

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ  
KATEDRA VÝTVARNÉ VÝCHOVY A KULTURY

**KERAMICKÝ ARTEFAKT A JEHO VYUŽITÍ VE  
VÝUCE VÝTVARNÉ VÝCHOVY**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Adam Reiterman**

*Specializace v pedagogice, Vizuální kultura se zaměřením na vzdělávání*

Vedoucí práce: Mgr. Naděžda Potůčková

**Plzeň 2022**

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

V Plzni, 30. června 2022

.....  
vlastnoruční podpis

Tímto bych chtěl poděkovat Mgr. Naděždě Potůčkové za odborné vedení mé bakalářské práce a za cenné rady nejen z oblasti keramické tvorby a Mgr. Monice Plíhalové za konzultaci didaktické části. Dále bych chtěl poděkovat MgA Andree Borovské a MgA Ondřeji Vackovi ze ZUŠ Václava Talicha Beroun za jejich pomoc s realizací didaktické části bakalářské práce a za jejich vstřícný přístup.

## **Anotace**

Bakalářská práce se zaměřuje na možnost využití výtvarných děl pedagoga ve výuce výtvarné výchovy. Za tímto účelem byl vytvořen soubor sedmi keramických objektů, které byly následně využity jako učební pomůcky v autorem navržené výukové aktivitě. V příběhu, s kterým výuka pracuje, zastupují roli artefaktů zanechaných fiktivní mimozemskou civilizací. Na základě interpretace těchto archeologických nálezů studenti ve výuce dotvářejí příběh jejich tvůrců a vytvářejí vlastní objekty jimi inspirované.

## **Klíčová slova**

Keramika, keramický artefakt, fiktivní svět, prop, příběh, interpretace

## **Annotation**

The bachelor's thesis focuses on the possibility of using the teacher's artwork in the teaching of art education. For this purpose, a set of seven ceramic objects was created, which were subsequently used as teaching aids in the author's proposed teaching activity. In the story the teaching works with, they represent the role of artifacts left by a fictional alien civilization. Based on the interpretation of these archaeological finds, students complete the story of their creators and create their own objects inspired by them.

## **Key words**

Ceramics, ceramic artefact, fictional world, story, prop, interpretation

## OBSAH

Úvod .....	2
1 TEORETICKÁ ČÁST .....	3
1.1 ZÍSKÁVÁNÍ A PŘÍPRAVA KERAMICKÉ HMOTY .....	3
1.2 ZPRACOVÁNÍ HMOTY PŘED MODELACÍ .....	4
1.3 TECHNIKA STAVĚNÍ Z PLÁTŮ .....	4
1.4 TECHNOLOGIE VÝPALU V HISTORICKÉM KONTEXTU .....	6
1.5 DRUHY PEČÍ A JEJICH SPECIFIKA .....	6
2 PRAKTICKÁ ČÁST .....	8
2.1 VYTVÁŘENÍ KERAMICKÝCH ARTEFAKTŮ .....	8
2.1.1 Návrh autorských prací .....	8
2.1.2 Techniky použité při tvorbě autorských prací .....	9
2.1.3 Technologie výpalu autorských prací .....	10
2.2 KUNSTHISTORICKÁ VÝCHODISKA .....	10
2.2.1 Odkazy na staré umění .....	10
2.2.2 Odkazy na moderní umění .....	11
3 DIDAKTICKÁ ČÁST .....	13
3.1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRO DIDAKTICKOU ČÁST .....	13
3.1.1 Keramika ve výuce výtvarné výchovy .....	13
3.1.2 Artefietické prvky ve výuce výtvarné výchovy .....	15
3.1.3 Fiktivní svět .....	15
3.1.4 Interpretace – Zastavený příběh .....	15
3.1.5 Tvořivost při interpretaci .....	16
3.1.6 Prop .....	17
3.1.7 Pedagogické dílo .....	17
3.2 DIDAKTICKÁ ČÁST V PRAXI .....	18
3.2.1 Struktura vzdělávací aktivity .....	18
3.2.2 Prezentace artefaktů a jejich příběhu .....	19
3.2.3 Zadání výtvarného úkolu .....	19
3.2.4 Cíle výtvarného úkolu .....	19
3.2.5 Výtvarná činnost žáků .....	20
3.2.6 Práce pedagoga při výtvarné činnosti žáků .....	20
3.2.7 Technické aspekty výtvarných prací žáků .....	20
3.2.8 Vybrané žakovské práce .....	21
3.2.9 Reflexe po akci .....	24
ZÁVĚR .....	26
RESUMÉ .....	27
SEZNAM LITERATURY .....	28
SEZNAM OBRÁZKŮ .....	29
SEZNAM PŘÍLOH .....	30
PŘÍLOHY .....	I

## Úvod

Ke zvolení tématu vedla autora snaha o využití jeho vlastní tvorby ve výuce výtvarné výchovy. V praktické části bakalářské práce proto vytvořil soubor děl, která mají představovat keramické artefakty zanechané fiktivní mimozemskou civilizací. V tvorbě se nechal inspirovat díly amerického umělce Michaela Heizera a historickými vázami Močické kultury.

Hlavním cílem práce je navržení výukové aktivity, která využívá autorem vytvořené keramické artefakty jako učební pomůcky. Na základě interpretace artefaktů vést žáky k tvorbě příběhů o vymyšleném národu, který je vytvořil a k tvorbě vlastních objektů jimi inspirovaných. A přispět tak ke znalostem a schopnostem týkajících se práce s keramikou, příběhem a interpretací.

Bakalářská práce je rozdělena do tří hlavních kapitol. První kapitola se věnuje teorii vytváření z keramické hlíny, jejímu získávání, zpracování, technikám vytváření a technologiím výpalu. V druhé kapitole jsou popsány techniky použité při vytváření keramických artefaktů, technologie jejich výpalu a zdobení. Zároveň jsou v ní zmíněny zdroje inspirace pro danou tvorbu. Poslední kapitola pojednává o teoretické přípravě a praktické realizaci výukové aktivity s artefakty a prvky.

## 1 TEORETICKÁ ČÁST

Následující podkapitoly se věnují teorii vytváření z keramické hlíny, jejímu získávání, zpracování, technikám vytváření a technologii výpalu.

### 1.1 ZÍSKÁVÁNÍ A PŘÍPRAVA KERAMICKÉ HMOTY

Pro menší školní keramické dílny je v dnešní době běžné si objednávat ze specializovaných obchodů a prodejen již připravenou a vlhkou hlinitou směs. Ta se většinou prodává ve formě deseti až dvanácti kilových kompaktně hnětených kusů, které jsou neprodyšně a pevně uzavřeny v plastových pytlích. Ty chrání hlínu před vysycháním a znečištěním jinými materiály. I starou, zaschlou, ale však nevypálenou hlínu je možné uvést opět do plastického stavu a tím ji recyklovat. Příprava keramické hmoty ze suchého materiálu je poměrně jednoduchá a snadno realizovatelná i v malých školních, dokonce i domácích dílnách.

Nejprve je potřeba velké hroudy suché hlíny rozbít kladivem. V rámci udržení čistoty a pořádku v dílně je vhodné materiál nejdříve vložit například do plastového pytle a hlínu rozbít v něm. Zabráníme tak odletování kusů materiálu a práci si tak urychlíme a usnadníme. Hlínu rozbitou na malé kousky vysypeme na rovný a pevný podklad, například pracovní desku, nebo vál. Za pomoci válečku pak měníme materiál na prášek, snažíme se zbavit slepených a tvrdých kousků hlíny. Pokud chceme takto připravovanou hlínu používat k točení na hrnčířském kruhu, nadrcený materiál ještě prosejeme přes velmi jemné síto. Abychom mohli prášek s vodou smíchat ve správném poměru, je třeba materiál zvážit. Na jeden kilogram prášku nalijeme do kýble nebo jiné nádoby, ve které budeme břečku připravovat 200 ml vody. Hlínu po částech sypeme do vody a dáváme pozor, aby moc nehrudkovatěla. Směs pečlivě mícháme holou rukou tak dlouho, než se nám podaří odstranit veškeré případné hrudky. Nádobu přikryjeme tak, aby se do směsi nemohly dostat nečistoty ze vzduchu a necháme ji 48 hodin odstát.

Pokud připravujeme hlínu pro točení na hrnčířském kruhu, směs znovu přecedíme přes síto. Protlačování přes něj si můžeme usnadnit použitím gumové stěrky nebo štětinového kartáče. Pro ostatní techniky to však není nutné, protože případné ostřívo ve střepu vadit nebude. Do dřevěné šablony umístěné na sádrové desce nalijeme směs. Sádra pomůže ze směsi odstranit část vlhkosti. Ta zůstane vlhká, ale zpevní se. V šabloně



můžeme směs nechat schnout dvanáct hodin. Nakonec hmotu sesbíráme ze sádrové desky a na čisté pracovní desce ji uhněteme do hroudy. Tu necháme před použitím alespoň měsíc odpočívat. Tvárnost hmoty vzrůstá s jejím stářím (Chavarria, 1996, s. 32–34).

## 1.2 ZPRACOVÁNÍ HMOTY PŘED MODELACÍ

Hlína se v keramických dílnách nejčastěji skladuje ve velkých kádích, kýblech, nebo jiných nádobách (viz přílohy 10 a 11). V nich uchovávaná hlína časem nerovnoměrně vysychá. Běžně se také do těchto nádob vrací přebytečná hmota vybraná z vnitřku plastik, kousky odříznuté hlíny vzniklé při stavění z plátů, nebo nezdařené či jinak vadné objekty z hrnčířského kruhu. Hmota proto není jednolitá a před prací s ní je potřeba ji nejdříve řádně prohníst.

Toho můžeme docílit buď za pomoci použití různých strojů, kterými jsou například šnekové řezačky, moderní odvzdušňovací lisy, nebo kovové válce. Případně můžeme hlínu zpracovávat starými hrnčířskými způsoby, tedy našlapáváním většího kusu hlíny, natloukáním velkými dřevěnými pálkami i přímými hody hlínou o vál nebo tvrdou desku. Následně se ještě menší kousky hlíny propracovávají ručně. Hlína se ručně roztírá, mačká, kroučí a hněte. Takovému finálnímu prohnětení musí být věnována obzvláště velká péče, aby se všechny různě tuhé vrstvy hlíny spojily a ta se tak stala homogenní a vláčnou. Díky tomu se také zbavíme vzduchových bublin v hlíně. Což je velice důležité, protože i malá vzduchová bublina může způsobit velké problémy při točení i pálení. V peci může bublina oprýsknou, nebo i roztrhnout střep. Oprýsknuté kusy střepu mohou také poškodit jiné předměty v peci (Rada, 2007, s. 20–21).

## 1.3 TECHNIKA STAVĚNÍ Z PLÁTŮ

Pro vytváření technikou stavění z plátů je nutné si kus keramické hmoty, s kterým chceme pracovat, nejdříve připravit do hrubého plochého tvaru. Tak činíme na kusu látky, či plátna položeného na rovné, ploché, tvrdé a čisté pracovní desce. Hroudu hlíny položíme na látku a za pomoci úderů pěstí ji formujeme do plochého tvaru požadovaných rozměrů. Tímto si velice usnadníme práci v dalším kroku, kterým je válcování plátu ručním dřevěným válečkem. Pro dosažení rovnoměrné tloušťky plátu umístíme po obou stranách válcované hmoty prkénka, která slouží jako vodící lišty. Váleček se musí vždy dotýkat obou

vodících lišt najednou, aby nedošlo ke vzniku tenčích nebo naopak silnějších částí plátu, které by pak při sušení mohly způsobit zkroucení nebo dokonce prasknutí výrobku. Tloušťku vodících lišt, a tedy ve výsledku i tloušťku samotného plátu můžeme postupně snižovat, pro tvorbu větších a vyšších objektů však není vhodné používat pláty tenčí než jeden centimetr (Taylor, 2011, s. 70).

Pro usnadnění procesu přípravy plátů může také být použita válcovací stolice. Válcovací stolice je vybavení podobné tiskařskému lisu. Na desku se položí kus hlíny zpracovaný do hrubého tvaru plátu, který se následně několikrát rozválí velkým válcem. Ten je na obou jeho koncích připevněn ke stolu a vybaven kličkami. Jejich otáčením se pomocí závitů dá nastavit výška válce, respektive požadovaná tloušťka plátu. Využitím tohoto vybavení ušetříme mnoho sil, které bychom museli vynaložit na ruční válání. To je důležité hlavně při vytváření velkého počtu objektů. U obou těchto metod je velice důležité nezapomenout plát občas rotovat a obracet. Zajistíme tak jeho co možná největší jednodlost, a tedy i soudržnost při sušení (Taylor, 2011, s. 71).

Před samotným stavěním objektu je potřeba plát zasušit do takzvaného koženého stavu, ve kterém je hmota schopná nést svou vlastní váhu a nebortit se. Plát v půlce tohoto sušení musíme obrátit, abychom zamezili kroucení okrajů a prohýbání. Pro dosažení některých křivek a tvarů objektů v souboru předloženém autorem práce bylo nutné proces sušení zkrátit a pracovat tak s více plastickou hmotou. Za pomoci pravítka a ostrého nože, či skalpelu plát rozřežeme na díly požadované velikosti (Taylor, 2011, s. 72). Pro složitější tvary je výhodné si nejdříve vytvořit papírový model, který může být následně použit jako šablona. Dobré je při řezání myslet na to, aby pravítko vždy překrývalo právě tu část plátu, ze které chceme objekt stavět. Nemůže se nám pak stát, že se nůž při řezu sveze pryč z rýsky a poničí potřebnou část plátu.

Strany, které budeme chtít spojovat s jinými kusy plátu je vhodné seříznout pod úhlem čtyřiceti pěti stupňů. Pomoci si u toho můžeme opět vodící lištou, která má jednu svou stranu seříznutou právě pod tímto úhlem. Plošky vzniklé tímto seříznutím naškrábeme vidličkou, nebo jiným podobným nástrojem a před spojením ještě natřeme obě naškrabané plošky řídkou kaší z keramické hmoty, takzvaným šlikrem. Pokud hlínu naškrabáváme navlhčeným nástrojem je možné při rychlé práci vytvářet šlikr přímo při škrábání a není tedy nutné ho do spojů přidávat tolik, nebo dokonce vůbec žádný. Styčné

plochy k sobě pevně stlačíme a přebytečný šlikr, který ze spojů vyteče necháme chvíli zatuhnout. Když dosáhne přibližně konzistence sýru, můžeme ho špachtlí, nebo podobným nástrojem setřít a spoj zahladit. Pro sjednocení povrchu objektu a zahlazení případných spár a nerovností je možné jej třít takzvanými čepelkami. Možné je také plát různými technikami texturovat a reliéfně zdobit (Taylor, 2011, s. 73).

#### 1.4 TECHNOLOGIE VÝPALU V HISTORICKÉM KONTEXTU

Keramiku získávanou při archeologických nálezech můžeme podle technologie výpalu dělit na dva typy. A to na klasickou hrnčinu a kameninu. Jako hrnčina je označován náleze s porézním neboli průlinčitým střepem. U výpalu takových výrobků nepřesahovala teplota v peci hodnotu 960 °C. Pokud je při výpalu tato teplota překročena, dochází ke slinutí materiálu a nádoba se deformuje. Výpal při vyšších teplotách bez deformace je možný pod podmínkou přimísení většího množství tavidla do keramické hmoty. Jako tavidlo se nejčastěji používal oxid hlinitý. Takový střep se vypaloval při teplotách od 1200 °C do 1300 °C. Keramika vzniklá touto technikou výpalu se nazývá kamenina, má velmi malou poréznost a její nasákavost většinou nepřesahuje 5 %. Při druhotném styku s ohněm má však velkou tendenci se deformovat, a proto byla výhradně používána jako stolní keramika (Tajer, 2014).

Prehistoričtí hrnčíři, kteří vypalovali keramiku v otevřeném ohni, a to pravděpodobně tom stejném ohni na kterém i vařili, neměli možnost dosáhnout teplot potřebných pro slinutí materiálu. Hledali proto jiné metody a postupy, jak snížit poréznost střepu. Jednou z nich bylo tření nádoby, která měla nejčastěji tvar zvonu potažmo kalichu, hladkým a oblým kamenem nebo kusem tvrdého opracovaného dřeva. Uhlazením povrchu nádoby tak zajistili její neprůlinčivost po výpalu i při takto nízkých teplotách. Střep však byl i po takovéto úpravě stále velice křehký. Proces byl postupně zdokonalován a časem byl otevřený oheň nahrazen primitivní pecí, v které bylo možno dosahovat stále vyšších teplot. Pece také poskytovaly hrnčířům možnost přesnější kontroly teploty výpalu (Chavarria, 1996, s. 9).

#### 1.5 DRUHY PECÍ A JEJICH SPECIFIKA

Historicky se v pecích k výpalu keramických výrobků používalo nejčastěji pevných paliv, zejména dřeva. Od těchto postupů se časem upustilo a dnešní hrnčíři je používají již

jen zřídka. Dá se jimi však dosáhnout úžasných a obdivuhodných povrchů jako jsou například solné glazury, nebo samoglazování. To je zapříčiněno nánosem popela ze spalovaného materiálu usazujícím se na střepu. Je však jasné, že obzvláště pro školní formu keramické tvorby je vhodné volit jiné pece. Nejčastěji se v takovýchto menších dílnách setkáme s pecí elektrickou. Její výhody spočívají v poměrně nízké pořizovací ceně, ekologičnosti, prostorové nenáročnosti, jednoduchosti instalace a obsluhy. Elektrické pece nepotřebují dokonce ani žádný vývod či komín, narozdíl od svých plynem vytápěných protějšků. Před zakoupením pece je však vhodné vše prokonzultovat s odborníkem. Instalovat a uvádět do provozu by pec měl revizní technik. Nutné je také počítat s kratší životností topných spirál. Ty je při častém používání nutné po čase vyměnit, aby bylo možné pec spolehlivě a bezpečně používat. Vzhledem ke zkušenostem a technickému vzdělání běžných pedagogů výtvarné výchovy, je takováto pec tou správnou volbou jak pro školní dílny, tak pro zájmové kroužky (Žíla, 2005, s. 45–46).

## 2 PRAKTICKÁ ČÁST

Role mimozemských archeologických nálezů, kterou ve výuce zaujímají objekty vytvořené autorem předložené práce ponechává poměrně znatelnou volnost v jejich vytváření. To se týká nejen jejich tvaru, velikosti, proporcí, textury a barevnosti, ale také technické stránky jejich zhotovení. Důraz byl při zhotovování objektů kladen na nejednoznačnost interpretace a nejasnost původu. Docíleno by toho mělo být skrze úmyslné vytváření logických nesrovnalostí a kontrastů mezi tvarem, metodou a technikou vytváření a technologickou stránkou výpalu. Z objektů by nemělo na první pohled být zřejmé například to, jak vyspělá civilizace je vytvořila. Proto není specifikováno ani odhadované stáří jednotlivých objektů. Je tak možné si při hře ve fiktivním světě vytvořit vlastní prekoncept o tom, jak staré jsou. Nerotační a nepravidelný tvar ve spojení s použitou technikou stavění z plátů dává objektům nadčasový až futuristický vzhled. Přesto bylo učiněno rozhodnutí se do určité míry držet zákonitostí a tendencí reálných archeologických nálezů z naší vlastní historie. A to hlavně s úmyslem a cílem navodit dojem autentičnosti nálezů, který by dodal jejich příběhu na uvěřitelnosti a zlehčil tak práci s ním ve výuce (viz přílohy 1, 2 a 3).

### 2.1 VYTVÁŘENÍ KERAMICKÝCH ARTEFAKTŮ

Následující podkapitoly obsahují informace o návrhu, technickém zpracování a postupech, které byly autorem využity při tvorbě keramických artefaktů.

#### 2.1.1 NÁVRH AUTORSKÝCH PRACÍ

Proces tvorby byl zahájen zhotovením několika skic. Autor práce při jejich tvorbě hledal podobu tvaru a jeho logiku v rámci celého souboru. Při tvorbě prvotních skic šlo o zachycení volného toku myšlenek a nápadů (viz přílohy 4 a 5). Z těchto podkladů byly vybrány tvary vhodné pro realizaci v prostoru. Tyto tvary autor detailněji zpracoval v dalších skicách (viz přílohy 6 a 7).

Následně autor vytvořil dva páry prostorových skic, které v sobě mísí elementy a tvary z několika návrhů. Jedna dvojice byla vytvořena technikou ručního tvarování a druhá dvojice pomocí techniky stavění z plátů. Na druhé dvojici autor zároveň experimentoval s možnostmi dekorace stěn výrobků, ty však nebyly využity ve finální realizaci. Na těchto objektech byla také vyzkoušena technologie výpalu (viz přílohy 8 a 9).

### 2.1.2 TECHNIKY POUŽITÉ PŘI TVORBĚ AUTORSKÝCH PRACÍ

Záměrem bylo vytvořit soubor nerotačních nádob rozličných tvarů, tudíž nemohly být nádoby vytočeny na hrncířském kruhu. Pro zhotovení objektů byla proto zvolena technika stavění z plátů. Ta dovoluje vytvářet poměrně rychle a jednoduše i větší nádoby se stěnami kolmými na jejich dno. Umožňuje také relativně velkou kontrolu nad uniformností stěn. Technické zpracování stěn a dna nádob je stejné napříč celým souborem.

U objektů vytvořených autorem práce v její praktické části byla zachována textura látky, na které se pláty připravovaly. Spoje, spáry a jiné nedokonalosti byly proto po sestavení objektu retušovány přikládáním kusů stejné látky na stěny objektu a obtiskováním vzoru tkaniny do ještě nezatvrdlé hlíny.

Měly by tak připomínat prehistorické nádoby, do kterých jejich autoři vytvářeli podobné geometrické vzory přímo prsty, nebo nástrojem zhotoveným z klacíku. Tyto nádoby byly však vytvářeny ručním tvarováním a působí primitivním dojmem (Chavarria, 1996, s. 9). Jak již bylo zmíněno, nádoby vytvořené autorem práce by neměly však svádět k žádnému přímému a jednoznačnému zařazení. Právě i proto, tedy z důvodu vytvoření jakési superpozice a kontrastu, byla zvolena technika stavění z plátů. Ta dodává objektům čistotu a jednoduchost. Je to technika ručního vytváření, která se nejvíce blíží strojové výrobě, a tedy i veliké přesnosti a dokonalosti. I zde byla však snaha techniku zasadit do jiného kontextu a nepoužívat ji v její nejčastější podobě. Tou je využití pro vytváření pravidelných a pravoúhlých nádob. Ostatně k tomu svádí i její podobnost s papírovými a kartonovými modely.

Stěny nádob byly stavěny vždy z jednoho velkého plátu v mírně koženém stavu. Ten byl ohýbán a tvarován podle obvodu podstavy, jejíž tvar byl v této fázi zatím jen načrtnutý hrotem do spodního plátu. Plát stěn vytvarovaný do odpovídající podoby byl na obou koncích naškrabán a spojen jako je popsáno výše (viz kapitola 1.3) a následně spojen i s podstavou. Po spojení spodního plátu a plátu stěn, byl tvar po obvodu vyříznut nožem a tím tedy vzniklo dno nádoby. Dokud byl střep stále ještě v koženém stavu byl objekt seřezáván do požadovaného tvaru a vzniklé hrany zaoblovány a zahlazovány.

### 2.1.3 TECHNOLOGIE VÝPALU AUTORSKÝCH PRACÍ

Technologie výpalu artefaktů, vytvořených autorem předložené práce, v sobě mísí historické praktiky a skutečnosti zjištěné při zkoumání archeologických nálezů s moderními postupy, které využívají vybavení typické pro školní keramické dílny. Konkrétně tím, že výpal byl proveden v moderní elektrické peci, při jejímž nastavování bylo dbáno na co největší podobnost s hodnotami typickými pro výpal prehistorických nálezů. Proto byly výrobky vypáleny pouze jednou při teplotě 850 °C. Prošly tedy takzvaným přežahem a vypalovány podruhé při vyšších teplotách nebyly. Tímto přístupem k výpalu byla podpořena právě ona nejednoznačnost interpretace. Ze stejného důvodu nebyly výrobky ani nijak glazovány. Přežahlé výrobky byly však tónovány akrylovými barvami a patinovány zeminou a jinými podobnými přírodními surovinami a materiály. Patina se usadila hlavně v proláklínách a drobných prasklinách střepe. Díky tomu mohou žáci snadněji uvěřit tomu, že výrobky byly v nedávné době vyzdviženy ze země při archeologickém průzkumu. Tím je simulováno jejich zdánlivé stáří a jsou stavěny do role artefaktů.

## 2.2 KUNSTHISTORICKÁ VÝCHODISKA

V následujících podkapitolách jsou objasněny inspirace pro tvorbu autora. Práce jsou zasazeny do kontextu dějin umění.

### 2.2.1 ODKAZY NA STARÉ UMĚNÍ

Při hledání inspirace pro tvorbu objektů zanechaných fiktivní civilizací se autor obracel převážně k předkolumbovským keramickým výrobkům domorodých indiánských kmenů Střední a Jižní Ameriky. Konkrétně k nádobám a džbánům, které vytvářela Močická kultura. Tato kultura obývala území dnešního Peru v období 300 př.n.l. až 400 n.l. a vytvářela předměty z keramické hlíny za pomoci forem a ručního tvarování. To jim dovoľovalo vytvářet velmi skulpturní předměty. Velice výrazným prvkem, který se objevuje na většině nádob vytvořených touto kulturou je třmínkové ucho (Chavarria, 1996, s. 16).

Výrobky Močické kultury jsou velmi různorodé. Hlavně ve svém skulpturním tvaru, který většinou znázorňuje podobizny náčelníků, zvířat, nebo podává svědectví o životě

obyvatel. Již zmiňované třmínkové ucho však tvoří prvek, který je všechny pomyslně spojuje, přiřazuje je ke skupině a dává jim identitu (viz přílohy 28 a 29).

Podobného efektu se autor snažil dosáhnout při tvorbě keramických objektů v praktické části této práce. Autorem byla potlačena skulpturálnost typická pro Močickou keramiku. Byla nahrazena minimalistickým přístupem k tvaru. Předměty se však jeden od druhého liší velikostí i tvarem. Pojítkem, které v autorově tvorbě odkazuje na to, jak on sám chápe roli třmínkového ucha, je způsob, kterým je tvarován horní okraj každého z objektů. I když je horní okraj u každého objektu jinak členitý, drží se vždy stejného logického principu. V linii okraje jsou vždy jen pravoúhlé zlomy, které jsou po obvodu rozmístěny osově symetricky. Právě tohoto principu podobnosti si můžeme všimnout i u Močických nádob.

### 2.2.2 ODKAZY NA MODERNÍ UMĚNÍ

Hlavní inspirací po myšlenkové stránce byla pro autora díla amerického umělce Michaela Heizera. Jehož práce je také výrazně inspirována archeologickými nálezy a monumenty zanechanými pradávnými civilizacemi. Heizer začal o toto téma mít zájem již v dětství při výpravách s jeho otcem, který se živil jako archeolog. Navštívil s ním vykopávky v Mexiku, kde bylo jeho úkolem pořizovat kresby míst archeologických průzkumů a nálezů. Jeho tvorba odkazuje právě k historickým tradicím jako jsou například vztyčování obelisků a stavění budov, které měly sloužit k přiblížení k nebesům, a tedy i nějaké vyšší síle (viz přílohy 26 a 27).

Dílem, které bylo inspirací nejvýraznější je stále ještě nedokončený komplex monumentálních staveb v Nevadské poušti, který nese název *City*. Práci na něm započal Heizer v roce 1972. Na území o rozměrech zhruba 500 na 2000 metrů se nachází několik obrovských děl, které autor nazývá „komplexy“. Tato landartová díla v sobě mísí prvky minimalismu a industriálních technologií s historickými tendencemi. Autor zde vytváří prostor, který jakoby imituje ruiny zanechané podivnou nelidskou civilizací. Díky tomu, že *City* je zhotoveno převážně z kamene, betonu a kovu je téměř jisté, že bude mnohá staletí odolávat silám přírody a jednou se možná samo opravdu stane archeologickým nálezem (Goodyear, 2016). Podobné město, opuštěné kdysi dávno jeho nelidskými obyvateli se objevuje také v povídce *V horách šílenství* od H. P. Lovecrafta. Četba Lovecraftových povídek měla na autora při tvorbě artefaktů také silný vliv.



Stejné myšlenky a tendence se odrážejí i v díle autora předložené práce. Keramické artefakty, které vznikly v praktické části této práce také představují fiktivní minulost. Jejich původ je nejasný a záhadný stejně jako bude budoucím archeologům nejasný původ Heizerových děl. Keramické artefakty autor vytvářel jako jakési rozšíření díla *City*. Zamýšlel se nad tím, jak by vypadaly předměty, které za sebou zanechali obyvatelé tohoto města.

Inspirací pro práci s tvarem a samotnou hmotou byly autorovi plastiky Henryho Moora. A to hlavně po stránce odebírání hmoty a vytváření děr do tvaru. Keramické artefakty autor konstruoval tak, že nejprve vytvořil stěny nádoby z pravidelného plátu a ty až následně seřezával a upravoval do požadovaného tvaru.

### 3 DIDAKTICKÁ ČÁST

Třetí a poslední kapitola této práce obsahuje informace o didaktickém využití keramických artefaktů vytvořených v její praktické části. První podkapitola se zabývá teoretickými podklady pro výukovou aktivitu, která byla navržena autorem práce. Podrobné informace o realizaci výukové aktivity obsahuje druhá podkapitola.

#### 3.1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRO DIDAKTICKOU ČÁST

Podkapitola 3.1.1 přibližuje běžné zapojení a využití tvorby z keramické hmoty ve výuce výtvarné výchovy na základních školách. V následujících pěti podkapitolách jsou detailně popsány didaktické postupy a metody využití autorem práce při přípravě a realizaci výukové aktivity.

##### 3.1.1 KERAMIKA VE VÝUCE VÝTVARNÉ VÝCHOVY

S vytvářením z keramické hmoty se ve školní výuce výtvarné výchovy můžeme setkat v několika formách a podobách. Nejčastěji se s ní však pracuje jako s prostředkem pro tvorbu užitkových a dekorativních předmětů, jako jsou například figurky zvířat, či postav, svícny, talířky, misky, kasičky a jiné podobné výrobky (Bártová, 2011, s. 13–14). V takovýchto hodinách výtvarné výchovy žáci pracují podle návodu předpřipraveného pedagogem a podle ukázky ho kopírují ve všech jeho krocích. To ponechává jen malý, či dokonce žádný prostor pro kreativitu a vlastní umělecké vyjádření.

Pravdou je, že podobné postupy a praktiky jsou do jisté míry přínosné pro nejmladší studenty. Mají při nich prostor se naučit zacházet s hlínou, pracovat s ní a osvojit si základní techniky vytváření. K tomu jim rozhodně napomáhá i jasný a předem daný plán postupu práce, který jim dodává jistotu a umožňuje jim více se soustředit na samotnou manuální práci. Tím je žák veden také k rozvoji hrubé i jemné motoriky a celkové zručnosti. Vzájemně se také podporuje a doplňuje s kresbou a malbou, díky trojrozměrné modelaci hmoty mohou žáci lépe pochopit zákonitosti prostoru a jeho zobrazení v tvorbě plošné, a naopak plošná tvorba pro ně může být inspirací a východiskem pro tvorbu prostorovou.

Značnou výhodou takovéto náplně výuky je její relativně nízká náročnost na přípravu. Existuje mnoho knih plných podobných návodů a na internetu je možné jich najít mnohokrát více. Pedagogovi tak stačí jeden z nich vybrat a krok po kroku vést

své žáky při jeho realizaci. Výsledkem na konci hodiny je však třída plná stejně vypadajících výrobků, které se liší maximálně úrovní kvality technického zpracování.

Bohužel se stává, že ani po dosažení určité míry zručnosti a dovednosti modelace se styl výuky nezmění a žák tak zůstane u úkolů, které mu nedovolí s technikami modelace a vytváření volně zacházet. Což často vede k situacím, kdy pedagog eventuelně nechá svým žákům volnou ruku, ale ti, poněvadž jsou zvyklí pracovat podle návodu, nevědí, co mají dělat. V takových chvílích začnou z pravidla vytvářet pouze jednoduché a prvoplánové výrobky. Málokdy tak vzniká něco nápaditějšího než plát hlíny s nezajímavým reliéfem, nebo útvary poskládané ze špatně spojených kuliček a válečků hlíny (Kýrová, 2003, s. 127). A protože nebyli nikdy vedeni k tomu, aby se skrze toto výtvarné médium vyjadřovali umělecky, nebo jim nebyly ukázány jiné možnosti využití práce s keramikou, mohou starší žáci ztrácet zájem o prostorovou tvorbu. Rychle jim totiž dojde, že nepotřebují mít doma pět stejných pokladniček, když si mince dávají jen do jedné a rodičům na stole stačí svícen také jen jeden. Zkrátka ztratí motivaci a svůj potenciál dále nerozvádí.

Pedagog, který se dopustí této chyby ochuzuje své žáky o všechny další možné pozitivní vlivy tvorby z keramické hlíny a často i výtvarné činnosti jako takové. I když zaměření na technické zvládnutí a na výsledek v českém školství, alespoň co se týká výtvarné výchovy, stále převládá, může nám toho právě tento předmět nabídnout mnohem více. V posledních několika letech je věnována pozornost možnostem využití tvorby, a to hlavně volné autorské tvorby žáka, jako preventivního psychologického nástroje. Do výuky prostupují různé arteterapeutické a artefiletické tendence a přístupy. Ty jsou naopak zaměřeny primárně na samotný proces tvorby a na žákův prožitek. Výsledný produkt, tedy vzniklý výrobek zde slouží jako reprezentant procesu tvorby. V některých případech dokonce není existence výsledného produktu vůbec nutná. Což umožňuje žákům naprostou volnost, autentičnost a osobitost při práci.

To přispívá k pozitivní prevenci poruch psychických i sociálních. Aktivity tohoto typu mají snahu o povzbuzení duševní síly a rozvoj tvůrčích kulturních aktivit. Vzniká tak propojení mezi uzavřenou sférou školní výchovy a světem každodenního života mimo školu (Slavík, 2001, s. 14).

### 3.1.2 ARTEFILETICKÉ PRVKY VE VÝUCE VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Artefiletika je pojetí výchovy a výuky, které pracuje s dvěma navzájem propojenými aktivitami. První z nich je expresivní. Jedná se tedy o výrazovou tvořivou činnost žáka, či skupiny. Při ní vyjadřuje své myšlenky, názory, pocity, přání a poznatky. Kolem výtvarných projevů často vzniká dialog, který nám umožňuje je lépe poznat a porozumět jim. Druhá aktivita je reflektivní. Ohlížíme se při ní za tím, co bylo vytvořeno a prožito při aktivitě první. Nejprve nastává toto zpětné ohlédnutí za procesem své vlastní tvorby a samotným výtvořem. Následuje neoddělitelná fáze srovnávání vlastního zážitku se zážitky ostatních lidí, kteří prožili stejnou, nebo podobnou aktivitu, či situaci (Slavík, 2001, s. 12–13).

Při ní je právě prostřednictvím reflektivního dialogu možné lépe pochopit motivace nejen své, ale i motivace ostatních lidí. Je totiž možné je vnímat skrze pozorovaný projev, kterým může být například obraz, socha, nebo i dramatický výstup. Reflektivní dialog by měl být podněcován a veden pedagogem a měl by vést k pochopení souvislostí a poznání nových skutečností. Pedagog by se při něm měl vyhnout kritickým soudům. Řešeno by v něm mělo být hlavně v čem se zúčastnění shodují a v čem se naopak liší jejich pohledy (Exler, 2015, s. 38).

### 3.1.3 FIKTIVNÍ SVĚT

Fiktivní svět je jakousi dočasnou náhradou, či zastoupením momentálního reálného světa. Je to svět, který je jen jako a nemůže být nikdy stejný se skutečností. Vzniká při hře, která se v něm odehrává. Jeho součástí jsou i všechny výrazy a představy, které hru doprovázejí. Většinou je po celou dobu své existence fiktivní rovina zážitku jasně a vědomě svými rozdíly odlišitelná od roviny reálné. Je nutné, aby bylo možné takovéto fiktivní světy volně vytvářet, ale následně je také uvědoměle opouštět a rozlišovat je od reality. Fiktivní svět je však vždy do jisté míry specifický a unikátní pro každého jednotlivce. I když například vychází ze stejné aktivity a vzniká při stejné i společné hře (Slavík, 2001, s. 125).

### 3.1.4 INTERPRETACE – ZASTAVENÝ PŘÍBĚH

Základní rámec a podklady pro tvorbu fiktivního světa při této konkrétní vzdělávací aktivitě jsou dány příběhem, kterým výuku pedagog uvádí. Společně s ním prezentuje

žákům soubor keramických artefaktů, který je součástí tohoto příběhu. Keramické artefakty a historka o tom, že byly nalezeny vesmírnou výpravou a dovezeny zpět na Zemi tvoří takzvaný zastavený příběh. Na zastavený příběh mohou žáci libovolně navazovat svou vlastní tvorbou a vytvářet jen to, co se hodí do jejich vlastního příběhu, respektive fiktivního světa. Učí se tak přemýšlet v souvislostech a samostatně rozvíjejí detaily své práce. Fantastický, sci-fi a až mytologický charakter příběhu byl zvolen, protože se ukázalo, že s příběhy tohoto typu se dětem pracuje nejlépe. Interpretovat témata a prvky těchto příběhů je pro ně přirozené a snadné. Je však nutné vyhnout se příliš detailnímu popisu. V případě této konkrétní aktivity, by bylo například chybou při představení artefaktů žákům říct, k čemu si pedagog myslí, že mohly sloužit, nebo jak mohli vypadat jejich tvůrci. Již tato informace by mohla ovlivnit jejich interpretaci a nedovolila by jim volnost a svobodu při tvorbě, která je však zásadní a nutná (Dytrtová, 2002, s. 61–63).

### 3.1.5 TVOŘIVOST PŘI INTERPRETACI

Ve výukové aktivitě navržené autorem práce byli žáci vedeni k expresivní interpretaci keramických artefaktů. Expresivní interpretace je forma reakce na setkání s uměleckým dílem, která se právě pro výuku výtvarné výchovy nejvíce hodí. Má mnoho možných podob a typů. Pro účely této práce byla zvolena výtvarná interpretace za pomoci skic a prostorové tvorby z keramické hlíny. Existují tři typy interpretace, z nichž byla zvolena interpretace konstruktivistická. Ta počítá s možností existence alternativního výkladu díla a netvrdí, že existuje pouze jeden správný výklad. To umožňuje žákům svobodně interpretovat díla na základě svých vlastních prekonceptů a vytvářet si tak individuální zkušenost s dílem (Slavík a Škaloudová, 2008, cit. podle Podlipský aj., 2017).

V praktické aplikaci didaktické části žáci interpretovali umělecká díla, která jejich autor představil jako keramické artefakty zanechané mimozemskou civilizací. Žáci při výukové aktivitě zapojovali jednotlivé aspekty tvořivosti, kterými jsou fluence, originalita, propracovanost, abstrahování a otevřená mysl. Fluence se projevila při navazování na příběh představeného díla vlastním vymyšleným příběhem, který vznikl plynule, přirozeně, ale pohotově u naprosté většiny žáků. Originalitu žáci ukázali v netradičnosti a novosti jejich nápadů, myšlenek a příběhů. Při tvorbě z keramické hlíny žáci propracovali nejen detaily příběhu, které si začali uvědomovat až při interakci s hmotou a konfrontaci jejich tvorby s prezentovanými objekty, ale detailně propracované byly i jejich výtvary.

Dokonce samotný výtvarný počin žáků by se dal považovat za detail jimi vymyšleného příběhu, a naopak příběh je součástí výtvoru, která mu dodává na propracovanosti. K abstrahování došlo, když žáci prezentovali své příběhy a výtvary ostatním. Ti si všímali například toho, co mají příběhy spolužáků společného s tím jejich, v čem se liší a jaké obecné nápady a myšlenky se v nich objevují. Otevřenost mysli byla pozorovatelná u žáků, kteří se o svých nápadech bavili s ostatními účastníky aktivity při procesu vytváření. Vyslechli si jejich názory a nápady a některé z nich použili a tím je přijali za své (Podlipský aj., 2017, s. 119–127).

### 3.1.6 PROP

Jedná se o konkrétní reálný předmět, kterému však přisuzujeme jiné vlastnosti. Děláme tak často na základě nějaké vnitřní či vnější podobnosti. Jsou používány jako základy a podpory pro vytváření fiktivního světa. Propem může být vše, co je člověk schopen zkoumat svými smysly. Můžou jím tedy být všemožné předměty, přírodní materiály, hračky, ale i nehmotné vjemy jako jsou zvuky a hudba. Taktéž umělecká díla, nebo dokonce i živé bytosti mohou být propem. Ve fiktivním světě znamenají propy něco jiného, než čím doopravdy jsou. Při hře s nimi ve fiktivním světě dojde k náhradě reálného předmětu za předmět, který je vzorkem z onoho fiktivního světa. Můžeme je tedy chápat jako pomyslné vstupenky, nebo alespoň pozvánky do fiktivního světa.

Propem se i jakkoliv obyčejná věc stává v momentě, kdy ji použijeme ve hře například tak, jak to ve své publikaci popisuje Slavík (2001, s. 129). Ten zde uvádí příklad hry, ve které prohlásil obyčejný kámen za pozůstatek po fiktivní civilizaci ze souhvězdí Orion, která kdysi dávno navštívila Zemi. V tento moment kámen přestal být sám sebou a pro ty, kteří se rozhodli tomuto příběhu věřit se stal propem, který jim umožní nahlédnout do fiktivního světa. Tímto příkladem se autor předložené práce silně inspiroval a v jím vytvořeném příběhu přímo cituje fiktivní civilizaci ze souhvězdí Orion. Pozůstatkem po ní však zde není kámen, ale soubor keramických artefaktů.

### 3.1.7 PEDAGOGICKÉ DÍLO

Pedagogické dílo vzniká tvůrčím procesem a je charakterizováno tím, že se jeho aktéři dělí na dvě skupiny, tedy zaujímají vždy jednu z klíčových rolí. Jsou buď učitelem, nebo žákem. Učitel v něm vytváří podmínky pro žákovské poznávání a učení. Obsahem

takového díla jsou všechny jeho součásti, které je možné si pamatovat, fyzicky a mentálně upravovat, nad kterými můžeme uvažovat a přemýšlet, a kterými může být ovlivněno naše myšlení, prožívání, naše postoje a jednání (Slavík a Wawroc, 2004, s. 134–136).

## 3.2 DIDAKTICKÁ ČÁST V PRAXI

Výuková aktivita navržená autorem předložené práce byla jím aplikována ve výuce výtvarné výchovy na základní umělecké škole Václava Talicha v Berouně. Výuka se uskutečnila se dvěma třídami žáků vždy v bloku tří pětáctyřiceti minutových vyučovacích hodin, které na sebe bez přestávek navazovaly. Tedy každá skupina měla na aktivitu 135 minut času. První skupinu tvořilo devět žáků ve věku od devíti do dvanácti let. Dva z nich se věnují tvorbě z keramiky pravidelně, zbytek se věnuje převážně plošné tvorbě a z keramické hlíny tvoří pouze zřídka, někteří vůbec. Dvě žákyně musely během výuky odejít na zkoušku baletního vystoupení, a proto se nemohly výuky účastnit v plném rozsahu a nezapojily se tak do závěrečného představení prací a reflexe aktivity. Druhá skupina byla složena z osmi žáků ve věku od třinácti do patnácti let. Všichni členové druhé skupiny pravidelně dochází do hodin prostorové tvorby z keramické hlíny. Oběma skupinám byl zadán stejným způsobem stejný úkol.

### 3.2.1 STRUKTURA VZDĚLÁVACÍ AKTIVITY

Při výuce bylo vždy prvních 15 minut věnováno prezentaci příběhu vymyšleného autorem práce. Žáci byli seznámeni s tím, co se od nich očekává a vyžaduje. Představen jim byl také časový harmonogram výuky a byly zodpovězeny jejich dotazy týkající se zpracování zadaného výtvarného úkolu. Následujících 80 minut bylo vyhrazeno pro samotnou tvorbu.

Reflektivní části výuky bylo věnováno 30 minut. V nichž se žáci nejprve jeden po druhém podělili o své výtvary a prezentovali své myšlenky, nápady a příběhy. Dali tak ostatním možnost nahlédnout do jejich fiktivního světa. Pedagog se prezentujících ptal na doplňující otázky a aktivně podněcoval reflektivní dialog i mezi ostatními žáky. Po představení všech prací a příběhů s nimi spojených následovala část reflexe, ve které se pedagog ptal vždy všech zúčastněných najednou na předem připravené otázky. Ty měly za cíl vést žáky k zamýšlení se nad svou tvorbou, ale i tvorbu ostatních a nad možnostmi dozvědět se mnohé o vnitřním světě autora skrze pozorování a interpretaci jeho tvorby.

Zjišťovány byly také předchozí zkušenosti žáků s podobnými formami výuky a jejich názory na takto koncipované vzdělávací aktivity.

Posledních 10 minut výuky bylo vyhrazeno pro úklid pracovních míst žáků, omytí nástrojů a uvedení dílny do původního stavu.

### **3.2.2 PREZENTACE ARTEFAKTŮ A JEJICH PŘÍBĚHU**

Objekty, které byly rozestavěny na velkém stole, u kterého žáci tvořili byly pedagogem představeny jako soubor archeologických nálezů. Žáci si vyslechli následující příběh. Keramické artefakty byly nalezeny tajnou českou vesmírnou výpravou v souhvězdí Orion. Jedná se pravděpodobně o pozůstatky po civilizaci, která kdysi žila na jedné z planet v tomto souhvězdí. Vědci a experti se však nedokáží shodnout na tom, k čemu artefakty sloužily, kdo je vytvořil a jak jejich tvůrci vůbec vypadali a žili. Jediné, co o nich vědí jistě je, že jsou vyrobeny z keramické hlíny.

### **3.2.3 ZADÁNÍ VÝTVARNÉHO ÚKOLU**

Žáci byli vybízeni k tomu, aby si prezentované předměty prohlédli. Bylo jim umožněno je libovolně zkoumat, brát do rukou a všelijak s nimi manipulovat. Navázali tak kontakt s předměty, které sice vnímali poprvé, ale měli možnost je úzce poznávat. Vytvářeli si tak dialog s předměty, který mohli rozvíjet během celého trvání aktivity (Roeselová, 2006, s. 38–39). Artefakty zůstávaly po celou dobu výuky žákům přístupné a mohli s nimi i nadále jakkoliv manipulovat.

Jejich hlavními úkoly bylo na základě tohoto pozorování a poznávání předměty interpretovat. Vytvořit svou teorii o jejich funkci a využití. Vymyslet příběh civilizace, která je za sebou zanechala. Během toho vytvořit svůj vlastní objekt, který je nějakým způsobem součástí jejich fiktivního světa. Na závěr pak tento výtvar i s příběhem prezentovat spolužákům.

### **3.2.4 CÍLE VÝTVARNÉHO ÚKOLU**

Žák experimentuje s materiálovými možnostmi keramické hlíny a volně je využívá při své tvorbě. Žák interpretuje prezentované keramické artefakty. Žák na základě vlastní interpretace vytváří keramický objekt. Žák vymýšlí příběh o mimozemské civilizaci, která objekty vytvořila. Žák prezentuje svůj výtvar a příběh ostatním. Žák hledá podobnosti a



rozdíly mezi myšlenkami, nápady a pocity spolužáků a svými vlastními. Žák formuluje nekritické soudy o své vlastní práci a o práci svých spolužáků.

### 3.2.5 VÝTVARNÁ ČINNOST ŽÁKŮ

Nejprve nastala fáze výtvarného vnímání. Neboli vnitřních činností, které sice nemají žádný hmotný výsledek, ale které vytvářejí základ pro imaginaci a následně samotnou tvorbu. Žákům bylo umožněno si před modelací z hlíny zhotovit skicu tužkou na papír. Toho využili převážně ti žáci, kteří nepracují s keramickou hlínou příliš často. Ostatní si na papír sepsali v bodech své postřehy a myšlenky. Někteří dokonce neměli potřebu se na dílo připravovat plánováním ve skice a přešli rovnou do samotné výtvarné tvorby (viz příloha 12). Jejich výtvarná imaginace, která spolu s výtvarným vnímáním tvoří dvojici vnitřních činností podmiňujících vnější činnost výtvarné tvorby, byla velice pohotová. Můžeme usoudit, že tito žáci mají bohatší zkušenosti, zážitky a představy, které získaly při předchozích výtvarných, ale i jiných autentických činnostech (Hazuková a Šamšula, 2005, s. 38).

### 3.2.6 PRÁCE PEDAGOGA PŘI VÝTVARNÉ ČINNOSTI ŽÁKŮ

Po skončení počátečního výkladu a zadání úkolu v první skupině nastala situace, ve které jeden žák a jedna žačka sedící vedle sebe několik minut jen drželi tužku v ruce a netvořili. S nimi vyučující, tedy autor práce, provedl individuální konzultaci zadání ve snaze nasměrovat je k vnímání objektů jím vytvořených jako propů. I tito žáci po chvíli začali tvořit a spolu s tím si vytvářet své fiktivní světy.

Během tvorby prováděl pedagog s žáky několikrát krátkou reflexi v akci. Zjišťoval, jestli všemu rozumí a jestli nemají s něčím problém, či nepotřebují jakkoliv pomoci. Někteří žáci měli během vytváření zájem podělit se o své nápady se spolužáky a pedagogem. Důraz byl však kladen na to, aby se žáci navzájem příliš neovlivňovali svými názory během procesu tvorby a sdíleli je mezi sebou až v následující části výuky. Tedy reflektivním dialogem a reflexí po akci.

### 3.2.7 TECHNICKÉ ASPEKTY VÝTVARNÝCH PRACÍ ŽÁKŮ

Žáci vytvářeli své objekty z hlíny bez přidaného ostřiva a již na začátku výuky byli seznámeni s tím, že vzniklé předměty nebudou vypalovány. Nemuseli proto dbát na to, aby případné masivní a kompaktní předměty vyhlubovali a tvořili v nich dutiny, nebo se

drželi dalších podobných zásad pro správné technické zpracování objektu. Obzvláště starší žáci, kteří již mají s keramickou tvorbou zkušenosti, jsou totiž zvyklí brát při práci v potaz souvislosti mezi použitým materiálem, technikou vytváření, technologií výpalu a zamýšlenou funkcí výrobku. To sice na jednu stranu rozvíjí jejich dovednost řešit technické problémy specifické pro tvorbu z keramické hmoty, ale samotnou jejich tvorbu to výrazně zpomaluje (Roeselová, 1996, s. 161).

Pro tuto konkrétní aktivitu je však důležité, aby byl jejich projev svižný a žáci se mohli soustředit na jeho výrazovost. Proto bylo učiněno toto rozhodnutí. Důraz byl také kladen na to, aby žáci věděli, že není důležitá dokonalost technického zpracování. Byli vedeni k zaměřování své pozornosti na samotný proces tvorby, na myšlenky, emoce a zážitky, které během ní vznikaly. Žákům bylo k dispozici veškeré vybavení keramické dílny a nebyla jim přímo zadána technika zpracování výtvarných prací. Velká část žáků tvořila pomocí technik vytlačování z hroudy a stavění z válečků, či kombinací několika technik podobného charakteru. Někteří vytvářeli plastiky postupným přidáváním a ručním tvarováním kusů hmoty (viz příloha 13). Jedna žačka, která měla s tvorbou z keramické hlíny největší zkušenosti zvolila k tvorbě svého objektu stejnou techniku, jako autor předložené práce, tedy stavění z plátů (viz příloha 14).

### 3.2.8 VYBRANÉ ŽÁKOVSKÉ PRÁCE

Pro tuto kapitolu bylo vybráno několik prací žáků a žákyň z obou skupin. Na dalších stránkách bude detailněji popsána tvorba žáků doprovázená jejich interpretacemi prezentovaných archeologických nálezů a příběhy z jejich fiktivních světů. Zmíněny jsou hlavně práce žáků a žákyň, kteří byli při aktivitě, a hlavně následné reflexi nejaktivnější. A tedy jejich tvorba a myšlenky a pocity, které tvorbu doprovázely, jsou pro potřeby této práce nejpodstatnější a nejvýznamnější. V rámci zachování anonymity účastníků výukové aktivity se autor rozhodl je nenazývat celými křestními jmény, ale pouze jejich prvními písmeny.

Výše zmíněná žačka „B“ vystavěla z tenkých plátů hlíny komolý kužel s obdélníkovým otvorem v jeho stěně. Při spojování jednotlivých kusů postupovala opatrně, aby neporušila texturu látky, která se obtiskla do hlíny (viz příloha 15). Její výtvar se tak vzhledem velice blížil objektům přestavených pedagogem. Při prezentaci své práce ostatním popsala civilizaci, která v jejím fiktivním světě přebývala v objektech nalezených

tajnou vesmírnou výpravou. Objekt, který žačka vytvořila, sloužil této civilizaci jako pec na přípravu jejich oblíbeného a vlastně jediného pokrmu, pizzy. Pec na pizzu měli v každém domě a používali ji každý den. Obyvatelé těchto staveb byli malí, ale měli veliký apetit, a ještě větší ústa, kterými pizzu dokázali sníst jedním soustem. Jednoho dne jim však došly veškeré suroviny potřebné na přípravu tohoto pokrmu. Byli tedy nuceni přesídlit na jinou planetu a zanechat za sebou města plná podivných budov s pecemi.

Jako stavby si představené objekty interpretovaly hned dvě další žačky ze stejné skupiny, žačka „V“ vytvořila další možnou budovu (viz příloha 16) a žačka „E“ vymodelovala televizor (viz příloha 17). Ten prohlásila za vynález, ke kterému musí z pravidla dospět každá inteligentní mimozemská rasa napříč celým vesmírem.

Další tři žáci si keramické předměty interpretovali jako pokrývky hlavy, nebo helmy. Jednalo se o žačku „Š“ z první skupiny a žáka „M“ a žačku „P“ ze skupiny druhé. Dívka ze skupiny mladších účastníků popsala mimozemšťany, jako válcovité postavy s velmi podlouhlou hlavou mající místo paží chapadla a kráčející pouze na jedné mohutné noze, v kterou plynule přechází jejich tělo. Na vrcholu čela mají třetí oko, které se však otevře jen těm nejmoudřejším z nich. Proto existuje několik typů přileb a jen jeden z nich má speciální otvor pro otevřené třetí oko, které jím může hledět ven.

Stejný předmět ze souboru představeného pedagogem byl inspirací pro žáka „M“ z vyššího ročníku. V jeho fiktivním světě tyto pokrývky hlavy nosí státní hodnostáři. Čím větší mají ve státě moc, tím vyšší je tento jejich hliněný čepec. Mimozemšťané s největší mocí nosili na vršku čepce vsazený drahokam, pomocí kterého čerpali sílu ze slunce a získávali tak nadpřirozené magické schopnosti (viz přílohy 18 a 19). Nápad jeho spolužačky „P“ byl mnohem méně hierarchický. V jejím světě je volba pokrývky hlavy jakýmsi osobním vyjádřením a oblíbenou kratochvílí jeho obyvatel. Nosí je pro radost a žádný skrytý význam nemají. Neznačí ani postavení ve společnosti. Přesto si je prý občas někteří navzájem závidí (viz příloha 20).

U těchto interpretací, obzvláště pak posledních dvou zmíněných, je dobře pozorovatelné, jak se do hry promítají dosavadní životní zkušenosti z reálného světa. V momentě, kdy měli žáci možnost tvorby svého vlastního světa se několik z nich rozhodlo v něm mít hierarchicky rozvrstvenou společnost. Můžeme tak vidět, která témata jsou pro žáky pravděpodobně velmi důležitá a závažná. Což nám dává možnost s nimi dále

pracovat v následujících hodinách a tuto aktivitu využít jako východisko pro jejich přípravu.

Dva žáci, z nichž každý chodí do jiného ročníku, popsali nalezené artefakty jako součásti vesmírné lodě, kterou používali mimozemšťané k meziplanetárnímu cestování. Žák „S“ vytvořil velmi komplikovaný předmět, který sloužil jako baterie, ve které zadržovali cestovatelé energii potřebnou pro pohon lodi. Objekty ze souboru archeologických nálezů na této lodi pravděpodobně sloužily jako jakési potrubí, které rozvádělo energii ke strojům, nebo se možná jedná o stroje samotné. Tím si nebyl jistý (viz přílohy 21 a 22). Žák „A“ se také domníval, že se jedná o součástky strojního vybavení lodi, které jsou ale rozbité a polámané do těchto zvláštních tvarů. Loď, jíž byly součástí totiž ztroskotala na jedné z planet souhvězdí Orion, kde je následně ona česká vesmírná výprava našla. Místo havárie a porouchanou vesmírnou loď vymodeloval z hlíny (viz příloha 23).

O tom, že se jedná o určitý způsob přepravy, byla přesvědčená i spolužačka „H“ staršího z chlapců. Její vymyšlená mimozemská civilizace vystavěla z kusů podobných těm, které před nimi ležely na stole, tajný tunel skrze vesmír až k Zemi. Chodili se jím dívat na lidi, ale nikdy je přímo nekontaktovali. Vymodelovala nepravidelný poklop, kterým je uzavřen počátek tunelu na mimozemské planetě (viz příloha 24).

S tvarovou podobností pracovala ve svém fiktivním světě žačka „J“. Ta ostatním vyprávěla příběh o pradávnejší civilizaci, která obývala planetu mnohá léta před tím, než byla vůbec objevena astronomy na Zemi. Tato civilizace měla velice silnou víru v posmrtný život a osudovou propojenost duší. Každý z nich byl samotnou životní energií přímo provázán s jednou další bytostí. Když jeden z nich zemřel, ten druhý zemřel také. Bylo pro ně nezbytné, aby byli takto propojení jedinci pohřbíváni společně a jejich duše byly obřadně uzavřeny do dvoudílných keramických nádob, které do sebe pasovaly. Spoj každé dvojice těchto nádob měl vždy unikátní tvar vyhrazený jen pro jednu specifickou dvojici duší. Nádoba byla vždy ještě uzavřena ceremoniální pečetí a uložena do veliké společné hrobky. Právě tuto pečeť vytvořila autorka příběhu při jeho vymýšlení (viz příloha 25). Tato civilizace jednoho dne záhadně zmizela a po nějakém čase se planetu pokusili osídlit kolonizátoři z jiné civilizace. Ti ze zvědavosti otevřeli několik těchto nádob. Rozbili při tom vždy jednu polovinu kapsle. Tím vyrušili duše původních obyvatel a poštváli si je proti

sobě. Nikdo z nich se na svou domovskou planetu nevrátil a pozůstatky otevřených schránek na planetě opět našla až výprava, která je přivezla na planetu Zemi.

### 3.2.9 REFLEXE PO AKCI

V této části výuky byly pedagogem pokládány předpřipravené otázky všem studentům najednou. Otázky byly mířené na proces tvorby a na pocity, myšlenky a názory, které ji doprovázely. Uvedeny zde jsou všechny otázky v pořadí, ve kterém byly žákům pokládány a reakce některých studentů na ně.

Pedagog: „Už jste si někdy v hodinách výtvarné výchovy hráli?“

Žačka B: „Ano, párkrát nám paní učitelka četla příběh a my měli podle jejího vyprávění kreslit scény z příběhu a vymýšlet, jak vypadají postavy a místa z příběhu.“

Pedagog: „Co se vám z dnešní výuky líbilo nejvíc?“

Žačka E: „Že jsme neměli přesně zadané, co máme vytvořit a mohli jsme si vymyslet co chceme vymodelovat.“

Žák S: „Dobré bylo, že jsem nemusel myslet na to, aby šel výrobek vypálit a mohl jsem pracovat rychleji a více přirozeně.“

Pedagog: „A co se vám naopak nelíbilo, nebo vám bylo nepříjemné?“

Žačka M: „Nebylo mi příjemné pracovat s hlinou. Jsem více zvyklá malovat a kreslit. Z hlíny modeluji jen občas, a proto mi to moc nejde. Vzniklo mi dnes pod rukama něco jiného, než jsem měla v plánu, nemám nad hlinou moc kontrolu.“

Žák T: „Ze začátku jsem neměl žádný dobrý nápad a nevěděl jsem, jak začít. Nejsem zvyklý vytvářet objekty inspirované jinými díly.“

Pedagog: „Co jste o sobě při této aktivitě zjistili?“

Žačka J: „Když mám vymýšlet příběhy, inspiruje mě muzika, kterou poslouchám a knihy, které zrovna čtu. Zajímá mě duchovno a japonská kultura a často se to promítá do mé tvorby. Většinou, i když zadání nebo téma, které zrovna zpracovávám s tím není nijak příbuzné se mi daří s těmito tématy najít spojitost.“

Žák S: „Potřebuji si před tvorbou udělat několik návrhů a skic. Většinou nepoužiji hned první nápad (viz příloha 22).“

Pedagog: „A co jste zjistili o ostatních?“

Žačka E: „Někteří spolužáci měli hodně podobné nápady jako já, ale pak jsou tu dvojice, nebo i skupinky spolužáků, kteří mají taky stejné nápady, ale zase úplně jiné než my.“

Žák M: „To, co ostatní vytvářejí mi o nich může hodně prozradit i když je osobně neznám. Bylo to vidět třeba na příběhu, který nám vyprávěla spolužačka J.“

Pedagog: „Co jste se dnes naučili?“

Žák M: „Dívat se na díla ostatních trochu jinak a hledat v nich myšlenky autorů.“

Žačka T: „Prezentovat svoje nápady ostatním. Normálně nerada mluvím o svých nápadech, ale po tom, co ostatní vyprávěli své příběhy mi nevadilo se podělit i o ten můj.“

Pedagog: „Jak byste dnešní aktivitu shrnuli třemi slovy?“

Žačka J: „Příjemné osvěžení výuky“

Žačka B: „Vymýšlení zábavných příběhů“

Žačka M: „Improvizace, fantazie, hra“

Žák M: „Podobné nápady, poznávání“

Žačka P: „Návštěva jiných světů“

Žačka E: „Chci více keramiky“

## ZÁVĚR

V první kapitole byly teoreticky popsány náležitosti práce s keramickou hlínou. Ty byly následně v praktické části (viz 2. kapitola) využity pro tvorbu keramických artefaktů. Zároveň tato kapitola definuje zdroje inspirace pro tvorbu daných artefaktů. Třetí kapitola se zabývá detailním rozbohem přípravy a realizace výukové aktivity.

Téma, kterému se autor věnuje již delší dobu v kresbě a malbě bylo s cílem využití ve výukové aktivitě s artefietickými prvky a pracující s příběhem realizováno v prostoru. Využita k tomu byla keramická hlína. Vzniklé objekty byly použity jako učební pomůcky, které byly hlavní součástí autorem navržené výukové aktivity. Cíl práce byl tedy splněn.

Ukázalo se, že i když autorem zhotovené objekty zastávaly roli archeologických nálezů zanechaných fiktivní mimozemskou civilizací úspěšně, někteří žáci měli určité problémy při práci ve výuce. Vzhledem k tomu, že s podobně koncipovanou výukou neměla naprostá většina žáků osobní zkušenosti, přisuzuje autor práce tuto skutečnost nezvyklosti žáků takto pracovat. Výuka by pravděpodobně byla lépe aplikovatelná na skupinu žáků, kteří se již setkali s výukou s artefietickými prvky a jsou tudíž zvyklí po tvorbě svou činnost reflektovat a vést o ní dialog s ostatními. I přesto byla realizovaná výuka pro většinu žáků přínosná. Objevili při ní možnost nahlížet do fiktivních světů autorů pozorovaných děl skrze jejich interpretaci a porovnávání s vlastním dílem. To jim přineslo nové poznání a pochopení pro práci nejen svých spolužáků, ale i světoznámých autorů.

Na základě zkušeností získaných při realizaci didaktické části práce (viz kapitola 3.2) se autor přiklání k úpravě výuky realizované se skupinou starších žáků, respektive s žáky druhého stupně základní školy. Konkrétně by bylo vhodné upravit prezentaci keramických artefaktů a jejich příběhu tak, aby byla méně pohádková a starším žákům se s ní tedy lépe pracovalo.

Tato bakalářská práce by měla sloužit pedagogům jako inspirační materiál pro přípravu výuky výtvarné výchovy, která využívá jejich vlastní tvorbu jako východisko pro tvorbu žáků.

## RESUMÉ

The author's effort to use his own work in the teaching of art education led the author to choose this topic. In the practical part of the bachelor's thesis, therefore, he created a set of works that are to represent ceramic artifacts left by a fictional alien civilization. He was inspired by the works of the American artist Michael Heizer and the historical vases of the Moche culture.

The main goal of this work is to design an educational activity that uses the ceramic artifacts created by the author as teaching aids. Based on the interpretation of artifacts, lead students to create stories about the imaginary nation that created them and to create their own objects inspired by them. And thus contribute to the knowledge and skills related to working with ceramics, story and interpretation.

The bachelor thesis is divided into three main chapters. The first chapter deals with the theory of ceramic clay, its acquisition, processing, creation techniques and firing technologies. The second chapter describes the techniques used in the creation of ceramic artifacts, the technology of their firing and decorating. At the same time, it mentions sources of inspiration for the given work. The last chapter deals with the theoretical preparation and practical implementation of educational activities with artefiletic elements.

This bachelor's thesis should serve as an inspirational material for teachers that are preparing art educatin activities, which use their own works as a starting point for student creations.



## SEZNAM LITERATURY

- BÁRTOVÁ, Klára, 2011. *Keramická tvorba na základních školách v Plzni*. Plzeň. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni. Fakulta pedagogická. Katedra výtvarné kultury.
- DYTRTOVÁ, Kateřina, 2002. *Interpretace umění ve výtvarné výchově*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně. Publikace. ISBN 80-7044-424-x.
- EXLER, Petr, 2015. *Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefietickými postupy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4620-2.
- GOODYEAR, Dana, 2016. *A Monument to Outlast Humanity: In the Nevada desert, the pioneering artist Michael Heizer completes his colossal life's work*. The New Yorker. [online]. **92**(26) [cit. 2022-06-22]. ISSN 0028-792X. Dostupné z: <https://www.newyorker.com/magazine/2016/08/29/michael-heizers-city>.
- HAZUKOVÁ, Helena a ŠAMŠULA, Pavel, 2005. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-237-7.
- CHAVARRIA, Joaquim, 1996. *Velká kniha keramiky*. Vyd. 2. Praha: Knihcentrum. ISBN 80-86054-24-1.
- KÝROVÁ, Alena, 2003. *Keramika pro malé i větší umělce*. Praha: Computer Press. ISBN 80-7226-374-9.
- PODLIPSKÝ, Rudolf, VANČÁT, Jaroslav, UHL SKŘIVANOVÁ, Věra, ZIKMUNDOVÁ, Vladimíra & kol., 2017. *Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. 266 s. ISBN 978-80-261-0728-6.
- RADA, Pravoslav, 2007. *Keramika*. Ilustroval Aleš KREJČA. Praha: Aventinum. Výtvarné techniky (Aventinum). ISBN 978-80-86858-45-6.
- ROESELOVÁ, Věra, 2006. *Prostorová tvorba ve výtvarné výchově pro základní školu 1*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-254-7.
- ROESELOVÁ, Věra, 1996. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah. ISBN 80-902267-1-x.
- SLAVÍK, Jan, 2001. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-066-8.
- SLAVÍK, Jan a WAWROSZ, Petr, 2011. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky*. 2., ekonomické vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-498-3.
- TAJER, Jan, 2014. Archeologické nálezy – keramika. *Muzeum Karlovy Vary* [online]. [cit. 2022-06-22]. Dostupné z: <http://kvmuz.cz/typ/archeologie/archeologicke-nalezky-keramika>.
- TAYLOR, Louisa, 2011. *The ceramics bible: the complete guide to materials and techniques*. San Francisco: Chronicle Books. ISBN 978-1-4521-0162-0.
- ŽÍLA, Karel, 2005. *Průvodce keramikou*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0920-1.

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

HEIZER, Michael, 1972 – současnost (v době citování nedokončeno). *Complex two, City* [landart]. In: *UNFRAMED LACMA* [online]. [Cit. 26.6.2022]. Dostupné z: <https://unframed.lacma.org/2015/03/18/protect-michael-heizers-city>.

HEIZER, Michael, 1972 – současnost (v době citování nedokončeno). *45°, 90°, 180°, City* [landart]. In: *UNFRAMED LACMA* [online]. [Cit. 26.6.2022]. Dostupné z: <https://unframed.lacma.org/2015/03/18/protect-michael-heizers-city>.

Močická kultura, 400–600 n.l. *Architekturní nádoba* [keramika]. In: *THE MET* [online]. [Cit. 26.6.2022]. Dostupné z: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/308415>.

Močická kultura, 500–800 n.l. *Lahev s portrétem* [keramika]. In: *THE MET* [online]. [Cit.26.6.2022]. Dostupné z: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/307472>.

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Soubor keramických artefaktů .....	I
Příloha 2: Soubor keramických artefaktů .....	II
Příloha 3: Část souboru keramických artefaktů.....	II
Příloha 4: Skica – hledání tvaru.....	III
Příloha 5: Skica – hledání tvaru.....	III
Příloha 6: Návrh souboru keramických artefaktů.....	IV
Příloha 7: Návrh keramického artefaktu.....	IV
Příloha 8: Prostorová skica – ruční tvarování.....	V
Příloha 9: Prostorová skica – stavění z plátů.....	V
Příloha 10: Uskladněná hlína.....	VI
Příloha 11: Uskladněná hlína.....	VI
Příloha 12: Žáci při tvorbě.....	VII
Příloha 13: Žák při tvorbě.....	VII
Příloha 14: Žačka „B“ při tvorbě.....	VIII
Příloha 15: Výtvar žačky „B“ .....	VIII
Příloha 16: Výtvar žačky „V“ .....	IX
Příloha 17: Výtvar žačky „E“ .....	IX
Příloha 18: Výtvar žáka „M“ .....	X
Příloha 19: Skica žáka „M“ .....	X
Příloha 20: Výtvar žačky „P“ .....	XI
Příloha 21: Výtvar žáka „S“ .....	XI
Příloha 22: Skica žáka „S“ .....	XII
Příloha 23: Výtvar žáka „A“ .....	XII
Příloha 24: Výtvar žačky „H“ .....	XIII
Příloha 25: Výtvar žačky „J“ .....	XIII
Příloha 26: Michael Heizer, <i>Complex Two, City</i> .....	XIV
Příloha 27: Michael Heizer, <i>45°, 90°, 180°, City</i> .....	XIV
Příloha 28: Močická kultura, Architekturní nádoba .....	XV
Příloha 29: Močická kultura, <i>Lahev s portrétem</i> .....	XV

PŘÍLOHY

Příloha 1: Soubor keramických artefaktů



Zdroj: vlastní fotografie, 2022

Příloha 2: Soubor keramických artefaktů



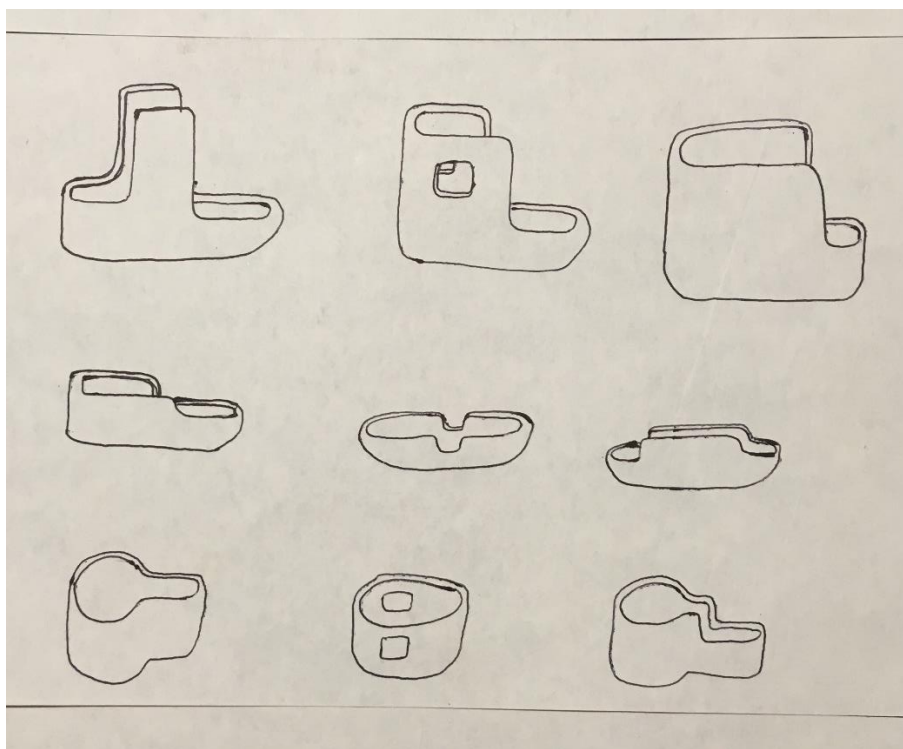
Zdroj: vlastní fotografie, 2022

Příloha 3: Část souboru keramických artefaktů



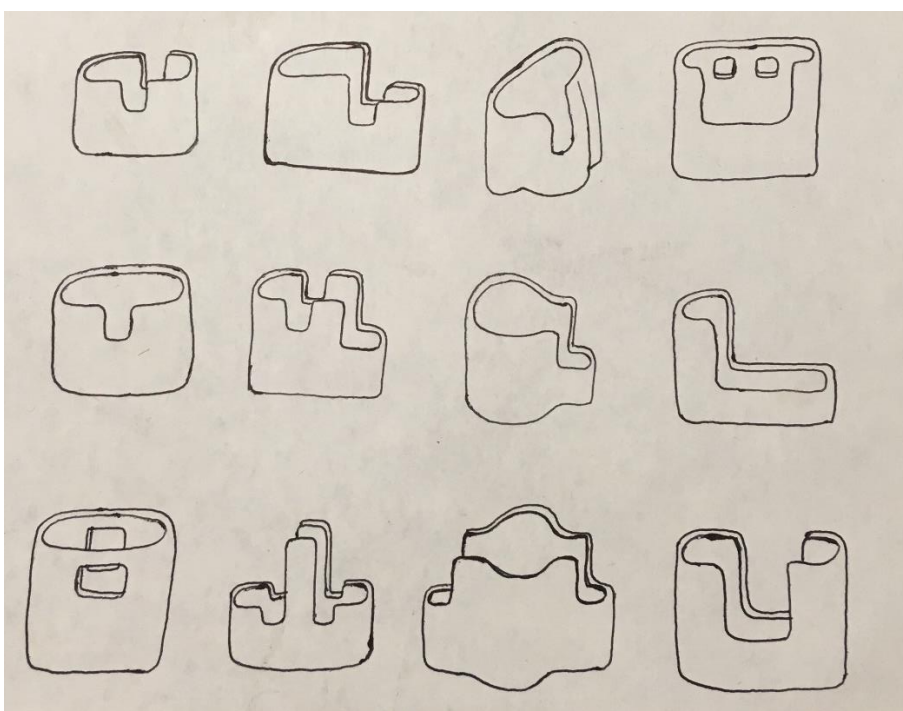
Zdroj: vlastní fotografie, 2022

Příloha 4: Skica – hledání tvaru



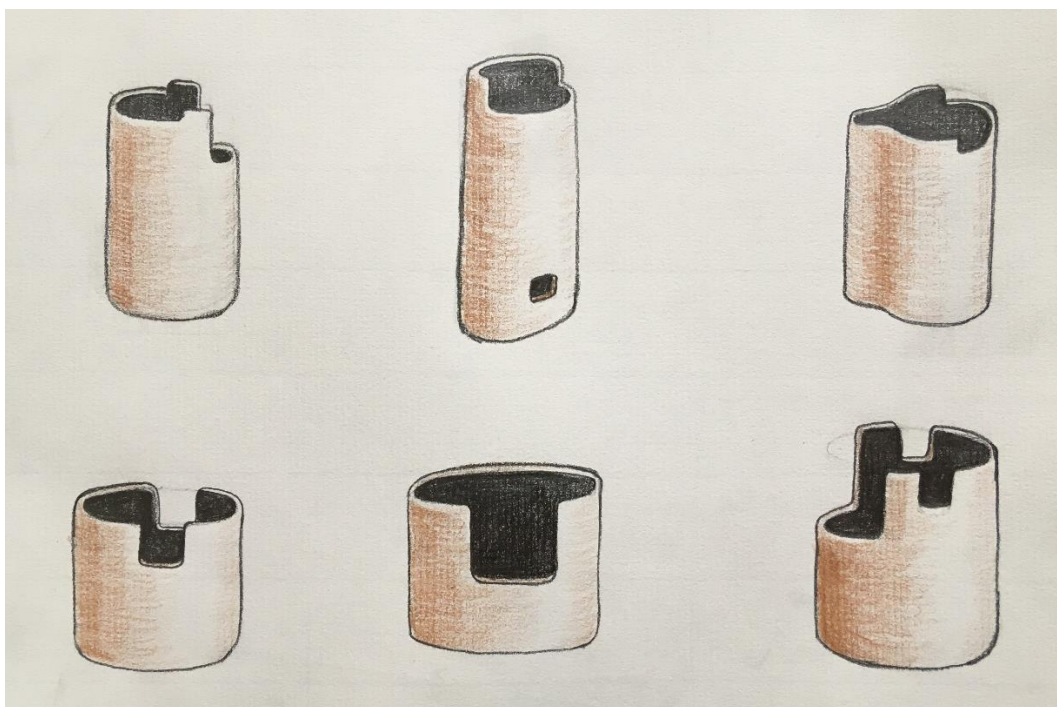
Zdroj: vlastní fotografie, 2022

Příloha 5: Skica – hledání tvaru



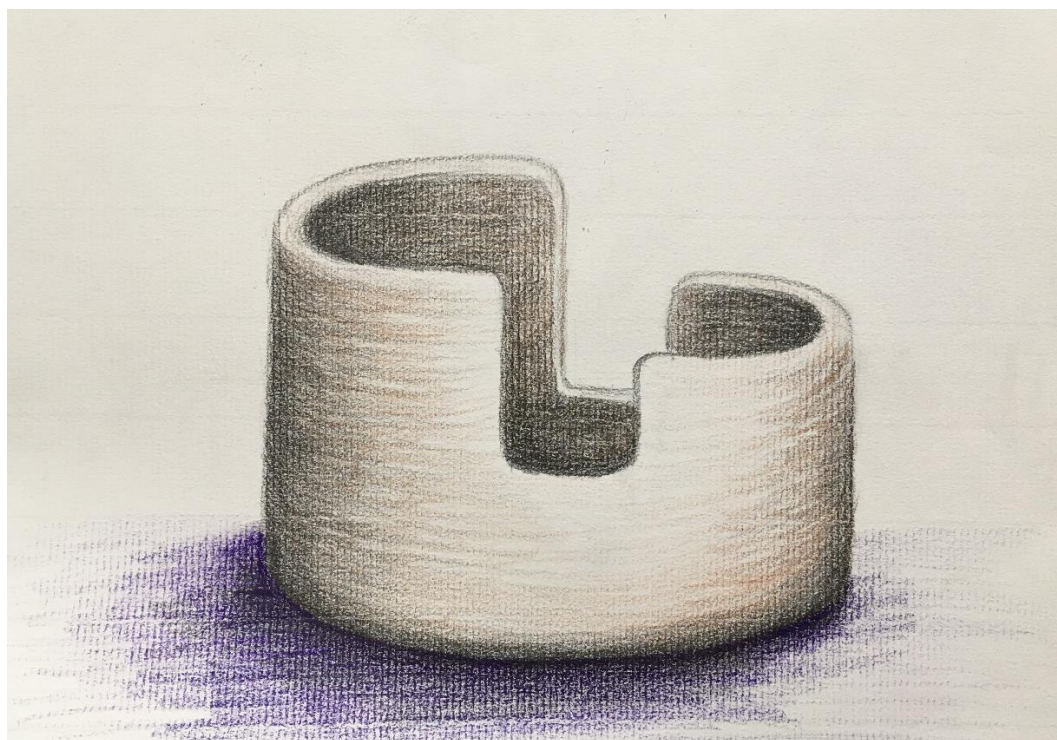
Zdroj: vlastní fotografie, 2022

Příloha 6: Návrh souboru keramických artefaktů



Zdroj: vlastní fotografie, 2022

Příloha 7: Návrh keramického artefaktu



Zdroj: vlastní fotografie, 2022

Příloha 8: Prostorová skica – ruční tvarování



Zdroj: vlastní fotografie, 2022

Příloha 9: Prostorová skica – stavění z plátů



Zdroj: vlastní fotografie, 2022



Příloha 10: Uskladněná hlína



Zdroj: vlastní fotografie, 2022

Příloha 11: Uskladněná hlína



Zdroj: vlastní fotografie, 2022

Příloha 12: Žáci při tvorbě



Zdroj: vlastní fotografie, 2022

Příloha 13: Žák při tvorbě



Zdroj: vlastní fotografie, 2022

Příloha 14: Žačka „B“ při tvorbě



Zdroj: vlastní fotografie, 2022

Příloha 15: Výtvar žačky „B“



Zdroj: vlastní fotografie, 2022

Příloha 16: Výtvor žačky „V“



Zdroj: vlastní fotografie, 2022

Příloha 17: Výtvor žačky „E“



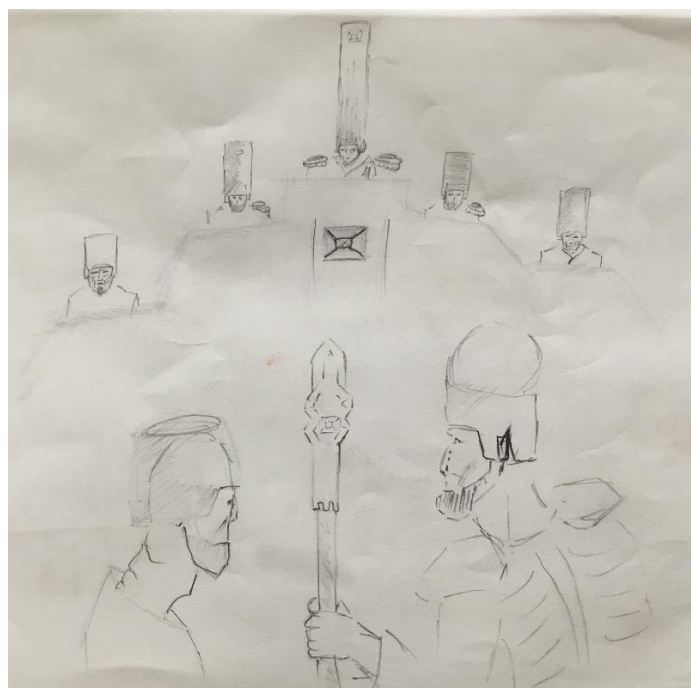
Zdroj: vlastní fotografie, 2022

Příloha 18: Výtvar žáka „M“



Zdroj: vlastní fotografie, 2022

Příloha 19: Skica žáka „M“



Zdroj: vlastní fotografie, 2022

Příloha 20: Výtvar žačky „P“



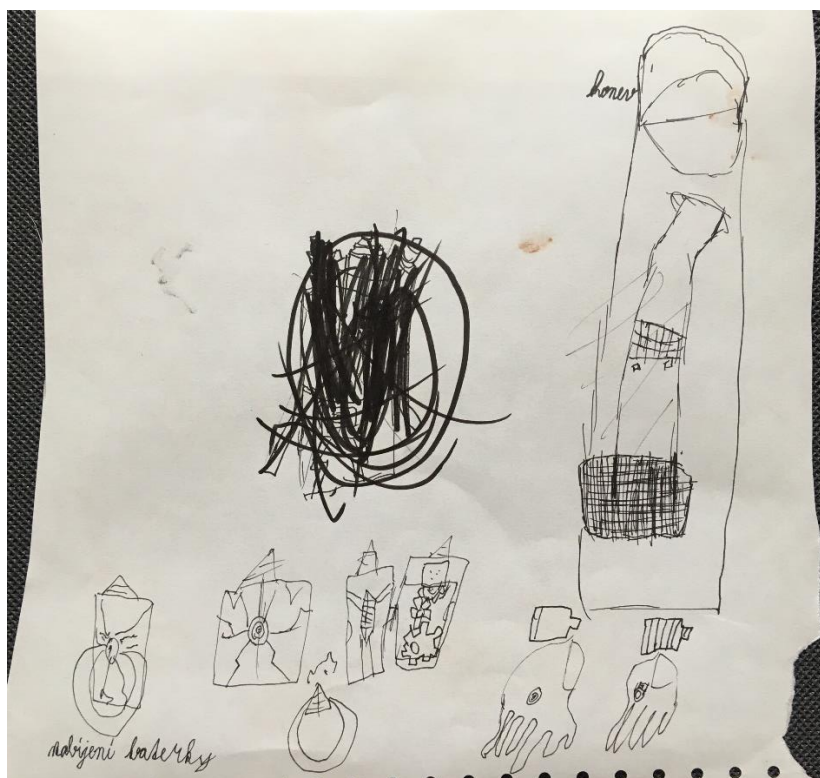
Zdroj: vlastní fotografie, 2022

Příloha 21: Výtvar žáka „S“



Zdroj: vlastní fotografie, 2022

Příloha 22: Skica žáka „S“



Zdroj: vlastní fotografie, 2022

Příloha 23: Výtvar žáka „A“



Zdroj: vlastní fotografie, 2022

Příloha 24: Výtvar žačky „H“



Zdroj: vlastní fotografie, 2022

Příloha 25: Výtvar žačky „J“



Zdroj: vlastní fotografie, 2022



Příloha 26: Michael Heizer, *Complex Two, City*



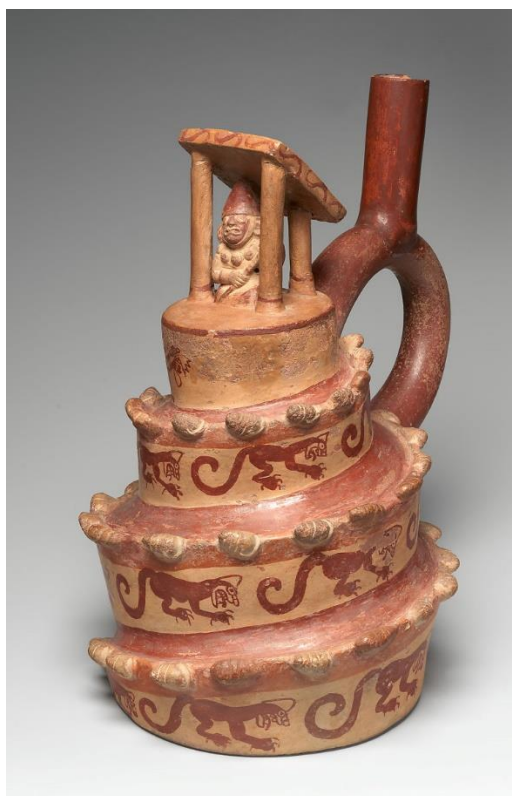
Zdroj: <https://unframed.lacma.org/2015/03/18/protect-michael-heizers-city>

Příloha 27: Michael Heizer, *45°, 90°, 180°, City*



Zdroj: <https://unframed.lacma.org/2015/03/18/protect-michael-heizers-city>

Příloha 28: Močická kultura, Architekturní nádoba



Zdroj: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/308415>

Příloha 29: Močická kultura, *Lahev s portrétem*



Zdroj: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/307472>