Průpravná cvičení zaměřená na estetické kvality kresby podle K. Dytrtové a J. Slavíka (2012, s. 15–16) – 1 vyučovací hodina.
- Výtvarné činnosti – kresba, prostorové zobrazení a malba 6 zvuků (bouchnutí dveří, tekoucí voda z vodovodu, skřípání kovové židle na kachličkové podlaze, zazvonění telefonu, vítr vytvořený archem papíru, dupání ostrými podpatky o parketovou podlahu).
- 3A. Kresba všech 6 zvuků – 2 vyučovací hodiny.
- 3B. Prostorové vyjádření zvuků – libovolný počet a výběr – 2 vyučovací hodiny.
- 3C. Malba zvuků – výběr jednoho z 6 zvuků – libovolný výběr – 2 vyučovací hodiny.
- Závěrečný komunikační blok – 2 vyučovací hodiny.
- Zopakování testování výtvarné tvořivosti žáků Bouba-kiki testem – 1 vyučovací hodina.

1. Úvodní testování výtvarné tvořivosti žáků Bouba-kiki testem

Bouba-kiki test (Marková; Růžičková; Slavík 2012) je založen na schopnosti žáků významově přiřadit určitý tvar určitému zvuku (Dytrtová; Slavík 2012). Testem jsme chtěli ověřit míru výtvarné tvořivosti dětí, která je založena na vztahu mezi výrazem a významem. Na rozdíl od psychologických testů tvořivosti (např. Torranceho figurální test tvořivého myšlení, Guilfordovy testy tvořivosti, Wartegův kresebný test ad.) nemá Bouba-kiki test měřit pouze obecnou kreativitu, ale speciálně také výtvarnou tvořivost.

Výsledky testování:

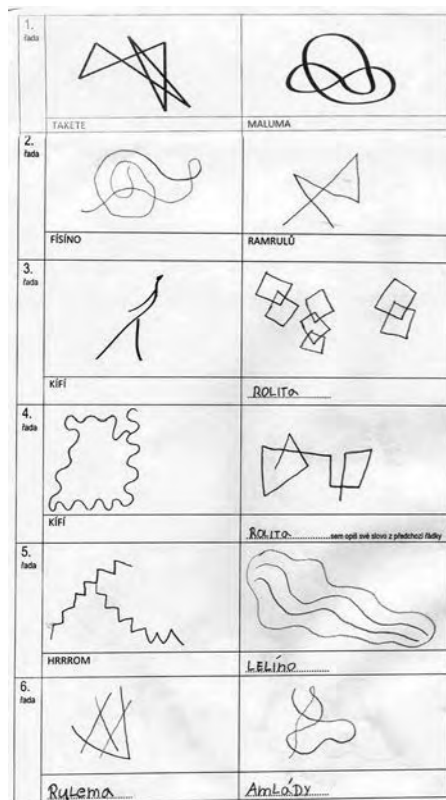
Rozhodující pro nás byl celkový počet bodů, který byl součtem úrovní určitých složek divergentního myšlení (Torrance 1966): originality, fluence, flexibility a elaborace. Nejvyšší možný počet bodů v testu je 76 a nejnižší počet je 19. Jednotlivé položky testu se bodují stupnicí od 1 do 4 (4 znamená nejvyšší úroveň divergentního myšlení). Vyhodnocení byli pouze žáci, kteří se účastnili všech výukových hodin a byli přítomni vstupnímu i závěrečnému testování.

Dítě	Test 1	Tvořivost
2	35	PVT
3	44	PrVT
4	51	NVT
5	36	PVT
8	44	PrVT
9	49	PrVT
10	37	PVT
11	52	NVT
12	56	NVT
13	39	PVT
14	42	PrVT
16	50	PrVT
17	57	NVT

Tabulka 1 – celkové výsledky prvního testování Bouba-kiki

Z tabulky vyplývá, že nejvyššího počtu bodů 57 dosáhlo dítě 17. Vzhledem k celkovému počtu možných bodů lze říci, že dítě je výtvarně tvořivé, nikoliv však nadprůměrně tvořivé (v obecné rovině). V rámci třídy jej budeme spolu s dětmi 12, 11 a 4 považovat za nadprůměrně výtvarně tvořivé (NVT). Naopak děti 2, 5, 10 a 13 za podprůměrně výtvarně tvořivé (PVT) a ostatní děti – 3, 8, 9, 14 a 16 – za průměrně výtvarně tvořivé (PrVT). Na ukázkách testů dítěte 17 a dítěte 2 jsou patrné rozdíly v úrovni tvořivosti. Test 1 – dítě 17 (obr. 01): Vyplnění polí testu odpovídá logice zadání. Protiklady v jednotlivých řadách jsou znázorněny oblastí/ostrostí, ale také někdy otevřeností/uzavřením tvarů. Jednotlivé tvary se téměř neopakují, autorka se snaží pracovat ve shodě vizuálního vyjádření s akustickou podobou výrazu. Příliš nevyužívá vlastností kresby tužkou (přítlak, rozmazání apod.). Zajímavé je například vizuální vyjádření slova LELÍNO, které je zvukovou podobou opakem slova HRRROM. Zatímco v zobrazení slova HRRROM autorka využila zubatice, která odkazuje k ryčivosti slova, v zobrazení slova LELÍNO používá vlnovky, které plynou prostorem, zužují se, a NO vlnovku uzavírá v protáhle oblý prvek nepravidelného ohraničení. V rámci hodnocení souboru je Annino vypracování testu hodnoceno velmi kvalitně, s vyšším stupněm míry originality.

Test 1 – dítě 2 (obr. 02): Vyplnění polí testu neodpovídá logice zadání. Tvary v řadách 2, 5, 6 se od sebe liší



Obr. 1

je malou mírou oblosti a ostrosti. Jinak se jedná o téměř totožné uzavřené tvary, jakési shluky linií, které odkazují k bezradnosti. Čím menší je tvar, tím hůře lze rozpoznat, zda je úkol správně vypracován. Z výsledných zobrazení je cítit autorčina bojácnost v projevu. Při kresbě nevyužívá vlastnosti tužky, ani zde není patrné hledání originálního řešení. Opozita se objevují pouze ve slovních vyjádřeních REN/SEMAS, HRROM/LENES. Poměrně kvalitním vizuálním vyjádřením je SEMAS. Akustická podoba výrazu odkazuje k uzavřenosti tvaru s rozehranými obloukovitými liniemi, které nemají jednosměrné ukončení.

2. Průpravná cvičení zaměřená na estetické kvality kresby podle K. Dyrtrtové a J. Slavíka (2012, s. 15–16)

V průpravných cvičeních byla pozornost soustředěna na uplatňování základních estetických kvalit kresby plynoucích ze zadání testových úloh Boubakiki testu. Tím je v testu *vyvíjení nových obsahů na základě tvorby opozit*. Takto vytvořená výtvarná úloha je pro žáky dobře pochopitelná a pomáhá při reflexi a hodnocení vlastní tvorby i tvorby spolužáků. Jako výtvarné médium byla zvolena měkká a tvrdá tužka, papír, guma. Žáci



Obr. 2

nejprve pracovali s technologií média: přerušované a spojité čáry. Pak jsme teprve přistoupili k práci s významem kresebného vyjádření tak, aby ho děti pochopily a uměly následně použít. Kresbě často předcházela ukázka exprese gesty. Pracovali jsme s těmito dvojicemi opozit: rozčilený – klidný, unavený – energický, bláznivý – normální, nejistý – suverénní, tvrdý – měkký, zvláštní – obvyklý. Cílem těchto cvičení bylo, aby děti pochopily jak kontrast obou významů, který lze expresivně vyjádřit, tak možnost vyjádřit shodný význam různými výrazy.

3. Výtvarné činnosti – kresba, prostorové zobrazení a malba 6 zvuků (bouchnutí dveří, tekoucí voda, skřípání židle na podlaze, zazvonění, vítr vytvořený archem papíru, dupání ostrými podpatky o parketovou podlahu)

Pozornost byla věnována významotvorné úloze akustické a vizuální podoby výrazu v kontextu úloh Boubakiki testu. Šlo nám jednak o žakovské pochopení smyslu výtvarných činností a o možnost vizuálně variovat již známý obsah. Jednotlivé výtvarné činnosti na sebe logicky navazovaly tak, aby děti stále více rozvíjely své tvořivé myšlení.

3A. Kresba všech 6 zvuků

Zadání: dětem bylo prezentováno všech 6 zvuků dvakrát po sobě. Děti si měly se zavřenými očima představovat vizuální podobu zvuku, přičemž jim byly připomenuty vyjadřovací možnosti kresby uhlím přírodním i umělým. Zopakovány byly také protiklady ve vyjádření linie: spojená – přerušovaná, oblá – ostrá, drsná – hebká, silná – slabá, široká – tenká, hluboká – mělká. Dále jim byla předvedena měkkost a valérové rozptýlení přírodního uhlí a tvrdost a ohraničenost umělého uhlí. Děti byly vybídnuty k tomu, aby tyto vlastnosti uhlí (včetně možnosti regulovat valéry linie či vytvořit i plošné zobrazení) používali při zobrazování zvuku vzhledem k jeho akustické podobě tak, jak používaly v průpravných cvičeních měkkou a tvrdou tužku. Na základě výše uvedených výrazových prostředků měli žáci vizuálně vyjádřit akustickou podobu výrazu.

Hodnocení techniky kresby: objevily se velké rozdíly v kvalitě výtvarných prací mezi jednotlivými žáky. Zatímco někteří se cíleně pokoušeli uplatnit shodu mezi akustickou a vizuální podobou výrazu, některé děti pouze experimentovaly s výrazovými možnostmi výtvarného média, aniž by sledovaly obsah, který má výraz nést. V kontextu s dalšími výtvarnými technikami uplatňovanými v projektu byla kresba pro žáky zcela přirozená, protože s ní doposud měli největší zkušenost. To jim umožňovalo se svobodně vyjadřovat a vyjádřit individualitu projevu. Výhodou je, že výrazový prostředek kresby umožňuje jen omezené možnosti vyjádření a děti se tak mohou snažit soustředit na sledování obsahu svého vizuálního zobrazení.

Ukázky tvorby obr. 03, 04

Petr – dítě 12

Velmi vyrovnaná práce vytvořená ve shodě s logikou zadání. Stejně tak nenajdeme velké výkyvy ve sledování výrazové a významové shody jednotlivých zvuků. Autor klade důraz na kresbu a práci s linií, kterou je však schopen opustit – pracuje s valérem a hmotou, když to situace vyžaduje (kontrast mezi zvukem 1 a 3).



Obr. 3

Zvuk 1 je tupý zvuk, ohraničený, s jemnými dozvuky, který je ve shodě s bouchnutím dveří. Chlapec na formátu kompozičně umístil kresbu do centra slyšeného zvuku – zprava. Kdybychom šli do důsledku, zvuk se následně rozšiřoval v opačném směru, než chlapec zobrazil. Toto zobrazení považujeme za kvalitní.

U zvuku 2 je intenzita tmavosti zobrazeného zvuku příliš vysoká, kompozice odpovídá slyšenému zvuku, jemnost, rozptýl vody je naznačen ve formě rozmazání, vlnovka různého rozptýlu a směřování ven z papíru naznačuje plynulost, která je občas nahodile narušena rozptylem do stran. Vpravo dole slyšíme/vidíme odtok vody.

Zvuk 3 je vyjádřen pouze liniemi – pohyb zvuku vedoucí od někud někam, zvuk se vrací, spojuje v agresivní tvar (obrys) odpovídající slyšenému.

Zvuk 4 je zde patrný kontrast mezi tímto zobrazením a zvukem 3, který odpovídá kontrastu slyšených zvuků. Zvuk začal nahoře vlevo a vychází z papíru jako pokračování zvuku se zvýšenou intenzitou.

Velmi kvalitní je ztvárnění zvuku 5, ze kterého je zřejmé, jak ostrý vítr způsobený archem papíru řízl do poměrně statického prostředí, rozrušil je a pak s klesající intenzitou zmizel stejně rychle, jak nastoupil.

Zvuk 6 svojí vizualitou odkazuje spíše k drápnutí než razantnímu dupání. Chybí energické střídání podpatků – mohlo by být vyjádřeno například rytmičovanou strukturou. Je zde zobrazeno málo jednotlivin zvuku, ze kterých byl zvuk složen.

Jiřka – dítě 10

Kresby jako celek jsou velmi dekorativně vystavěny a odkazují spíše ke stylizaci rostlinných prvků než jednorázových krátkých zvuků. Zatímco



Obr. 4

ve ztvárnění zvuku 1 jen těžko hledáme vztahy s bouchnutím dveří – snad jen v pravém horním rohu prvotní zvuk byl zohledněn, ale následně je překreslen hrou s linií, zvuk 4 výrazově odpovídá drncivému zazvonění mobilu – z centra v levém dolním rohu vychází drncivý zvuk, který se ve stále jemnějších liniích rozpíná do prostoru až do ztracena.

Zvuk 2 odkazuje svými pevnými tmavými těžkopádnými útvary spíše k padajícímu kamení. Chybí zde plynulost a jemnost pohybu, který by mohl připomínat tok vody. Celé zobrazení je narušeno masivním půlměsícem, který pohyb vody neguje.

Zvuk 3 – dominantní linie, která vede zleva dolů a je propojená příčnými čarami, by mohla být poměrně kvalitním řešením, pokud by příčky přetínaly původní linii oběma směry (mizí v dolní pravé části). Spodní oblá linie navozují představu šíření zvuku prostorem – ve své razantnosti, což odpovídá slyšenému. Obloukové linie uprostřed (esovitá a půlměsíc) jsou opět bezděčným čmáráním.

Zvuk 5 – uzavřený tvar není ve shodě s prouděním větru prostorem. Také stále stejná intenzita vedené linie neodpovídá slábnutí větru při vzdálení od jeho zdroje. Chybí zde ostrost a jemnost jeho proudění. Opět se objevují bezděčné esovité křivky a oblouky – jedná se o stále se objevující prvek kresby dívky, která je navyklá svou kresbu takto „vylepšovat“. Poučenost o možnostech kresby a sledování obsahu kresby pomáhá dívce používat těchto křivek redukovat (zvuk 3, 4, 6).

Zvuk 6 – je svou kvalitou srovnatelný se ztvárněním zvuku 4 a v celku souboru kreseb působí možná nejkvalitněji. V zobrazení je patrná jakási ozubenost, která se shoduje se skřípáním podpatků o podlahu a která je podpořena

přítlakem a odlehčením vedené linie. Logiku mají i silně tmavé plochy připomínající dupnutí.

Žákyně v testu 1 nesledovala obsahovou linii svého vizuálního vyjádření, jednalo se o bezděčnou hru s nabízenými možnostmi techniky kresby. V další fázi kresebných úloh dívka alespoň částečně respektuje shodu akustické a vizuální podoby výrazu (zvuk 3, 4, 6). Občas mizí i bezděčné čárání.

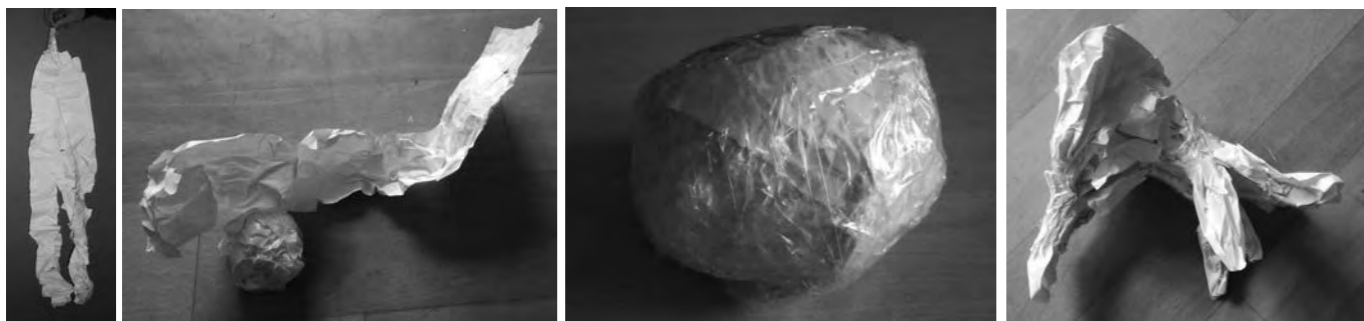
3B. Prostorové vyjádření zvuků – libovolný počet a výběr

„Vztah mezi reálným tvarem a jeho výtvarným znakem se může pohybovat mezi přesným (naturalistickým) přepísem a čistě abstraktní podobou“

Bláha 2012, s. 36

Zadání: děti měly za úkol vyjádřit zvuk tvarově. Možnosti vyjádření byly omezeny díky výběru výrazových prostředků a nástrojů: tiskařský balicí papír přírodní bílé barvy, pauzák, nůžky, izolepa. Papír mohli žáci stříhat, trhat, skládat, muchlat, protrhávat a zhutňovat do plastických tvarů (tak jako u hlíny) apod. Spojovacím a zpevňovacím materiálem byla izolepa, kterou mohli využívat i k doplnění tvaru a jeho povrchu.

Hodnocení prostorové tvorby: zprvu žáci opět tápali ve zvládnutí techniky, kterou si však díky technologické jednoduchosti rychle osvojili. Po snadném zorientování se v možnostech takto pojaté prostorové tvorby byli schopni poměrně rychle sledovat tvarovou shodu svých prací s vybraným zvukem. Nebarevnost papírové hmoty žákům umožnila lépe se soustředit pouze na tvarové hodnoty prostorové práce.



Obr. 5 Obr. 6

Obr. 7

Obr. 8

Ukázky tvorby obr. 05, 06, 07, 08

Jiřka (obr. 05) – tekoucí voda – autorce se podařilo vyjádřit výrazovou a akustickou shodu výrazu – namuchláním a podélným protrháním papíru ztvárnila autorka šum, který voda vytvářela, celek se, stejně jako u vody, skládá z jednotlivostí. Zde je nutné poznamenat, že ve ztvárnění vody (ve všech technikách) se objevuje naučená symbolika vlnitých čar, ať už svislých nebo horizontálních. Proto byl výběr tohoto zvuku pro ztvárnění dětmi upřednostňován – měly pocit, že vědí, jak voda vypadá.

Tomáš (obr. 07) a Michaela (obr. 06) – bouchnutí dveří – tupý zvuk bouchnutí dveří odpovídá nepravidelnému kulovitému ztvárnění. Použitím velkého množství lepenky (možná z důvodu pečlivého spojení materiálu) se oddaluje od akustické podoby výrazu. Tvaru chybí také dozvuk, který se objevuje ve zpracování zvuku Míšou. Ta však dozvuk vyjádřila příliš dominantně, chybí zde ztráta intenzity zvuku.

Standa (obr. 08) – skřípání židle – tvarově objekt vystihuje zvukovou podobu zaskřípání, avšak jedná se o časově příliš krátký úsek. Objekt by mohl být vytvořen zmnožením tvarů, které by prodloužily délku zvuku.

3C. Malba zvuků – výběr jednoho z 6 zvuků – libovolný výběr

Zadání: žákům byly opět předvedeny všechny zvuky, ze kterých si měli jeden vybrat a představovat ho v barvách. I když děti tvrdily, že jsou zvyklé se malebně vyjadřovat a umí míchat barvy, byly o těchto principech poučeny. Měly k dispozici pouze základní barvy – žlutou, červenou, modrou a pro vytvoření lomených, pastelových a měkkých barev

bílou a černou. Tvořily na formát A2 štětcem o šíři 3 cm. Jak se při práci ukázalo, neměli žáci zkušenost ani s mícháním barev, ani s prací ve vrstvách a ani s většími formáty. To mělo za následek, že byli uchvázeni možnostmi barev a soustředili se spíše na experimenty s barvou na paletě. Tím přestali sledovat obsah, který měli zobrazovat. I když ve svém projevu byli touto technikou velmi svázáni, byli jí uchvázeni (jednak barevností a také formátem) a hodnotili ji i svoje výsledné malby velmi pozitivně, na rozdíl od kresby.

Hodnocení techniky malby: někteří žáci po prvotním uchváčení barvami začali korigovat svoje vyjádření vzhledem k akustické podobě výrazu, který si pro svou práci vybrali. Byla zde zřejmá již předešlá zkušenost v kresbě, pokoušeli se o střídání plochy s linií tak, aby vizuální vyjádření odpovídalo akustické podobě výrazu. Celkově žáci uplatňovali spíše symboliku čistých barev v ploše, kterou nepomalovávali. Nezájem dětí s výtvarnou technikou malby se projevil jako významný problém v tomto typu výtvarné úlohy.

Ukázky tvorby obr. 09, 10, 11, 12

Tomáš (obr. 09) – červená lomená čára až kresebně vystavena je ve shodě se skřípavým zvukem židle. Šíření zvuku prostorem podporují přerušované zelené čáry. Tato barevná harmonie podporuje důraznost zvuku.

Petr (obr. 10) – malebně kultivované provedení, které naznačuje již předešlou zkušenost autora s mícháním barev. Lomená čára v obraze rovněž odkazuje k akustické podobě výrazu, avšak barevností jej uklidňuje, ohraničuje, zakuklí, neutralizuje a ZMĚKČÍ. Trojúhelníkovité tvary, jež odkazují

k pyramidám, způsobují jistou statickostí obrazu.

Jiřka (obr. 11) – vizualita malby odkazuje spíše k mikroskopickému pohledu na vodu, jakýsi posun tvarů, jejich přelévání je podpořeno liniemi, které jdou až mimo formát a naznačují nedokončenost, což je ve shodě s vlastnostmi vody, nikoliv však zvuku, který byl předveden.

Kamila (obr. 12) – dílo působí spíše jako stylizovaná krajina, je zde patrné autorčino zaujetí možnostmi barev. Při otočení formátu bychom objevili jistou shodu v proudění vody, avšak uhlazenost povrchu malby způsobuje statický dojem. Vše ještě uklidňují zvolené odstíny modré barvy.

4. Závěrečný komunikační blok

Komunikační blok probíhal *po každé výtvarné činnosti*. Děti nebyly dosud zvyklé pracovat s obsahy svých vizuálních vyjádření. Reflexe a hodnocení výtvarných prací na 1. stupni doposud probíhala převážně ze strany učitele, a to jen ve formě známky. Reakce většinou vyvolaných dětí byla na úrovni jednoslovných nebo krátkých odpovědí, za které jsme chválili. Někteří děti se nevyjádřily ani po přímém oslovení. Ke zlepšení v reflexi své tvorby či tvorby spolužáků došlo až po technice malby. Většina dětí sice zůstala u jednoslovných odpovědí, ale objevily se i takové děti, které byly schopné popsat své práce z větší části samy.

Závěrečnému komunikačnímu bloku byly věnovány dvě vyučovací hodiny. **Cílem této fáze výuky bylo pomoci dětem uvědomit si přítomnost jednoho obsahu i při proměnách jeho vizuálních podob.** Vědomí opozit udržovalo po celou dobu výuky strukturní vztahy, které byly stále kontrolovány a které pomáhaly žákům odhalit správnější

a méně správná řešení (srov. Dyrťová; Slavík 2012, s. 14).

V úvodu této části projektu byly znovu zopakovány všechny používané zvuky. Ze zkompletovaných prací každého žáka byly vybrány ty, které představovaly ztvárnění stejného zvuku. Na tabuli byly napsány dvojice opozit: *vysoký x hluboký, hebký x drsný, opakující se x najednou, světlý x tmavý, řídký x hustý, klidný x dynamický*. Z nich měl každý žák vybrat tři vlastnosti zvuku, které podle něj nejlépe charakterizovaly jím ztvárněný zvuk. Při komunikačním procesu se pak děti snažily vysvětlit, jakými vyjadřovacími prostředky se jim podařilo či nepodařilo tyto vlastnosti ve svých pracích vyjádřit. Dále pak hledaly shodné výrazové kvality všech svých třech prací. Poměrně samostatně dokázali své práce interpretovat pouze dva žáci, u dalších několika došlo ke zlepšení komunikace (např. Petr a Natálka), zatímco většina dětí zůstala u jednoslovných odpovědí nebo pouhých přitakání.

Petr – skřípání židle – kresba, prostor, malba

U. Péto, jaký zvuk jsi zobrazil?
P. Skřípání židle o podlahu.
U. Pojmenuj vlastnosti zvuku?
P. Ostrý, nepříjemný a přerušovaný.
U. Jak jsi vyjádřil třeba v malbě, že je ten zvuk ostrý a nepříjemný?
P. Jak tam jsou ty trojúhelníky.
U. Co to pro tebe znamená?
P. Ostrý a ty světlé barvy, jako že to je výrazný.
U. Podívej se na svoji kresbu. Zobrazuje také všechna tři slova, která jsi teď řekl nebo ne?
P. Ne.
U. Jaké z nich splňuje?
P. Že je ostrý a nepříjemný.
U. A splňuje i to, že je přerušovaný?
P. Ne.
U. Já bych řekl, že částečně ano – někde ta linka je ostřejší, silnější, někde je slabší, taková měkká, vidíš to? Všude jsi stejně netlačil. Ještě nám řekni něco o té plastice – ta je hodně podobná těm ostatním pracím, co myslíš?
P. Asi že je ostrá.
U. Čím jsi vyjádřil tu ostrost v plastice?
P. Takový ty špičky.

U. Do prostoru? A myslíš si, že bílá barva papíru a lesklost izolepy úplně stačí k tomuto vyjádření? Nebo bys ještě pomaloval papír barvami?

P. Nechal bych to takhle. Ta izolepa, to je takový nepříjemný.

U. Pokus se teď vyjádřit ten zvuk gestem. Rukou, nohou, celým tělem...

(Petr předvádí)

U. Děkuji, Petře.

V komunikačním procesu není nejdůležitější to, aby každé dítě plyně hovořilo o své práci, ale je zapotřebí, *aby v rámci komunikace došlo ke kvalitativní reflexi žákovské tvorby tak, aby si žáci z výuky odnesli obsah výtvarných činností ve formě zkušenosti a s ní pak uměli v životě nějak zacházet* (srov. Slavík, 2013). V našem případě bylo podstatné, aby si děti uvědomily vztahy mezi významovou a výrazovou stránkou svých vizuálních sdělení a došli ke zjištění, že nefigurativní vyjádření může být mnohem důraznější a srozumitelnější i lépe vyjadřuje obsah zobrazovaného.

5. Zopakování testování výtvarné tvořivosti žáků Boubá-kiki testem

Dítě	Test 1/pořadí	Posun	Test 1/pořadí
2	38/PVT	↑	46/PrVT
3	44/PrVT	↔	49/PrVT
4	51/NVT	↔	45/PrVT
5	36/PVT	↑	42/PrVT
8	44/PrVT	↔	40/PrVT
9	49/PrVT	↔	51/NVT
10	37/PVT	↑	42/PrVT
11	52/NVT	↓	42/PrVT
12	56/NVT	↔	54/NVT
13	39/PVT	↑	54/NVT
14	42/PrVT	↔	44/PrVT
16	50/PrVT	↔	47/PrVT
17	57/NVT	↔	61/NVT

Tabulka 1 – celkové výsledky prvního testování Boubá-kiki

Výsledky testování po výtvarném projektu „Jak vypadá zvuk“ ukázaly celkové zlepšení třídy v úrovni výtvarné tvořivosti. Děti 17, 12, a 14 zůstaly v kategorii NVT a přibýlo k nim ještě dítě 13, které postoupilo dokonce z kategorie PVT. Děti 11, 12, 14 a 17 patří

k „jedničkářům“ a po celou dobu výtvarného projektu prokazovaly stabilní tvůrčí iniciativu ve svých výtvarných řešeních zadaných úloh. Domníváme se, že v prvním testování odevzdaly maximální tvůrčí výkon. První plnění testových úloh díky své neobvyklosti nutí děti nacházet nová jiná řešení, než jsou doposud zvyklé používat. Moment něčeho nového, překvapení, tajemství, kterým je obestřen výsledek testování, nabudil žáky k maximálnímu výkonu, a tak mobilizovali své tvůrčí myšlení. Našli se však i žáci, kteří podávali během tvůrčích úloh stabilně až nadprůměrný výkon, avšak opakování testování v závěru projektu je už jednoduše nebavilo – např. dítě 11. Děti, které nedosáhly příliš vysokého vstupního hodnocení, během projektu (jehož úlohy byly připraveny v kontextu testových úloh Boubá-kiki testu) pochopily zadání úloh. Jejich výsledky závěrečného testování zaznamenaly zlepšení v projevech tvůrčího myšlení.

6. Shrnutí projektu, analýza edukativního procesu, závěr

Tyto expresivní úlohy pomohly dětem vyjádřit jejich představy „jak vypadá zvuk“ na základě vlastních zkušeností. V reflektivní části pak ověřovaly vazby mezi významy a kvalitou svých vizuálních zobrazení, které mohly v dalších výtvarných činnostech zpřesňovat a rozvíjet se zapojením uvědomělejších relací mezi akustickou a vizuální podobou výrazu.

Žáci se v průběhu výuky přesvědčili o tom, že výraz i ve své nefigurativní podobě (kompozice složená z linií a tvarů o různé síle drsnosti, rozmazání apod.) může být nositelem velmi konkrétního významu.

Analýza edukativního procesu: co se týče posloupnosti výtvarných technik, byly řazeny na základě jejich technologické náročnosti. Jako první byla zařazena *kresba*, která je díky své oblíbenosti ve výtvarné výchově pro děti jako výrazový prostředek velmi přirozená. Mají s ní největší technickou zkušenost, protože práce s linií je velmi podobná psanému projevu. Technika žáky tolik nesevřává k nahodilostem a samoučelnostem v obrazném vyjádření.

Ukázky posunu v kresbě – dítě 2 test 1, v porovnání s kresbou po poučení o vyjadřovacích možnostech tužky a jejich využití vzhledem k obsahu zobrazovaného obr. 01 a obr. 13; obr. 02 a obr. 14:

Anna – dítě 17 – obr. 13

Dívka v prvotní kresbě nepracovala zejména s vyjadřovacími možnostmi tužky, což je v druhé fázi výuky již patrné. Citlivě zachází s rozmazáním a zjemněním linie i plochy v zobrazení zvuku 2, měkká vlnitost rozbíhající se do prostoru odpovídá zvuku vody. Sympatické je, že umístění a směr toku vody je úhlopříčný, což je originálnější řešení než vertikální či horizontální řešení většiny žáků.

Dominika – dítě 2 – obr. 14

Nečitelnost kresby dítěte, pravděpodobně způsobená bojácností z výsledku tvorby, nerozlišuje např. tvrdosti a měklosti linie, nepracuje s obsahem vizuálního vyjádření. Opakují se stereotypy kresby. Naším cílem bylo u dítěte odstranit užívání stereotypů v kresbě sledováním obsahu vizuálního vyjadřování a využíváním výrazových možností tuhy.

V kresbě jsou ještě rozdíly mezi vizuální kvalitou ztvárněného zvuku (např. totožnost zvuku 1 a 4 – zobrazení 1 nese jisté vlastnosti zvuku: síla, razantnost, plnost, směřování, ale zobrazení 4 nese významovou shodu se zazvoněním). Zajímavé je zpracování zvuku 5 – síla a razantnost počátku větru způsobeného archem papíru je změkčena a odlehčena rozmazáním, které se umocňuje do stran i do dálky – tím je naznačeno proudění všemi směry do ztracena. Snaží se již o určitou míru originality a sledování shody mezi akustickou a vizuální podobou výrazu. K tomu občas cíleně využívá výrazových možností uhlu (zvuk 3, 5). Stereotypy kresby byly částečně odstraněny. Opakování tvaru se objevuje ve ztvárnění zvuku 1, 2, 4, kde pouze zobrazení zvuku 1 je ve shodě s jeho akustickou podobou.

Prostorová tvorba navazovala na jednoduchost kresby a sledování převážně tvarových proměn bez intervence barvy. Variantou by mohla být práce nikoliv s papírem, ale s *modelovací hlinou*. Domníváme se, že při použití modelovací hlíny by žáci u drobné plastiky tolik nezapásili s představou tvaru a jejich

výsledným zobrazením. Práce s hlinou by byla pro žáky přirozenější, a to díky snazšímu způsobu spojování jednotlivých částí celku i díky haptickému kontaktu. Navíc je také monochromatická. Hlinou mohou žáci snáze vytvářet strukturu povrchu i kontrasty opozit. Avšak je nutné mít na zřeteli, že hlína si oproti papíru sama logicky určuje základnu, z které plastika vyrůstá. Papír se naopak variabilněji orientuje (orientace směru – mnohopohledovost). Změnou poloh papírového objektu (změnou základny) vzniká nový rozměr vůči prostoru, ve kterém se nachází – nová vizualita.

Pokud učitel tvoří s žáky poprvé, je dobré zařadit před hlavní výtvarnou malebnou činnost průpravná cvičení, ve kterých by si žáci osvojili míchání barev, práci s pastózností malby, práci ve vrstvách, kompoziční řešení celé využitelnosti plochy. **Technika malby** snadno zapříčiní odklon od sledování obsahu díla ve výtvarném uvažování dětí, které jsou spíše uchváceny barevnými kontrasty a vlastnostmi barev. Malba se také hůře reflektuje (má mnoho variant hodnocení) a vyžaduje podrobnější komunikaci nad vzniklými pracemi. V našem případě by bylo vhodné navázat na malbu monochromatickým vyjádřením stejného zvuku. Sledovány by pak byly proměny monochromatického vyjádření oproti barevnému, a to jak v oblasti výtvarné kvality, tak po obsahové stránce.

O autorech:

PhDr. Radka Růžicková, Ph.D., pracuje na katedře výchov uměním Pedagogické fakulty UJEP Ústí nad Labem. Zároveň vyučuje výtvarnou výchovu na ZŠ Čestmíra Císaře Hostomice.

radka.ruzickova@ujep.cz

M. A. Dalibor Worm pracuje na katedře výchov uměním Pedagogické fakulty UJEP Ústí nad Labem. Zároveň vyučuje výtvarnou výchovu na Masarykově MŠ a ZŠ Krupka.

dalibor.worm@ujep.cz

Lucie Žížková studuje na katedře výchov uměním Pedagogické fakulty UJEP Ústí nad Labem. Pracuje jako učitelka 1. stupně základní školy na ZŠ Trmice.

luciezizkova@centrum.cz

Použitá literatura:

BLÁHA, J. *Výtvarné umění a hudba. Tvar, prostor a čas I/1*. Praha : Togga, 2012. ISBN 978-80-87258-69-9.

DYTRTOVÁ, K.; SLAVÍK, J. Viděné a slyšené. *Výtvarná výchova*, 52(3), 12 – 21. 2012.

GOODMAN, N. *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha : Academia, 2007.

HONZÁK, R. Chuť tónu, barva čísla; Synestezie – dar, o němž se moc nemluví. *Vesmír*, 88(12), 780, 2009. Dostupné z: <http://www.vesmir.cz/clanek/chut-tonu-barva-cisla-synestezie-dar-o-nemz-se-moc-nemluvi> (1. 11. 2012).

KÖHLER, W. *Gestalt Psychology*. 2nd ed. New York : Liveright, 1947.

LAKOFF, G., & Johnson, M. *Metafory, kterými žijeme*. Brno : Host, 2002.

RAMACHANDRAN, V. S., & Hubbard, E. M. Synaesthesia: A window in to perception, thought and language. *Journal of Consciousness Studies*, 8(12), 3 – 34, 2001.

SLAVÍK, J.; DYTRTOVÁ, K. *Přemýšlej a kreslí* (pracovní manuál k testu Bouba-kiki). Nepublikovaný rukopis, 2001.

SLAVÍK, J. Tvorba jako způsob poznávání ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova*, 1(1) [cit. 2013-10-03]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=14.

TORRANCE, E. P. *Torrancetests of creativeness inking. Norms. Technical manual*. Princeton, New Jersey : Personnel Press, 1966.

VNÍMÁNÍ ČASU A JEHO PODOB

The perception of time and its variations

Karla Cikánová

Anotace:

Téma „Vnímání času a jeho podob“ nabízí pro praxi výtvarné výchovy několik výtvarných řad námětů pro starší žáky ZŠ, G a ZUŠ. Východiska hledá v možných vizualizacích plynutí času v kosmu, v přírodě, ve světě lidí a ve výtvarném umění. Interakce se snímky podněcuje žáky k parafrázím a k vlastní tvorbě.

Abstract:

The theme „The perception of time and its variations“ offers several creative lines of topics to older pupils of primary schools, grammar schools and primary art schools. The points of departure are looked for in the possible visualisations of time flowing in universe, in nature, in the world of humans and visual art. The interaction with snaps instigates pupils to paraphrasing and/or to their own creative work.

Po uvažování o vesmíru v několika motivačních programech, které vznikly na PC v aplikaci Power Point pro učitele výtvarné výchovy, bylo logické pokusit se i o téma ČAS. Rozeslaný program na společné adresy studentů a učitelů „Vnímání času a jeho podob“ se ukázal jako nosný v praxi. Pokusíme se proto v souvislostech zauvažovat širěji o tématu v tomto textu, a to tak, jak bychom hledali východiska k úvahám a tvorbě našich žáků.

Jestliže filozof Martin Heidegger zdánlivě jednoduše autoritativně prohlásil „*Náš život je časem*“ a geniální fyzik Albert Einstein „*Čas je to, co ukazují hodiny*“ a daleko dříve před nimi řekl Augustinus Aurelius z Hippa (345–430) „*Vím velmi dobře, co je čas, pokud o něm nepřemýšlím. Ale jestliže začnu o čase přemýšlet, nevím, co to je.*“, ptáme se v současnosti i my. Co je pro nás čas? Je věčnou hádankou, není vidět, ani cítit, přesto je součástí a podmínkami našeho života. Vybaví se nám několik přísloví či rčení, která čas postihují.

V dětství čas vnímáme pouze jako ciferník hodin s posunujícími se ručičkami a ve střídání dne s nocí, snad i v počítání oveček, když nemůžeme usnout, zdál se nám dlouhý v odpočítávání dnů do Vánoc či narozenin. Děti poslouchají pohádky a nediví se, že se Šípkové Růžence zastaví čas na 100 let. S černokněžníky a dvorními hvězdopravci

v pohádkách, mýtech, pomocí věštby, ve filmech sci fi nahlíží děti do minulosti, přítomnosti i budoucnosti. Někdy je poprvé překvapí sen, kdy cestují, létají, procházejí se v jiném prostředí a čase.

Později v dospívání jsme byli spíše přesvědčeni, že čas se prezentuje okamžikem. Zdá se, že jsme bývali nakloněni spíše barokní či romantické „rozervanosti“, často jsme zřeštěně žili pro „tady a teď“, prožívali pouze své okamžiky, hazardovali s časem.

„*Má nejsou léta má, jež pozřel času hlad, má nejsou léta má, jež přišť přijdou snad, jen okamžik je můj, a hledím-li si jeho, sám tvůrce let je můj, a věčnosti a všeho.*“
Okamžik, Andreas Grypius (1616–1664)

Čas....

„*Všechno žere, všechno se v něm ztrácí, stromy, květy, zvířata i ptáci. Hryže kov i pláty z ocele, tvrdý kámen na prach semele, města rozvalí a krále skolí, vysokánské hory svrhne do údolí...*“

Hobit, J. R. R. Tolkien

A přesto „*Žádné jsoucno, kromě člověka, neví o své konečnosti, smrtelnosti, a proto jen člověk si je vědom časovosti a s ní i samotného bytí.*“ „*Čas je významem bytí.*“
Martin Heidegger, Sein und Zeit

„*Čas je nejlepší inovátor.*“

Francis Bacon

V dospělosti žijeme leckdy překotným závodem s časem, účtováním s časem, následně zintenzivněným vybavováním vzpomínek. V souvislostech s citacemi v úvodu jistě chápeme, že čas je i není pouhou průběžnou destrukcí. Měří různou délku trvání skále, stromu, želeve či jepici. Čas velí proměnám, novým zrozením a vzniku i obnově hmoty v prostoru, je nezáčastněný k tomu, zda ve vztahu k lidem plyne k dobrému, či zlému. A to už od Velkého třesku, kdy zpětně uvažujeme o vzácném a ojedinělém počátku čehosi tak nepatrného ve vesmíru, jako je naše planeta se zvidavým a čas reflektujícím mozkiem člověka.

Rozhlédneme-li se kolem sebe, všechno existuje v proměnách i cykličnosti a podléhá plynutí času, jen náš fotografický snímek, video čehokoli – krajiny, dítěte, stromu – je zdánlivým zastavením času, ale pouze v neměřitelném okamžiku. Jestliže je pohyb času „vidět“ nejen na snímcích či filmu, hodinách a orlojích, zdá se, že téma je vizualizovatelné a opodstatněné pro náměty nejen v umění, tedy i ve výtvarné výchově, v nichž nejde jistě jen o kopii a doslovný „dokument“.

Pozorujeme plynutí času od nepaměti, naši předci vítali rituálem východ slunce, strachovali se o návrat jara, stavěli své

kamenné pozorovatelný. V současnosti v časovém zdánlivém zastavení dešifrujeme fascinující snímek nejvzdálenějšího objektu ve vesmíru, který se již dávno proměnil. Každým rokem ve sčítání rojů Perseid si připomínáme, kdy a kudy pravidelně prolétá naše planeta místem v ekliptice. Známe vysvětlení střídání ročních dob, čteme v liniích geologických vrstev, v soustředných kruzích řezů krápníků, drúzách křemene, ve zkamenělinách z různých období, v liniích letokruhů nejstarších stromů, v liniích na schránkách plžů, v liniích přirůstání rybích šupin, v archeologických vykopávkách. Čteme si o čase ve stavbě pyramid či domu z cihel nebo panelů. A denně nám zrcadlo odpočítává i naše fáze života, pozvolna po leta ukládaný náš čas se otiskne v zrcadle ve vráskách na rukou a tvářích. Víme, že náš život je vymezen naším časem, ve kterém se ztratíme. Jen zůstaneme v paměti lidí. Otiskuje-li se čas v mikrosvětě i makrosvětě, v hmotné kultuře a ve všech druzích umění, zkusme vybrat pro zachycení okamžiku a viditelných fází to, co je jeho důkazem, zpětným viditelným otiskem, tedy i východiskem k tvorbě v jeho parafrázi. Uvažujeme o plynutí času v našich životech a činnostech, o vlastním prožívání času, o jeho běžném měření pro lidskou potřebu.

Přesto si stručně zopakujeme téma času tak, jak ho pojímá filozofie. Čas je vedle prostoru základní forma (kategorie a podmínka) každé smyslové zkušenosti (I. Kant). Podle Aristotela vzniká čas počítáním pravidelných pohybů (např. dne a noci), Augustin upozornil na to, že v lidské zkušenosti je čas prožíván jako minulost, přítomnost a budoucnost, jejichž propojení je dílem lidského intelektu – duše. Odtud rozlišujeme vnější (objektivní, měřitelnou) a vnitřní (subjektivní, proměnlivou) stránku času, který pro nás jednou utíká, jindy se vleče. Zkušenost času vzniká v přítomnosti, která však není bodová (bezrozměrná), nýbrž zahrnuje i bezprostředně minulé a nastávající (E. Husserl). Čas není něčím mimo nás, nýbrž sama naše existence je časová, žijeme a jsme nejen v čase, nýbrž jako čas (M. Heidegger). Proto hraje čas významnou roli v každém příběhu, ve vyprávění (P. Ricoeur) a v jazyce vůbec (gramatický čas). Časová je i lidská odpovědnost (držet slovo dané v minulosti), dějinnost a naděje.

Uvažujeme jistě o času samotném také jako o fyzikální veličině, její podstatě, vzniku, zániku, proměně, způsobu existence.

Jaké jsou důvody učitele k výběru tématu „Vnímání času a jeho podob“ ve výtvarných řadách námětů:

- Rozmysleme si a zapišme si důvody, proč je dobré právě starším dětem připomenout ve výtvarné výchově téma Čas. Odpovězme si, proč je důležité, jak s časem i v osobním životě budou hospodařit. Dokážeme tyto důvody dětem nementorsky sdělit tak, aby je vzaly za své? A pokud děti nereagují, jak nalézt jinou přitažlivější formu sdělení k zamýšlení?

„Čas jde s různými lidmi různým krokem. Řeknu vám, komu čas kráčí, komu cválá, komu letí tryskem a komu ještě stojí.“

W. Shakespeare

„Na zítřek odkládej jediné – hněv.“

Indické přísloví

„Ti, co neznají skutečnou cenu času, říkají: čas jsou peníze.“

Jiří Žáček

- Předškolní a mladší školní děti ještě nevnímají plynutí času jako starší žáci. Záleží i na rozvaze o charakteru třídy, o dosažitelných motivačních a dětem přiměřených materiálech z internetu a populárně vědeckých publikací. Víme, proč v této žité, všemožně zrychlené a překotné přítomnosti je dobré zamyslet se nad následnou citací?

„Kdybych já měl padesát tři minuty nazbyt, řekl si malý princ, šel bych docela pomaloučku ke studánce...“

Antoine de Saint-Exupéry: Malý princ

„Čas se v nás vrství jako léta ve dřevě. Novější, pozdější vrstvy překrývají ty starší. A jako stopy kdysi zelených větví pronikají vrstvami let suky vzpomínek. Záleží na nás, aby vrchní vrstvy času neudusily ty hlubší, aby se ze zážitků dětství a prožitků mládí nestaly mrtvé, bodající suky.“

J. Pelikán

- Výtvarné řady se mohou překrývat svými náměty, ale ty mohou patřit i k jinému tématu. Záleží na učiteli, kterou výtvarnou řadu námětů vybere jako aktuální a první, či zda jen některý z námětů z různých výtvarných řad. Výtvarné úvahy o čase jsou velmi široké a mnohostranné. Nelze téma ČAS – plynutí času vydělit od prostoru a hmoty makrosvěta a mikrosvěta, historie, současnosti či budoucnosti lidstva. Z nich v článku nabízíme následně jen některé možnosti.

„Chvilí jsem se marně snažil a náhle jsem pocítil zároveň strach i touhu. Strach z temného hrozivého prostoru, a touhu zjistit, zda se v něm neskryvá něco neobyčejného a pozoruhodného.“

Leonardo da Vinci

- Je logický i mezipředmětový vztah. Učitel výtvarný námět k tématu Čas může zařadit k současně probíranému učivu v jiných předmětech – v přírodopise (geologie, zkameněliny, stáří rostlin – stromů, zvířat), v dějepise (antropologické nálezy, objevy, prehistorie a současnost), v literatuře (bohatá literatura i filmová tvorba sci-fi, mytologie různých národů, v české literatuře Výlety pan Broučka od Svatopluka Čecha, Věc Macropulos K. Čapka, aj.) A jistě v souvislostech s výtvarným uměním.

„Jen prostřednictvím umění můžeme vyjít ze sebe a dozvědět se, co vidí někdo druhý ze světa, jenž není stejný jako náš a jehož krajiny by nám zůstaly právě tak neznámy, jako krajiny na Měsíci. Místo toho, abychom viděli svět jediný, svět náš, vidíme ho díky umění zmnohonásobený, a kolik je originálních umělců, tolik máme k dispozici světů, které jsou navzájem odlišnější, než světy otáčející se v nekonečnu a které k nám vysílají své zvláštní světlo ještě dlouhá staletí potom, co vyhasl jeho zdroj, ať už se jmenoval Rembrandt nebo Vermeer.“

Marcel Proust: Čas opět nalezený

pokračování článku na straně 15

Barevná obrazová příloha k článku SE ŠKOLKOU DO GALERIE 2 – PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE



Obr. 1 Linda Čihařová, Oranžová revoluce, 2011, fotokresba, 40 x 60cm, www.lindacihar.com



Obr. 2 Bára Z., Svět kolem nás se skládá z detailů, digitální fotografie, práce dětí



Obr. 3 Bára Z., Můj kouzelný svět, malba a kresba na fólii, foto© Bára Z.



Obr. 4 Karel Malich, Červený mrak, 1971, ocel, mosaz, drát, barva, plech, 56 x 47 cm, soukromá sbírka, foto©Martin Polák



Obr. 8 Lucie K., Mrak, mráček, obláček mého dne, dráty a další materiály, foto© Lucie K.

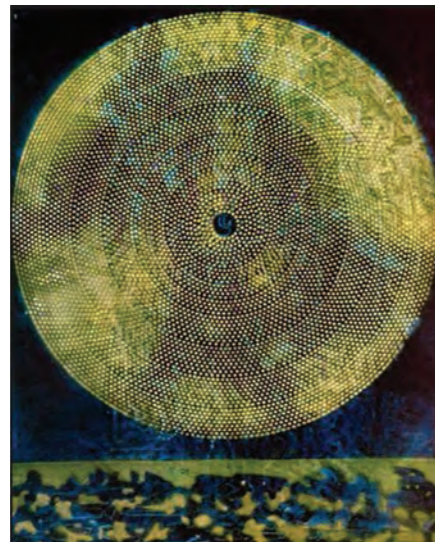


Obr. 6 Lucie K., Jaké by to bylo, sáhnout si do mraků? malba šlehačkou, foto© Lucie K.

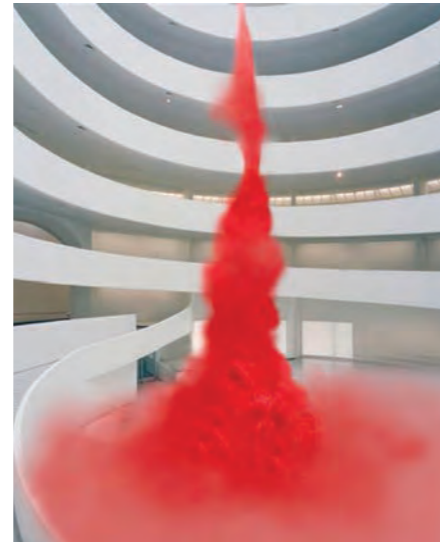
Barevná obrazová příloha k článku
VNÍMÁNÍ ČASU A JEHO PODOB



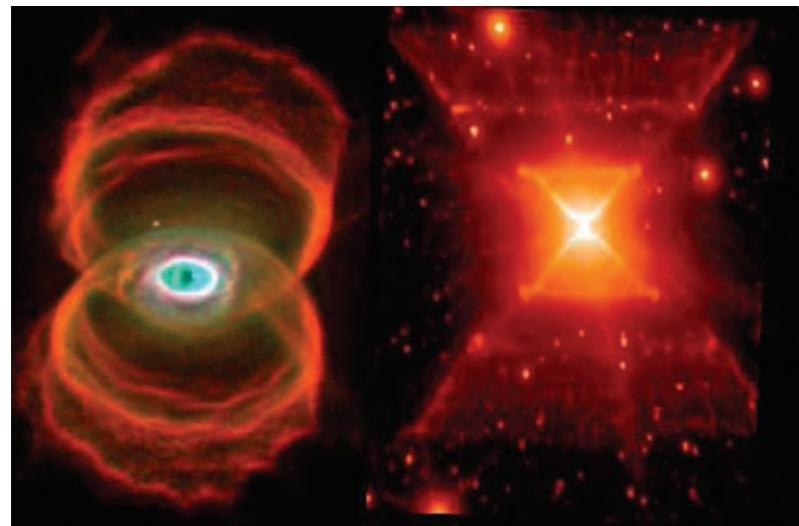
Obr. B1 Damien Hirst: Litá barva do centrifugy, akce pro děti v londýnské Covent Garden, 2012



Obr. B2 Max Ernst: Narození galaxie, olej, 1969



Obr. B3 Anish Kapoor: Nanebevzetí, Guggenheim Museum, instalace 2009



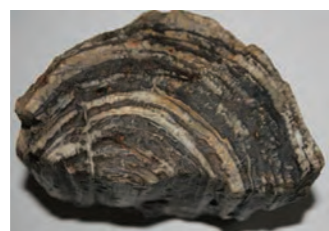
Obr. B5 Mlhoviny MyCn 18 (Přesýpací hodiny) a MWC 922 (Červený čtverec)



Obr. B4 Ivan Kafka: Velmi podivný jarní kopeček, 1988, objekt – výška 550 cm, průměr 400 cm



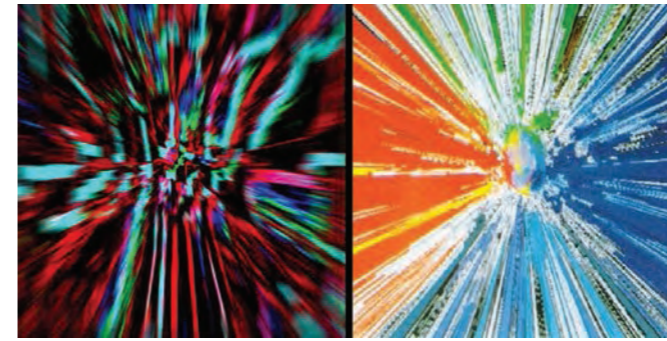
Obr. B8 Přirůstání rýh na ulitě a šupině kapra



Obr. B7 Araukarit, detail zkamenělého dřeva, nález z Líně u Plzně, velikost 116 mm, M. Pluhař



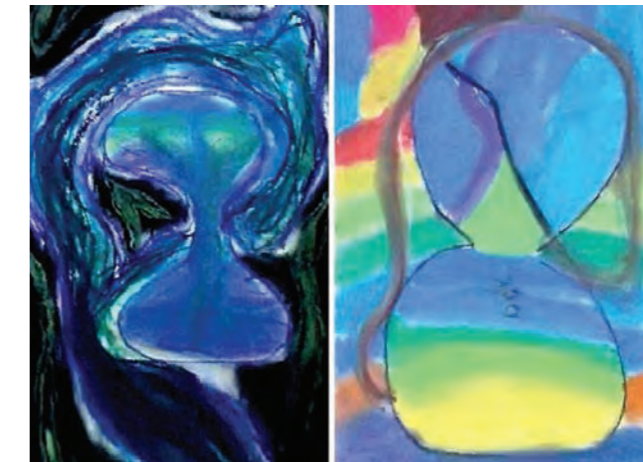
Obr. B6 Achát z Ciboušova, výbrusy z naleziště ve výzdobě kaple sv. Kříže na Karlštejně



Obr. C1 Představa Velkého třesku, práce v grafickém programu PC, 7. roč. ZŠ



Obr. C2 Jak ubíhá čas ve vesmíru, ale i můj čas, objekt z klubek a navíjené příže, 6. roč. ZŠ



Obr. C5 Přesýpací hodiny – čas povodně, čas duhy po dešti, malba, 3. roč. ZŠ



Obr. C6 Návrh na list kalendáře – březen, malba, 7. roč. ZŠ



Obr. C7 Listář profilů stárnoucího člověka, objekt, 6. roč. ZŠ



Obr. C4 Stroj času, kresba soukolí se závěrečnou akcí, stopy, 5. roč. ZŠ



Obr. C8 Můj nejkrásnější achát – kolorovaná kresba, 5. roč. ZŠ



Obr. C9 Setkání zázraků přírody mimo čas, kombinovaná technika, ZUŠ, chlapec 15 let



Obr. 9



Obr. 10



Obr. 11



Obr. 12



Obr. 13



Obr. 14

pokračování článku
VNÍMÁNÍ ČASU A JEHO PODOB

Jaké jsou naše hlubší osobní zkušenosti s tématem čas? Důvody, proč uchopit v praxi téma času právě ve výtvarné výchově žáků, by měly mít naše, byť odlišné osobní kořeny. Zapátrejme, zda máme s tématem hlubší zkušenost a zda naše osobní kořeny povědomí o našich smyslových zážitcích s intenzivním uvědomováním času vůbec existují. Zkusme si vzpomenout na toho, kdo se nám v dospívání poněkud pomohl zorientovat nejen ve filozofických definicích, ale i v hlubším prožití plynutí času nejen v přírodě, ale především uměleckých dílech, která udivujícím způsobem plynutí času vizualizují.

„A umění je jedním z prostředků uvědomování si nejen konečnosti, ale i možnosti člověka.“

Eliade, M.: Mýtus o věčném návratu

Někdo z učitelů na gymnáziu při studiích, či teprve na vysoké škole nám jako první předkládal k úvahám pasáže nejen z Heideggera a Junga, ale texty nám nedostupného Henri Bergsona (Tvůrčí vývoj), překládal je a zdůrazňoval, jak je významná jeho teorie času jako trvání a paměti. Ptával se někdy s potutelným úsměvem:

„Kdybyste si mohli vybrat, vybrali byste si hmotu, prostor nebo čas?“

Kamil Linhart

Někdo z našich profesorů nám spíše nabízel prožívání času prostřednictvím zážitků z uměleckého díla, poslouchali jsme z desky symfonii *Mysterium času* Miloslava Kabeláče, nebo nám po jednotlivých dílech půjčoval dílo Marcela Prousta *„Hledání ztraceného času“* ze své osobní knihovny. S údivem jsme se snažili pochopit spisovatele, který chápal pomíjivost všeho, co tvořilo náplň jeho života, chtěl okamžiky, pocity, zážitky, které nenávratně odnesl čas, znovu obnovit v proudu vzpomínek, znovu „vědomě“ prožít a zakotvit v uměleckém díle, a tak znovu nalézat „ztracený čas“. Třeba právě s ním jsme se stávali téměř máchovskými poutníky po konkrétní české krajině, hradech, prožívali jsme

čas nočních poutí k Bezdězu, pozorovali fáze zatápní údolí Vltavou u Lipenské přehrady....

Kdosi pro nás objevil poprvé Františka Kupku, třeba už v 60. letech, když „mohly“ být jeho obrazy poprvé souborně vystaveny, ale pouze v galerii v Písku nikoli v Praze. (Nezapírám, že jde o vzpomínky na odborné asistenty katedry výtvarné výchovy Kamila Linharta, Zdeňka Sýkoru a Jiřího Pateru.)

Zastavme se u vizualizací času právě před obrazy Františka Kupky.

Kupkovo dílo v převaze přece obsahuje v uměleckém obraze to, co se projevuje pohybu hmoty v prostoru a v čase týká. Kupka chápal, že naše Země je součástí nekonečného celku vesmíru, a tato zjištění po svém projektoval do svého díla. Toto emocionální a myšlenkové pozadí je zřetelné z cyklu *„Okolo bodu“* rozvíjeného ve variacích. Cykly jsou navzájem provázané a téma rotačního pohybu, zkoumání kosmu protínají téměř celé tvůrčí období a život umělce. Začal se zabývat rotačními zákonitostmi, upoutal ho Organický cyklus, kdy čerpal z přírodních jevů, zkoumal fyzikální, kosmické, matematické zákonitosti, ale také biologii, mikroorganické zákonitosti. Vybarví se nám jistě obrazy *Kosmické jaro*, *Tvoření*, *Příběh o pestících a tyčinkách*, *Tryskání* a další.

Tolik mimo jiné je také postiženo ve vynikající publikaci Ludmily Vachtové *„Kupka“*, která rovněž kdysi absolvovala katedru výtvarné výchovy na Vysoké škole pedagogické, vedenou profesorem Martinem Salcmanem; vrátila se v šedesátých letech a osobně na přednáškách doplňovala znalosti učitelů – studentů v postgraduálním studiu na Filozofické fakultě UK. (*L. Vachtová od roku 1957 se intenzivně věnovala Františku Kupkovi původně jako tématu diplomové a pak doktorské práce na dějinách umění, monografie vyšla až roku 1968 v Odeonu. V roce 2006 dostala za knihu „Kupka“ spolu se Zdeňkem Sklenářem a Jiřím Lammelem cenu za nejkrásnější knihu.*)

Po zkušenostech s tématy *Vesmír* a *Čas z praxe* na škole jsem později znovu lákala své studenty na katedře VV na novou instalaci Kupkova díla do NG, do Veletržního paláce. Zdálo se mi, že

neobstojí jejich argument: „Kupka? Toho už umíme, viděli jsme ho.“ Kupka a jeho zkoumání času nelze v úplnosti poznat, jednorázově zažít, pochopit a „umět“. Je nutné se k jeho obrazům vracet a hledat nové souvislosti často v překvapivých obměnách a souvislostech jeho díla se současným uměním.

Na katedře VV nejen na PedF UK byly zadávány diplomové práce blízké našemu tématu. V každém případě samotný problém kategorie času v teorii i praxi a studovaná literatura rozvíjely samostatné myšlení studenta. V současné době, kdy *„Čas jsou peníze“* a každodennost se projevuje překotnou superrychlostí, zkratkovou komunikací, okamžikem povrchního zážitku, byly takto zadané diplomové práce přínosem pro budoucí školní praxe studentů – učitelů.

Jaká lze hledat a nacházet i další východiska k témtu *„Vnímání času a jeho podob“* ve výtvarném umění, jistě záleží na výběru učitele i na volbě otázek, které klade před výtvarným dílem nejen sobě, ale po úvaze i následně dětem.

Nabízíme jen některá z výtvarných děl, se kterými jsme pracovali ve zmíněném programu v PowerPointu pro učitele. Využili jsme je k parafrázím, a to v různých výtvarných řadách námětů. (Uvádíme některá v obrazové dokumentaci k článku. Díla umělců lze snadno vyhledat vyhledávačem Google na internetu zadáním jména autora a promítnout žákům.)

Přehled výtvarných řad, kam lze některé výtvarné dílo po úvaze zařadit:

1. výtvarná řada: *Vesmírný čas*
2. výtvarná řada: *Mýty a pohádky o čase*
3. výtvarná řada: *Relativita času*
4. výtvarná řada: *Měříče času*
5. výtvarná řada: *Plynutí času v historii lidstva k pochopení současnosti*
6. výtvarná řada: *Můj osobní čas*
7. výtvarná řada: *Geologický čas*
8. výtvarná řada: *Biologický čas rostlin*
9. výtvarná řada: *Biologický čas zvířat*

Umělecká díla

„Dílo zobrazující plynutí času je jako ruka, která se natáhne po hodinách

a v nečekaném momentě je zastaví, posune ručičky o hodinu vpřed, nebo naopak dozadu.“

Elkins, J.: Proč lidé pláčou před obrazy

1. Při interakcích a následných parafrázích uměleckých děl s rozeznatelným vystižením plynutí času přemýšlejme, o jakém pohybu a ději v čase uvažovali umělci ve svých dílech. Pátřejme po obsahu a zvolené formě.
2. Ve které výtvarné řadě lze dílo využít.

Damien Hirst: Dripping – litá barva do centrifugy (viz bar. příloha – obr. B1) Šlo o akci umělce pro děti v londýnském Covent Garden, 2012.

Asociace, výtvarné východisko: Náznak Velkého třesku, odstředivé síly, rotace. *Doporučená parafráze: Barevné otáčené monotypy mezi skly. Gestická malba.*

Max Ernst: Narození galaxie, olej, 1969 (viz bar. příloha – obr. B2)

Asociace, výtvarné východisko: Řád a nikoli chaos v soustředných kruzích, nekonečnost, gravitační vztahy, mnohost prvků. *Doporučená parafráze: Kruhové kompozice. Frotáže vhodných plastických struktur. Perforování měkké fólie, tisk. Linoryt.*

Anish Kapoor: Nanebevzetí, Guggenheim Museum, instalace 2009 (viz bar. příloha – obr. B3)

Asociace, výtvarné východisko: Odkud přicházíme, kde jsme, kam jdeme? Proud života – stvoření a zánik....

Doporučená parafráze: Společná instalace zavěšeného objektu z průhledných igelitů, textilu či papíru. Prosvětlování objektu, hra se stíny. Akce se světly baterek ve tmě.

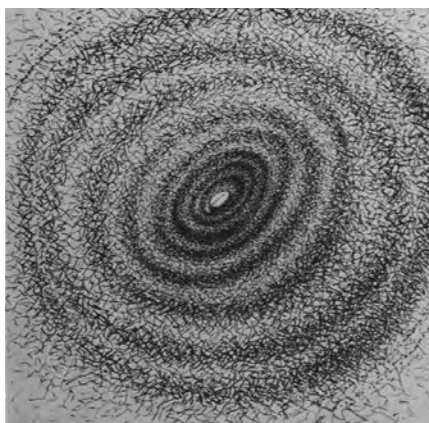
Ivan Kafka: Velmi podivný jarní kopeček, objekt z papírové trávy, 1988, výška 550 cm, průměr 400 cm (viz bar. příloha – obr. B4)

Asociace, výtvarné východisko: Přesýpací hodiny. Ve svém velkém objektu z r. 1988 Kafka přispívá jako v přesýpacích hodinách teplo červené barvy do nesmělého jara. Jaký čas lze přesypávat, jak a čím se mění situace, příběh, doba? Příčinami proměn jsou nejen přírodní živly, ale také lidé.

Doporučená parafráze: Fantaskní tvorba vyjádřená barevností i lineárně „Jaký čas, roční dobu, jaké počasí, jakou náladu měří moje přesýpací hodiny“ – barevná i tvarová symbolika, malba do tvaru přesýpacích hodin, prostorová tvorba z pet lahví či papírových pomalovaných kornoutů.

Jiří John: Klíčení, grafika (viz obr. 1) Asociace, výtvarné východisko: Věčný koloběh, probouzení, nedočkavé chvění v teplé půdě, touha po světle a životě.

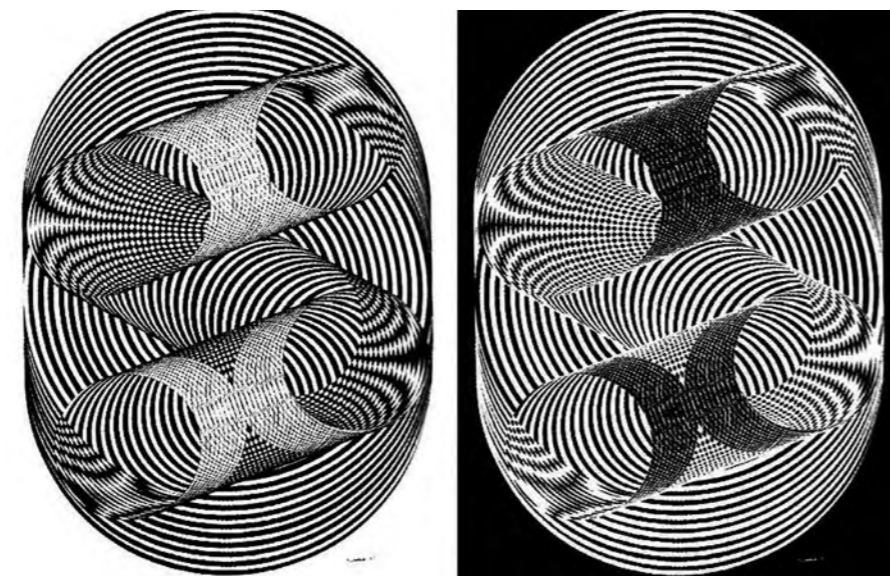
Doporučená parafráze: Kresby semínka v zemi a fáze jeho probouzení, chvění v soustředných kruzích. Pokračování za formát obrazu.



Obr. 1 Jiří John: Klíčení, grafika

Vladislav Mirvald: Cylindrická perspektiva, 1969 (viz obr. 2)

Asociace, výtvarné východisko: Konstruktivistická abstrakce, pozitiv – negativ. Jak lze sám sebe potkávat v čase?



Obr. 2 Vladislav Mirvald: Cylindrická perspektiva, 1969



Obr. 3 Tomáš Polcar: Uzle, velkoformátová kresba, z výstavy v Galerii XXL, 2006

Krása konstrukcí a moudroust nebo nezúčastněnostu přísné geometrie?

Doporučená parafráze: Lineární op-art za pomoci kružítka či pravítka. Variace na grafických programech PC.

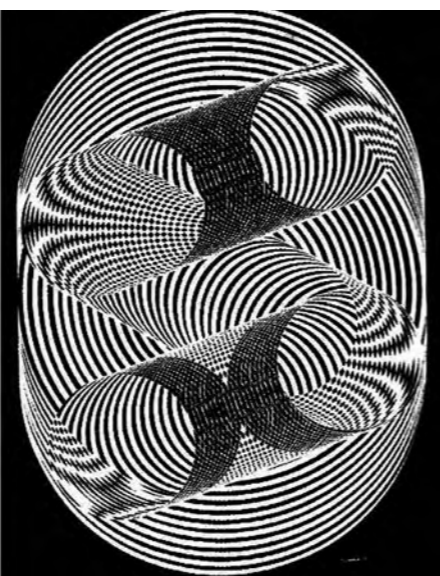
Tomáš Polcar: Uzly, velkoformátová kresba, z výstavy v Galerii XXL, 2006 (viz obr. 3)

Asociace, výtvarné východisko: Náhled na shluky v nekonečnu, smyčky času, relativita.

Doporučená parafráze: Kresby uzlů, kipu, prolínání a prostorovost v kresbě. Možnost prosotové tvorby ze šňůr a provazů na vhodný objekt.

František Kupka: Kosmické jaro II, 1913–14

Asociace, výtvarné východisko: Věčné narůstání a pohyb, tvoření v neživé přírodě – např. růst krystalů, eroze skal, pohyb živlů. Tvoření v živé přírodě – růst rostlin.



Doporučená parafráze: Lze pojmenovat, jaký čas plyne v proměnách Kupkova díla „Okolo bodu“ variacemi na počítači v grafickém programu Corel Photo Paint.

Zdeněk Sýkora: Linie 24 – Poslední soud Asociace, výtvarné východisko: Čas utíká každému – běh lidských životů, lidské příběhy v čase, setkávání, konflikty. Odhadneme podle růzností linií lidské osobnosti, charakteru, osudy či příběhy? *Doporučená parafráze: Lze pokračovat v liniích za formát obrazu pomocí počítače v programu Malování. Komentovat linie textem. Zaznamenat liniemi příběhy lidí, filmových hrdinů.*

Karel Malich: Krajina s věčnem, objekt z drátu a pletiva, 1980–83

Asociace, výtvarné východisko: Smyčky a spirály času, opakování, nové hvězdné a planetární soustavy, rotace, rozpínání, gravitace *Doporučená parafráze: Tvorba společných objektu z drátů. Kresba rotací. Dodatečná doplnění celé konstrukce dalšími menšími kruhovými objekty planetárních soustav.*

Victor Vasarely: Výběr z děl op-artu

Asociace, výtvarné východisko: Řád či chaos, lineární, spirálové či kruhové uspořádání v kosmu, paralelní světy, pozitiv a negativ, kontrasty, gravitační síly. *Doporučená parafráze: Pokus o vytvoření skládaček z rozstříhaných reprodukcí, jejich složením vytvořit původní „řád“ obrazu. Konstruktivní barevná kompozice do různých rastrů.*

Alexander Calder: Rotující mobily, výběr

Asociace, výtvarné východisko: sluneční soustava, pohyb planet po ekliptikách – elipsách či kruzích, vzájemná gravitace planet mezi sebou a k hvězdě, rotace. *Doporučená parafráze: Tvorba mobilů, vyvažování kruhových tvarů na patrových závěsech na drátech či špejlích. Pet-art.*

Jackson Paul Pollock: Jak zobrazit nekonečno? Výběr některého díla

Asociace, výtvarné východisko: Plátno obrazu jako okno do chaotického vesmíru, náhled na jeho neuchopitelný řád v plynutí času. Je nekonečno jen myšlenkou, kterou nelze změřit?

Doporučená parafráze: V Pollockových expresionistických abstrakcích lze pokračovat do nekonečna i za formát obrazu – naskenované reprodukcce. Gestická malba. Dripping. Neobvyklé nástroje – kartáč, hadr, větvička. Společná práce na velké formáty.

Měření času:

Salvador Dalí: Persistence of Memory, detail, 1931

Asociace, výtvarné východisko: Surrealista uviděl natruc všem orlojům v rozmělklem hermelínu možnou relativitu času. Proměnlivost času se objeví v paměti ve snech spáčů.

Doporučená parafráze: Modelování deformovaného ciferníku hodin. Proměny a deformace ciferníku počítačem.

Zobrazení Januse – prvního měsíce v počátku roku

Asociace, výtvarné východisko: Proč má portrét měsíce ledna dvě tváře. Minulost a nejistá budoucnost. Připomínka masek komedie a tragedie .

Doporučená parafráze: Na webu najdete mnoho podob Januse. Jde o dva propojené profily. O ně se mohou děti pokusit kresbou i modelováním. Lze dopsat k oběma tvářím text o minulosti, tzn. ve smyslu charakteristiky uplynulého roku, a text o předsevzetích, tzn. očekávání událostí v novém roce .

Ukázky „měřičů času“: Stonehenge, Mayský kalendář, orloj v Praze, orloje ve Wellsu, Lundu a Benátkách, sluneční hodiny, přesýpací hodiny, typy historických i současných typů hodin.

Doporučená parafráze: Tvorba slunečních hodin a jejich doprovodných ilustrací. Prostorová podoba slunečních hodin v terénu na škole v přírodě. Land – art. Návrh na vzhled univerzálního digitálního mobilu s reklamním popisem. Tvorba hodin – pendlovek z krabic. Tvorba pomůcek pro mladší děti – hodiny ročních dob či měsíců, situací v průběhu dne.

Zastavení času v umění – sci-fi, v pohádkách, mýtech, fantasknost v obrazech, Paul Klee: Zlatá ryбка, akvarel, 1925

Asociace, výtvarné východisko: Jak lze posouvat nebo zastavit čas v uměleckém

díle? Pohádka, mýtus. Kouzelné schopnosti, posouvání času.

Doporučená parafráze: Děti znají rybku z pohádky. Pluje v tajemných hlubinách a dokáže v okamžiku posunout čas, nebo ho vrátit. Nespokojenou rybářku kouzlem promění

na královnu v paláci, nebo ji potrestá návratem do chatrče. Výtvarné vyprávění, seriál. Malba, objektová tvorba.

Salvador Dalí: Sloni na muších nohách (obrazy i objekty, výběr)

Asociace, výtvarné východisko: Jak díky fantazii může umělec vytvářet podoby zvířat a fantaskních bytostí, které by v přírodě nepřežily. Ať již v literatuře sci-fi, filmu, objektové tvorba nebo obraze. Existují mimo čas.

Doporučená parafráze: Podivná kombinovaná mnohozvířata, bestiáře, předimenzovaní pavouci a brouci. Žádný obří slon ani kůň na muších tenkých nohou z děl S. Dalího by v přírodě nepřežil ani minutu. Příroda podoby svých bytostí koriguje možnostmi hmoty – hmotnosti, životního prostoru, vyměřeného času k přežití a gravitace.

Člověk – umělec nebo dítě si mohou díky své fantazii podoby zvířat vytvářet, ve výtvarné tvorbě malbou, kresbou, koláží, ale i jako objektovou tvorbou či proměnamí na počítači na některém grafickém programu.

Veronika Richterová: Křížák obecný, pet-art, výška 2 m

Asociace, výtvarné východisko: Ve filmech i výtvarných dílech se objevuje i fantaskní hmyz v předimenzovaných velikostech. Příroda, která s úspěchem dala možnost vývoje mnoha druhům pavouků, by se asi podivila. Dvoumetrový pavouk ani mravenec na tenkých nohách by nepřežil. Proč asi?

Doporučená parafráze: V díle Karla Nepraše se také lze setkat s pavoukem sestaveným z částí technického odpadu. Předimenzované brouky dokáží děti ve společné tvorbě vytvořit i z odložených bot, hrnců či převazovaných vyepaných triček, leckdy zvládnou připojit i příběh a tvorbu animačních scénářů pro zniklé objekty.

Samotné téma času nejen v praxi na ŽŠ Londýnská, ale i při výuce studentů na katedře VV, prolínalo zpočátku

různými tématy výtvarných řad (Jak rostla skála, Geologické mapování, Růst rostlin, Altamira, O narození...).

Komplexnější a shrnující téma Čas se následně logicky objevilo po 3. výtvarných programech Vesmír. Dokumentaci s popisem a poznámkami pod dětskými výtvarnými pracemi nabízíme i v publikaci „Tužkou, štětcem nebo myší“ v úvodu první kapitoly „Představme si své místo ve vesmíru“.

Téma „Vnímání času a jeho podob“ bylo možné pak rozdělit do několika výtvarných řad, přidat i ty náměty, které se objevily nejen v dalších čtyřech publikacích, ale byly rozvíjeny při výuce studentů. Nabízíme tedy po úvaze tyto výtvarné řady v širších popisech realizací.

Předpokládané výtvarné řady vizualizační tématu Vnímání času a jeho podob:

V některých případech předcházela počáteční, nejdříve slovní a následně výtvarná, úvaha dětí kresbou či malbou na námět: „Umíš si představit, popsat v přírovnáních a pak nakreslit či namalovat ČAS? Čemu se podobá, kde je možné vidět jeho stopu?“

Na otázku, jak si představit čas, děti odpovídaly a napsaly:

„Čas je jako...kokón, klubko, do kruhu chodící pavouk, pulzující jádro, tep velké srdce, stále větší ryba požírající menší ryby. Čas je jako rotující vajíčko kolem velké slepice. Je to tráva, která přežije i požary. Je to krystal, který roste dovnitř i ven. Čas je rotace obřího kosmického atomu.“



Obr. 4 Parafraze spirální galaxie, sken tvarované gázy, 7. roč.

Světlo hvězdy, která už umřela. Naše jablko a každý rok zrající jablko...“ (viz bar. příloha – obr. C3)

1. výtvarná řada: Vesmírný čas

Po tomto tvořivém východisku byla druhým krokem představa Velkého třesku, ať již malbou, frotáží nebo obměnami na počítači. Východisky byly snímky vesmíru – galaxií a mlhovin, texty a pořady Jiřího Grygara v ČTV. Od prehistorie pozorovali lidé vesmír. Měli dostatek fantazie při metaforickém pojmenování souhvězdí podle toho, co jim relativně pevné postavení hvězd v souhvězdích připomínalo. Podobně i dnes astronomové dali jména fascinujícím podobám mlhovin MyCn 18 (Přesýpací hodiny) a MWC 922 (Červený čtverec), viz bar. příloha – obr. B5.

Na stránkách České astronomické společnosti najdete např. nejvzdálenější snímek vesmíru, hvězdné stopy posouvání hvězd nad sopkou Teide, snímky Perseid aj. V neposlední řadě východisky jsou i výtvarná díla umělců, kteří se představou o rozpínání času zabývali.

Příklady námětů: Velký třesk, Podoby galaxií, Mapování podob planet naší sluneční soustavy

(viz bar. příloha – obr. C1, C2 a viz obr. 4)

2. výtvarná řada: Mýty a pohádky o čase

S předchozími náměty vztahujícími se k vesmíru souvisely mýty, které metaforicky sdělují, kdo čas stvořil, a připomenou i věčnost a obnovu dějů. Mýty vyprávějí o věčnosti a novém zrození – o hadu Uroborosovi a ptáku Fénixovi. Východisky k vlastní tvorbě dětí byly opět obrazové dokumentace.

Příklady námětů: portréty Chronose, praotce Čecha, podoba měsíce ledna – Januse s dvojitými tvářemi, malba ohnivého ptáka Fénixe, zauzleného hada Uroborose, který ve změní vlastního těla nakonec našel svůj ocas, hrad, kde 100 let spala Šípková Růženka, planety malého prince.

3. výtvarná řada: Relativita času

Jak si představit relativitu času. Úvaha o tom, jak lze čas vymyslet jako stroj, kterým lze cestovat do minulosti či budoucnosti. Děti usoudily, že čas se zastavit nedá, ale ve fantastickém filmu, sci-fi nebo

v pohádce lze zatím časem cestovat do minulosti či budoucnosti. Příklady cestování časem v literatuře, filmu.

Příklady námětů: Stroj času, kterému nikdo nemůže poručit, dělá si, co chce, rozpíná se, kam chce. Moje cesta do pravěku. Já, zakletá do stromu. Člověk proměněný ve skálu. Deník z vesmírné lodi. Výtvarné zpracování námětů – malbou, kresbou, frotáží i objektovou tvorbou (viz bar. příloha – obr. C4).

4. výtvarná řada: Měříče času

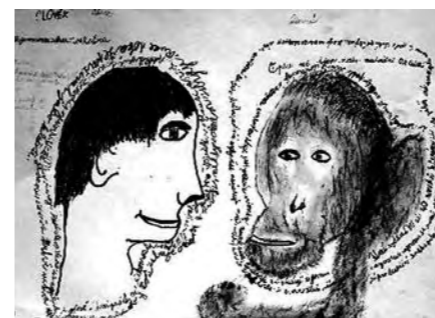
Jak čas v podmínkách na naší planetě měřit? Kalendáři, hodinami – slunečními, přesýpacími, mechanickými, digitálními. Lze je vyhledat na internetu, prolistovat v encyklopediích ukázkami nejen Stoneenge, vybudovaného okolo roku 3100 př. n. l., ale i obrazovou dokumentaci k Mayskému kalendáři, podoby několika orlojů (např. v Benátkách, Welsu, v Lundu a v Praze). Tvorbou měsíčních kalendářů se lze soustředit na jejich možnou dobrou grafickou podobu. Impresivní malbou lze vyjádřit v tvarech přesýpacích hodin, jaký čas nálad, dějů a situací se přesýpá. Plastičnou podobu může získat Janus – první měsíc v roce s dvěma tvářemi. Lze vytvářet prostorové sluneční hodiny, je-li vhodný prostor na škole v přírodě, ale i hodiny pro měření času z krabic s ciferníky s pohyblivými ručičkami, které barvami či ilustracemi připomínají buď roční doby, měsíce či každodenní program.

Příklady námětů: Měsíční kalendáře, Janus, Sluneční hodiny, Hodiny – pendlovky z krabic, Barevné varianty přesýpacích hodin (viz bar. příloha – obr. C5, C6 a C7)

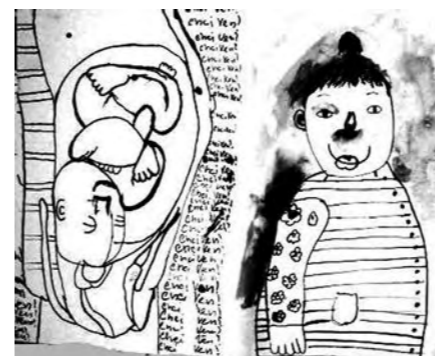
5. výtvarná řada: Plynutí času v historii lidstva k pochopení současnosti

Výtvarná řada námětů byla poměrně široká a zasahovala nejen do tématu Čas. Ve společných malbách i frotážích lze parafrázovat pravěké malby v Altamire, porovnat profily od primátů po člověka – až po konkrétní vlastní profil. Propojit v námětech náhledy do historie mýtů.

Příklady námětů: Altamira, Profily primátů až po vlastní profil, Venuše a Venuše, Adam a Eva, Zrcadlo, pověz mi (viz obr. 5).



Obr. 5 Co jsem si povídal s orangutanem, kresba profilů s textem, 5. roč. ZŠ

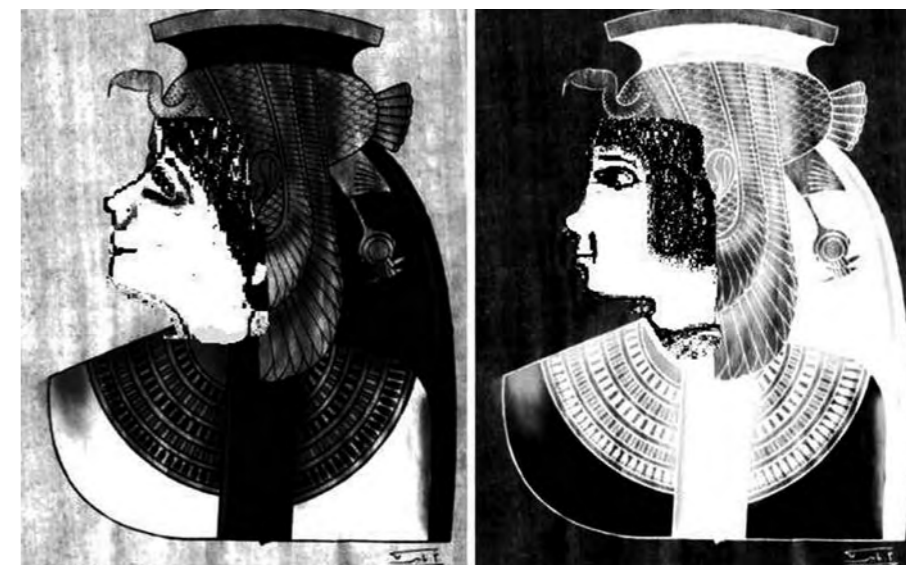


Obr. 6 Před narozením, kresba, 5. roč. ZŠ

6. výtvarná řada: Můj osobní čas

Celý cyklus námětů byl věnován narození (já prenatal), dědičnosti (portrét vlastní profilu s doplněním textu, co jsem zdědil po předcích), až k portrétování rodinných příslušníků. Zajímavými náměty byla prostorově vytvářená klubka z barevných přízí, kdy děti vyjádřily barevností a uspořádáním vláken, jaký byl jejich školní rok. Inspirovaly nás japonské hračky. V neposlední řadě se náměty týkaly i expresivní malby chvil osobních pocitů a nálad, při nichž děti své odlišné lineární kompozice doplnily texty, např. Čas se někdy splaší a zblázní. To když spěchám a pak zmatkuji. Čas plyne pomalu, když je mi smutno. Čas mých prázdnin u vody, na hřišti a v lese hraje všemi barvami.

Příklady námětů: Já prenatal, Rodinný portrét, Můj portrét z profilu, Jak stárne můj děda, Klubka událostí, Expresivní malba nálad a situací, Zrcadlo – já jako..., aneb cestovat časem lze i pomocí převleků – Techniky: Kresba, koláž, plošné posouvání či prostorové namotávání příze do klubek, aranžování, objektová tvorba (viz obr. 6 a 7).



Obr. 7 Já jako Kleopatra, kresba, koláž, 5. roč. ZŠ

7. výtvarná řada: Geologický čas

Východisky mohou být například ukázky geologických vrstev, minerálů, zkamenělin, krápníků. Geologické vrstvy ukládané v čase umí přečíst a datovat geologie a její obory.

Co zkoumá stratigrafie? Co mineralogie? Ukázky z Argentiny a z Barrandova. Jaký čas měří oblázky? Na omletí ledu, na křemen stačí pár set tisíc až milionů let. Trilobit v kambriu, v nejstarším útvaru prvohor, je s námi 570 – 510 mil. let. Amonit z druhohor 230 – 70 milionů let. Příklady lze vyhledat v atlasech či vyhledávačem Google na internetu a promítnout žákům.

Příklady námětů: Dobrý den, pane Barrende, Návštěvou v Grand Canyonu, Družá amethystů, Objevil jsem trilobita, Jak rostl krápník v jeskyni, Můj nejkrásnější achát.

Techniky: studijní kresby, pokračování kresby ke xerokopii, malba, koláž, dekoláž, objektová tvorba (viz bar. příloha – obr. B6, B7 a C8)

8. výtvarná řada: Biologický čas rostlin

Rostliny mají své vnitřní hodiny v genech. Rozpoznají podle světla a prodlužujícího se dne, kdy mají začít klíčit a kvést, kdy mají přes noc uzavřít květy (pampelišky). Zajímavé informace najdete na audiu http://www.rozhlas.cz/leonardo/priroda/_zprava/484955

V publikaci Tužkou, štětcem nebo myší K. Cikánové najdete náměty „Den pro mou pampelišku“ v kapitole Výtvarná vyprávění o rostlinách. Viditelné záznamy času stárí rostlin lze vidět na letokruzích stromů. Nejstarší stromy na světě a v Praze lze vyhledat rovněž na internetu na <http://www.stoplusjednicka.cz/vrasciti-pametnici-nejstarsi-stromy-svetu>

Příklady námětů: Fáze života pampelišky od květu po lucerničku, Fáze života královny květin – růže, Jak starý byl strom podle letokruhů. Paměť jader, semen a cibulí, Paměť jablka, Techniky: kresba, frotáž, počítačová grafika – variace, objektová tvorba.

9. výtvarná řada: Biologický čas zvířat

Každý živočišný druh zná přirozené fáze svého času, má vymezenou délku své existence zapsanou v genech. Jak dlouho žijí, naši souputníci, žijí? Zkusme si vytvořit ve společné výtvarné aktivitě přehled a ilustrovat panel kolážemi některých zvířat s vyznačenou délkou jejich života.

100 až 200 let – velryba grónská, želva sloní, hatérie novozélandská 80 let – sumec velký, krokodýl nilský (v zajetí), papoušek žako, ara, amazoňan, kakadu 70 let – slon 50 let – šimpanz, gorila (v zajetí), velemluk, aligátor, kapr obecný 40 let – velbloud, ropucha obecná 30 let – andulka, kočka, netopýr velký 20 let – kůň, pes 10 let – králík, zajíc, myš, potkan, včelí královna 0 až 1 rok – moucha, včelí dělnice.

A jepice? Většina lidí se domnívá, že rekord v krátkověkosti drží jepice – dospělí jedinci žijí den, někdy jen pár hodin. Ale jejich dravé vodní larvy žijí rok, u některých druhů i dva nebo tři roky. Na ulitě hlemýždě či lastuře mlže, dokonce i na šupině kapra lze „uvidět čas“ a stáří v přírůstání rýh.

Příklady námětů: Tabulka délek životů zvířat – společná koláž, Ptakoještěři nad hlavou, Oblékání naskenovaných koster dinosaurů, Kreslený společný seriál „Cesty do pravěku“, Co si povídala jepice se želvou, Ze života motýlů - babočka admirál, Ze života žáby, Přírůstání rýh na krunyři, ulitě, šupině, Co dělá dědeček pes, babička kočka mezi vnoučátky (kreslený scénář k personifikovanému filmu, pohádce), Fantaskní kombinované mnohozvře, které by určitě nepřežilo, Obří fantaskní brouci, kteří by nepřežili, zastavil se jim čas (viz bar. příloha – obr. B8 a C9).

A závěrem citace, která vyjadřuje podstatu našeho tématu:

„Malířství je magická činnost lidské rasy, protože umožňuje lidem zaznamenávat realitu, fixovat ji na „pevný“ podklad, trojrozměrný svět na dvourozměrnou plochu. Zpřístupňuje tak mozku možnost „zastavení“, dlouhodobé spočinutí pohledu na „zamrzlou realitu“ a také její uchování pomocí znaku – čáry a barvy – na dlouhou dobu v tomto zastavení neustále tekoucí a měnící se reality. Je to vlastně převádění časoprostoru do „bezčasí“. Zastavení toku času v protoru by tedy mohla být charakteristika magického úkonu malířství a sochařství, tedy obrazu. Hmota se minimalizuje jen na médium, umožňující zraku přenášet do center v mozku, která mají na starosti vidění a tvorbu barev, informace o prostoru, tvarech a barvách reality, která již dávno zmizela v propadu minulosti a nebo vůbec neexistovala.“

Martin Mainer, *Ateliér 1/2000*, s. 5

Do 4 programů na PowerPointu na téma Čas a částečně do obrazové dokumentace pro tento článek a k řešení výtvarných námětů pracemi žáků přispěli učitelé a studenti:

MgA. Jana Anděličová, ZUŠ Čakovice (Podoby královen)

Mgr. Karla Cikánová, I. a II. st. ZŠ Londýnská, Praha (depozitář a práce žáků z publikací)

Mgr. Jan Dinga, II. st. ZŠ Norská, Kladno (Věstonické venuše)

Mgr. Daniela Charvátová, I. st. ZŠ Univerzum, Praha 9 (Přesýpací hodiny – čas povodně)

Mgr. Tereza Křenková, I. st. ZŠ Vysoký Chlumeč (Přesýpací hodiny, Stroj času)

PaedDr. Jana Langerová, ZUŠ Česká Lípa (Setkání zázraků přírody)

Mgr. Marie Novotná, II. st. ZŠ Na Chodovci, Praha (Kouzelné zrcadlo)

Mgr. Milena Trojanová, I. st. ZŠ Norská, Kladno (Narození, Rodina, Mobily)

Mgr. Tereza Včelová, I. st. ZŠ Lupáčova, Praha 3 (Co jsem si povídal s orangutanem)

Studentky:

Monika Kuchynková (DP – Malba geologických vrstev)

Hana Vitochová (DP – z praktické části: Malby achátů)

Literatura:

Citace z literatury v článku jsou využity z osobních výpisků doc. PaedDr. Pavla Šamšuly, CSc., a Mgr. Karly Cikánové.

ATTENBOROUGH, D. *Planeta žije*. Praha : Panorama, 1900.

ATTENBOROUGH, D. *Život na Zemi* Praha : Panorama, 1985.

O autorce:

Mgr. Karla Cikánová (*1941) v r. 1961 ukončila studium na Vysoké škole pedagogické v Praze, aprobace výtvarná výchova – český jazyk, v r. 1967–1968 postgraduální studium na FF UK v Praze. 1961–1995 učila na gymnáziích a ZŠ. Na katedře VV PedF UK v Praze vyučovala od r. 1995 do r. 2012.

cikanova@volny.cz

CIKÁNOVÁ, K. *Tužkou, štětcem nebo myší*. Praha : Aventinum, 1998. ISBN 80-7151-031-9. (1. kapitola *Představme si své místo ve vesmíru.*)

CIKÁNOVÁ, K. *Kreslete s námi*. Praha : Aventinum, 1992.

CIKÁNOVÁ, K. *Malujte si s námi*. Praha : Aventinum, 1993.

CIKÁNOVÁ, K. *Objevujte s námi tvar*. Praha : Aventinum, 1995.

CIKÁNOVÁ, K. *Mapování kruhu – hledání souvislostí*. In *Výtvarná výchova*, roč. 44, 2004, č. 3, s. 18–22, obr. příloha D. ISSN 1210-3691, původní článek, časopis

CIKÁNOVÁ, K. *Přemýšlet o podobách Země lidí* *Výtvarná výchova* č. 2, roč. 2013

CIKÁNOVÁ, K.; SEDLÁK M. *Výtvarná výchova k projektu environmentálního vzdělávání (metodika pro 2. stupeň ZŠ a osmiletá gymnázia z r. 2007)* dosažitelné na webu

http://skoly.praha.eu/files/=53334/Vytvarna+vychova_k+tisku.pdf

CÍLEK, V. *Krajiny vnější a vnitřní*. Praha : Dokořán, 2002. ISBN 80-8656929-2

DAY CH. *Duch a místo (Uzdravování našeho prostředí, Uzdravující prostředí)*. Praha : ERA, 2004. ISBN 80-86517-95-0

DORST, J. *Ohrožená příroda*. Praha : Panorama, 1985

EXUPÉRY A., de Saint- *Země lidí*. Přeloženo z francouzského originálu: *Terre des hommes*, 1939. Překlady: Jaroslava Weissová (*Země člověka*, 1946); Věra Smetanová (1965).

GRYGAR, J.; KALAŠOVÁ, J. *Země ve vesmíru*. Praha : Albatros, 1992.

HART-DAVIS, A. *Vnímání a měření času v historii i současnosti* Praha : Rebo Production 2013. ISBN: 978-80-2550-648-6.

CHARDIN, T. de, *Vesmír a lidstvo*. Praha : 1990.

KOUKOLÍK, F. *Mravenec a vesmír*. Praha: 1997.

www.zdroje:

ČESKÁ ASTRONOMICKÁ SPOLEČNOST snímky dne www.astro.cz

BERTRAND, YANN A. – videa, snímky <http://www.yannarthusbertrand.org/>

LETOKRUHY A NEJSTARŠÍ STROMY: <http://www.stoplusjednicka.cz/>

vrasciti-pametnici-nejstarsi-stromy-sveta

BIOLOGICKÝ ČAS ROSTLIN: http://www.rozhlas.cz/leonardo/priroda/_zprava/484955

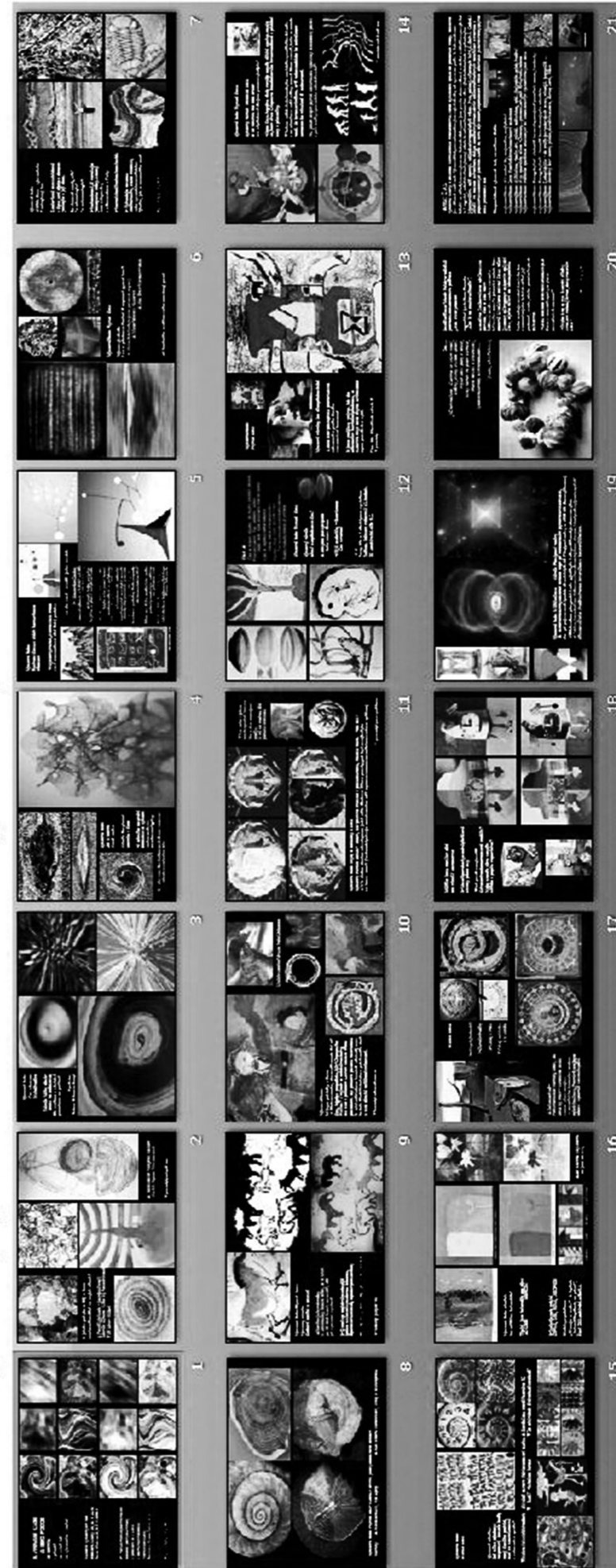
Pozn. redakce:

Jsou ještě možná učitelé a učitelky, jejichž působení na žáky a studenty a zájem o ně končí s „posledním zvoněním“ vyučovacího dne nebo školního roku. Doufejme, že jich je nemnoho a že jich ubývá. Jsou však i tací – a rádi bychom věřili, že těch naopak není málo – pro něž je jejich práce skutečně celoživotním posláním, jakkoli může toto slovo znít v jiných kontextech zprofanovaně. Posláním, jež nekončí ani s formálním ukončením pracovního poměru. Jednou z těchto osobností je i Mgr. Karla Cikánová. Svědčí o tom její publikační a přednášková činnost a desítky osobních kontaktů, v nichž rozdává svou bohatou erudici a invenci nejen svým bývalým studentkám a studentům, ale i mnoha dalším kolegyním a kolegům.


III. VNÍMÁNÍ ČASU A JEHO PODOB ve výtvarném umění, ve vesmíru, v přírodě, ve světě lidí – Karla Cikánová, 2014

Několik výtvarných řad pro starší žáky ZŠ, G a ZUŠ na 21 panelech

Prezentace v grafickém programu Power-Point 8 rozeslána na společné adresy učitelů.



Obr. 8 Náhled na 21 Power point prezentací K. Cikánové na téma ČAS, které zaslala svým bývalým studentkám a studentům



RS 5096
ISSN 1210-3691
Cena 65 Kč