

UNIVERZITA KARLOVA

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

FYZICKÝ A MENTÁLNÍ PROSTOR VÝTVARNÉ TŘÍDY

Physical and mental space of an art class

Valentino Mele

Adresa: Bukolská 6, Praha 8

Studijní obor: Pedagogika - výtvarná výchova se zaměřením na vzdělávání

3. ročník, Prezenční studium

Měsíc a rok dokončení práce: červenec 2015

***Vedoucí bakalářské práce:* Doc. ak. mal. Zdenek Hůla**

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracoval samostatně a uvedl veškeré literární a internetové prameny, které byly během této práce použity. Zároveň souhlasím se zveřejněním této práce jak v tištěné, tak v elektronické podobě. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne: 20. července 2015

podpis:

PODĚKOVÁNÍ

Moc bych chtěl poděkovat doc. ak. mal. Zdenkovi Hůlovi a PhDr. Věře Uhl Skřivanové, Ph.D. za veškerou pomoc, rady a inspiraci při konzultačních hodinách. Následně bych moc chtěl poděkovat své rodině a přátelům za velkou podporu.

ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá autorovými myšlenkami, ve kterých dává přednost pedagogickému konstruktivismu, podle kterého se chce v budoucnu řídit. Snaží se zkoumat, do jaké míry nás mohou ovlivňovat okolní stimuly, jako např. hudba. Uvádí pár příkladů z vývojové psychologie. Autor dále v krátkosti rozebírá fašismus a komunismus, aby ukázal čtenářům opak toho, co by se podle něj mělo praktikovat ve školách. Zabývá se artefiletikou a podporováním výtvarného projevu u dětí. V didaktické části nalezneme čtyři návrhy na výtvarné úkoly v duchu artefiletiky. Praktická část obsahuje autorovy obrazy a reflexe, jak prožíval proces tvorby.

Klíčová slova

prostor, světlo, hudba, zvuk, osobnost

ANNOTATION

Bachelor thesis examines the author's thoughts, in which he supports constructivism in education and wants to teach in the future using this theory. He tries to examine, in what extent can stimuli influence us, for example music. He puts some examples of developmental psychology. Author then briefly talks about fascism and communism, to show to the readers the opposite of, how we should manage the schools. He talks about artefiletics and supporting the art expressing in kids. In the didactic part we find four assignment drafts in the spirit of artefiletics. The practical part contains author's paintings and reflections, how he experienced the process of creating them.

Key words

environment, light, music, sound, personality

OBSAH

I. ÚVOD	7
---------------	---

TEORETICKÁ ČÁST

I. PEDAGOGICKÝ KONSTRUKTIVISMUS VERSUS TRANSMISIVNÍ VÝUČOVÁNÍ	11
I. I. L. S. Vygotskij: Myšlení a řeč	15
I. II. Francesco Tonucci: Vyučovat nebo naučit?	16
I. II. I. Tonucci jako didaktik	18
I. II. II. Tonucci jako pedagog	18
II. OSOBNOST DÍTĚTE	20
III. NESVOBODA VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ ANEB ŠKOLSTVÍ V OBDOBÍ SOCIALISMU V ČECHÁCH A FAŠISMU V ITÁLII	22
III. I. Výtvarná výchova ve fašismu	25
III. II. Socialismus v Čechách	29
IV. POJETÍ VÝTVARNÉ VÝCHOVY JAKO PODPORA OSOBNOSTI DÍTĚTE VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ V SOUČASNOSTI	32
IV. I. Umělecké dílo jako fikční svět	34
IV. II. Hermeneutický kruh jakožto hlavní vzdělávací princip artefiletiky	35
IV. III. Umělecká koncepce jako výsledek dialogu	35
IV. IV. Od situace přes zážitek k cílům	36
IV. V. Vzdělávací motiv a konceptualizace námětu	37
IV. VI. Další forma vyučování artefiletiky, neboli kruh bezpečí	37
IV. VII. Dimenze výrazové hry	38
IV. VIII. Závěr	39

DIDAKTICKÁ ČÁST

I. VÝTVARNÉ ÚKOLY PRO DĚTI ZŠ A SŠ	43
I. I. Pravidla výuky a celkového vyučující koncept	43
II. AKTIVITY	45
II. I. Téma aktivity: Gesto	46
II. II. Druhé téma aktivit: Tón (barevný/hudební)	49
II. III. Třetí téma aktivit: Cesta do Drážďan	52
II. IV. Čtvrté téma aktivit: Nové město/národ	55

PRAKTIČKÁ ČÁST

I. OSOBNÍ MALBA A PROJEV	58
I. I. První obraz, Campo dei fiori 1 - stimulace hudbou	60
I. II. Druhý obraz, Campo dei fiori 2 - stimul - komunikace s lidmi	62
I. III. Třetí obraz, Campo dei fiori 3 - stimulace – ticho	64
I. IV. Čtvrtý obraz, Campo dei fiori 4 - stimulován exteriérem	66
ZÁVĚR	68

I. ÚVOD

Ve své bakalářské práci jsem se zaměřil na prostředí výtvarné třídy, vyučování ve výtvarné třídě dle teorie pedagogického konstruktivismu, na to, jak dávat dětem tu možnost, aby se ve třídě mohly více aktivně zapojovat, mluvit, něco vyprávět, aby měly do jisté míry volnost. Zaměřil jsem se na to, aby si jejich školní zadání vypracovávaly díky jejich vlastním taktikám a jejich zajímavým způsobům myšlení. Za důležité jsem považoval i to, aby měly vyučujícího, který by je v tom podporoval.

Řeším to, jak efektivní je pedagogický konstruktivismu oproti transmissivnímu způsobu vyučování. Velkou inspirací pro mě byli dva vynikající psychologové Vygotskij a Tonucci, kteří z jejich vlastních výzkumů pedagogický konstruktivismus vychází a oni samy se věnovali otázkám, jakými způsoby se dítě dovede efektivněji něco naučit. Jejich teorie vyučování mě zaujaly a naprosto s nimi souhlasím. Rozhodně to není tím, že by toho dosáhly skrze velké množství informací z knih, které se musely nuceně „nabiflovat“, ale je to o něco bohatší a komplikovanější proces.

Budu popisovat, kognitivní vývoj myšlení dítěte podle Piageta, podle kterého se dají lépe pochopit představy a jejich způsob řešení a pracování se zadáními ve škole. Žákům chci dát tu možnost, aby si vybrali jejich vlastní prostředí a stimuly, které je inspirují a které jim napomáhají v jejich tvorbě. Někdo rád poslouchá hudbu, někdo zas raději ticho, ve kterém slyší jen vlastní myšlenky. Všichni jsou úplně jiní, každý si během života vybudoval vlastní zkušenosti a názory a to by se mělo respektovat a jen sami žáci z toho, co mají, mohou vytvořit zajímavá díla.

Nedávám často přednost týmové práci v umění, protože jiný člověk může jinému člověku pokazit jeho čistý projev, každý by měl dělat to své. Ten kdo nás učí v životě, jsme totiž také mi samy. **Bruner jednou řekl: „Nikdo neví, jaký svět je, musíme si tuto představu samy v hlavě vybudovat a samy říct podle nás, jaký svět je, děláme to skrze popisování lidských situacích, děláme to skrze vyprávění příběhů, děláme to skrze vědu, děláme to skrze zajímavých způsobů myšlení a myšlení na nové zobrazení věcí a to byla právě moje vášeň, zkoumat to, jak lidská mysl dovede vytvořit tyto reality.“¹**

V teoretické části také uvedu příklady dvou totalitních režimů, italského fašismu a socialismu v Čechách jako opak toho, co chci dopřát studentům. V minulosti se využila umělecká tvorba jen k propagandě a děti a dospělí byli manipulovaní různými politickými ideemi a neměli volnost tvořit něco svého.

¹ Bruner - Constructivism in Education. In: *Youtube* [online]. 03.02.2011 [vid. 2015-07-13]. Kanál uživatele MsAKBecker. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=ZXUJMntZh_s

V těchto systémech ve výuce často manipulace vládla, a proto mě zajímalo, jak toto může člověka při procesu tvoření ovlivnit. Od toho se odvíjí i to, jak (kromě manipulace) ovlivňují člověka i jiné podněty z okolí, jako například hluk, ticho, hudba apod.? Životní prostředí, co nás obklopuje, nás totiž zároveň i utváří a podněty z něj jistě také, ale do jaké míry?

„Životní prostředí člověka lze tedy vymezit jako tu část světa (prostor, který člověka obklopuje), s níž je člověk ve vzájemném působení, tj. na člověka působí svými podněty, ovlivňuje jeho vývoj a on na tyto podněty reaguje, přizpůsobuje se a také aktivně svou prací mění. Z širšího celospolečenského pohledu pak můžeme říci, že prostředí je historicky se utvářející systém jako produkt oboustranných vztahu společnosti a přírody.“²

Není tajemstvím, že kvalitní učitel by měl být schopen maximálně se věnovat a pomáhat každému studentovi zcela odlišně, protože každý člověk je jiný, má jinou výchovu, pohází z jiné kultury a také z toho plyne povaha lidí. Ve výtvarné výchově je především důležité být nápomocný mladým studentům, protože tento obor je velmi komplexní a plný možností a špatná, slabá, nebo manipulativní výuka může studenty zcela vykoletit a nasměrovat je špatným směrem, popřípadě jim zničit chuť při výuce i mimo ní tvořit.

Možná teď bude znít zvláště, co napíšu, ale výtvarná výchova je podle mě velmi intimní, při výuce můžeme zasahovat i do lidské duše a emocí. Je to velká odpovědnost, i když to tak spouště učitelům a ostatním lidem nemusí připadat. V dnešní době by výtvarná výchova mohla lidem pomoci rozvíjet vnímání, protože dnes je svět poněkud konzumní a plný techniky, která může odvádět od reality. Počítače, tablety, smartphony, facebook, instagram, twitter další aplikace jsou dnešní doménou skoro u všech věkových kategorií. Někteří lidé už nepobývají tolik venku v přírodě. Například dnes velký počet dětí hraje spíše videohry, při kterých ztrácí fantazii a sedí doma. Samozřejmě to neplatí bezvýhradně, ale nejenom já si dnes všímám tohoto trendu, dalo by se říct obratu spíše k virtuální realitě. Žití ve virtuálním světě, izolovaném od společnosti, je dnes něčím, čím se zabývají i odborníci. Mluví o tom například vědecký pracovník katedry psychologie univerzity La Sapienza v Římě, Roberto Baiocco.

„ Internet je jeden z možných způsobů pro ty, kdo si rádi hrají s interfacem: konzole, tablety, smartphony a počítače. Videohry získávají půdu všude, především mezi mladými. A možnosti narůstají: počínaje online hraním až po možnost vcítit se do kůže někoho jiného, i s ne čistým trestním rejstříkem.“³

V současném světě lidské smysly po malých krůčcích leniví, pohybu není tolik jako dříve, a celkově naše smysly slábnou, a už nejsou tak ostré, jako bývaly. To je veliký problém hlavně pokud jde o umění, kde je za potřebí zaostřit mnoho smyslů najednou a umět s nimi zacházet

² KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2001, s. 99. Edice pedagogické literatury. ISBN 8073150042.

³ la repubblica@SCUOLA. www.scuola.repubblica.it [online]. 2014 [cit. 2015-07-13]. Dostupné z: <http://scuola.repubblica.it/dilatua/?idmadre=5643>

a pracovat. Důležité je také podle mě rozumět přírodě, které se někteří lidé čím dál víc vzdalují a to platí také o dětech, zejména těch městských.

V životě mě vyučovalo mnoho učitelů umění, Francouzi, Italové, Britové, Američané, Rusové, a další. Také proto jsem se chtěl zabývat tematikou vyučování výtvarné výchovy, protože jsem měl možnost zkusit si tvořit pod dohledem lidí, kteří pocházejí z jiných kultur. I to může být podle mého v něčem ovlivňující fakt, protože z kultury často vychází vnímání světa. Jinak se na svět skrze umění dívají Francouzi, jinak Češi, i když se samozřejmě kultury vzájemně vždy ovlivňovaly. Přesto jsem díky odlišným učitelům zažíval různorodě i výtvarnou výchovu.

V neposlední řadě v teoretické části bych uvedl to, jak tvorba funguje jako způsob poznávání světa a sama sebe v něm. Uvedl bych pojetí výtvarné výchovy jako podpory osobnosti dítěte. Jak řešit obraz jako odraz dítěte a také to, jak jiné obrazy působí na samotné dítě, co všechno mu namalovaný výjev může dát. Velkou inspirací mi byla a je artefietika od Jana Slavíka.

V didaktické části uvedu a vysvětlím blíže svůj pohled na umění a zkusím navrhnout metodu vyučování pro žáky ze základních škol a středních škol, kde by se dala uplatnit práce s okolními stimuly, o kterých jsem psal.

Podněty mají na náš každodenní život velký vliv, např. hudba v nás nebo v naší duši může vyvolat různá dějví, vzpomínky, pocity, a to jak pozitivní, tak nepříjemné. Přes hudbu máme možnost vyslyšet víc, než tóny a rytmy, ale například nám může sloužit jako jakýsi katalyzátor, vypomáhající nám tvořit. V řecké filozofii se dokonce praví, že malba je tichou poezií a hudba zase otevírá naši duši. „*Hudba je morální zákon. Dává vesmíru duši, křídla mysli, let k představitosti a půvab a veselost životu a všemu.*“⁴ - Platón. Také proto je pro mě spojení malby s hudbou tak důležité. Hudba nás otevře, protože nás nutí něco dělat jako ovladač (například špejli zapálíme zapalovačem a hoří, plus přidáme kyslík a oheň se více rozšíří a více svítí. Kyslík je hudba).

Budu vycházet i z toho, že nejen v naší společnosti přibývají rodiny z jiných zemí a školní třídy se již stávají multikulturním prostředím. Odlišné kultury by se neměly stírat, naopak si myslím, že ve výtvarné výchově je prostor pro jejich rozvoj a vzájemné obohacení. Hlavním tématem tedy bude zkoumání fyzického a mentálního prostředí ve výtvarné třídě.

Ve své praktické části vytvořím sérii obrazů akrylovými barvami. Během procesu malování budu u všech obrazů stimulován rozdílnými vnějšími podněty. Budu pracovat s hudbou, v tichu, nebo naopak komunikovat s lidmi a přitom malovat, nebo budu tvořit v exteriéru, například v přírodě. Nakonec uvedu, co mi napomáhalo při tvorbě děl a shrnu, jak se mi při jakém stimulu tvořilo a co shledávám jako nejvhodnější. Proto jsem se rozhodl, že budu vždy malovat jednu věc a ke konci tak bude možné sledovat rozdíly v každém obraze, jehož tvorba byla ovlivněna odlišným způsobem.

⁴Goodreads. www.goodreads.com [online]. 2007 [cit. 2015-07-13]. Dostupné z: <http://www.goodreads.com/quotes/20732-music-gives-a-soul-to-the-universe-wings-to-the>

TEORETICKÁ ČÁST

I. PEDAGOGICKÝ KONSTRUKTIVISMUS VERSUS TRANSMISIVNÍ VÝUČOVÁNÍ



„Hlavním cílem vzdělávání ve školách by mělo být tvoření mužů a žen, kteří jsou schopni dělat nové věci, ne jen opakování toho, čemu se věnovali jiné generace“⁵ - Jean Piaget

⁵ Jean Piaget. *Www.pinterest.com* [online]. 2010 [cit. 2015-07-20]. Dostupné z: <https://www.pinterest.com/explore/jean-piaget/>

V této kapitole se budu věnovat pedagogickému konstruktivismu, který považuji za dobrý způsob vyučování, zvláště u výtvarné výchovy a budu oponovat transmisivnímu typu vyučování, které naopak vnímám jako nepřilíš efektivní a poněkud zastaralé. Nejprve začnu tím, co je to vůbec pedagogický konstruktivismus.

Pedagogický konstruktivismus vychází z výzkumů velkých psychologů **Vygotského, Piageta, Brunera** a i jiných odborníků. Tato teorie je hodně širokým proudem pedagogických a psychologických teorií a směrů, které se snaží o zkvalitnění výuky. Tato teorie věří, že žák přistupuje k učivu s určitým před-porozuměním. Snaží se, aby děti dělaly své vlastní konstrukce poznatků a struktur namísto přenášení již hotových znalostí.

Ve své práci uvedu příklady a teorie vynikajících psychologů, Vygotského a Tonucciho. I když Vygotskij jako psycholog nebyl ještě vrcholným konstruktivistou, i tak už se objevují zajímavé myšlenky, které u těchto teorií výuky vyplívají na světlo. Mluvil bych o sociálním konstruktivismu a o činnostním učení od Vygotského. Sociální konstruktivismus Vygotskij bere jako nezastupitelnou roli sociální interakce a kultury v procesu konstrukce poznání, což se dá chápat jako to jak nás okolní společnost, lidi a naši přátelé do nějaké míry skrytě učí a to i náš každodenní život, kultura. **Činnostní učení Vygotskij bere jako pedagogickou teorii, podle které je učení možné pouze aktivní činností, nikoli pouze pasivní transmisí.** Teorii činností psychologie rozpracovali především Vygotského následovníci Lentjev a Galperin.

U Tonucciho je to velmi podobné. Také tvrdí, že se dítě učí hlavně z jeho zkušeností a že se neučíme jen ve škole, ale hlavně venku mimo školu.

Rozdíl mezi pedagogickým konstruktivismem a transmisivním vyučováním je ten, že **transmisivní pedagogika se soustředí hlavně jen na fakta a zapamatování si je, ale pro konstruktivisty je důležitější porozumění.** Žáci ne vždycky dovedou odpovídat na učitelovy otázky správně, jsou třeba schopni dobře řešit příklady a zvládnout testy, to ale ještě neznamená, že daným úkolům opravdu rozumějí. U žáků se neporozumění ukáže až při těžších a složitějších úkolech. Problém je, že ne všichni jsou schopni použít naučené věci ze školy v praxi nebo v běžných životních situacích. Žák například není schopen přijít na výsledek, i když umí dosadit čísla do vzorečku a spočítat příklad podle algoritmu, který mu nadiktoval učitel. Žák může často používat chybné postupy, které mu nepomůžou v jeho řešení problematiky.

„Podle konstruktivistů je učení velmi složitým psychologickým a sociálním procesem. Dítě si již v předškolním věku vytváří vlastní obraz o světě, ostatních lidech i sobě samém. Jeho pojetí světa se konstruuje z individuálních zkušeností, které postupně nabývá. Dítě si vytváří tzv. naivní prekoncepty a na vše nové se dívá jejich optikou. Pokud je nová informace v rozporu s jeho dosavadním pojetím světa, dítě ji nemusí vůbec přijmout. Aby došlo k jejímu přijetí, musí si jedinec vybudovat nový koncept, respektive starý naivní koncept re-konstruovat.

*Opuštění původního konceptu ovšem dělá některým lidem značné problémy. Přicházejí totiž o dosavadní jistoty. Hrozba jejich ztráty může způsobit setrvávání u původního konceptu, přestože ostatní jasně vidí, že je neudržitelný. Takový člověk nepřijímá žádné nové argumenty z vnějšku."*⁶

Cílem vyučování by mělo být, aby děti dostaly tu možnost, opustit naivní prekoncepty a mohly osobně re-konstruovat takovým způsobem, aby byly v lepším souladu a byly blíže k realitě. Školy by proto neměly být nějakými umělými a uzavřenými prostředními mimo skutečný svět, kde nemůžeme spatřit fungující jevy. Konstruktivistické vyučování je založeno na získávání nových zkušeností, kde se často porovnává se staršími zkušenostmi, a kde vytváříme nové myšlenky díky našemu vlastnímu jedinečnému způsobu uvažování.

Tímto způsobem to nefunguje jen na úrovni jednoho samotného žáka, ale také i u celého učebního společenství. Když si ve třídách žáci navzájem porovnávají jejich vlastní naivní prekoncepty, zjišťují, že každý se na tu samou věc mohou dívat zcela jinak. Někdy žáci déle věří ve své koncepci, protože se jim někdy v sociální interakci potvrdí. Ale jindy už nevěří na jejich platnost a mohou je začít rozšiřovat a re-konstruovat dle jejich nových zkušeností, co získají.

Může se také stát, že se jejich pojetí světa může měnit kvůli informacím, které byly připraveny učitelem. Pedagog dětem ale informace nedává v jedné definitivní podobě, aby si to jen všechno zapamatovaly. Vyučující musí zpočátku připravit takové školní zadání, ve kterém si děti nejprve své naivní prekoncepty samy zformulují podle sebe. Dále si žáci ověřují jejich použitelnost. A na konci žáci dochází k jejich potvrzení nebo re-konstrukci. Musí ale aktivně pracovat. Konstruktivistické vyučování se dá definovat jako výukou činnostní.

*„Mysl žáka není onou pověstnou nepopsanou deskou (tabula rasa) nebo prázdnou nádobou. Každé dítě mnohé ví, už když přichází do školy. Obzvláště v dnešní době přeplněné nejrůznějšími informacemi z mnoha zdrojů. Žáci si ovšem neumí dát některé informace do patřičné souvislosti a dohromady, aby jim mohli porozumět. Právě v tom spočívá úloha školy. Učitelé mají žáka vést k tomu, aby nad dosavadními zkušenostmi přemýšlel a aby je organizoval, prohloubil, obohatil a rozvinul. K tomu je nutný dostatek času pro samostatnou práci i interakci ve skupině."*⁷

V transmisivním vyučování jsou žákům poznatky předávány dávno už ověřené a hotové a učitelé vyžadují od nich jen to, aby si všechny informace v knihách a učebnicích

⁶ Hluchák. Www.Hluchak.cz [online]. 2011 [cit. 2015-07-13]. Dostupné z: http://www.hluchak.cz/ssp/4_programy_konstruktivismus.html

⁷ Hluchák. Www.Hluchak.cz [online]. 2011 [cit. 2015-07-13]. Dostupné z: http://www.hluchak.cz/ssp/4_programy_konstruktivismus.html

zapamatovali. **Konstruktivističtí pedagogové dávají žákům tu možnost, aby si nové věci objevovali sami, a aby nad věcmi hlouběji přemýšleli, byli v učení víc aktivní.** Žáci se tímto způsobem stávají skutečnými badateli, kteří se snaží ověřit platnost teorie skrze experiment a jejich vlastní upřímný zájem. Když zjistí, že jejich původní teorie nekoreluje s výsledky jejich pokusu, musejí vytvořit novou teorii, budou mít více zkušeností díky jejich minulým pokusům a díky těmto zkušenostem z minulosti, kde může být i mnoho chyb, se žák může něco nového naučit, a na něco přijít skrze jeho chyby a dlouhého hledání.

Totot tedy bylo několik důvodů, proč si myslím, že konstruktivní pedagogika je lepší, než transmisivní způsob vyučování. Proto si také myslím, že známky mnohdy nejsou to jediné, na čem by čitelé, rodina, ale i celá společnost měla bazírovat. Mnoho žáků považovaných za výborné a dobře reprezentativní osoby školy často bývají jen lidi, kteří se velké množství informací naučili nazpaměť bez porozumění a zadali je do testu. Myslím, že u žáků, kteří se možná nenaučili vše jen nazpaměť, může spíš dojít k porozumění látky, protože nad ní bude uvažovat, ne se jí jen snažit zapamatovat.

Jejich nových teorií se budou držet tak dlouho, dokud je nezpochybní další nové jevy.

Je to jen můj osobní názor, ale zažil jsem školu, kde mi všichni připadali a působili na mě spíše jako roboti, než jako lidé s emocemi. Už ve třetí třídě, když mi bylo pouhých 9 let, jsem měl ve třídě spolužáky, kteří se snažili udělat vše pro dobrou známku, už věděli, kam půjdou na univerzitu, jejich život byl řízen jejich rodiči. Ti z nich chtěli udělat někoho „hodnotného“ s nejlepším prospěchem bez jediného „maléru“, ale už jim nezáleželo na tom, jestli vůbec nad něčím přemýšlí a reflektují sami sebe. Byly to stroje, které už měly jasně daný život v linii.

Představa, že bych nikdy neudělal ve škole nic, co bylo proti pravidlům a nechoval se přirozeně jako šťastné, entuziastické dítě mi nahání hrůzu, bylo to přece to nejcennější, to, na co vždycky rád budu vzpomínat. Byla tam radost, vztek, adrenalin, smutek. Často i špatné momenty, smutné momenty, na které si třeba dnes vzpomínám, jsou nakonec šťastné vzpomínky a tyto zkušenosti, obrazy v mozku, jsou také přece to, co se dá považovat za naučené a je jen na nás, jak s těmito obrazy naložíme. Mít radost z maličkostí, z něčeho, co by ostatní považovali za nedůležité, hloupé, divné, je podle mého velmi důležité. Když už jsme jednou schopni si těchto věcí vážít a spojovat tyto jevy s novým učivem, dovedeme se lépe něco nového naučit. Ve své podstatě, když si to představím, tak to učení vypadá jako strom, který má pár větví, a objevují se postupně nové a nové větve.

To, čemu bych se chtěl v budoucnu věnovat ve vyučování výtvarné výchovy, by bylo to, že bych dal dětem do jisté míry svobodu v jejich tvorbě, přál bych si, aby oni ukázaly, co jsou, pokud to budou chtít. Chci, aby žáci měli ve třídě, nebo spíše v dílně, kolem sebe stimuly, které jim napomáhají v jejich tvorbě, například hudbu ve sluchátkách, nebo ticho. Jsem velký zastánce hudby, každý má svůj určitý vkus, hudba u lidí hodně napovídá něco o jejich osobnosti a je dobré, když student využívá hudbu, protože ho inspiruje a dovede díky tomu

poslechu vytvořit něco úžasného, než kdyby hudbu vůbec nepoužil, protože hudba nás otevírá.

I.I. L. S. Vygotskij: Myšlení a řeč

Vygotský byl vynikajícím mladým ruským vědcem a během svého krátkého života napsal několik prací a přivedl ke světu nové postupy a teorie hlavně do dětské a pedagogické psychologie. I když se Vygotský nedočkal žádného vydání svého většího díla, i tak je jeho pozoruhodná práce do dnešního dne aktuální.

Existují u něj tři principy, které je nutné v mé práci uvést. Jeden z nich je konstruktivismus, což už jsem dříve popisoval, že je velký proud pedagogických a psychologických teorií a směrů, které se pokouší zkvalitnit výuku. V konstruktivismu studenti přistupují k učivu s nějakým předporozuměním a učitel se je snaží vést k tomu, aby si vytvořili jejich vlastní konstrukci poznatků, než aby se snažili zapamatovat už dané teorie.

V neposlední řadě je tu princip sociálního konstruktivismu, který se zaměřuje především na nezastupitelnou roli sociální interakce a kultury v procesu konstrukce poznání.

A jako poslední důležitý princip Vygotského je činnostní učení, což jsem už také dříve uvedl. To je pedagogická teorie, podle které je učení možné pouze aktivní činností, nikoli pouze pasivní transmisí. Teorii činností psychologie později rozpracovali především Vygotského následovníci Léntjev a Galperin.

Vygotský touto knihou o psychologii z velké části reaguje na Piagetovu knihu *Řeč a myšlení dítěte* což může být pro mou bakalářskou práci dobrým prolínáním dvou důležitých autorit, hlavně když se budu později v rychlosti věnovat i psychologii osobnosti.

Dobré by bylo začít touto citací, která je směřovaná na Piageta: *„Jeho hledisko je takové, že myšlení dítěte nutně prochází určitými stádii a fázemi, nezávisle na tom, učí-li se toto dítě, či nikoli. Učí-li se, pak je to čistě vnější fakt, který není ještě sjednocen s procesy jeho myšlení. Pedagogika proto musí počítat s těmito autonomními vlastnostmi dětského myšlení jako s dolním prahem, vymezujícím možnosti učení. Když se u dítěte rozvinou jiné možnosti myšlení, stane se možným i jiné učení. Ukazatelem úrovně dětského myšlení není pro Piageta to, co dítě zná, to, co je schopno si osvojit, ale to, jak myslí v té oblasti, v níž žádnou znalost nemá. Zde jsou ostře proti sobě postaveny učení a vývoj, znalosti a myšlení. Vycházeje z toho, klade Piaget dítěti takové otázky, o nichž má jistotu, že dítě nemůže mít nějakou znalost o dotazovaném předmětu. Avšak jestliže se dotazujeme dítěte na takové věci, které může znát, pak nedostáváme výsledky myšlení, ale výsledky znalosti. Proto spontánní pojmy, vznikající ve vývoji dítěte, jsou považovány za ukazatele jeho myšlení, ale vědecké pojmy vznikající v učení takovými ukazateli nejsou. Proto také, když se učení a vývoj stavějí do*

ostrého protikladu, dochází se nutně k základní Piagetově tezi, že vědecké pojmy spíše vytlačují spontanní pojmy a zaujímají jejich místo, než že by z nich vznikaly přetvářením.”⁸

Vygotský s Piagetovými kladnými závěry a novými přístupy plně souhlasí, např. pozitivní chápání dětského myšlení na rozdíl od tradičního negativistického vymezování. Další pozitiva Piagetovy práce Vygotský spatřuje v získávání nových faktů a v jejich následném analyzování.

Ne vše ale Vygotský přijímá bezvýhradně. Piaget se v práci *Řeč a myšlení dítěte* snaží o rozklíčování vztahu myšlení a řeči v ontogenetickém vývoji dítěte. Jako hlavní bod vývoje vnímá tzv. *egocentrickou řeč*, to znamená řečové výrazy dítěte jeho časného věku, které podle Piageta nemají onu sociální povahu, která je typická v řeči dospělých. Piaget dále říká, že egocentrismus v řeči dítěte je způsobený egocentrismem v jeho myšlení. Tím tedy v podstatě sjednocuje řeč a myšlení, a to byl hlavní důvod Vygotského kritiky. Spojování myšlení a řeči není podle něj reálné hlavně proto, že řeč a myšlení mají v ontologickém vývoji dítěte odlišné zdroje.

Vygotský tvrdí, že raná monologická řeč je náhradou či novým zárodkem pozdější vnitřní řeči jedince, jejíž charakteristikou je především její systematizující a utřídňující funkce směrem k myšlení a ne primárně svým egocentrickým zaměřením. Vygotský dále rozvíjí tyto úvahy, zas nám ukazuje nemožnost řešení těchto otázek pouze pomocí biologizujícího přístupu přírodního vývoje, a tedy bere za nutnost aplikování historicko-kulturního hlediska vývoje.

Pozdější Vygotského výzkumy potvrdily jeho závěry, které nám ukázaly dialogický charakter i v nejranějších fázích vývoje řeči. Původní výzkumy Jeana Piageta byly ovlivněny specifickým prostředím montessoriovské edukace a dokonce sám Piaget uznává ve své pozdější práci *Psychologie dítěte*, že velký podíl egocentrických řečových projevů u dětí velice hodně závisí na prostředí.

I. II. Francesco Tonucci: Vyučovat nebo naučit?

Francesco Tonucci je známý myslitel, psycholog a pro svou bakalářskou práci jsem si vybral jednu z jeho knih (*Vyučovat nebo naučit?*) ve které jsou zajímavé myšlenky autora, hodně sevcztahující k pedagogickému konstruktivismu. Často odsuzuje různé staré, stále zakořeněné praktiky ve školách a píše také o hodně zajímavých a velice kreativních školních námětech, které nabízí, aby si děti ve škole s učitelkou vyzkoušely. Zde se ale budu věnovat hlavně jen jeho vlastnímu vnímání typů škol. Je autorem mnoha knih o úloze dětí v městském ekosystému a článků v italských i zahraničních časopisech.

⁸ VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. *Psychologie myšlení a řeči*. Vyd. 1. (jako komentovaný výbor, celkově v češtině 3.). Praha: Portál, 2004, s. 87. Psychologie (Portál). ISBN 80-7178-943-7.

Pedagogický konstruktivismus, nebo v jeho slovech konstruktivní škola, bylo něco, co podporoval a přál si její působnost už kvůli tomu, že místo transmisivního typu vyučování by konstruktivní škola dětem něco dala. Tato citace popíše jeho pohled na to, jak konstruktivní škola dává a podporuje **různost**.

„Různost. Tato škola věří v různost /rozmanitost/ a přímo na ní staví. Jestliže dítě ví /umí/, všechny děti vědí a znají různé věci a znají je různým způsobem, protože jejich zkušenosti i zdroje těchto zkušeností byly různé. Stavět na rozmanitosti znamená přijímat ji i s jejími extrémními důsledky, včetně jedinců handikapovaných. Zatímco první typ školy musí nutně vylučovat odlišnosti /od slepého jedince až po demotivovaného žáka, který se neučí/, tento typ školy - alespoň teoreticky - akceptuje a předvídá různosti /všichni jsou vlastně různí a odlišní/. První může odlišného jedince maximálně rolerovat, druhý typ ho aktivně integruje do vlastního plánování a projektování výuky. Což přirozeně neznamená, že problémy jsou tím vyřešeny, ale že mohou být vyřešeny vhodnými metodami, za pomoci dalších přínosů a nutných rozpracování v určitém logickém a smysluplném rámci.“⁹

Jak už jsem dříve psal o tom, jak mi přijde transmisivní vyučování neefektivní, Tonucci má v knize podobné názory, kde útočí proti tomuto absurdnímu typu škol, tedy transmisivnímu.

„Stejnost. Transmisivní škola předpokládá, že všichni žáci jsou "stejní" /jsou si rovní"/: jestliže dítě v zásadě neví /neumí/, pak nikdo z žáků neví a všichni jsou stejní, protože v tomto rovni nule. Na základě této zásady pak už můžeme koncipovat takové osnovy, které vycházejí z nuly a dospívají k vyšším úrovním odstupňovaným podle věku a stejným pro všechny.“¹⁰

*„Uzavřenost a separace. Taková škola nemůže v zásadě přijmout srovnání a konfrontaci s tím, co se děje mimo školu, protože předpoklad přeci zní, že dítě neví/neumí/. Jestliže totiž dítě přináší do školy svou zkušenost, přináší do ní něco, co zná a zná to možná lépe než učitel. A navíc, každé dítě zná různé věci a zná je odlišným způsobem. Z tohoto důvodu musejí kapsy žáků zůstat prázdné, nemohou si do školy přinášet známky toho, co se děje venku - to vše by **rušilo**. Jestliže se něco vyndá z kapes /kulička, zvířátko, kamínky, kus provázku, figurka/, je to učitelem zabaveno. Dítě pak vstupuje do hlubokého lesa školy, aniž by mělo právo na kamínky, podle kterých by našlo cestu zpět. Musí se pak "zranit", když důvěřuje cele jen vedení svého učitele. Z tohoto důvodu jsou dveře školy logicky zavřené - nevstupuje se dovnitř, ani se nevychází ven: a to v doslovném i přeneseném slova smyslu.*

Tato zásada separace, oddělení platí také a zejména ve srovnání s kulturou: škola zůstává mimo kulturní debaty, hledání, zkoumání a spory. Za přijatelné považuje pouze to, o čem se dá říci: je to pravda! Přijímá pouze to, co je jisté, bezpečné, neměnné - a tudíž to, co vlastně není kulturou. A souhrnem všech takových jistot je učebnice představující jistou odpověď na

⁹ TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1991, s. 18. Informační bulletin, 69. ISBN 80-901065-1-x.

¹⁰ TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1991, s. 13. Informační bulletin, 69. ISBN 80-901065-1-x.

*všechny možné otázky. Dialekty, různé způsoby vyjádřování, lidové tradice, různé mentální představy, hry - to vše zůstává logicky mino.*¹¹

I. II. I. Tonucci jako didaktik

Jako velkým a významným učitelem, Tonucci kritizuje současnou školu a navrhuje několik změn a to jak ve škole, tak v jejich způsobu práce. Jeho hlavní myšlenky jsou:

- Nechat dětem v odpoledních hodinách čas dělat jiné věci, a pak ve třídě zadat nějaké téma, o kterém by si povídaly. To vyžaduje, aby nebylo příliš mnoho povinností, kvůli dostatečnému času ve třídě
- **Dát větší výkon a svobodu dětem;** oni jsou školícím se střediskem, které vypráví o své zkušenosti. Tonucci tuto myšlenku obhajoval tak, že když jsou děti aktivně zapojeni do řízení a rozhodování škol, např. co se týče stanovení pravidel, necítí se jako otroci, ale jako svobodní občané, což je podle něj jeden z cílů, kterých má být dosaženo v demokratické škole.
- Tonucci podporuje použití předčítání z knih ve třídě. Tvrdí, že děti nejsou prázdné nádoby, které mají být naplněné znalostí; oni mají své vlastní zkušenosti a způsoby myšlení. Musíme naslouchat a vytvořit povědomí mezi všemi. Děti jsou také schopni udržet jejich koncentraci spíše ve hře, než při učení školy, ale Tonucci tvrdí že to nevádí, protože hra pomáhá rozvíjet logické uvažování. Jedna z jeho myšlenek je tedy i ta, že škola by měla brát více v úvahu zábavu.
- Také tvrdí, že pokud se zaměříme na to, co víme, spíše než to, co se nám nepodařilo, budeme více motivovaní a méně frustrovaní
- Výuka tohoto typu školy by měla mít možnost prosazovat tyto myšlenky, podporovat týmovou práci a zahrnovat rodinu, kulturu atd.

Existuje mnoho dalších představ o tom, jak by škola měla podle Tonucciho být, ale je jasné, že škola by měla tvořit lidi, kteří by byli schopni mít své vlastní názory, byli méně frustrovaní a rozhodli se stále procvičovat jejich schopnosti. Škola by měla být otevřenější k názorům dětí, vytvořit povědomí mezi učiteli a studenty.... Tyto myšlenky by se měly dát dohromady, aby vytvořily úplnější spolupráci v mnoha ohledech občanství a dalších kompetencí. Tento způsob by mohl zlepšit současnost a vybudovat lepší budoucnost.

I. II. II. Tonucci jako pedagog

Francesco Tonucci vystudoval pedagogiku v roce 1963 na Katolické univerzitě v Miláně. Když mu bylo 28, kdy přijal jeho první uznání v této oblasti a začal kritizovat realitu školy. Vidí, že aktuální škola má tyto názory: "dítě ze začátku nic neví, vyvíjí se progresivním způsobem, tj. bude získávat více. " Dítě se nehodnotí podle toho, co je, ale na to, co z něj bude. Vzdělávání je vnímáno jako investice do budoucnosti ", podle Tonucciho by to tak nemělo být.

¹¹ TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1991, s. 13-14. Informační bulletin, 69. ISBN 80-901065-1-x.

Tonucci tvrdí, že škola musí uznat dovednosti dětí, jak se vyvíjejí od okamžiku, kdy se narodili. Vzdělávání by mělo podněcovat zvědavost, pomoci dětem růst a prosazovat takové znalosti, kvůli kterým by neztratily svou podstatu, která je dělá tak zvláštní.

Tonucci si myslí, že bychom měli zdůraznit úlohu učitele a to považuje za podstatný prvek ve výchově dětí, protože některé děti tráví více času s učiteli, než se svými rodiči. Po celý den bychom měli posilovat vztahy mezi rodinou a školou. Škola má pomoci rodině v oblastech, když rodina neví, jak se zachovat. Také se domnívá, že je třeba změnu paradigmatu na aktuální vzdělání, které bere v úvahu především dovednosti dítěte, kdy musíte pozorně naslouchat a v neposlední řadě se také podělit o své znalosti s ostatními kolegy.

Tonucci také říká, že škola musí být přizpůsobena jejich potřebám, což znamená, aby probíhala v kratším čase. Nemůže to být tak, že po šesti hodinách školy děti přijdou domů a začnou dělat domácí úkoly. Doma by měly děti dělat i jiné věci, než úkoly do školy, protože i když by si měly „jenom“ hrát, tak i hra je velmi důležitou součástí dětství. Při hře se rozvíjí mnoho dovedností a také proto je důležité, aby dítě nesedělo pouze nad domácími úkoly, které budou rozvíjet např. jen jednu oblast, namísto hry, kde se oblastí může rozvíjet víc současně.

A konečně Tonucci tvrdí že škola by měla být krásné místo, kde se dá dýchat, kde je kultura, hudba, umění a má to být příjemné a pohodlné místo. Měli bychom řešit to, jak tento svět nabízí tyto zásady, tyto motivy, tyto základní kulturní modely a měli bychom také stavět na dědictví znalostí, dovedností a kompetencí.

II. OSOBNOST DÍTĚTE

Bylo by dobré uvést pár příkladů z psychologie osobnosti od Piageta, když už se jednou věnujeme pedagogickému konstruktivismu a chceme chápat dětský kognitivní vývoj. Ten je dobrý znát, pokud chceme nějaké dítě něco učit. Musíme vědět, jestli je dostatečně zralé k určitým aktivitám. Začneme nejprve s nezákladnějším.

Začneme u kognitivního vývoje. Kognitivní vývoj dětí se týká vývoje poznávacích funkcí, které zahrnují: vnímání, schopnosti, představování, fantazii, inteligenci, myšlení, usuzování, pozornost a paměť.

Vědec Jean Piaget se vědecky věnoval této problematice. Za nezákladnější princip vývoje Piaget považoval to, že by se kombinovaly a prolínaly dva komplementární procesy: pasivnější akomodace a aktivnější asimilace.

Asimilace u Piageta znamená přijímání a osvojování si nových zkušeností. Nové zkušenosti však nemusejí být v souladu s dosavadní kognitivní strukturou, s úrovní poznatků a kapacitou mysli člověka.

Akomodace znamená přizpůsobení se novým prvkům, aby se obnovilo ekvilibrium, rovnováha, (podobně jako se akomoduje čočka oka na změnu světelných podmínek).

Kognitivní vývoj neprobíhá spojitě, některé relativně významné posuny umožňují rozlišovat jednotlivá stadia úrovně poznání.

Dále kromě řady dílčích stadií Jean Piaget rozlišuje čtyři hlavní stadia.

První je senzomotorické stádium, které probíhá od narození do osmnácti až do čtyř a dvaceti měsíců. Ze začátku si děti uvědomují jen počítky z vnějšího i vnitřního prostředí (z jejich vlastního těla a okolí). Poté se jejich schopnosti vnímání i pohybu stupňují, děti s okolním světem experimentují, např. hrají si s předměty kolem sebe, cucají předměty, házejí nebo bouchají s předměty o zem a slyší přitom hlasité zvuky, co vydávají atd. Na konci tohoto období jsou děti schopny uvažovat, co by se stalo, na místo, aby stavěly na přímé manipulaci s věcmi. Zlomový moment se také v tomto období považuje za dosažení vědomí „stálosti předmětu“. Dítě si už začíná uvědomovat, že schovaný a neviděný předmět nepřestává existovat.

Druhému stadiu se říká předoperační, které je u dětí od dvou až do sedmi let. V této fázi je dítě již schopno přemýšlet a i začíná mluvit o předmětech a událostech v symbolických pojmech: hraní si s fantazijními a imaginárními prvky, kdy dítě např. sype písek do kyblíku a tvrdí, že pro vás dělá dort nebo zmrzlinu, dávám vám imaginární neviditelné jídlo do pusy, nebo vám naklepe plastovým doktorským kladívkem koleno a řekne, že už jste vyléčen a zdrav atd. Také se nesmí zapomenout na vnímání časových souvislostí. To se rozděluje na dvě substadia. První substadium se nazývá symbolické a předpojmové myšlení, je od dvou až do čtyř let a druhé je substadium předoperačního názorného a egocentrického myšlení.

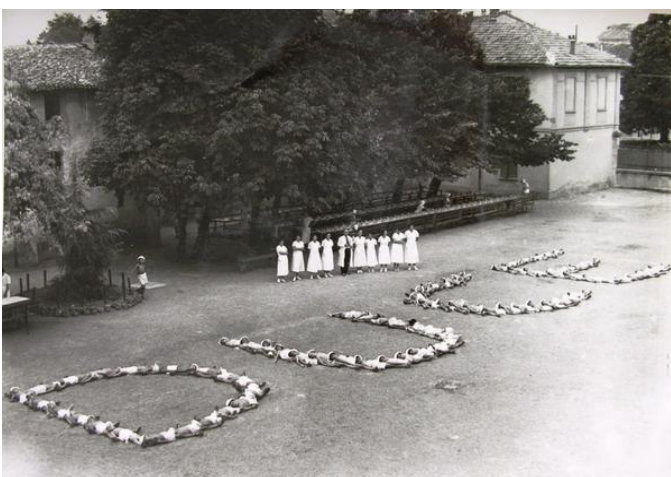
Dosud ještě nemá zcela rozvinuté „organizující koncepty“, jako jsou příčinnost, např. (letadlo tě převezze rychleji než auto), množství, (nalejeme před zraky dítěte vodu s nízké široké skleničky do vyšší úzké, řekne vám, že v té vysoké je více vody), pak je tu kategorizace a klasifikace, např. (nedovede rozeznat spolehlivě nadřazené a podřazené pojmy) a úhel pohledu, (to většinou dítě bývá egocentrické, myslí si, že všichni vnímají věci tak, jako on) apod.

Dále tu máme stadium konkrétních operací, dítěti je od sedmi až do dvanácti let a tyto operace se týkají provázanosti myšlení na konkrétní obsah. Většina dětí v tomto věku dospívá k principu konverzace, (vysoká sklenička, kde je vysoko voda, neznamená, že je tam hodně vody), už lépe chápe a uvědomuje si příčinnost kolem sebe, už je schopno lépe pojmenovat vnější příčiny jevů, lépe přemýšlí i o tom, jak cítí a uvažují jiní lidé. Dovedou už logicky chápat množství, hmotnost, stálost počtu a podstatu konkrétních událostí, ale k abstrakci se ještě nedostali a nejsou ji schopni.

A jako poslední tu máme stadium formálních operací, věkově od dvanácti let a výše, zde už jsou děti schopny abstraktního myšlení, postupovat metodicky, tvořit hypotézy, jsou schopny prognostického myšlení (myslet na to, co se může v budoucnu stát) apod. Schopností a dovedností abstraktního myšlení, formálními operacemi s abstraktními pojmy je ovlivněna celá osobnost člověka, nejen jeho intelektuální vývoj. Ne všichni lidé, dokonce ani ne dospělí nedosahují na plno tohoto stadia myšlení.

První dvě hlavní stadia, o kterých jsem mluvil, charakterizují takzvanou centraci, jsou primárně egocentrické, jsou hlavně soustředěny na sebe nebo i na jeden subjektivně významný aspekt, ale na konci třetího stadia tu začíná decentrace, kde dítě chce poznávat a chce rozhodovat i z hlediska ostatních lidí. Aspektivita je úroveň schopnosti hodnotit věci a jevy ne jenom ze subjektivního pohledu, ale mít na věci více hledisek, stanovisek a celkově jde o objektivnější uvažování.

III. NESVOBODA VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ ANEB ŠKOLSTVÍ V OBDOBÍ SOCIALISMU V ČECHÁCH A FAŠISMU V ITÁLII



Mělo by se rozhodně uvést pár příkladů, jak to vypadalo například u různých totalitních režimů, kde svoboda projevu byla téměř nulová, a záleželo, jestli jste byl loajální politické ideji. Uvedu příklady fašismu a socialismu, kde se objevují manipulativní způsoby vyučování, ne jen vyučování ve škole, ale všude. Fašismus byl povinný životní styl, to samé platilo u socialismu v Čechách. Chci tyto příklady ukázat hlavně z toho důvodu, aby byl vidět kontrast, co je opakem toho, čemu věřím, že by bylo ve školách dobré praktikovat a s jakým účelem. Také moc rád uvedu pár zkušeností z mé italské rodiny, jak se s fašisty prala, co se doopravdy kolem dělo a to, že fašismu v Itálii nebyl vůbec ukončen v roce 1945, ale pokračoval a je také v současnosti.

Za doby Italského fašismu dominovalo téma války. Stalo se hlavním prvkem ve školní výchově. Mělo za cíl vychovávat nový fašistický národ, nový nástroj obrany vlasti a expanze fašistické Itálie. Válečná témata se objevovala všude.

Nechybělo oslavování rodiny, základního společenského jádra, kde role ženy znamenala silnou ženu a plodnou matku, střízlivou hospodyně se silným duchem pro obětování. První, základní, a zřejmě jedinou kvalitou, kterou stát požadoval od italských dětí, byla poslušnost. Zákon ustanovil vojenskou kulturu ve školách, povinnou pro děti od 8 do 21 let. Paramilitární výchova byla základním pilířem fašistické pedagogiky.

Děti byly zapisovány ve čtyřech letech do skupiny „Synové Vlčice“, od 8 do 14 let do skupiny Balilla, od 14 do 18 let z nich byli Avantgardisté, a nad 18 let pak Fašistická Mládež. Paralelně vznikaly skupiny dívků. Součástí programu byly uniformy, pochodování, výcvik a disciplína.

Od února 1929 byli učitelé základních škol povinni složit přísahu: „Přisáhám, že budu věrný Králi, a jeho Královským následníkům, že budu loajálně dodržovat Statut a další zákony Státu, že nepřísluším, a nebudu příslušet asociacím nebo stranám, že budu plnit povinnosti s pilností a horlivostí, budu inspirovat moji činnost tak, abych vychovával mně svěřené děti pro Vlast, a s úctou k institucím Státu“.

O dva roky později byla přísaha nařízena univerzitním profesorům. Od roku 1938 se zákonodárství rozšířilo o rasové zákony proti Židům, fašismus prosazoval nadřazenost árijské rasy vůči národům Afriky a Židům, kterým byl zakázán vstup na všechny školy.

Intenzivní a každodenní propaganda se nutně projevila v práci a chování dětí, zejména ve slohové práci, v denících, ve výtvarném projevu. Ve všech předmětech, od italského jazyka, přes výtvarnou výchovu až po matematiku byly upraveny výukové materiály tak, že z každého zadání čišla propaganda. Z hodně starých italských filmů a fotek je dobře vidět na ulicích jak bylo mnoho zdí pokrytých stovkami plakátů s Duceho portrétem.

Základním materiálem byl takzvaný Jednotný státní text, z jehož 219 stran plných 156 obsahovalo přímou, nebo nepřímou propagandu režimu.

Rád bych teď text nasměroval ke zkušenostem mé rodiny. Bude to trochu z jiného pohledu, ale dám alespoň příklad, jak to více méně vypadalo v Itálii a nesvoboda je už dost cítit jen z neústálé kontroly fašistů ve městech a trestání lidí za to, že nejsou fašisti. V mé rodině byly

dvě velké osobnosti, rodiče mé babičky, Oscar Mastroianni a Tisbe Mastroianni, kteří patřili do kulturního a intelektuálního směru na začátku zrodu fašismu. Oscar byl divadelní a filmový herec (němý film) a Tisbe byla zpěvačka. Byli to antifašističtí aktivisté a následně účastníci ilegálního antifašistického boje v Římě a Neapoli.

Moje prababička měla své místo podnikání a také bydlení před Villa Torlonia, kde žil Mussolini. Několikrát na této adrese skrývala mnoho nelegálních politicky pronásledovaných osob, které patřili do komunistických a socialistických stran, což je šílená představa, když si uvědomíme, že v budově naproti pracoval a žil Mussolini. Kolem budovy navíc stálo mnoho ozbrojených fašistických policistů. Prababička byla silná žena, nikdy se nezapsala do fašistické strany, což bylo v té době povinné, protože jí to přišlo dementní. Byla to matka pěti dcer. Po smrti Oscara byla nucena převést je do internátních škol. Práce antifašisty byla nebezpečná, tak musela z bezpečnostních důvodů své dcery poslat pryč z domova, kde se vytvářely výbušné zbraně určené atentátům. Byla to silná partyzánska, hodně cestovala a působila jako partyzánska i v jiných zemích v Evropě, v osmdesáti letech získala medaily za partyzánsství. Z rozhovoru, který jsem vedl s babičkou, jsem se dozvěděl, že víc než Američané, byli partyzáni u nás hlavně ti, kteří zabili nejvíce Němců, Američané házeli z letadel bomby a zničili často jen samé domy.

Rodině hodně pomohla matka Oscara. Byla to bohatá a aristokratická rodina Mastroianni, i proto internátní školy, kam byly poslány dcery, měly velkou kvalitu a byly velice významné, samozřejmě vždy s ohledem na historické období.

Babička si pamatuje z častých návštěv prababičky, že něco s ní nebylo v pořádku, myslím tím s její psychikou, to bylo od každé návštěvy horší. Dá se to pochopit, byla to žena, která si musela projít něčím pro nás nepředstavitelným. Žila sama a pracovala jako zarytá antifašistka. Dělat takovou práci vyžaduje to, být silný, citlivost by takového člověka psychicky zničila.

Dědeček mého otce byl prý trestán nebo spíše mučen fašistyckými praktikami, které měli člověka veřejně ponížit. Fašisti často mučili lidi způsobem, že jim nalívali do krku olej, aby se pak na veřejnosti pokáleli, styděli se a byli tímto krutým způsobem poníženi.

Později, s příchodem druhé světové války, se stal život v Římě konstantním rizikem už i vinou neustálého bombardování a obsazení města Němci. Partyzánské hnutí odporu bylo pronásledované, stejně jako komunističtí aktivisté.

Otec mi pověděl o jedné historické události, dost komické, která nastala, když antifašisté zorganizovali proti fašistům akci v centru Říma. Vytvořili stříbrné lístečky, na kterých bylo napsáno PRYČ S MUSSOLINIM. Poskládali je do tvaru stříbrných hvězdiček, a rozdávali je na náměstí Piazza Venezia fašistům, kteří přišli poslouchat jeden z mnoha Mussoliniho projevů ze slavného okna, kde demonstroval své násilné šílenství. Přiměli dav fašistů, aby na konci

projevu hvězdičky vyhazovali do vzduchu jako gesto souhlasu. Jakmile si policie všimla obsahu lístečků, pustila se do davu s obušky, a mlátila nic netušící fašisty. Fašisté mlátili fašisty!

Nicméně i dnes je v Itálii fašismus stále cítit, a je nepochopitelné, proč skutečný fašismus nebyl dosud poražen, a představuje hrozbu se stejným násilím a stupidním sebevědomím, snaží se destabilizovat vlády, státy i kontinenty.

Mnoho mi toho pověděl otec, který mi vysvětlil, že fašismus existoval i nadále. V šedesátých letech vládl nový fašismus. Stejně jako u většiny historických etap, se fašismus hodně zakořenil do lidí i po smrti Mussoliniho a také dnes v Itálii hodně fašismus působí. Když byl můj otec malý kluk, před vchodem školy stáli a hlídali školu fašističtí strážníci a otec zažil i profesory, kteří byli fašisti, četli fašistické noviny a při tělovýchově nutili studenty, aby pochodovali jako vojáci. Otec samozřejmě odmítal, takže byl neprávem potrestán tělesným trestem.

V jeho mládí, v sedmesátých letech, vznikla v Itálii teroristická neofašistická skupina NAR. Jedná se o ozbrojenou skupinu. Tato skupina existuje i dnes a i dnes je v Itálii silná fašistická politická strana. Tady je vidět, jak se mnoho lidí vrací do minulosti, jsou inspirováni těmito extrémními ideemi a ne lehkou se dají různé tendence úplně zničit. Tyto idee jsou nebezpečné, nutí nás, abychom si mysleli, že jsme lepší než jiné národy, což je u mnoha lidí velice uspokojivá realita, a proto to z nich dělá takové agresivní bytosti. Ještě do toho musí pak povinně někoho ctít a musí se vzdát snů a zájmů, protože jeden národ má mít v celku jen jeden sen, kteří všichni máme v sobě nést a plnit.

III. I. Výtvarná výchova ve fašismu

Mluvil jsem se svou Římskou babičkou Liciou Mastroianni a řekla mi toho hodně o tom, jak to v té době vypadalo. Zeptal jsem se jí například, co kreslili a malovali ve škole a ona našťavým hlasem odpověděla, že nemalovali nic, že nemohli malovat, fašisti prý ničili umění, spalovali knihy. Sama mi řekla: „*Nebyla žádná kultura. Jen velcí a oškliví fašisti mohli malovat*“.

Školy ve fašismu měly jedno jednoduché pravidlo: ctít, slavít fašismus a Duceho. Ve výtvarné výchově toho naplno využily. Umění ve fašismu bylo na totalitní režim dosti volné, ale jen pokud člověk ctil fašistickou ideologii, tím pádem se mohlo malovat téměř vše. Zajímavá věc ve fašismu byla ta, že teprve od roku 1933, kdy přišel v Německu k moci kancléř Adolf Hitler, se v Itálii objevily první známky antisemitismu. Dříve ve fašistické Itálii neměli židé takové problémy začlenit se do společnosti a měli vůbec dobré možnosti, ale po roce 1933 Itálie začala hlásat nové hesla o rase člověka, respektive o tom, jak chránit italskou rasu, všude byly vystavovány tyto náměty, že je jen jedna správná čistá rasa. To se objevovalo později

i ve tvorbách dětí ve školách. Například dítě mělo rozeznat podle obrázku židovské rysy na obličejích, aby vědělo, kdo je špatný a kdo ne.

Un giuoco che è una cosa seria
L'EBREO C'E' MA NON SI VEDE
ossia:
TROVARE IL GIUDEO



Questo disegno, ritagliato secondo lo schema, si presta ad un istruttivo e divertente esperimento. Dipingi queste figure ad un bambino ebreo. Basta portare il disegno in modo da "sovrapporre" le linee orizzontali della parte inferiore a quelle della parte superiore per avere due tipici esemplari di mezzo-ebreo, e, giocando ancora il foglio in modo da far combaciare fra loro le linee verticali, saltar fuori la tipica faccia del giudeo.

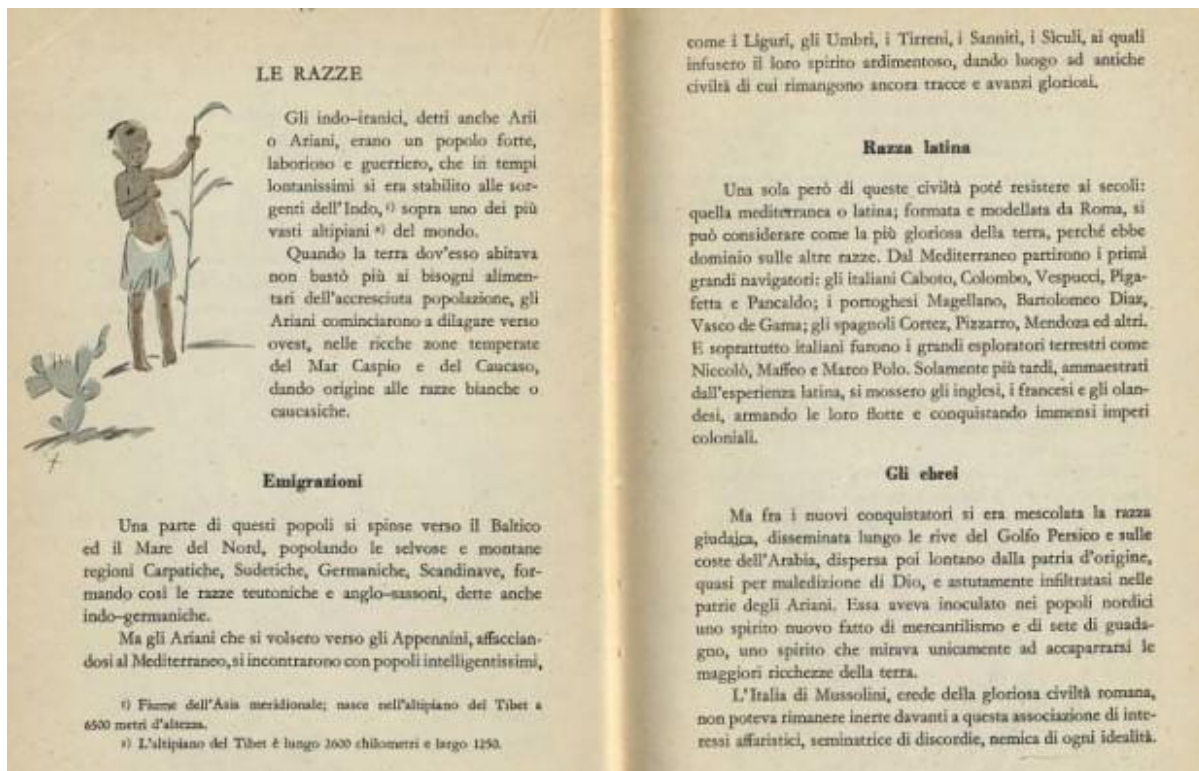


„Žid je, ale není vidět", „najít žida"

Jak se ve školách učilo o rasách

obrázek židovského dítěte, který se sám

zobrazuje jako fašistický „Balilla" (žák fašista)

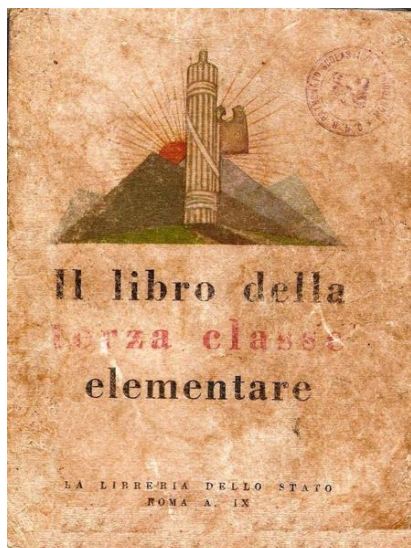


Učebnice o rasách, kde se popisují rozdílnosti, latinská rasa, židovská rasa atd.

V té době byli hlavně ve školách, po ulicích a všude v budovách vidět fašistické ikonografie po zdech. „FASCIO“ v češtině přeloženo jako „SVAZEK“, často zobrazován jako antický římský svazek, jako nositel zpráv. Typické ikony doby byly: portrét Mussoliniho (hlavní ikona), svazek, římský meč, italská rasa (občané v antických helmách držící vlajku národa), antické sochy nebo busty zobrazující tu „pravou rasu“, samopaly, lebky, vojáci s hesly „dobrá krev nelže“, „vyhrát a vyhraje“ atd. Školní děti, které byly tehdy nazývány „Balilla“, se učily například tomu, jak rozpoznávat jiné rasy a učitelé jim do hlav vštěpovali vůči nim nenávistné myšlení.

Fašisté a malí „Balilla“ se věnovali i kolonialistickému tématu, což byla válka a dobývání Etiopie. Malovali se velbloudi, „barevní otroci“, „negři“ a „naši vítězní vojáci“. Pak se kreslily obrázky na téma soběstačnost, kde se zobrazovaly fašistické postavičky, jak sklízí pšenici na chleba, pod kterými byla hesla jako např.: „Protože chleba, který jíme, je originální a Italský, v drážkách zasadíme pšenici, pšenici a další pšenici“ nebo „Bitva o pšenici“¹². Školy užívaly ikonografii, aby s ní děti dekorovaly sešity a dokonce se používaly tyto symboly i na vysvědčení. Dá se potvrdit fakt, že ikonografie byla prvním krokem kompletní „FAŠISTIZACE“ italských škol.

¹²Canegrate. www.canegrate.org [online]. 2008 [cit. 2015-03-31]. Dostupné z: http://www.canegrate.org/xxvaprile/pdf/fas_def.pdf



„knížka třetí třídy základní školy" „kniha druhé třídy"

Válka v Etiopii

Manipulace

Jak už jsem dříve uvedl, víceméně veškerá manipulace lidí, ne jenom dětí probíhala ve formě ikonografie. Všude, kam jste se podívali, byl plakát s hlavou Duceho, každý sešit měl obal s nějakými znaky a hesly, dokonce i vysvědčení obsahovalo podobné obrázky. Během výuky se děti často shromažďovaly ve velkých síních, kde je učitelé učili o „dokonalé rase", po stěnách všude vysely velké vlajky národa, hlášky, že „my jsme tou nejlepší rasou a zemí". Školy někdy navštěvovali vojáci, kteří dětem o fašistických ideálech přednášeli. Toto všechno dítě, a nejen to, muselo každý den vnímat, žít v takovém prostoru, což mělo za následek, že mnozí byli z této ideologie nadšení, fandili fašistům, doma nebo s přáteli si o tom vyprávěli atd. Některé děti, strženy takovým prostředím, se nemohly dočkat, až také dostanou jednu uniformu a zbraň do ruky (zbraně byly často zobrazovány na sešitech a na plakátech).

Celá tato záměrná manipulace byla tak účinná a skvěle rozpracovaná, že nebylo téměř možné se na nějakou chvíli oprostít. Všude byly nějaké fašistické znaky, bylo třeba slyšet zvuky na ulicích nebo v rádiu, např. různé fašistické hlášky, nebo stačilo jen vidět, jak se lidé po starořímském převzatém způsobu zdraví na ulici. Propaganda byla vše obklopující a pro mnohé lidi až strhující. Mnozí fašistům fandili, podporovali jejich ideologii a převzali stejné názory na vidění okolního světa.

III. II. Socialismus v Čechách



Popsat celý a definovat celý komunistický režim v Československu v krátkosti je nesmysl, už proto, že to opravdu není krátké působení a v každém desetiletí byl reálný život zcela odlišný od jiných desetiletí, takže se nebudu dějinám nějak široce věnovat a uvedu jen pár nejstriktnějších momentů propagandy, abych to mohl porovnávat s dnešní relativní svobodou vyjádření ve školách.

V komunistických režimech bylo časté oslavování a uctívání představitelů režimu, hesla a propaganda byly všude, jak ve školách, tak i venku, kde to člověk mohl mít vždy na očích. A samozřejmě velké akce, kde se shromažďovalo mnoho lidí.

Před listopadem 1989 se lidé setkávali s propagandou skoro všude a dětem už od základních a středních škol bylo vtoukáván pokřivený pohled na dějiny i na současný svět. Propaganda na lidi působila na ulicích, na výlohách obchodů, z filmů, literatury, výtvarného umění, zájmových a mládežnických organizací, během režimních rituálních oslav, dokonce i v časopisech atd.

Strategie propagandy se samozřejmě soustředila na texty a na učebnice, podobně jako tomu bylo dříve ve fašismu, o kterém jsem už psal. Celkové formování bylo hodně důležité, pokud šlo o školy. Hodnocení ve školách bylo často složité, protože děti musely s režimem souhlasit a měly nést velkou zodpovědnost i za své rodiče a všichni věděli, že vysokoškolské studium je vzácné a těžko ho někdo získal.

Ne jenom ve školách, ale i v jiných organizacích probíhala silná propaganda a to bylo třeba v Pionýrovi. V sedmdesátých a osmdesátých letech byla Pionýrská organizace Socialistického svazu mládeže (také známo ve zkratce jako PO SSM) byla v té době nejméně frekventovaná organizací. Pionýr hodně usnadňoval tehdy vládnoucí komunistické straně propagandistické působení na mladé lidi, hlavně u dětí, kteří ještě chodili do školy. Tato organizace vznikla v lednu 1970 a došlo k tomu, že zakázané dětské organizace se do ní přepsali.

Za normalizace a vlády Gustava Husáka, který tehdy vedl KSČ, došlo k ustavení Federální rady dětských a mládežnických organizací ČSSR, opět se vrátil proces vedoucí k obnově struktury jednotné organizace pod vlivem komunistické strany. SSM byla ve všech územních úrovních pod vládou komunistů.

Aby se dítě mohlo stát členem, muselo být ve věku od šesti až do patnácti let, muselo složit slib, být občanem ČSSR a studovat na základní škole. Slib mohl být složen skrze různé oddíly a měl by tam být i souhlas rodičů. Pak už mohlo být členem. O zrušení členství mohlo rozhodnout samotné dítě, nebo třeba když už jste ukončil školní docházku a při výjimečných příležitostech jste mohl být vyškrtnut pionýrskou skupinou.

Pionýři měli i své symboly a zákony, které by bylo také zajímavé, abych zmínil. Nejprve začneme symboly PO SSM. Pionýři nosili pionýrský červený šátek a z toho co mi vyprávěla moje česká babička, tak v Německu například nebyl červený ale modrý, aby to měli jako za trest, že prohráli druhou světovou válku. Největším symbolem byl Rudý praporek PO SSM a rudé prapory měli i okresní a krajské rady a samozřejmě všechny pionýrské skupiny fungující ve školách. A posledním symbolem byl u dětí přiřazený odznak se znakem k jejich kroji.

Co se týkalo zákonů pionýrů, je to jen čistá propaganda, nic více, např. Pionýři mají být přítelem Sovětského svazu, obhajovat pokrok a mír po celém světě, dále musí být loajální ke své komunistické straně a socialistické vlasti. Pionýr by měl být hrdý na svou Pionýrskou organizaci (SSM), měl by ctít hrdinství boje a práce a on samotný svým jednáním, prací a učením prospívá své vlasti.

Z toho mála o čem jsem mluvil, je vidět, jak tyto dva režimy učily děti ale i celou společnost jak se mají chovat, co mají a co nemají dělat. Každého v režimu brali jako fašistu nebo komunistu a tečka, nic víc ten člověk neznamenal a to byl způsob, jak postupně ničit kulturu. Jedinci s velkým talentem, jako třeba spisovatelé, hudebníci, malíři, ale i další, si museli jejich

svět nechat jen pro sebe a rozvoj individua ve školách vůbec neexistoval. Každé dítě bylo viděno jako budoucí silný voják a stroj, ale ve výsledku přitom jako neviditelný pěšák.

Toto byly jen příklady toho, co jsme my, jako lidé, byli schopni se společností a lidmi v ní udělat, jak nebezpečné mohou různé praktiky být. Války je mnoho i dnes, například když si všimnete, jak jsou islámští extrémisté proti svobodě vyjadřování, tak hned víte, proč podle nich nemáme dělat to, co nás baví, ale to, co bere velký diktátor nebo „bůh“ za správné. Tím se my, lidé, nikdy nikam do budoucnosti nedostaneme, budeme pořád žít ve středověku jako tato slepá zmanipulovaná individua.

IV. POJETÍ VÝTVARNÉ VÝCHOVY JAKO PODPORA OSOBNOSTI DÍTĚTE VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ V SOUČASNOSTI

Tato kapitola bude rozhodně jedna z těch nejdůležitějších, kde se konečně dostaneme k té nejzajímavější části a to bude seberealizace ve výtvarné výchově. Budu se v tomto případě hodně věnovat artefietickým myšlenkám, tomu, jak dítě může naplno využít svou představivost a jakými možnými způsoby se dokáže seberealizovat.

Můžeme tu konečně trochu rozvést různé nápady, jak využít různé vnější podněty jako je hudba, nebo naopak práce v úplném tichu, pak třeba také v jakém prostředí by dítě tvořilo a jak by využívalo zajímavé a přitom jednoduché náměty, ve kterých se může naplno výtvarně projevit. Tvořilo by díky jeho vlastní představivosti a využije své dovednosti, zážitky, vědomosti, kde se objeví jeho úplný otisk a kultura v tvorbě. Budou to stoprocentně jejich individuální projevy, které můžeme spatřit skrze jednoduché, ale přitom do hloubky jdoucí náměty, ve kterých je možno dělat téměř vše. Hodně bych se věnoval v této kapitole Janu Slavíkovi a artefietice a inspirace v úkolech budu hledt např. u Roeselové a Cikánové v knihách *Řady a projekty ve výtvarné výchově* a *Tužkou, štětcem nebo myší*, ale také u Tonucciho v jeho knize o které jsem psal, *Vyučovat nebo naučit?*

Jak jsem se dříve věnoval pedagogickému konstruktivismu, tak přesně jeho principy bych využil ve výtvarné výchově a spojeně s artefietickými tématy, s čím bych dohromady měl vyučovací třídu nebo spíše dílnu, kde dítě dostane na práci nějaký pokyn, téma a třeba i dlouhodobější projekt a samo už bude mít volnost si se zadáním naložit, jakým způsobem bude chtít. Samozřejmě budou mít pravidla a dostanou od vyučujícího oporu v práci, když by se žák cítil ztraceně, ale to, co nechci je, aby se ve škole nebo mateřské škole objevovala témata, kde výsledkem mají být úplně totožné práce, které si vyučující sám ve své hlavě představí a bude chtít svou představu vtlouct do dětí. Nechci, aby obrázek vypadal přesně a úplně precizně a na konci aby se obrázky pověsily na nástěnku za účelem, aby si škola vytvořila reklamu a ukázala všem rodičům, jaké jsou jejich děti šikovné a přitom si rodiče neuvědomí, že to není vůbec jejich práce a jejich projev, bude to jen učitelova práce.

Děti by z takového přístupu a z takové hodiny nedostly vůbec nic, byl by to jen další promrhaný čas. Bohužel se tohle stává dnes skoro ve všech školách, které jsem dosud navštívil. Dítě často ani není schopno učitelovu představu rozpracovat, takže to mnohdy za ně udělá a dítě může jen koukat a sedět a pak skončí výuka. Upřímně si myslím, že to vždycky není ani vina učitelů, ale ředitelů škol, protože ředitelé tyto obrázky chtějí a učitel jako zaměstnanec musí jen poslouchat svého zaměstnavatele a nevymýšlet si něco svého.

Já sám také pracuji a pracoval jsem ve více mateřských školách a je na mě kladen velký tlak od ředitelky, aby děti vytvořily něco „hezkeho“ na nástěnku. Vyučuji keramiku a některé úkoly, které s dětmi dělám, jsou pro nějaké děti tak náročné, že skoro u všech dětí musím v rychlosti vše udělat, aby to „nějak vypadalo“ a vedení a rodiče byli spokojení. Mnoho dětí dovede maximálně do modelovací hlíny píchat špejlí a mačkat jí, ale ne něco precizního

s pevnými a jasně danými tvary. Protože ale všichni chtějí vidět nějaký výsledek, nemůžu děti nechat, aby se s hlínou jen seznamovaly a zkoušely, co všechno s ní lze vytvořit, i když výsledek by nebyl nijak valný v porovnání s požadavky. Když to tak sleduju, jak tato absurdní výuka probíhá, je mi z toho zle, protože děti jen sedí a čekají na mou pomoc, anebo si něco pěkného, zajímavého, dětského vytvoří, ale musíme to pak stejně předělat, aby to bylo pro ředitelku a její reprezentování firmy akceptovatelné. Chci proti tomuhle bojovat a v budoucnosti vyučovat děti tak, aby si z toho něco odnesly a dovedly nové zkušenosti či dovednosti v budoucnu využít a dále je rozvíjet.

To je vše pro úvod do nové kapitoly, teď budu mluvit o tom, jak se dá definovat a chápat artefiletika podle Jana Slavíka.

Nejprve začnem tím, co je to vůbec artefiletika. Artefiletika je reflektivně-tvořivé pojetí výchovy uměním, zaměřené především na výtvarnou kulturu (tj. na výtvarné umění a na estetické stránky hmotné kultury a přírody). Zde je definice artefiletiky podle Slavíka:

„Název „artefiletika“ je složen ze dvou částí. První část názvu odkazuje k umění (především výtvarnému) a také k arteterapii - z latinského ars, artis = umění. Druhá část pojmenování je inspirována myšlenkou H. Broudyho (1976) o filetickém přístupu ve výchově, v němž intelektový rozvoj je úzce spjatý s rozvojem emočním a sociálním. Artefiletická koncepce staví na uplatnění zvláštního zřetele k osobním zkušenostem žáků a na heuristický pojetím vzdělávání. Metodicky je artefiletika založena na psycho-didaktickém využití dvou navzájem spjatých aktivit: (a) exprese - výrazového tvůrčího projevu, (b) reflexe - náhledu na to, co bylo zažito a vytvořeno.“¹³

Je to tedy založeno na respektování osobních zkušeností i potřeb žáků a vše směřuje k jejich intelektuálnímu a morálnímu rozvoji prostřednictvím reflektivní komunikace.

V České republice se artefiletika rozvíjí od začátku 90. let 20. stol. na průniku esteticko-výchovných a expresivně-terapeutických oborů. Ve svých počátcích vycházela z kritického zhodnocení poznatků dvou hlavních oblastí: arteterapie a spontánně-tvořivého – modernistického – pojetí výtvarné výchovy.

Arteterapie je psychoterapeutická disciplína, která cíleně a systematicky využívá umělecké aktivity, především výtvarné projevy, k léčbě psychických a sociálních problémů. Od arteterapie se tedy artefiletika výrazně liší v tom, že se nesoustředí na léčbu psychiky žáka, ale na jeho vzdělávání, na jeho výrazovou kultivaci a na rozvoj umělecké tvořivosti.

Modernistické pojetí výtvarné výchovy bylo u nás hlavně od 60. let a v mnoha ohledech přetrvává dodnes. Teoreticky se opírá o psychologické teorie tvořivosti. Její znaky jsou důraz

¹³ SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Univerzita Karlova, 2001, s. 12. ISBN 80-7290-066-8.

na originalitu, spontánnost žákova tvůrčího projevu a snaha co nejlépe dítě motivovat a vtáhnout ho do prožitku.

S modernistickým (spontánně-tvořivým) pojetím výtvarné výchovy má artefiletika společné to, že se zajímá o rozvoj tvořivosti. Naopak, od modernistického pojetí estetické výchovy se artefiletika odlišuje dvěma podstatnými rysy:

- V oblasti metod: důraz kladen na reflexivitu a na vzdělávací rozměr výchovy skrze umění. Jde o to, že artefiletika bere vlastní uměleckou tvorbu žáků za první poznávací krok, na který by měl navazovat druhý: reflexe a dialog mezi spolužáky jako zdroj nového poznání.
- V oblasti cílů: důraz kladen na umělecké kultury. Poznávání se děje skrze reflexe vlastního uměleckého zážitku v dialogu mezi žáky za pomoci učitele

Z uvedeného je tedy patrné, že se artefiletika odkazuje k pedagogickému konstruktivismu a k dalším didaktickým směrům, které se zaměřují na výuku a v ní na rozvíjení kritického myšlení. Tento přístup se v zahraniční umělecké pedagogice souhrnně označuje jako „rekonstruktivní“, což je takový přístup, kdy poznatky žáka vyplývají z reflektivního dialogu a ne jenom ze samostatného výkladu učitele.

IV. I. Umělecké dílo jako fikční svět

Artefiletika také klade důraz na aktivní vztah žáka a světa. Vychází tedy z toho, že věc sama o sobě není dílem, pokud s ní není v aktivním vztahu člověk, který ji jako dílo vnímá, chápe, nebo popřípadě ztvárňuje. Z toho vyplývá, že pokud to, co žák vytvoří, má být nejen dílem, ale uměním, musí se stát pro žáka předmětem umělecké výrazové hry, která dělá z lidí tvůrce uměleckého díla.

Je známý příklad, že když je kámen ležící někde na zemi na cestě, není za těchto podmínek uměleckým dílem, ale pokud si ho někdo všimne a přenesení ho do středu pozornosti, popř. ho umístí do galerie, tedy s ním rozehraje uměleckou výrazovou hru, o tento kámen se může stát uměleckým artefaktem. Dějišti výrazové hry s uměleckým dílem říkáme právě fikční svět.

Do fikčního světa mohou žáci vstoupit jedině skrze prožitky a zážitky z výrazové hry. Žádný zážitek se zcela neopakuje a to ani u jednoho člověka. Zároveň zážitky různých lidí nejsou stejné, i kdyby společně zažily tu samou situaci. Přesto jsou lidé schopní o svých zážitcích mluvit a shodovat se na určitých poznatcích. To se týká i zážitků z výrazových her.

Fikční svět uměleckého díla se dá společně poznávat skrze reflektivní rozhovory o zážitcích z výrazové hry. Díky tomu se mohou lidé vzájemně ujišťovat, co z jejich zážitků doopravdy stojí za řeč a jestli mohou být zdrojem nějakého poučení.

IV. II. Hermeneutický kruh jakožto hlavní vzdělávací princip artefiletiky

Zážitek z výrazové hry artefiletika chápe jako cestu do fikčního světa. Je to tedy pro ni první stupeň poznání.

Uvnitř fikčního světa každého žáka se možnosti většinou vyjeví v jiném světle a z jiných úhlů pohledu. Tím však není poznávání uzavřeno. Nikdy totiž nejde, aby člověk ve fikčním světě navždy zůstal, protože by člověk mohl upadnout do bludů. Po čase je tedy třeba vrátit se a právě návrat nabízí možnost reflektovat a interpretovat zážitky z fikčního světa. Toto je právě onen druhý stupeň poznání.

Toto „cestování“ mezi fikcí a realitou je metafora, které odpovídá odbornému pojmu hermeneutický kruh. *„Je to cyklický pohyb interpretace, která postupuje od před-porozumění k hlubšímu porozumění, jež se stane předporozuměním pro další porozumění atd.“*¹⁴

Hermeneutický kruh je ústřední vzdělávací princip artefiletiky, protože artefiletické poznávání je založené především na interpretaci zážitků z výrazové hry (Slavík 2001, s. 195 – 199). Na tomto podkladě se utváří i konkrétní podoba artefiletických situací ve výuce.

IV. III. Umělecká koncepce jako výsledek dialogu

Všechno, co žáci během artefiletické výuky vytvoří, je odraz jejich individuálních zkušeností a znalostí. Proto jsou díla vždycky zcela jedinečná a od druhých, stejně jako chování žáků uvnitř výrazové hry. I toto je opět podobné, pokud se navrátím k pedagogickému konstruktivismu a jeho myšlenkám. Artefiletika navíc používá konstruktivistické pojmy jako prekoncept, sociokognitivní konflikt a koncept.

Prekoncept

Prekonceptem označujeme to, jak každý žák zcela jedinečně pojímá obsahy lidského bytí. Všichni máme trochu jiný prekoncept důležitých obsahů života.

Žák se tedy ve výuce poznatkově opírá o strukturu jeho prekonceptů, ze kterých čerpá porozumění pro všechno, s čím se v životě setkává. Obsah těchto prekonceptů se dá vykládat z jeho různých výrazových projevů, a to jak slovních, tak i mimoslovních.

Sociokognitivní konflikt

V průběhu dialogu žáci společně porovnávají jejich prekoncepty. Přitomto procesu se postupně ukáže to, v čem se jejich prekoncepty odlišují od dalších. Tyto odlišnosti většinou

¹⁴ Artefiletika.kvk.zcu.cz. [Http://artefiletika.kvk.zcu.cz/](http://artefiletika.kvk.zcu.cz/) [online]. 2009 [cit. 2015-07-18]. Dostupné z: <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/8-teorieartefiletiky/121>

vyvolají diskusi. V teoriích pedagogického konstruktivismu bývá takové střetnutí nazýváno právě jako sociokognitivní konflikt, jinak řečeno spor mezi různými hledisky poznání. Tento přístup se opírá předpoklad, že jakékoliv vzdělávání i poznání je sociální procese, který se nemůže uskutečňovat jinak, než prostřednictvím komunikace mezi lidmi.

Ale sociokognitivním konfliktu nemá jít o „souboj prekonceptů“, ale především o vzájemné obohacování. Je to proto, že v umění nikdy nejde o jedinou pravdu, nikdy neexistuje jediná interpretace. Dalo by se říct, že v umění jde právě o dialog rozdílných interpretací, které by se měly vzájemně obohacovat, stejně jako v sociokognitivním konfliktu. Jedině tak může vzniknout dobrá interpretace uměleckého díla.

Cílem artefietiky je tedy mimo jiné co nejlépe zvládnout sociokognitivní konflikt a využít ho k několika věcem:

1. k odhalení skrytých odlišností nebo naopak shod mezi jedinci ve skupině,
2. k respektu jedinečnosti a vzájemné odlišnosti,
3. k poznávání interpretační různosti,
4. ke všeobecnému intelektuálnímu, citovému i motivačnímu podněcování a k inspiraci.

Koncept

V reflektivní dialogu se nám tedy ukáží nejenom rozdíly, ale i vzájemné shody. Takto nalezené shody pak můžeme pokládat za obecně platné. Takovéto „vykrytalizované“ poznání nám dopomůže ke společnému interpretačnímu i prožitkovému jádru, ve kterém se potkávají různé prekoncepty. Poznávacím jádru, které je cené a kolem kterého se prekoncepty sdružují. Tomu pak říkáme koncept. Koncepty, které se mezi lidmi chápou a vyjadřují skrze umění a jeho výrazové prostředky, pokládáme za koncepty umělecké.

IV. IV. Od situace přes zážitek k cílům

Nejen v artefietice se učitelé všemi možnými způsoby snaží vtáhnout žáky do umělecké výrazové hry, aby tak u nich vyvolaly odpovídající zážitky. Ty se ale nedají ovlivnit přímo, ale jenom tak, že určitým způsobem uspořádáme vnější prostředí a okolnosti tak, abychom cíleně zapůsobili na žáky, kteří se v prostředí budou pohybovat. Můžeme tak činit různými způsoby, například tak, že podáme jednoduše nějaké sdělení nebo pokyn (např. teď se pozorně zadívejte na to a to ...) až ke složitějším činnostem, které mají žáky motivovat. Tady bych se mohl vrátit ke svému nápadu na ovlivňování žáků různými stimuly, jako např. činnost podpořenou poslechem nějaké hudby, která navodí odlišnou atmosféru.

Podoba fikčního světa, kterou je žák schopný nahlédnout, závisí na tom, jaké jsou jeho prekoncepty. Jak už jsme si řekli, fikční svět tedy nemůže být u žádného člověka stejný. S tím

musí počítat i učitel, protože nikdy nemůže jednoznačně a předem odhadnout, jaké zážitky budou jeho žáci mít a co všechno si z toho odnesou.

Jistotu nemůžou mít ani v tom, jaké koncepty budou nakonec vybrány a dále rozebírány během reflektivního dialogu, který je po výrazové hře. Proto se reálné cíle výuky v artefiletice většinou obejví až v samotném průběhu, nebo dokonce na úplném konci, i když je učitel již před výukou alespoň částečně formuluje předem. Přesně odhadnout se ale nedají.

Uvedený pedagogický přístup, který se odvíjí od námětu a v němž se cíle mohou ukazovat až v průběhu řešení učební úlohy, bývá nazýván vstřícným pojetím výuky (Slavík 1999, s. 79 – 86).

Toto pojetí je ale typické nejenom pro artefiletiku, ale také pro jiné obory, které se zabývají výchovou a uměním. Je založené na plánování výuky podle námětů. Účelem není detailně stanovit cíle, ale jde spíše o obecnější principy a o to, aby cíle byly komplexní. U žáků se tak může rozvíjet tvořivost a emoční inteligence, a ta souvisí s inteligencí sociální, etickou a v neposlední řadě estetickou.

IV. V. Vzdělávací motiv a konceptualizace námětu

Jenom zážitek z výrazové hry ale nestačí k tomu, aby se naplnili artefiletické cíle. Ty by totiž měly vyplývat z nároků hermeneutického kruhu - výrazovou hru je nutné nejenom zažít, ale také ji interpretovat a zasadit do širších kulturních souvislostí.

Vzdělávací motiv je pak souvislost mezi osobními zážitky a kulturními poznatky, které se žákům díky učiteli odhalují při reflexi jejich tvorby. Toto nazýváme souhrnným pojmenováním vzdělávací motiv. Je to tedy jakýsi vzdělávací podnět, dalo by se říct výzva k dialogu, který vede k dalšímu poznávání a samozřejmě i sebe-poznávání.

Konceptualizace námětu: postup vedoucí od námětu přes reflektivní dialog a vzdělávací motivy až k prohloubenému poznávání uměleckých konceptů se v artefiletice nazývá konceptualizace námětu (Slavík 2004, s. 170 – 180). Konceptualizace námětu je tedy vzdělávací a výchovný proces, díky kterému žáci do hloubky poznávají koncepty ukryté v námětu. Účinné je ve výuce spojit výrazovou hru s reflektivním dialogem.

IV. VI. Další forma vyučování artefiletiky, neboli kruh bezpečí

Výrazová hra v artefiletice, jak už jsme si řekli, probíhá individuálně, nebo i ve skupinách v různých organizačních formách. V tom se artefiletika neliší od modernisticky pojaté výtvarné výchovy.

Typické pro artefiletiku, v tohlehle případě také pro arteterapii je forma, ve které probíhá reflektivní dialog. Všichni žáci společně s učitelem při dialogu sedí v kruhu, kterému se říká právě „kruh bezpečí“. Ten by měl být charakteristický bezpečným sociálním klimatem, kvůli tomu, aby v něm tvořivost a upřímnost výpovědí nebyla upozaděná úzkostí některým z přítomných žáků.

IV. VII. Dimenze výrazové hry

Situace, které vzájemně utváří podobu artefiletického výtvaru by měly mít především umělecký a pedagogický charakter. To znamená, že u nich jen málo záleží na tom, jaký je vztah mezi člověkem-žákem a uměleckým výrazem neboli učivem. Na tento vztah můžeme koukat ve třech umělecky, pedagogicky a psychologicky podstatných oblastech, jinak řečeno dimenzích dimenzích, které nazýváme jednoduše *výraz*, *komunikace* a *forma*. Všechny uvedené dimenze by měly být z hlediska výchovné hodnoty na stejné úrovni, přesto každá vyžaduje trochu jiný způsob pedagogické práce. V artefiletice jsou podstatné především kvůli tomu, abychom věděli, jak vhodně uplatňovat konkrétní náměty a jak vést následně výrazovou hru.

V rámci oblasti, kterou označujeme jako *výraz*, se žák soustředí hlavně na očividné vyjádření pocitů, dojmů, nálad, postojů, myšlenek atd. Měl by se soustředit především na procesu tvorby a na vlastní prožívání. Zájem o výsledek tvorby je nadruhou stranu v této oblasti oslabený, protože podstatný je především proces a s ním spojené prožívání.

V rámci dimenze s názvem *komunikace*, jde žákovi hlavně o mezilidské sdílení jeho zážitků nebo zkušeností. To znamená, důležitá by měla být sdílnost a srozumitelnost jeho výrazového projevu. Proto se v této oblasti zájem o proces podřizuje tomu, aby byl výsledek, tedy cíl, co nejvíc působivý a aby byl co nejlépe pochopen ostatními.

V rámci dimenze *forma* je žák zaměřený hlavně na výsledek, jde tedy o opak první oblasti. Žák se snaží nalézt takové varianty díla, které jsou nejlepší ze všech možných dalších variant. Tomuto cíli je pak podřizovaný celý žákův zájem o tvorbu. V porovnání s dimenzí *komunikace* je ohled k adresátům snížený, protože se snaží nalézt výslednou dokonalost a tomu i podřizuje prostředky a nezajímá se tolik o potřeby a požadavky ostatních, co budou pak jeho dílo vnímat.

Prostřednictvím těchto myšlenek chci vést svou výtvarnou výchovu, se záměrem, aby se děti mohly projevat v jejich tvorbě co nejhlouběji a z vlastní vůle tvořit a užívat si tvoření v dílně. Hlavně to, jak děti známe, z našich zkušeností víme dobře, že dítě rádo říká svůj příběh, chce se často podělit o to, co dělalo minulý večer s kamarádem, co dělalo na chatě, vypráví zážitky, vypráví nám o lidech, o kterých nic nevíme a k tomu jsou artefiletické náměty

ve výtvarné výchově úplně jako stvořené. Děti mohou s velkým entusiasmem tvořit v dílně něco hlavně se záměrem, aby nám o tom později mohlo povědět. Na konci takové tvorby si dítě může uvědomit, že tvoření je zábava a dobrý způsob komunikace. Komunikaci by mohlo zároveň posílit skrze tvorbu, popř. skrze následně vedené reflektivní dialogy.

To samé platí i u sebepoznání. I dítě ve starším věku si může začít uvědomovat, co je a začne si vybírat způsoby zobrazení podle toho, co je pro něj ideální. Přece jenom to, co žák nakreslí je odrazem jeho osobnosti a proto, jak už víme, každé dílo pak bude zcela jedinečné, odlišné a originální. Neměla by vzniknout nástěnka stejných „hezkých“ obrázků.

To vše se opět spojuje s naším pedagogickým konstruktivismem. Všechno to spolu souvisí a právě má představa spojit artefietiku, pedagogický konstruktivismus a výtvarnou výchovu by mohlo jendou při mé výuce otevřít cestu tvořivosti a radosti z umění.

Už kvůli odlišnosti osobnosti u každého dítěte, a to v neposlední řadě i kulturní odlišnost, jsem navrhnul pro děti výtvarné úkoly, kde by se každý mohl seberealizovat.

IV. VIII. Závěr

Pokud se vrátím na úplný začátek kapitoly, tak co se týče mých záměrů dávat dětem možnost vybrat si prostředí a stimuly při jejich tvorbě v dílnách, dávám velkou přednost hudbě, protože se díky ní dovedeme hodně dobře vcítit do věcí. O hudbě tak často mluvím, protože mě samotnému to hodně vyhovuje, nicméně to neznamena, že to platí u každého jedince. Proto chci dát právě kvůli tomu dětem prostor, aby si vybraly i jiné stimuly, při kterých se cítí uvolněně a kde dovedou tvořit.

Když se vrátíme zpět k hudbě, každý má jiný vkus. Vkus hudby se ale často u mladých lidí mění, když rostou. Poslouchání hudby se dá považovat u mladých lidí, ale i u starších, za jednu z nejpoblárnějších aktivit vřbec. Je to umění, na kterém je mnoha z nás až závislá a není se čemu divit, hudba nám dovede dát radost, při sportu vřli pokračovat, dodává energii, cestou v autobuse vylepřuje hudba okolní atmosféru, otevírá nás, do jisté míry dovedeme u ní dobrě přemřřlet, dělit se o ní s přáteli atd. Osobně si život bez hudby nedovedu ani představit. V knize Vřtvarné řarování od Slavřka, Hazukové a Slavřkové autoři dobrě popisují, jak se při poslechnu hudby děti mohou vcítit do vřtvarné aktivity.

„Hudba jako doprovod vřtvarné aktivity je vřeobecně dobrřm prostředkem k prohlubenému vcitřování, ale nemřla by se stát jenom nezávaznou kulisou (viz 2.2 ZIMA II.D. 2.3 JARO I:D). I dobrřmu poslechu je třeba se uřit a zabezpeřit pro něj vhodně podmřnky.“¹⁵

¹⁵ SLAVŘKOVÁ, Vladimřra, Helena HAZUKOVÁ a Jan SLAVŘK. Vřtvarné řarování: artefietika pro předřkoláky a mladřší řkoláky. 2., upr., (V SPL-Práce 1. [sic]) vyd. Úvaly: Albra (redakce SPL-Práce), 2010, s. 131. ISBN 978-80-7361-079-1.

Tato kniha obsahuje pár výtvarných úkolů, které se věnují hudbě, např. téma Jaro se probouzí a Barevná vánoční hudba, kde děti buď před aktivitou, nebo při tvorbě musí se zavřenýma očima poslechnout hudbu. Cílem těchto aktivit je rozvíjet a kultivovat dovednosti práce s barvou, kultivovat citlivost pro hudební vnímání, posilovat schopnost soustředění se na výtvarnou činnost, prohlubovat schopnost udržet pozornost, rozvíjet schopnost zklidnění, soustředění a tzv. *aktivní imaginace*. tj. bohaté fantazijní představivosti.

Jsou to dobré příklady, kterými jsem se mohl také inspirovat k mým navrženým výtvarným činnostem v didaktické části.

V těchto hudebně založených aktivitách autoři knihy výstižně popisují v postřezích z artefietické praxe jejich názor na užívání hudby při výtvarný výchově v aktivitách *Barevná vánoční hudba a Jaro, jak se právě probouzí*.

„Malování při hudbě patří k technikám, které jsou oblíbené i v arteterapii. Při vhodném použití správném výběru hudby zklidňují psychiku dětí, rozvíjejí jejich estetické schopnosti a navíc poskytují přitažlivé výtvarné výsledky (viz také JARO I.D). Děti většinou přijímají hudební doprovod malby se zaujetím. Celkové vyznění však bývá nejlepší až po určité době nácviku, tj. po několikerém opakování (např. jednou měsíčně po dobu půl roku). Sledujte, co dětem případně brání v úplném soustředění a pokuste se podle možností tyto překážky postupně odstraňovat. Vedte děti k citlivému a pozornému naslouchání.“¹⁶

„Tato aktivita navazuje na malování při hudbě z oddílu ZIMA II.D. Opět vedťe děti k citlivému a pozornému naslouchání. Formu výtvarné práce nikterak neomezujte ani do ní nezasahujte. Při rozhovorech nad pracemi můžete společně s dětmi hledat souvislosti mezi vyslechnutou melodií a určitou prací (určitými pracemi) nebo některou její stránkou, částí (např. celkovým barevným laděním, vztahy mezi barvami, tvary apod.) Můžete dětem některé části skladby zopakovat, aby si lépe připomněly vztah mezi hudbou a obrazem.

Potom se děti mohou pokusit některé obrázky zazpívat nebo zatancovat, jako kdyby to byly noty. Jeden obrázek může zpívat nebo tancovat několik dětí najednou. V tom případě si každé vybere některou jeho stránku, kterou se bude pokoušet vyjádřit. Protože jde o aktivitu dost náročnou, můžete jí dětem sama (sám) předvést a na několika příkladech společně s nimi odzkoušet. Počítejte s tím, že mnohé děti budou pouze napodobovat pohyb nebo melodii, s nimiž se již někdy předtím seznámily. Nevadí, určitě jim to nevytýkejte. Důležité je, že si uvědomí a samy vyzkouší možnost vyjádřit hudbu výtvarnými prostředky a naopak.

Jsou-li vaše děti již trochu zvyklé na malování při hudbě, budete moci pozorovat, jak se v průběhu poslouchání dobře zklidňují a uvolňují. Před poslechem bývá účelné dětem

¹⁶ SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Helena HAZUKOVÁ a Jan SLAVÍK. *Výtvarné čarování: artefietika pro předškoláky a mladší školáky*. 2., upr., (V SPL-Práce 1. [sic]) vyd. Úvaly: Albra (redakce SPL-Práce), 2010, s. 57. ISBN 978-80-7361-079-1.

*v tichosti připomenout, že se mohou v průběhu skladby kdykoliv zvednout a jít samostatně pracovat na libovolně vybrané místo.*¹⁷

Zde je vidět, že autoři velice respektují dětský výtvarný projev, dovolují jim nekonečné možnosti, co se týče prací s hudbou, se kterou se dá dělat téměř vše, tanec, zpěv, malba atd. Dokonce dávají dětem možnost, aby si libovolně vybraly jejich vlastní místečko, kde by se jim dobře tvořilo, protože prostředí je hodně důležité, pokud máme tvořit bez nějakých rušivých elementů, které nás obklopují.

Také se v této knize píše o tom, jak je hodně důležité respektovat dětské rituály před a po uskutečnění výtvarné aktivity. Dítě se musí na tyto aktivity samo připravit, pokud po něm chceme, aby přešlo z jednoho typu zážitku do jiného. Všichni mají svůj vlastní svět a nesmíme na ně rychle tlačit, hlavně když jde o tyto silné aktivity, do kterých se ne všichni lehce mohou dostat, když na to půjdeme rychle.

Důležité je také poskytnout dětem při práci komfort a „servis“, např. podávat barvy a jiné materiály, když tvoří, aby měly děti pocit, že mají ze strany učitele „dobré služby“ a nemuseli se zabývat vyměňováním špinavé vody atp., což by je mohl vytrhnout z procesu tvoření. Hodí se to tehdy, když je dítě doma se starším sourozencem a rodiče mu nevěnují všechnu svou péči jako dřív. V těchto případech by se jim tvoření mělo co nejvíce usnadňovat, ale samozřejmě se můžou obsluhovat samy za sebe. Ve výtvarných úkolech by bylo také dobré děti nijak neomezovat ani do nich nezasahovat.

Tím bych rád ukončil teoretickou část a přešli bychom na didaktickou část.

¹⁷ SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Helena HAZUKOVÁ a Jan SLAVÍK. *Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 2., upr., (V SPL-Práce 1. [sic]) vyd. Úvaly: Albra (redakce SPL-Práce), 2010, s. 79. ISBN 978-80-7361-079-1.

DIDAKTICKÁ ČÁST

I. VÝTVARNÉ ÚKOLY PRO DĚTI ZŠ A SŠ

I. I. Pravidla výuky a celkového vyučující koncept

Tento experiment se bude provádět na základních školách, základních uměleckých školách, na středních školách a na středních uměleckých školách. Věkově od šesti let až do osmnácti let. Program bude tedy určen pro děti a studenty, kteří výtvarnou výchovu budou absolvovat jednou až dvakrát týdně, podle toho, jak ředitel školy ustanoví rozvrh. Co se týče středních škol, bude záležet na tom, jaký systém škola bude mít. Pokud bude škola mít pro žáky tu možnost, že si budou moci volitelně vybrat nějaký předmět, ze kterého by maturovali a vybrali si výtvarnou výchovu, je možné zařadit více aktivit. Především pro tyto žáky bude program zajímavý z důvodu, že to bude něco, co budou chtít dělat a vyučování by je mohlo dobře motivovat.

Cílem mých výtvarných úkolů je to, aby studenti mohli volit prostředí, které bude obsahovat takové stimuly, jaké jsou jim příjemné. V úvodu už jsem mluvil o tom, jak člověka dokáže ovlivňovat prostředí a jeho aspekty, jako je například společnost lidí, hudba, nebo naopak samota, ticho a klid. Studenti by podle mě měli mít možnost, aby si například mohli spolu při jejich tvorbě povídat, nebo poslouchat hudbu. To vše by ale samozřejmě muselo být s ohledem k ostatním, co naopak uvítají spíše klidné prostředí a s ohledy na to, že ve škole jsou určitá pravidla, která žáci musí dodržovat. Z výtvarné výchovy podle mého programu by se nesměla stát nezřízená zábava. Nicméně není podle mě na škodu, povolit studentům určité možnosti, přece jenom mé vymyšlené úkoly budou až artefakty díky jejich velké možnosti se v mých úkolech projevit. Pokud panuje ve třídě atmosféra, kde spolu nesmí nikdo promluvit, nemůže vzniknout moc inspirativní prostředí. Nemyslím si, že když se studentům při výtvarné výchově zakazuje mluvení se spolužáky, zlepšuje se tím celkové pracovní nasazení. Přece jenom samotní psychologové jako jsou Bruner a Tonucci společnou diskuzi ve třídě hodně podporují, hlavně kvůli tomu, že budou kolovat zajímavé názory a znalosti dětí, které si mohou předávat i s učitelem, který se od nich může také něco naučit. Diskuze a kontakt jsou zdravé věci. Rovněž se domnívám, že to, že si bude chtít nějaký student pustit do sluchátek jeho oblíbenou hudbu, je špatné. Pokud má někdo pocit, že ho hudba při tvoření stimuluje, uvolňuje ho v jeho projevu, inspiruje ho, proč mu to nedopřát? Pokud žáci budou stále dávat pozor na to, čemu se mají věnovat a ve třídě bude panovat tvůrčí, nikoliv rušivá atmosféra, nevidím problém v tom, umožnit studentům uvolnit se podle toho, co je jim příjemné.

Co bych také shledával důležitým je to, aby žáci v rámci hodin občas navštěvovali výstavy, jak se starším uměním, tak i se současným. Je důležité, aby věděli nejen to, jak se umění vyvíjelo, ale i to, jak vypadá dnes, jaké jsou jeho možnosti, jak se vývoj posunul, jaká dnes existují média ve srovnání s minulostí atd. Navštěvování výstav shledávám jako důležitou součást mého programu, protože vidět na vlastní oči umění je neskutečně důležité. Setkání s realitou vyvolá zcela jiné pocity, než když jen učitel ukáže špatnou reprodukci na počítači. Seznámení s galerijním prostorem a uměním může být velmi inspirativní a může žákům ukázat, co všechno lze vytvořit.

Kromě samotných výstav je dobré dávat žákům k dispozici i literaturu, která se věnuje umění. V průběhu hodin je možné žáky průběžně seznamovat se zajímavými osobnostmi, které pro ně mohou být inspirací. Na některé umělce je možné dobře navazovat ve výtvarných úkolech, nebo je skrze ně seznamovat s různými technikami - např. dadaisté koláž, M. Ernst Frotáž atp. Průběžné sledování uměleckých děl může být velmi inspirativní a zároveň poučné.

Co bych rovněž do programu rád zařadil, je plenérová tvorba. I kdyby měli studenti vyjít pouze do bezprostředního okolí školy, i to je podle mě důležité. Všude se dají nalézt určité aspekty, které budou moci pomocí výtvarné tvorby zpracovávat a to i jinými médii než je například kresba nebo malba. Venkovní prostor skýtá spousty možností a může žáky vytrhnout z každodenního stereotypního učení se ve třídách. Venku žáci mohou sledovat proměnlivost všedních věcí, sledovat reálné proměny světla a stínů nezakreslených zářivkami, vnímat okolní ruch města, nebo klid a harmonii přírody.

Důležitá je i osobnost učitele. Někdy podle mě může být velmi složité dnešní děti zaujmout, zvláště pokud výtvarnou výchovu vnímají pouze jako „volnou hodinu“, při které nemusí nic dělat. Je těžké je vytrhnout z tohoto omylu. Důležité je neustrnout, sledovat i vyvíjející se technologie, protože umění dnes zahrnuje například i digitální kresbu, tvorbu v různých počítačových programech atd., což může být pro některé žáky jako dobrá alternativa „běžné“ tvorby. Ukázat to, že umíme zacházet s technologiemi, může být dnes pro studenty atraktivní. Také si myslím, že pokud učitel nastaví pravidla, díky kterým bude panovat určitá volnost, která bude spočívat v tom, aby si zvolili nějaký podnět, jako např. hudba, který jim umožní lépe tvořit, může být pro žáky příjemné. Pokud se budou chovat v mezích a s respektem vůči volnosti, co jim v těchto ohledech bude dána, uvědomí si, že výtvarná výchova nemusí být jenom za trest, ale že je to i způsob, jak se uvolnit, nebo způsob, jak se naučit vytvořit něco, z čeho budou mít dobrý pocit.

Hesla nebo cíle této výuky budou energie, radost, poznávání a samozřejmě tvoření.

„ Koncepce tvořivého vyučování je zaměřená na rozvoj tvořivého potenciálu žáků. Představuje komplex teoretických a empirických poznatků v oblasti cílů, metod a nástrojů, které směřují k rozvíjení tvořivosti žáků a k formování tvořivé osobnosti ve výuce. Vychází hlavně z nosných poznatků současné psychologie a pedagogiky o distribuci tvořivosti v lidské populaci a o jejím rozvoji v procesu edukace.“¹⁸

¹⁸LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Tvořivé vyučování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2003, s. 59. ISBN 80-247-0374-2.

II. AKTIVITY

Uvedu čtyři aktivity, které jsem si pro děti připravil, hlavně pro děti základní školy. Aktivity budou i na tematiku vztahující se k totalitním režimům. Zajímalo mě, co si myslí o různých atributech vyskytující se v propagandistických heslech, k čemu se vztahují, co může reprezentovat takový symbol a jak to celkově vnímají, když se s totalitním režimem na vlastní kůži nikdy nesetkaly.

Následně jsem vymyslel i aktivity, kde budu zkoumat podněty typu hudba, děti budou muset přejít rovnou na jejich vlastní fantazii a zkusit si představit díky jejich pocitům, jestli se dá vůbec hudba nebo nějaké jiné fenomény popsat barvou a nějakými tahy, jakou barvu má určitý tón z houslí atd. O hudbě například krásně hovořil artefiletik Jan Slavík v kapitole o fiktivních světech v knize *Umění zážitku, zážitek umění*. Dobrou inspirací k malování do hudby je samozřejmě i tvorba Kandinského.

Aby se čtenáři dobře orientovali ve výtvarných úkolech, tak jsem pokaždé strukturoval aktivity v osmi didaktických odstavcích. Inspiroval jsem se Slavíkovou knihou *Výtvarné čarování* v jeho artefiletických námětech a úkolech.

1 O výtvarném úkolu

2 Pomůcky

3 Cíl činnosti

4 Místo a doba trvání

5 Cílová skupina

6 Obsah činnosti

7 Popis průběhu

8 Reflexe

II. I. Téma aktivity: Gesto

1. O výtvarném úkolu

První aktivita by se zaměřovala na znaky a gesta z dnešní, nebo z dřívější doby. Je mnoho ručních gest, které symbolizují buď nějaký pozdrav, nebo nějakou subkulturu, hudební žánr, nebo náladu, jako například vztek. Celkově ruka je dokonalý komunikativní nástroj, se kterým si bohatě vystačíme, dovedeme si s ní vymýšlet jasné znaky/gesta, které jsou dnes ve společnosti tak v žitě, že téměř každý do malé chvíle ví, co vidí za gesto, co znamená a nějak na něj reaguje. Slavík ve své knize kapitoly z výtvarné výchovy I. dobře popisuje definici výrazu.

„Výraz je projekcí lidského nitra. Formou výrazu je např. mimika, gesta, odívání, zdobení, líčení, výtvarný projev, tanec, zpěv atd. Výraz je projevem hledaného řádu mezi osobním já, skupinovými normami a kolektivním archetypem. Je tedy záznamem dialogu mezi všemi podobami zkušenosti. Proto je současně nástrojem a právě tak i předmětem lidského poznávání.“¹⁹

Aktivita bude spočívat v tom, že si:

- každý žák vybere vlastní gesto nebo znak, který by nějak namaloval nebo nakreslil
- bude se snažit vystihnout nebo popsat jeho význam pomocí barev, linií a klidně i nějakými figurami
- Na konci výuky by odprezentovali jejich dílo, ukázali, jaký znak si vybrali a řekli něco málo o něm a jeho významu.
- V této aktivitě půjde o to znázornit a převést nějaké komunikativní gesto do jiné formy komunikace, což bude malba nebo i kresba.

2. Pomůcky: (barevné zpracování dle výběrů žáků)

- bílý A4 papír
- tužka
- pastelky
- tempery
- akvarely
- štětce
- voda a kelímek
- guma
- ořezávátka

¹⁹ SLAVÍK J. Kapitoly z výtvarné výchovy I (zkušenost, dialog, koncept). Praha: Pražské centrum vzdělávání pedagogických, KW pedagogické fakulty UK v Praze, 1993. s. 4.

3 Cíl činnosti:

Spíše důležité než to, co ve znacích žáci vidí, bude hlavně to, že se pokusí použít vlastní fantazii, budou o tom nějak uvažovat a pracovat se symbolem. Na konci si děti představí jejich díla a všichni budou moci vidět a poslechnout si, jaký má podle ostatních dětí tento znak význam a co představuje (vyučující bude moci také zasáhnout do prezentace a třeba žáka poupravit, pokud bude lépe znát význam znaku/gesta). Bude zajímavé pozorovat, jak vnímají gesta, které v minulosti mohla mít jiný význam, než který děti chápou dnes. Některé symboly se dnes totiž mohou využívat v jiném kontextu, než jak tomu bylo dříve. Například zaťatá pěst znamenala symbol moci a síly na fašistických, nebo komunistických plakátech, dnes se takto formovaná ruka může zdát dětem jinak, může pro ně znamenat něco jiného, neuvědomí si, že byla součástí propagandy totalitních režimů.

4 Místo a doba trvání:

Ve třídě, čtyřicet pět minut

5 Cílová skupina:

8 let a starší

6 Obsah činnosti:

- vybrat si znak/gesto, zobrazit barevně jeho myšlenku/význam nebo spíše, co to evokuje (barvy, symboliku atd.), namalovat význam, cokoli co děti o znaku vědí a co to podle nich představuje.

7 Popis průběhu:

Učitel žákům představí novou aktivitu, která se bude zaměřovat hlavně na ruční gesta/znaky, které se ve společnosti, nebo respektive přesněji řečeno v různých komunitách používají a znamenají většinou nějakou emoci, pozdrav, znak nějaké vymyšlené skupiny atd. Vyučující řekne dětem, ať si vyberou znak, který chtějí zpracovávat a musí namalovat na papír pomocí barev, linií, jejich vlastní fantazie význam znaku. Obraz může být abstraktní, ale i konkrétní. Na konci výuky učitel zastaví děti, řekne jim, aby každý v rychlosti odprezentoval jejich dílo, ukázal, jaké gesto si vybrali a pokusili se popsat jeho význam. Učitel třeba poopraví žáka a pokud si žák vybere znak, který učitel dobře zná, může dětem říct nebo vyhledat jeho starý význam z minulosti, aby si uvědomili, že nějaké znaky v minulosti představovali něco jiného a že postupem času se využily k jinému konceptu.

8 Reflexe:

Po realizaci úkolu bychom s dětmi mluvili o znacích, které vytvořily, popřípadě by mluvily celkově o znacích vyskytující se v dějinách, jejichž význam přetrvává až dodnes a třeba se trochu změnil v podobě nebo ve významu. Děti z jiných kultur by nás mohly seznámit s gesty, které jsou typické pro jejich zemi atd. Děti by mohlo obohatit to, že by v budoucnu nad nějakými znaky, symboly nebo gesta uvažovaly jinak a spojily si je s něčím povědomým, mohly by na nějaké významy symbolů přijít samy jen podle toho, že jim něco připomínají a na něco odkazují atd.

II. II. Druhé téma aktivit: Tón (barevný/hudební)

1. O výtvarném úkolu

Tento úkol bude jak pro žáky ze základní školy, tak pro středoškoláky. Žáci se budou věnovat až orfistickému tématu

- budou muset vyslechnout nějakou hudební skladbu dle výběru
- namalovat jeden motiv v písni (jeden rytmický moment v písni) nebo zkráceně a jednoduše jen samotný jeden tón v písni.

Teď ale bude záležet, jakému žánru se budou věnovat, rozhodně vážná hudba je velice bohatým zdrojem nebo souborem mnoha instrumentů, emocí a příběhů, které mohou člověka silně zasáhnout. Je ale možnost poslechnout si nějaké starší písně, třeba středověké až antické, kde se hodně bubnuje, hraje na píšťalku a hraje se na různá chrástítka, řehtačky a klapačky (perkusní nástroje). Antická hudba nemusí být instrumentálně tak bohatá, jako klasická hudba, ale dá se z ní vyčíst podle tónu a lehkých výkyvů, dechů, nádechů, pocity muzikanta, způsob a atmosféru tehdejšího života a celý děj příběhu. Teď je ale otázka, jestli dát všem žákům ve třídě jednu a tu samou skladbu, abychom viděli, jak každý vidí nebo cítí ty samé tóny, nebo jestli si každý vybere svou vlastní hudbu, z které se inspiruje. Jelikož inspirace je u žáků důležitým prvkem při tvorbě děl, volnost, aby si vybrali, co chtějí, není špatná, ale pro zajímavost bychom na první hodině zkusili i jednu skladbu (moment) pro všechny. Ideálním prostředím tvorby bude buď třída, nebo je možné jít i někam do přírody, kdy při hudbě budou moci cítit vůni stromů, rostlin, dívat se na oblohu. Tyto všechny stimuly by mohly při poslechu vážné hudby dost pomoci a žáci by se jimi mohli také inspirovat.

2 Pomůcky: (barevné zpracování dle výběrů žáků):

- Tužky
- pastelky
- tempery
- akrylové barvy
- akvarely
- olejové barvy
- voda a kelímek
- terpentýn
- štětce
- guma
- ořezávátka
- A2-A1 čtvrtka

- plátna
- dřevěné desky
- stojany
- uhly

3 Cíl činnosti:

Žák by z této tvorby získal zajímavou zkušenost, snaha vnímat a vytvářet obrazy rovnou ve své hlavě díky samotnému poslechu může být inspirativní a rozvíjející. Mohli by začít okolní svět více vnímat a přehodnocovat díky využití více smyslů, což by dodalo jejich budoucí tvorbě větší váhu.

4 Místo a doba trvání:

Třída nebo v přírodě, čtyřicet pět minut

5 Cílová skupina:

7 let a starší

6 Obsah činnosti:

Malovat v písni jeden motiv (moment) nebo samotný tón na papír/plátno. Pokusit se o to, napasovat nějaký tón k nějaké barvě - rychlý tah k ostrému tónu, silnější tahy těžkému rytmu atd. Pokusit se jak nejlépe ušima a rukama vystihnout charakter písně, jak hudbu převést do pozorovatelného artefaktu.

7 Popis průběhu:

Vyučující vysvětlí žákům, že se mají na příští týden připravit, že proběhne aktivita na téma Tón a mají si sebou přinést jejich barvy, uhly a plátna/papíry z domova, které jim jsou nejpříjemnější, a aktivita bude spočívat v tom, že si poslechnou jeden moment ve skladbě, a přitom budou muset namalovat barevně jeden určitý rytmus, jak si ho představují a jakou barvu, charakter a děj podle nich má vybraný moment.

Nebo si mohou také vybrat druhou možnost, kde by namalovali jeden samotný tón z celé skladby. Učitel vysvětlí, že půjde o to, abychom viděli, jak dokážeme přemýšlet jinak, než jen očima a vidět nějaký pokus převést v našem mozku zvuk do nějakého viditelného jevu.

Následně jim ještě vysvětlí, že přes příští týden si budou muset přinést mobily nebo MP3 a sluchátka, kde budou mít vlastní vybranou skladbu, kterou by chtěli malovat. Vyučující rozhodně ukáže dětem pár děl od velkých abstraktních umělců, kteří se hudbě také hodně věnovali, např. Kandinskij a Kupka. U kandinského by mohl učitel dětem popsat jeho vášeň k R. Wagnerově hudbě a způsob, jak řešil jeho hudbu ve svých maleb (klikaté a rychlé tóny převedl do malby, kde jsou vidět spontánní a klikaté tahy atd.). Mohl by dětem ukázat obraz Kandinského a zároveň jim pustit Wagnera, aby viděli nějakou spojitost.

Děti, až přijdou na hodinu, kde má vše proběhnout, umístí po třídě stojany, nebo si sednou ke stolům atd., učitel pustí nahlas skladbu, žáci začnou poslouchat a pomaličku začnou malovat, malování bude na třicet pět minut a zbylých deset minut si prohlédnou navzájem své práce. Další hodinu to proběhne stejně, jen každý bude poslouchat svou vlastní hudbu pomocí MP3 nebo mobilního telefonu a sluchátek.

8 Reflexe:

Po úkolu by si vyučující s dětmi mohl promluvit o tom, jaká to pro ně byla zkušenost, jestli to pro nějaké děti bylo náročné nebo pro nějaké příjemné a jestli věděly, jak se do toho ponořit. Každé dítě by mohlo říci svůj názor a podělit se o jeho uchopení úkolu se všemi ostatními spolužáky, kteří by se mohli od jiných inspirovat. Děti by si mohly z této zkušenosti odnést hlavně představu, že se dá hudba ztvárnit i jinak, než jen přes instrument, mohly by hudbu a i malbu lépe chápat, podle jemnosti nebo tvrdosti, vnímat, že v tom hraje nějaký děj, který v sobě nese různé emoce, kterých se dovedeme chytit.

II. III. Třetí téma aktivit: Cesta do Drážďan

1. O výtvarném úkolu

Tato aktivita bude pro všechny věkové kategorie na základní a na střední škole. Drážďany, nebo podobná místa se silnou atmosférou (v případě Drážďan by šlo žákům ukázat fotografie z doby, kdy město bylo vybombardované, aby si uvědomili, jaké hrůzy zde mnozí prožili a zároveň uvidí vůli, díky které město znovu vystavili).

- Děti by si s učitelem prošli přes den město a později namalovaly obrazy, v čem jim to město přijde **odlišné**, než Praha na kterou jsou zvyklí a vědí, jak vypadá.
- Šlo by konkrétněji o ztvárnění například rozdílností v architektuře, objemu města a mapy, třeba tvar řeky apod. Hlavně u architektury je důležitý fakt, že město je v podstatě nové kvůli tomu, že museli po vybombardování města vše postavit znovu, tím pádem architektura je nová a dodává městu zcela odlišný charakter než je Praha, kde se prolínají umělecké slohy, vystopovatelné až do románské doby. Projekt bude vykonáván v létě, proto budou moci žáci využít příležitosti a rovnou malovat v Drážďanech v nějakých veřejných prostorech, jako je třeba park (samozřejmě pod dohledem vyučujícího). Tato aktivita by se realizovala, aby děti měly tu možnost cestovat, hýbat se a poznávat nová prostředí, která mají velice dobrý vliv na jejich budoucí tvorbu a představivost.

2 Pomůcky: (barevné zpracování dle výběrů žáků):

- Tužky
- pastelky
- tempery
- akrylové barvy
- akvarely
- olejové barvy
- voda a kelímek
- terpentýn
- štětce
- guma ořezávátka
- A2-A1 čtvrtka
- plátna
- dřevěné desky
- stojany
- uhly

3 Cíl činnosti:

Vidět schopnost dětí, jestli se opravdu dívají, co mají kolem sebe, a jak s vizí dovedou pracovat

4 Místo a doba trvání:

Drážďany, na celý den (plánově od devíti ráno do sedmi večer)

5 Cílová skupina:

12 let a starší

6 Obsah činnosti:

Všímat si svého okolí a namalovat odlišnosti mezi Prahou a Drážďany, vnímat atmosféru a náladu místa a snažit se jí zachycovat

7 Popis průběhu:

Vyučující seznámí s touto aktivitou dostatečně dopřed, z důvodu, že je nutná konzultace s ředitelem školy a samozřejmě i s rodiči. Plán výletu bude cca. na deset hodin (od devíti rána až do sedmi večer), předpokládaný odjezd by byl zhruba v šest ráno, jelo by se autobusem a večer by se jelo zhruba v sedm hodin. Od devíti ráno se děti s učitelem podívají na mapu města a bude jim řečeno, kam se dnes všude půjde a v kolik hodin budou pauzy atd. Nejprve se třída projde po jedné části města (ulice, náměstí, pomníky, kostely) a učitel bude přitom vyprávět stručné dějiny Drážďan (děti si budou muset občas něco napsat do sešitu, aby jim něco utkvělo v hlavě). Po prvních prozkoumaných místech se třída půjde naobědvat do místní restaurace. Poté si prohlédnou děti zbytek míst, kam měly v plánu zajít a potom se hned půjde do místního parku, nebo na náměstí apod., kde si děti rozloží papíry u dřevěných stolů a začnou si kreslit a malovat.

8 Reflexe:

Po výletu, až děti budou v autobuse si učitel může s dětmi popovídat o tom, co je v ten den zaujalo a jaké změny jim přišli zajímavé a třeba znepokojivé. Ne každý změnu dobře snáší ale někdo jí třeba uvítá a vyhledává jí. Hodně záleží na architektuře a atmosféru, která dovede v lidech vyvolat mnoho emocí a někdy i Deja vu. Děti samozřejmě mohou mluvit o jejich

jiných zkušenostech z rodiných dovolených s rodiči a třeba popsat města, které byli Drážďanům blízké v různých aspektech. Dítě si může z tohoto zážitku mít nadšení z výletů a z cestování, možná bude nadšeně chtít něco při cestách objevovat a na místo koukání do mobilu se bude chtít i někdy podívat nahoru na okolní město a architekturu.

II. IV. Čtvrté téma aktivit: Nové město/národ

1 O výtvarném úkolu

Aby děti nemusely jen malovat, vyučující si pro žáky připraví téma Nové město, jejichž cílem bude:

- z modelovací hlíny vybudovat městečko, které bude obsahovat: radnici, místo, kde se občané budou scházet a seskupovat, pak například třeba zeď kolem města, řeku, příroda, domečky pro občany, nějaké obchody, restaurace, nějaká zábavná místa, park atd.

Toto téma by děti mohlo hodně bavit, protože se do toho zapojuje hodně představivosti a v dnešní době hodně hrají hry na počítači s častou tematikou budování království, měst atd. Tato aktivita bude mít spojitost s režimy, o kterých jsem psal v teoretické části. Dítě bude muset ve své podstatě vymyslet svůj vlastní národ, třeba i s vlajkou a nějakými znaky, co koncept jeho/jejího města popisují. Určit pravidla, jak to město bude pracovat, jestli to bude opravdu jen militantní město určené k ochraně a dobývání, nebo jestli to bude mírumilovná vesnička, která nebude mít ani zdi kolem sebe. Vidět způsob, jak dnešní děti o těchto věcech uvažují, bude určitě zajímavé. Bude zajímavé sledovat, co považují za důležité, v čem spatřují podstatné aspekty pro dobře fungující město. V této aktivitě se děti budou moci se svou fantazií hodně vyjádřit.

2 Pomůcky:

- Hlína na modelování
- voda v kelímku
- plastové nožičky a vykrajovátko
- dřevěná deska

3 Cíl činnosti:

Vidět, jak jsou dnešní děti schopné vnímat koncept města a k jakému proudu by se spíše uchylovaly, jak moc jsou třeba zahlcené filmy a hrami, kde jde pořád o válku a dobývání. Jestli si děti spíše vyberou vést národ v nějaké určité diktatuře nebo v demokracii.

4 Místo a doba trvání:

Ve třídě, tři vyučovací hodiny

5 Cílová skupina:

10 let a starší

6 Obsah činnosti:

Vybudovat z pouhé hlíny městečko, znak jakéhosi nového města nebo národa a s nějakou vizí, jakým způsobem by mohlo fungovat.

7 Popis průběhu:

Vyučující představí žákům úkol pro dnešní den, vysvětlí jim, aby postavili městečko, znak a vymysleli nějakou strategii národa, podle které by měli pocít, že by město nejlépe prosperovalo.

Děti budou muset stavět městečko na dřevěné desce, kterou pak na konci třetí hodiny lehce přinesou dopředu k učiteli, kde se bude prezentovat. Budou mít na tento projekt tři vyučovací hodiny, aby měly dostatek času vše vymyslet a ztvárnit.

8 Reflexe:

Rozhodně by se po vypracování městečka u každého dítěte a jeho městečka všichni přišli podívat a mluvilo by se o jeho tvorbě. Autor městečka nám vysvětlí koncept jeho města či národa a proběhla by společná diskuze, kde budou kolovat názory všech spolužáků a učitele. Učitel by se dětí zeptal, proč vybrali toto umístění budov nebo prázdnost, rysy jeho jedinečné nebo vypůjčené architektury a dovedli bychom jako vyučující nejspíše poznat dítě blíž jako osobnost a to ne jen učitel ale ostatní spolužáci by z něj mohli taky něco pochopit, třeba jeho každodenní chování atd. Žáci by si mohli z této aktivity odnést rozhodně mnoho nápadů a představ i z jiných dětí a i nápady od učitele. Určitě si budou chtít někdy tuto aktivitu s městečkem někdy v budoucnu zopakovat a mohlo by to být příště třeba jiné téma ale s podobnými možnostmi budování věcí v prostoru.

PRAKTICKÁ ČÁST

I. OSOBNÍ MALBA A PROJEV

Většinou maluji obrazy při poslechu hudby, ale tentokrát jsem se rozhodnul, že udělám experiment. Namaloval jsem čtyři obrazy a vždy jsem byl při malování obrazu stimulován rozdílnými podněty. V tomto experimentu jsem zkoumal, jaké prostředí a jaký podnět mě osobně nejvíce vypomáhá v procesu malby, nebo jestli mě nějak ovlivní jiný podnět k jinému vnímání a zobrazování. Nemůžu přijít na univerzální jeden výsledek, který by platil pro všechny lidi, protože každý je jiný, má rád jiné věci, měl jiné dětství, jiné vzpomínky atd. Na konci nicméně uvedu, jaká to byla zkušenost, proč a jak si myslím, že mě podnět ovlivnil malovat způsobem, jak jsem maloval, co to ve mě evokovalo, co jsem cítil za energii atd. Osobně dávám velké naděje do hudby, protože během hudby jsem při malování cítil hodně energie, která mi proudila celým tělem. Tahy štětce jsou tím pádem hodně dynamické, moje ruka byla skoro, jako kdyby ji vedl někdo jiný.

Jako obrázek (fotografii), podle kterého jsem maloval všechny čtyři obrazy, jsem vybral známé Římské náměstí Campo Dei Fiori. Důvod, proč jsem si vybral zrovna toto náměstí a Řím je, protože jsem chtěl najít nějaké místo z dětství, oblíbené místo, které mám rád a ztotožňuji se s ním skrze mé vzpomínky, kulturu a tvorbu. Campo Dei Fiori patří v Římě k hodně magickým místům, je to vlastně jakési ghetto o kterém se skládá mnoho písní, jsou tam veliké trhy a uprostřed je známá socha Giordana Bruna (socha od Ettoreho Ferrariho z roku 1889) což dodává místu ještě větší lepší atmosféru.

Fotografie, podle které jsem maloval



Při malbě jsem použil především akrylové barvy, se kterými se mi osobně poslední dobou velice dobře pracuje. Z tohoto důvodu jsem barvy využil i k tvorbě těchto obrazů. Všechny obrazy jsou na plátnech, které mají čtvercový formát a rozměry jsou buď čtyřicet na čtyřicet centimetrů, nebo třicet na třicet centimetrů.

Ke každému obrazu jsem po jeho namalování sepsal všechny mé pocity, zážitky, proč jsem se rozhodnul tímto způsobem malovat, na jaké věci jsem si při tvorbě vzpomněl, jestli jsem měl z výsledku dobrý pocit, nebo jestli jsem byl při malování z něčeho nervózní atd.

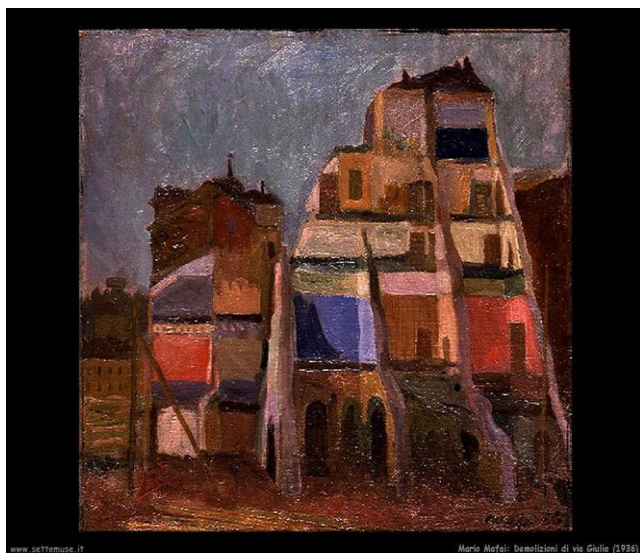
I. I. První obraz, Campo dei fiori 1 - stimulace hudbou



Reflexe vlastní tvorby

Při malbě tohoto obrazu jsem byl stimulován hudbou, respektive jsem si vybral konkrétněji italskou hudbu od slavných velikánů jako je Adriano Celentano, Nicola Piovani, Renzo Arbore. Kromě toho jsem ještě k tomu poslouchal antickou římskou hudbu pro zlepšení atmosféry. To vše ve mě vyvolávalo silně vzpomínky jak z dětství, tak i z nedávné vzpomínky z mých návštěv nejen Říma, ale celkově Itálie. Obraz jsem maloval doma a použil jsem akrylové barvy. Poslech hudby mi umožnil na plno se uvolnit, nebo spíše získat energii a nadšení vyjádřit to, co slyším a co v té hudbě „vidím“ za obraz a barvy. Jelikož pocházím z římské rodiny, naše vnímání barev a naše energie se často pohybuje kolem teplejších, zářivých dá se říci až „žhavých“ barev jako je třeba rudá, nebo žlutá. Jako příklad římské kultury mohu podkládat dva skvělé římské umělce z dvacátého století a těmi jsou Maria Mafai

Scipioneho (Gino Bonichi) ze skupiny Scuola Romana (Římská škola), kteří vystihují krásu Říma a jeho nejtypičtější zobrazení běžné atmosféry. Barvami, které často používají, jsou červená a tmavě červená. Červená v tomto případě symbolizuje hlavní barvu antického Říma (např. starořímské Scutum a pláště). Dám sem pár příkladů:



Mario Mafai, Demolizioni di via Giulia/Demolice v ulici Giulia, 1936



Scipione (Gino Bonichi), Piazza Navona

Vždy když maluji obrazy, poslouchám většinou hodně energickou hudbu, při které se dokážu dobře naplno vyjádřit v obrazech. Často využívám spontánních tahů. Vždy se ve svých obrazech snažím dodržovat rovnováhu barev, dávat teplé barvy ke studeným barvám aby vznikl ideální kontrast a zobrazení prostoru. Vždy se snažím vyrovnat barevně obraz podle cezannova pravidla – barvu, kterou někde použiji, použiji také na opačné straně obrazu. Díky tomu vznikne dokonalá rovnováha obrazu.

Podle původní fotografie náměstí jsem nedodržel množství mraků, měl jsem z malby radost a nadšení, takže jsem zkoušel, kam až mohu zajít, tím pádem jsem si se štětcem a s bílou barvou hrál a vznikly velké vrstvy mraků. Ohledně řešení prostoru tržiště - nechtěl jsem se zabývat zbytečnými detaily lidí a produktů. Lidi jsem z počátku nenamaloval hlavně z toho důvodu, aby náměstí bylo odlidněné, opuštěné, tiché, aby kolovala mystická atmosféra. Jediný malý náznak lidí je v podobě růžových rychlých tahů, které mají ztvárňovat spíše nějaký pohyb, nebo ruch v prostoru. Do pozadí, místo stolů a všelijakých produktů, jsem tedy naznačil jen nějakou aktivitu, která tam probíhá, a využil jsem tento prostor, abych tam ukotvil červenou a modrou barvu, která by celkový vzhled obrazu barevně vyrovnala.

V tomto případě jsem využil spodek obrazu přímo jako paletu, abych se nemusel při spontánní tvorbě zdržovat nanášením jednotlivých barev na paletu a následným nanášením na plátno.

I. II. Druhý obraz, Campo dei fiori 2 - stimul - komunikace s lidmi



Reflexe vlastní tvorby

Tady byla atmosféra dost jiná, povídal jsem si s mými přáteli přítom, když jsem maloval a měl jsem tak velice veselou náladu a mnoho energii, ale trochu jinou energii, než jakou jsem měl při tvorbě minulého obrazu.

Když jsem si povídal s přáteli, tak jsem byl úplně uvolněn a často kolovalo mnoho diskuzí, nápadů a vtipů, tím pádem se to trochu dá vyčíst i z obrazu. Měl jsem chuť zkusit něco nového, něco až absurdního, protože s blízkými přáteli se člověk nestydí dělat hlouposti. Podle mého názoru mě ta jejich společnost hodně ovlivnila, nemyslím si, že bych takhle normálně maloval obraz. Musím ale říci, že to bylo velice příjemné, člověk mohl zkusit vše,

nebát se něco porušit a zničit. K téhle reflexy bych rád uvedl dva citáty Jacksona Pollocka, i když on sám jako osobnost se nijak zvlášť neztotožňuje s tímto tématem, ale vystihují mě tyto pocity.

„Nemám strach dělat změny, zničit obraz, atd., protože obraz má svůj vlastní život.“

„Malování je sebepoznávání. Každý dobrý umělec maluje to, čím je.“

- Jackson Pollock

K barevnosti obrazu bych ještě dodal symboliku, kterou jsem vnímal v každé barvě. Použil jsem ty nejpozitivnější barvy co znám, ne jen z obrazů, ale hlavně z přírody. Těmi barvami jsou tyrkysová, žlutá, růžová a oranžová. Tyrkysovou vnímám jako jednu z nejkrásnějších barev co znám, vybavuju si jí z různých středomořských pobřeží (Costa Brava, Korsika, Turecko, Řecko atd.), kde moře má tak nádherný lesk a mnoho spektakulárních tónů tyrkysové barvy, které se vlní a vnímám to jako nejpříjemnější a nejharmoničtější pohled na světě. Pak je tu žlutá, barva optimismu, беру tuto barvu hlavně z nebe a slunce. Následně růžová, u nás v Římě považovaná za barvu veselosti a oranžovou, teplou barvu, která ve mě evokuje energii a velkou sílu, kterou беру ze západu slunce, ohně a třeba z pomerančů, které krásně kontrastují na stromech.

I. III. Třetí obraz, Campo dei fiori 3 - stimulace - ticho



Reflexe vlastní tvorby

Během ticha mi malba přišla dost obtížná, nejsem zvyklý na ticho a jsem z něj nervózní a bylo těžké to vydržet. Jak jsem zvyklý malovat při hudbě a díky ní vybírat barvy, tak jsem teď nevěděl moc jak si s barevností poradit a malovalo se mi dlouze a neužil jsem si to tak, jako obvykle. Musel jsem si dát mnoho pauz, abych nemusel snášet ticho, a přesně podle toho ta malba vypadá, je dost zmatená a je vidět, že jsem párkrát vykolejil z myšlenky a z barevnosti.

Párkrát se tam objevují barvy, které nikdy nepoužívám (třeba zelená), použil jsem zelenou, abych pro jednu vytvořil tmavě zelenou sochu jako je vidět na fotce. Celkově barvy jsem se

snažil napodobit podle fotky, také pozice mraků, více méně jsem chtěl napodobit barevnost budov a pokusit se něco zachytit více realisticky, než na ostatních obrazech. Nejspíš, jak jsem neměl kolem sebe žádný ruch, nějakou zábavu atd., neměl jsem proč používat tak veselé barvy, jako obvykle používám.

Co ale může být výhodou ticha, je větší koncentrace a práce s většími detaily. Obvykle je moje malba hodně dynamická, rychlá, expresivní a většinou mi trvá jen necelá hodina na to, abych namaloval celý obraz. První dva obrazy byly namalovány do jedné hodiny, tento obraz mi trval dokončit mnohem déle.

Když bych popsal pocity z ticha, ticho je pro mě něco hrozně hlasitého, ale trochu jinak hlasité, než jako je běžný „rámus“. Z ticha cítím, že se něco kolem mě neustále děje, jak v mém okolí, tak v mé hlavě a nedokážu se uvolnit, protože kolují v mé mysli spousty myšlenek a je to hlasitější a nepříjemnější, než kdybych si pustil do sluchátek na plno hudbu, u které by stačilo jen se hýbat do rytmu a nepřemýšlet tak moc, jako když jsem v klidu. Podle mě mám takové pocity hlavně kvůli tomu, že jsem měl celý život hrozný problém s koncentrací, nedovedu stát na jednom místě ani pár sekund, nejsem schopen někoho dlouze poslouchat a vnímat všechny slova, musím pořád něco dělat s rukama, hýbat se, v noci musím mít zapnutou televizi, abych vůbec mohl usnout, a po většinu času během dne mám denní snění.

Abych byl upřímný, během malby v tichu mi často hrála v hlavě nějaká písnička a nedovedl jsem si jí přestat zpívat, ale bez toho bych to nezvládnul tak dobře. Nechci tvrdit, že jediná hudba je nějaká skladba, kde hrají hudební nástroje a někdo do toho zpívá, hudbu vnímám i jako zvuky přírody, vítr, jak fouká do listů, vodopády, déšť, ptačí zpěv atd. Nemyslím si, že je čisté ticho nějak moc přirozená věc, skoro každý tvor má kolem sebe několik vrstev zvuků, které jsou příčinou nějaké aktivity nebo pohybu v čase, máme kolem nás mnoho živých věcí a elementy, které spolu nějak spolupracují a mluví a díky zvukům zvíře může také vycítit přirozené instinkty a podle toho se rozhodnout, co vykoná. Vždycky je kolem nás nějaký zvuk, který vnímáme, ale třeba už jen slepě.

I. IV. Čtvrtý obraz, Campo dei fiori 4 - stimulován exteriérem



Reflexe vlastní tvorby

Začalo čerstvě jaro a mnoho krásných slunečních dnů, tak proč toho nevyužít? K mému poslednímu obrazu, kde jsem stimulován exteriérem, jsem si vybral namalovat obraz u vchodu Veletržního paláce, protože jsem zrovna ten den měl sraz se spolužáky, abychom navštívili výstavu Kokoshky. Důvod, proč jsem si vybral takové prostředí, je hlavně kvůli tomu, že jsem chtěl malovat v blízkosti svých oblíbených obrazů vystavených v galerii. Svítilo hodně slunce ten den a bylo relativně teplo, takže se mi osobně malovalo příjemně. Seděl jsem na kamenném podstavci, který leží před vchodem do galerie, na klín jsem si položil své malé plátno a začal jsem na povrch vymačkávat barvy jako na paletu a rovnou formovat město a sochu podle fotografie, kterou jsem měl vedle sebe. U všech mých děl vždy nasazuji

barvu rovnou z tuby na plátno a míchám barvy na plátně, dělám to velice rád, nepřijde mi to barbarské, že využívám svůj obraz i jako paletu, mám pak z toho dobrý pocit, že je vidět na obraze přímý proces malování a vytváří to zajímavé pozadí a atmosféru.

Jak je na první pohled vidět, obraz má hodně světlé barvy, je jasné, že jsem se nechal unést čerstvým jarem v Praze. Slunce svítilo tolik, že jsem maloval pomocí slunečních brýlí a díky ostrému světlu jsem si vybíral světlé barvy (nejideálnější barvy, které jsem ten moment měl chuť použít, byla hlavně žlutá, růžová a bílá). Zrovna ten samý den svítil jen kousek slunce, kvůli zatmění, slunce mělo tvar ležícího nakousnutého měsíce, tak mám radost, že jsem ten samý den maloval venku. Bohužel jsem nemohl kvůli časovému omezení obraz domalovat ten samý den, musel jsem ho malovat na dvakrát.

V mém stylu malby, jak je často vidět, používám opravdu ostré křiklavé barvy, které využívám ke světlům, ke stínům a domýšlím si spontánně barvy, které se mi zrovna hodí na jedno určité místo. Jsem velkým milovníkem fauvismu, obzvláště Deraina, u kterého jsou barvy neskutečně živé, optimistické a divoké. Rád maluji v podobném stylu, nemám za potřebí napodobit zeleň jen kvůli tomu, že je tráva zelená, maluji pouze svůj svět.

Malování venku při ostrém světle je pro mě někdy dost obtížné, protože skoro celý život trpím silným zánětem spojivek, tím pádem mé oči jsou hodně citlivé na světlo, hodně světla do očí mě bolí a často se mi z ničeho nic ze žlutého auta stane růžové auto. Dokonce jsem mýval dny, kdy jedno oko vidělo všechno růžově, druhé oko všechno žlutě a někdy jsem neviděl skoro nic a stejně jsem do toho rád maloval. Jsou to momenty podobné jako například, když koukáte dlouho na televizi a najednou jí vypnete a světlo a obraz dále vidíte a kam se otočíte, tam vás ten světelný čtverec sleduje. Člověk si pak uvědomí, jak je pro něj jeho zrak nesmírně cenný, křehký a uvědomíme si, že neumíme vidět všechno a i proto mi přijde, že to co vidím, nemusí nutně reálné, myslím teď barevně například. I proto ve svých obrazech vybírám vlastní barvy a ne barvy podle reality.

ZÁVĚR

Z výše nastíněných poznatků vyplývá, že dítě má svou velkou osobnost, dítě není v žádném případě tabula rasa, něco, co roste jen díky informacím vypouštěné z učitelských úst. Výuka by měla být interaktivní, živější, dítě by mělo také mluvit, ne jen vyučující, žáci a učitel by mohli znát názory všech lidí v místnosti z kterých se všichni mohou dozvědět něco nového, něco zajímavého.

Z kapitol také vyplývá, že výtvarná výchova, prostředí a kultura jsou hodně citlivá témata a vždy spolupracují a nějakým určitým způsobem se doplňují. Jak jsme viděli z příkladů, jak se vyučovalo za různých totalitních režimů v minulosti, děti byly až nuceny malovat to, co by třeba samy od sebe nikdy nemalovaly a všem se předávali úplně totožné styly kresby a malování.

Dnes je výhodou (záleží kde), že je svoboda vyjádření, student se může naplno vyjádřit a ve svých pracích ukázat svou pravou tvář. Bohužel, i když je dnes taková škála možností, i tak existují mnoho učitelů na základních nebo na středních školách, kteří vnucují svůj styl dětem, protože si například myslí, že umí malovat, a že děti to neumí, tak proč jim nepředat a neříct jim, jaká je jedna správná věc nebo způsob malování? Mnoho učitelů nenaslouchá všem žákům a ke všem se chovají zcela stejně a to není dobře. Jak jsme se dozvěděli, každý je zcela jiný a nemusí to být jen kvůli odlišné kultuře, ale zkrátka každý má úplně jinou minulost a vzpomínky, které ho nějak zformovaly do určité identity, která má nějaké zájmy a vizi do budoucna.

Proto jsem připravil takovou výuku, kde dítě bude moci pod nějakým zadaným tématem vytvořit něco svého, v čem ho bude učitel podporovat a napomáhat, rozvíjet jeho styl uvažování a malování. Dítě bude moci tvořit při jeho oblíbených stimulech, které buď má z domova, nebo z nějakého prostředí, kde se cítí uvolněně. Možná to není vidět, ale mnoho žáků nerado chodí každý den do školy, chodí tam, protože musí a těší se, až zazvoní zvonek a pojedou domů za rodinou dělat skutečně to, co je baví, tak proč stresovat dítě nepříjemným zacházením učitele, hloupými pokyny a známkami, které člověka jen shodí a stresují?

Výtvarné dílo hodně napovídá o osobnosti dítěte, protože dítě je na tomto světě bytostí, co upřímně a s přirozenou zvědavostí pozoruje svět a má šanci ho nějak komentovat, čistě bez toho, aby muselo uvažovat nad nějakými věcmi danými společností. Proto věřím, že dětská tvorba je jedna z nejcennějších věcí, co můžeme vidět.

Seznam odborné literatury

LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. Tvořivé vyučování. Vyd. 1. Praha: Grada, 2003 208 s. ISBN 80-247-0374-2.

ROESELOVÁ, V. Řady a projekty ve výtvarné výchově. Praha: Sarah 1997. ISBN 80-902267-2-8

JŮVA, V. sen. a jun. Stručné dějiny pedagogiky. Brno: Paldo, 1995

KRAUS, B.; POLÁČKOVÁ, V. a kol. Člověk-prostředí-výchova. Brno: Paldo, 2001. ISBN 80-7315-004-2

ŠTVERÁK, V. Dějiny pedagogiky. Praha: UK, 1991. ISBN 80-7066-351-0

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Helena HAZUKOVÁ a Jan SLAVÍK. *Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 2., upr., (V SPL-Práce 1. [sic]) vyd. Úvaly: Albra (redakce SPL-Práce), 2010, 167 s. ISBN 978-80-7361-079-1.

SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Univerzita Karlova, 2001, 281 s. ISBN 80-729-0066-8.

TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1991, 65 s. Informační bulletin, 69. ISBN 80-901-0651-X.

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. *Psychologie myšlení a řeči*. Vyd. 1. (jako komentovaný výbor, celkově v češtině 3.). Praha: Portál, 2004, 135 s. Psychologie (Portál). ISBN 80-717-8943-7.

SLAVIK J. Kapitoly z výtvarné výchovy I (zkušenost, dialog, koncept). Praha: Pražské centrum vzdělávání pedagogických, KW pedagogické fakulty UK v Praze, 1993

CIKÁNOVÁ, Karla. *Tužkou, štětcem nebo myší*. Vyd. 1. Praha: Aventinum, 1998. ISBN 80-7151-031-9.

GOLDING, John. *Cesty k abstraktnímu umění: Mondrian, Malevič, Kandinskij, Pollock, Newman, Rothko a Still*. 1. vyd. Brno: Barrister, 2003, 223 s. ISBN 80-865-9848-9.

APOLLONIO, Umbro. *FUTURISMO* - Gabriele Mazzotta editore, 1976, Milano

BAAL-TESHUVA, Jacob. 2003. Mark Rothko. Köln: Taschen. ISBN 38-228-3047-X.

DÜCHTING, Hajo. *Wassily Kandinsky: 1866-1944 : a revolution in painting*. Köln: Taschen, 2000, 95 s. ISBN 3822859826.

CARRÁ, Massimo, - WALDBERG, Patrick, - RATHKE, Ewald, *METAFISICA* - Gabriele Mazzotta editore, 1974, Milano

Seznam použitých internetových zdrojů:

Sito dell'A.N.P.I. di LISSONE - Sezione "Emilio Diligenti". [Http://anpi-lissone.over-blog.com/](http://anpi-lissone.over-blog.com/) [online]. 2006 [cit. 2015-07-20]. Dostupné z: <http://anpi-lissone.over-blog.com/article-12011651.html>

Bruner - Constructivism in Education. In: *Youtube* [online]. 03.02.2011 [vid. 2015-07-13]. Kanál uživatele MsAKBecker. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=ZXUJMntZh_s

la repubblica@SCUOLA. [Www.scuola.repubblica.it](http://www.scuola.repubblica.it) [online]. 2014 [cit. 2015-07-13].

Dostupné z: <http://scuola.repubblica.it/dilatua/?idmadre=5643>

Goodreads. [Www.goodreads.com](http://www.goodreads.com) [online]. 2007 [cit. 2015-07-13].

Dostupné z: <http://www.goodreads.com/quotes/20732-music-gives-a-soul-to-the-universe-wings-to-the>

Jean Piaget. [Www.pinterest.com](http://www.pinterest.com) [online]. 2010 [cit. 2015-07-20].

Dostupné z: <https://www.pinterest.com/explore/jean-piaget/>

Hluchák. [Www.hluchak.cz](http://www.hluchak.cz) [online]. 2011 [cit. 2015-07-13].

Dostupné z: http://www.hluchak.cz/ssp/4_programy_konstruktivismus.html

Canegrata. [Www.canegrata.org](http://www.canegrata.org) [online]. 2008 [cit. 2015-03-31].

Dostupné z: http://www.canegrata.org/xxvaprile/pdf/fas_def.pdf

Artefiletika.kvk.zcu.cz. [Http://artefiletika.kvk.zcu.cz/](http://artefiletika.kvk.zcu.cz/) [online]. 2009 [cit. 2015-07-18].

Dostupné z: <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/8-teorieartefiletiky/121>

Seznam obrázků:

Obr. 1 Jean Piaget - Pinterest

Dostupné z:

<https://www.pinterest.com/explore/jean-piaget/>

Obr. 2 Il Quotidiano In Classe | Blog | Si signore!

Si signore! gallery

Dostupné z:

<http://ilquotidianoinclassa.ilssole24ore.com/2013/02/si-signore/>

Obr. 3 Retro

Věci, které nás obklopovaly do pádu železné opony. Jaké jsou jejich osudy? Design a trendy v době komunismu

Dostupné z:

<http://www.ceskatelevize.cz/porady/10176269182-retro/212411000360004/>

Obr. 4 Sito dell'A.N.P.I. di LISSONE - Sezione "Emilio Diligenti"

La scuola durante il Fascismo

Bambini lissone si nel cortile della scuola Vittorio Veneto

Dostupné z:

<http://anpi-lissone.over-blog.com/article-12011651.html>

Obr. 5 Retro

Věci, které nás obklopovaly do pádu železné opony. Jaké jsou jejich osudy? Design a trendy v době komunismu

Dostupné z:

<http://www.ceskatelevize.cz/porady/10176269182-retro/212411000360004/>

Obr. 6 Sito dell'A.N.P.I. di LISSONE - Sezione "Emilio Diligenti"

La scuola durante il Fascismo

Bambini lissone si nel cortile della scuola Vittorio Veneto

Dostupné z:

<http://anpi-lissone.over-blog.com/article-12011651.html>

Obr. 7 “Škola v přírodě” v komunismu

Dostupné z:

<http://michalblaha.cz/2012/06/skola-v-prirode-v-komunismu/>

Obr. 8 Vittorio Caporrella

Le Leggi razziali e le immagini della propaganda. Percorso didattico iconografico

La difesa della razza

Dostupné z:

<http://storicamente.org/index>

Obr. 9 Così i fascisti insegnavano il razzismo a scuola

Disegno di un alunno ebreo che si rappresenta Balilla

Dostupné z:

http://www.repubblica.it/scuola/2015/01/25/news/cos_i_fascisti_insegnarono_il_razzismo_a_scuola-105744475/#gallery-slider=105746753

Obr. 10 Così i fascisti insegnavano il razzismo a scuola

Libro didascalìa 1

Dostupné z:

http://www.repubblica.it/scuola/2015/01/25/news/cos_i_fascisti_insegnarono_il_razzismo_a_scuola-105744475/#gallery-slider=105746753

Obr. 11 Temi di Lidia, piccola italiana svizzera

Terza_classe_elementare_anno_IX

I Temi di Lidia - Galleria immagini

Dostupné z:

<http://www.atistoria.ch/atis/atis25/archivio251/fonti-e-documenti146/i-temi-di-lidia-piccola-italiana-svizzera143.html>

Obr. 12 Sito dell'A.N.P.I. di LISSONE - Sezione "Emilio Diligenti"

Dal “Breviario del maestro”

Dostupné z:

<http://anpi-lissone.over-blog.com/article-12011936.html>

Obr. 13 Sito dell'A.N.P.I. di LISSONE - Sezione "Emilio Diligenti"

Il Testounico di Stato

(Illustrazione di A. Bertiglia: serie guerra d' Etiopia e Impero)

Dostupné z:

<http://anpi-lissone.over-blog.com/article-12011936.html>

Obr. 14 Pro komunistické režimy je typické pořádání masových akcí, protkaných komunistickou symbolikou a uctíváním vysokých představitelů režimu. Příkladem je například toto historické představení v socialistickém Rumunsku. Všimněte si portrétu Nicolae Ceaușesca.

Dostupnost z:

http://cs.wikipedia.org/wiki/Komunistick%C3%BD_re%C5%BEim

Obr. 15 www.zlin.estranky.cz - Svit, národní podnik (o.p.; VHJ; a.s. ...

www.zlin.estranky.cz540 × 431Vyhledávání pomocí obrázku

maj-pionyri-web

Dostupné z:

<http://www.zlin.estranky.cz/>

Obr. 16 Dostupné z:

<http://www.moderni-dejiny.cz>

Obr. 17 Campo Dei Fiori: A Brief Tour Guide - Rome Luv

A Brief History of Campo Dei Fiori

Dostupné z:

<http://www.romeluv.com/blog/700-campo-dei-fiori-a-brief-tour-guide>

Obr. 18 Mario Mafai, , Demolizioni di via Giulia, 1936, Scuola Romana

Dostupné z:

http://www.settemuse.it/pittori_scultori_italiani/mafai/mario_mafai_007_demolizioni_di_via_giulia_1936.jpg

Obr. 19 Scipione (Gino Bonichi)

Autore: Scipione

Titolo: Piazza Navona,1930

Dimensioni: cm. 80x82

Tecnica: olio su tavola

Collezione: Roma, Galleria Nazionale d'Arte Moderna e Contemporanea

Dostupné z:<http://www.scuolaromana.it/opere/ope075.htm>