

Formy
akčního
umění
v rámci
vzdělávacího
systému
středních
škol ČR

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Doktorský studijní program Specializace v pedagogice
obor Výtvarná výchova (teorie výtvarné pedagogiky a výtvarné tvorby)
Formy akčního umění v rámci vzdělávacího systému středních škol ČR
Disertační práce
Mgr. et MgA. David Bartoš
5. ročník
Olomouc 2023
Vedoucí práce: prof. Mgr. Vladimír Havlík

Disertační práce byla vypracována v prezenční formě doktorského studijního programu Výtvarná výchova (teorie výtvarné pedagogiky a výtvarné tvorby) realizovaného na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Prohlašuji, že jsem tuto disertační práci vypracoval samostatně pod odborným vedením svého školitele a všechny použité informační zdroje a literaturu jsem řádně citoval. Zároveň prohlašuji, že tato práce je mým duševním vlastnictvím.

V Olomouci dne

Podpis

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval svému školiteli prof. Mgr. Vladimíru Havlíkovi za cenné rady během doktorského studia. Děkuji také doc. Mgr. Petře Šobáňové, Ph. D. za konzultace v rámci disertační práce. Moc děkuji své rodině a nejbližším za podporu. Především pak děkuji Markétě, kolegům a kamarádům v Basement Project a v dalších uměleckých a vzdělávacích institucích. Velký dík patří také všem studentům, studentkám, učitelům a učitelkám, umělcům a umělkyním, kteří se podíleli na výzkumné části disertační práce.

Obsah

1 / Úvod	8
1.1. Motivace výzkumu	9
1.2. Výchozí pozice autora	9
1.3. Koncepce výzkumu a struktura disertační práce	11
2 / Teoretické vymezení – performativita, performance, akční umění	14
2.1. Performance vs performativita	14
2.2. Vymezení pojmu akčního umění	16
2.3. Geneze akčního umění	17
2.3.1. Rituály	18
2.3.2. Od antiky k avantgardě	19
2.3.3. Poválečné akční směry – etablování uměleckého žánru	20
2.3.4. Divoké devadesátky a dnešní multižánrovost	22
2.4. Atributy akčního umění	24
2.4.1. Dematerializace / Jiná materie	24
2.4.2. Místní a časová specifická	25
2.4.3. Participativní pozice umělce a diváka	26
2.4.4. Komodifikace performance	28
2.4.5. Performance jako art entertainment	29
2.5. Žánry akčního umění	30
2.5.1. Individuální a skupinová performance	30
2.5.2. Lokace performance	30
2.5.3. Video-performance	31
2.5.6. Akční umění na pomezí výtvarného umění a divadla	32
2.6. Dokumentace akčního umění	33
3 / Performativní umění a vzdělávání	38
3.1. Performance a vzdělávání – zahraničí	38
3.1.1. Bauhaus	39
3.1.2. Black Mountain College	39
3.1.3. Joseph Beuys	41
3.1.4. Paulo Freire a Augusto Boal	43
3.1.5. SEAE / ASA	46
3.2. Performance a vzdělávání – u nás	48
3.2.1. Igor Zhoř, Radek Horáček a Vladimír Havlík	48
3.2.2. Blahoslav Rozbořil a Josef Daněk – Neutilitární pedagogika	50
3.2.3. Ivan Vyskočil – dialogické jednání	53
3.3. Performativní umění a pedagogika shrnutí	54
4.1. Akční umění ve vzdělávání	55
4.2. Akční umění jako záměrná součást vzdělávání	55
4.2.1. Návrh koncepce revize vzdělávání v oblasti Umění a kultura	55
4 / Akční umění v rámci uměleckého vzdělávání na SŠ	55
4.2.2. Akční umění v RVP	57
4.2.3. Akční formy v v konkrétních ŠVP a tematických plánech	61

4. 4. Rozhovory s odborníky z umělecké a pedagogické praxe	64
4. 4. 1. Rozhovor s Miroslavem Ondrou	64
4. 4. 2. Rozhovor s Barborou Klímovou	66
4. 4. 3. Rozhovor s Václavem Zimmermannem	67
4. 4. 4. Rozhovor s Vladimírem Havlíkem	68
4. 4. 5. Rozhovor s Matějem Smetanou	70
4. 4. 6. Analýza rozhovorů	71
5 / Charakteristika performativity edukačního procesu	73
5. 1. Performativita a komunikace v edukaci	74
5. 1. 1. Performativita edukačního procesu	74
5. 1. 2. Formy akčního umění jako přirozené součásti edukačního procesu	75
5. 1. 3. Komunikace v edukačním procesu	76
5. 1. 4. Komunikace a typy výukových metod	78
5. 1. 5. Dosavadní výzkumy v oblasti pedagogické komunikace	81
5. 2. Výzkum v oblasti performativity a komunikace na SŠ	83
5. 2. 1. Koncepce praktického výzkumu	83
5. 2. 2. Výzkumné problémy, cíle výzkumu, metody sběru dat, výzkumné otázky	84
5. 2. 3. Metody sběru dat, metody analýzy dat	85
5. 2. 4. Metoda akčního výzkumu	86
5. 2. 5. Validita a etické otázky výzkumu	87
5. 3. Dotazníkové šetření	88
5. 3. 1. Dotazníkové šetření mezi učiteli SŠ – fáze 1.	88
5. 3. 2. Dotazníkové šetření mezi učiteli SŠ – fáze 2.	91
5. 3. 3. Dotazníkové šetření mezi studenty	96
5. 4. Akční výzkum	99
5. 4. 1. Východisko akčního výzkumu	99
5. 4. 2. Hypnotická performance	100
5. 4. 3. Vzorec učení jako performance	101
5. 4. 4. Další konkrétní performativní reinterpretace	103
5. 4. 5. Studentská reflexe	106
5. 5. Pozitivní a negativní aspekty reinterpretačních performancí ve výuce	110
6 / Závěr	113
7 / Seznam literatury a zdrojů	116
7. 1. Použitá literatura	116
7. 2. Elektronické zdroje:	121
8 / Anotace disertační práce	125
8. 1. Anotace disertační práce v angličtině	125
9 / Profil autora	126
9. 1. Pedagogická praxe	126
9. 2. Umělecká praxe	126
9. 2. 1. Umělecká praxe - projekty	126
9. 3. Publikační činnost	128
9. 4. Konferenční činnost	129

1/ Úvod

Seděl jsem na židli v lavici, ale ještě před malou chvílí jsem stál před celou třídou u tabule, se mnou tam stála paní učitelka a moje spolužačka. Byla biologie a probírali jsme zrovna lidské orgány. Bylo to v sedmé třídě ZŠ. Já a paní učitelka jsme suplovali umělohmotné panáky, kteří většinou k této demonstrativní edukativní metodě patří, neboť moje spolužačka na nás názorně ukazovala, kdo má kde jaké orgány. Kde je srdce, kde plíce, játra atd. Pamatuji si, že když jsem se vrátil do lavice, ještě stále mi bušilo srdce, nikoliv stresem, nýbrž pobavením a údivem. Vzbudit u žáka pobavení a údiv je sen každého učitele, neboť právě jejich přítomnost je předpokladem k efektivnímu kognitivnímu procesu. Byl jsem tehdy jako 13letý žák základní školy nadšen z učitelky, která se na danou chvíli stala tím, kým jsem byl já, tedy jen oním panákem. Moje spolužačka nejprve bázně a posléze již odhodlaněji s námi tak i zacházela. Ostatní žáci byli celou situací obdobně zaskočeni, ale všichni jsme si ji užívali. Od té doby si pamatuji, že lidské tělo je skvěle přírodou promyšlený organismus.

O několik let později jsem nejprve stál a následně jsem si sedl na schody vedoucí ke dveřím Domu umění města Brna. Musel jsem si sednout, neboť se mi strachem podlomila kolena, byl jsem napjatý a bál jsem se, nikoliv o sebe, nýbrž o umělkyni a performerku Lenku Klodovou. Ta se před zraky obecnstva (ve kterém jsem se ukrýval i já) přivázala za cípy svých šatů mezi dvě auta, která záhy nastartovala motor a rozjela se opačnými směry. Klodová byla několik vteřin zmitána pár centimetrů nad zemí, dokud se šaty neroztrhly ve dvě. Poté performerka vztyčila dvojsmyslný nápis

Cars are dirty. Podstata této performance mě zajímala a zasáhla až sekundárně. Primárním zážitkem se pro mě stalo těch několik málo vteřin, které však byly pro mě nekonečné, kdy se šaty ne a ne roztrhnout. Takto silnou emoci jsem do onoho momentu z umění nejspíš neměl.

Uběhlo opět několik let a já jsem opět seděl mezi žáky, tentokrát jsem však již byl v jiné roli, neb se ze mě stal učitel na střední a posléze i vysoké škole. Seděl jsem tehdy mezi žáky a poprvé jsem zkoušel experimentální edukační metodu, která mě napadla během přípravy na hodinu. Žáci seděli v kruhu kolem mě na židličkách, začali jsme si povídat o různých typech komunikace, diskusi jsem postupně moderoval směrem k tématu hypnózy. Když nastal ten správný čas, oznámil jsem žákům, že umím hypnotizovat a že jim předvedu demonstrativní ukázkou na nich samotných. Vyberu si participanty sám, avšak pokud by to bylo někomu nepříjemné, nemusí se do toho pouštět. Žáci mě v té době již poměrně znali, rozhodně mi většina nevěřila, někteří se smáli, jiní se tvářili nejistě nebo nezaujatě. Vybral jsem si tedy prvního studenta, sedl jsem si před něj, vztáhl ruce na jeho spánky a začal je masírovat. Přitom jsem se mu zpříma a dlouze díval do očí, on mi tak oplácel, avšak jeho zrak začal postupně slábnout, oči se klížily a hlava začala postupně klesat. Usínal. V kruhu studentů to zašumělo. Pobavení a údiv, ale také nejistota byly přítomně citelné. Když první student již tvrdě spal, zamířil jsem k jeho spolužačce na protější straně kruhu. Jakmile byla zhypnotizovaná i ona, bylo v kruhu již absolutní ticho. Napětí by se dalo krájet. Někteří evidentně nevěděli, zda chtějí podstoupit to, co jejich předešlí kolegové. Po

třetím zhyponotizovaném studentovi jsme začali opět diskutovat. Nikdy předtím jsem jako učitel nezažil tak velký zájem, tak syrovou zvědavost, jako tehdy.¹

1. 1. Motivace výzkumu

Název disertační práce zní jasně: *Akční umění ve vzdělávacím systému SŠ v ČR*. K nalezení tématu významně vedly výše zmíněné tři situace, jež mě v životě potkaly a byly pro mě klíčové v hledání odpovědi na otázky: Jaké formy a obsahy může umění nabídnout? Jakým způsobem se dá v umění vzdělávat? Jakým způsobem se dá vzdělávat (v čemkoliv) uměním?

Tato práce se tedy zabývá částí uměleckého obsahového i formálního spektra, konkrétně uměním akčním neboli performativním a tím, jakým způsobem, v jakém kontextu a v jaké intenzitě je obsaženo vědomě, ale i přirozeně (nezáměrně) ve vzdělávacím systému. Důležitou částí práce je i interdisciplinární pohled na akční umění jako na potenciální edukační metodu. V rámci jednotlivých částí disertačního projektu jsem realizoval několikafázový výzkum.

Byť se v celé práci zabývám i jinými stupni vzdělávacího systému, nejčastěji se výzkum věnuje situaci na středních školách a gymnáziích. Sám jsem totiž středoškolský učitel a považuji toto období výchovy a vzdělávání za mimořádně důležité, neboť se v něm formují z dětí dospělí a z žáků spoluobčané.

1. 2. Výchozí pozice autora

Od roku 2017 jsem středoškolský učitel. Do školského systému ČR jsem se zapojil na pozici učitele jako čerstvý absolvent Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Do té doby jsem si během osmnácti let prošel všemi stupni, které školský systém nabízí. Zkušeností se vzděláváním má každý z nás minimálně z pozice žáka dostatek, stejně tak má každý z nás na základě těchto zkušeností utvořen názor, který je i není aktuální. Byť je vzdělávací systém ČR často terčem oprávněné kritiky, inovace se postupně dějí, a tak lamentovat nad kvalitou výuky například na ZŠ se zkušeností, která je dávná minulost, lze jen stěží. Co však mohu relativně adekvátně reflektovat, je zkušenost se školstvím středních a vysokých škol, neb jsem sám již řadu let jejich aktivním členem. Pátým rokem tedy jako učitel.

Na počátku mé pedagogické praxe jsem do celého pracovního procesu nastupoval s očekáváním a nejistotou. Pedagogická fakulta, respektive má domovská Katedra výtvarné výchovy, mě měla připravit a vytvořit ze mě absolventa, který „je připraven k výkonu profese výtvarného pedagoga v rámci školních, kulturních event. jiných výchovně vzdělávacích zařízení a to v širokém záběru od dětí raného školního věku až po dospělou populaci. Je schopen samostatné orientace v oboru a svou profesní erudici opírá o vlastní tvůrčí uměleckou či odbornou teoretickou činnost. Absolvent je schopen prostřednictvím vhodných metod výuky rozvíjet talentové schopnosti výtvarně nadaných žáků.“² Zdalí jsem odpovídal všem těmto atri-

butům, netuším. Avšak připravený jsem zcela rozhodně nebyl. Po odborné stránce přípravy jsem nemohl nikomu nic vytknout. Studium mi otevřelo svět výtvarného umění dostatečně. Mimo jiné jsem ještě v době nástupu do prvního ročníku pedagogické praxe studoval poslední ročník na Fakultě výtvarných umění VUT. Byl jsem aktivní, co se týče autorské tvorby i dalších kulturních činností a projektů. Nejistota však pramenila především z kompetencí, které se vztahují ke schopnostem vzdělávat někoho dalšího a nejen sebe. Tedy kompetencí týkající se didaktiky a komunikace. Byly to především dva stresory, které fungovaly jako zdroj mých strachů. Tím prvním byla nejistota v oblasti systematizování mých znalostí do balíčku vědomostí a dovedností, které budu schopen předat studentům. Pro usnadnění a určité zobecnění pro tyto účely fungují školní vzdělávací plány (dále jen ŠVP), vycházející z rámcových vzdělávacích plánů (dále jen RVP). Přesto i já, jako každý jiný učitelský kolega či kolegyně, jsem si v rámci přípravného týdne před zahájením školního roku utvářel učební osnovy / tematické plány. Vycházeje z ŠVP jsem si však stále nebyl jistý, zdali výběr a systematické řazení učební látky odpovídá tomu, co jsem sám považoval za ideální, validní a aktuální obsah vzhledem k vlastnímu uměleckému zaměření oboru.

Druhým výrazným stresorem byla skutečnost, že během učebního dne (v rámci zkráceného úvazku jsme neučil každý den) jsem musel poprvé v životě několik hodin po sobě předstupovat před patnáctičlenné až třicetičlenné skupiny mladých lidí, žáků SŠ, ke kterým jsem měl hovořit, prezentovat, demonstrovat, názorně ukazovat, opravovat je, kreslit, malovat a primárně s nimi komunikovat a v rámci komunikace utvářet performativní projev. Už v době mého nástupu do školství jsem se v rámci vlastní umělecké tvorby vnímal jako performer. Tedy jako člověk, který při různých příležitostech vystupuje před lidmi. V mém případě do té doby nejčastěji jako performer – hudebník, jako výtvarný umělec či jako společenský exhibicionista, ale ne jako člověk, který má verbální i neverbální komunikací učit a vzdělávat. Při každé hodině (často ještě i dnes) jsem si kladl otázky, zdali to, jak mluvím či jak se pohybuji po třídě, je správně. Nešlo jen o srozumitelnost mého projevu. Uvažoval jsem nad charakteristikou mého hlasu, zdali je vůbec příjemný na poslech. Nebyl jsem si jistý, zda mám více stát, či sedět, nebo jestli chodit po třídě. Banality, dalo by se říci, ale pokud se tyto maličkosti za sebe poskládají, jsou to právě ony, které významně spoluutvářejí podmínky edukačního procesu nejen z pohledu učitele, ale i žáků. Po nějakém čase se k těmto otázkám přidaly další: jak moc zapojovat studenty do směřování výuky? Mohu se všemi pracovat stejně, přestože některým vyšší míra pozornosti evidentně nevádí a jiným naopak ano? Mohu po nich vždy požadovat stoprocentní aktivitu a kooperaci, když vidím, že jejich zájem a energie klesá i vzhledem k náročnému rozvrhu? Zkrátka otázek a nejistot byla spousta a já si najednou uvědomil, že na tento typ performativity nejsem zcela připraven.

A tak vznikl můj osobní zájem o téma performativity učitelského povolání. Na počátku výzkumu jsem vycházel z pozice začínajícího učitele i akčního umělce. Rozhodl jsem se výzkum směřovat právě na tyto dvě zdánlivě ne zcela příbuzné oblasti. Reflexe akčního umění mě zajímala a zajímá především coby autora a kurátora, který se pohybuje ve výstavním provozu současného umění, jehož součástí

² *Katedra výtvarné výchovy: Profil absolventa Mgr. studium [online]. [cit. 2022-06-19]. Dostupné z: https://kvv.upol.cz/?seo_url=kvv-pro-uchazece-studijni-programy-magisterske*

³ Irozhlas.cz: *Nejúspěšnější výstava posledních let. Nervous Trees Kryštofa Kintery vidělo přes 160 tisíc lidí [online]*. [cit. 2022-06-19]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/kultura/vytvarne-umeni/nejuspesnej-si-vystava-poslednich-let-nervous-trees-krystofa-kintery-videlo-pres_1712271953_jra

⁴ ADORNO, Theodor W. *Schéma masové kultury*. Praha: OIKOYMENH, 2009. s.343. ISBN 978-80-7298-406-0.

⁵ "Pokud se v odborné literatuře něco o performanci vůbec píše, vidíme stále stejní tři černobílé fotografie z dějin české performance." Jiří Surůvka, HAVLIK, V., "Akce a reakce, performativní aspekty v současném umění a umělecké výchově", Olomouc, UPOL, 1. vydání, 2015, s. 113. ISBN 978-80-244-4619-6

jsou i performance či happeningy. Současné umění se rozhodně vysokému diváckému zájmu z řad širší společnosti netěší. Radostí plesáme z toho, když během několika měsíců najde cestu na relativně populárně koncipovanou výstavu něco kolem sto tisíc diváků (*Nervous Trees* Kryštofa Kintery)³. Avšak jiné typy kulturních akcí tyto čísla mají během několika dní či denně. Samozřejmě nelze zcela ve všem porovnávat populární (či masovou) a vyšší kulturu⁴. Přesto si dovolím tvrdit, že intenzita zájmu o současné umění se v České republice pohybuje spíše v evropském podprůměru. U akčního umění je situace možná ještě žalostnější, neb je relativně přehlíženo i odbornou veřejností (byť nutno podotknout, že se situace lepší i díky nové generaci teoretiků).⁵ Důvodů je nejspíše více, avšak mezi hlavní počítám stav našeho uměleckého a výtvarného vzdělávání. Proto mě zajímala i reflexe akčního umění v rámci obecných systémových opěrných dokumentů jako jsou ŠVP či RVP, nebo v konkrétních osnovách či ve výuce (mé vlastní, ale i kolegů a kolegyň), potažmo i ve vysokoškolském uměleckém vzdělávání. A jak již jsem zmínil výše, coby učitel jsem si kladl otázky, které pramenily z mé nejistoty v oblasti vlastní performativity, jež je pro edukační proces a učitelské povolání přirozená. Zajímalo mě tak, jakým způsobem pracují s performativitou ostatní učitelé, jakou míru důležitosti jí přiřkládají a jakým způsobem jsou v ní v rámci přípravy na své povolání edukováni.

Po počátečním před-výzkumu jsem se rozhodl realizovat kontinuální, detailnější a fragmentovaný výzkum, neboť právě přípravné fáze mi přinesly dílčí výsledky, jež hovořily poměrně jasně. Akční umění jako tematický celek je v rámci výuky uměleckých oborů i předmětů zmiňován dosti okrajově. Učitelé považují performativitu za velmi důležitý aspekt vlastního povolání, avšak své performativní uchopení si budují až na základě vlastní pedagogické praxe, neboť v rámci učitelské přípravy se jim dostatečné výuky v této oblasti nedostává. Do disertačního výzkumu jsem tedy vcházel s premisou, že pracuji na výzkumu, jehož výsledek může na jednu stranu odhalit (z mého pohledu) dílčí selhávání edukačních obsahů i forem školského vzdělávacího systému, na druhou stranu však může právě tímto odhalením pomoci k nápravě situace.

1. 3. Koncepce výzkumu a struktura disertační práce

Výzkum disertačního projektu je větvený a skládá se z několika fází, které se zaměřují na jednotlivé oblasti, kterých se problematika forem akčního umění na středních školách dotýká. V kontextu samotného textu této práce je výzkum strukturován na základě zaměření jednotlivých kapitol. Tedy samotná práce není striktně rozdělena na část teoretickou a část výzkumnou. Popis, zaměření, metodologii a z nich plynoucí data a jejich analýzu jednotlivých fází výzkumu obsahuje více kapitol a to podle tematického zaměření dané části textu.

Text se nejprve zabývá teoretickým vymezením akčního umění, jeho historií, typologií, žánrovostí a jeho genezí. V této části se také popisuje rozdílnost mezi akčním uměním a obecnějším pojmem performativita.

Třetí kapitola textu pojednává o příkladech, které se již dříve snažily o praktické využití performativity a forem akčního umění v edukačních, vzdělávacích nebo pedagogických oblastech.

Čtvrtá kapitola již reprezentuje první fázi výzkumu, která spočívala v teoretické komparaci kurikulárních dokumentů, kterými se řídí učitelé při tvorbě obsahu výuky na středních školách (jde tedy o RVP vybraných středoškolských oborů a také o několik ŠVP opět vybraných středních škol). V této části textu také dochází k představení další fáze výzkumu, která spočívala v řízených rozhovorech s vysokoškolskými pedagogy a zároveň umělci/kurátory, kteří se zabývají akčním uměním.

V páté kapitole se již text dostává plně do výzkumných aktivit. V první části kapitoly dochází k popisu dosavadních výzkumů realizovaných v dané problematice, nebo v oblastech jí podobných. Následuje podrobný popis samotného výzkumu, jeho fází, koncepcí, výzkumných otázek, metodologie sběru dat, analýz, validity či triangulace. Tato kapitola se také zaměřuje na kvantitativní část výzkumu.

Šestá kapitola představuje středobod celého disertačního projektu, akční výzkum, který je realizován na základě analýzy autorské performativně edukační metody.

1. FÁZE

Předvýzkum byl realizován v letech 2017/2018 na Moravské střední škole v Olomouci, kde jsem zahájil pedagogickou pracovní praxi. Skládal se primárně ze dvou částí. Tou první byl postupný počátek sběru zkušeností, následně přetavených do dat na základě pozorování jednak studentů během vlastních hodin a jednak ostatních kolegů při domluvených hospitacích. Cílem výzkumu bylo vypořádat efektivní užívání performativních forem ve vlastní výuce, které by dopomohlo ke zkvalitnění celého učebního procesu, a také analýza užitych přístupů k performativní charakteristice učitelství výkonu u kolegů a kolegyň. Výzkum uzavřelo dotazníkové šetření, kterého se zúčastnilo 16 učitelů na jmenované škole. Výsledek předvýzkumu posloužil jako: motivace pro koncentrovanější zaměření na problematiku, vymezení výzkumného problému a otázky a jako vstupní premisa a motivace pro vznik výzkumu.

2. FÁZE

Kvantitativní dotazníkové šetření a analýza opěrných dokumentů vzdělávacího systému ČR (ŠVP, RVP, profily absolventů)

Vstupní fázi do samotného (disertačního) výzkumu bylo dotazníkové šetření, které proběhlo v letech 2019 a 2020 písemnou a elektronickou formou. Směřovalo na studenty a učitele nejen středních škol. Dotazníky se skládaly především z otevřených otázek. Byly koncipovány tak, aby poskytly dostatek dat ke zodpovězení výzkumných otázek. Mimo to v témže čase proběhla analýza opěrných dokumentů vzdělávacího systému ČR i konkrétních škol.

3. FÁZE

Rozhovory s odborníky s umělecko-edukační zkušeností. V letech 2020/2021 proběhla další část výzkumu, kterou představovala série rozhovorů s vybranými odborníky. Kritériem výběru

byla především jejich umělecká a edukační praxe zároveň. Umělecká praxe navíc byla podmíněna směřováním na současné umění primárně to akční. Odborníci tak nejčastěji byli umělci a pedagogové v jedné osobě, popřípadě i kurátoři a další aktéři uměleckého provozu a edukačních procesů. Některé rozhovory byly audio-vizuálně zaznamenávány (posloužily mimo jiné k prezentaci průběžných výsledků výzkumu na mezinárodní konferenci pořádanou Českou sekcí INSEA *Art education in Time of Coronavirus*), u všech vznikly přepisy rozhovorů. .

4. FÁZE

Akční výzkum / případová studie. V neposlední řadě po celou dobu výzkumu probíhala i tato specifická část, která se dá nazvat jako experimentální či jako případová studie. K realizaci docházelo při mé vlastní pedagogické praxi, kdy jsem v rámci především praktických (uměleckých) předmětů experimentálně zkoušel různé přístupy k performativní charakteristice jak mé, tak i studentů, tak i celého vzdělávacího procesu. V praxi to znamenalo zkoušení různých výukových metod a forem výuky, které primárně testovaly mou schopnost učitele jako performerů a schopnosti studentů jako rovnocenných participantů edukačního procesu. Během těchto experimentů tak docházelo k situacím, kdy se ze studentů stávali spoluautoři performancí či účastníci happeningů, které by se v určitém kontextu daly popsat přívlaskem umělecké ale i edukační. Po několikaletých zkušenostech se mi podařilo díky analýze abstrahovat fungující i nefungující postupy a ty popsat v závěrečné sumarizaci výzkumu jako pozitivní příklady praxe.

5. FÁZE

Analýza dat. Poslední fázi výzkumu představuje analýza všech získaných dat a vyvození závěrů.

2 /

Teoretické vymezení – performativita, performance, akční umění

Než se dostaneme k samotnému tématu disertační práce, považuji za nutné nalézt co nejvíce zastřešující definici akčního umění. Nebo se o to alespoň pokusit. Jak vidno, užívaje sloves nalézt / pokusit se, jen stěží si mohu klást nárok na vytvoření univerzálního klíče, který by otevřel dveře k jasnému obsahu, který by (nejen) akční umění dokázal komplexně popsat. S postmoderním pluralismem se snad tento koncept zcela rozpadl, přesto je stále součástí našich odborných paradigmat. Tedy i já nejprve volím cestu, která začíná popisem uměleckého žánru, jenž je pro tuto práci stěžejní.

⁶ KOUBOVÁ, Alice a Eliška KUBARTOVÁ. *Terény performance*. Praha: Akademie múzických umění, 2022. s. 25. ISBN 978-80-7331-581-8.

2. 1. Performance vs performativita

Během práce na celém výzkumu jsem několikrát narazil na problematiku, o které jsem do té doby v zásadě moc neuvažoval. Jednalo se o vymezení rozdílu mezi performancí (akčním uměním) a performativitou. Důvodem absence vlastní úvahy nad touto otázkou byl v mém případě nejspíše fakt, že samotnou performativitu jsem do té doby bral jako zcela přirozenou, ba přímo podprahovou část života. Tedy neměl jsem potřebu se jí více věnovat. Avšak popsat rozdílnost těchto dvou pojmů pro účel výzkumu bylo nezbytné.

Poměrně jednoduché vysvětlení rozdílnosti najdeme v knize Alice Koubové a Elišky Kubartové *Terény Performance*. Mimochodem tato publikace je nejen v kontextu teorie akčního umění velmi zajímavá a vnáší aktuální pohled na vývoj performativního umění z pohledu řady českých umělců a teoretiků z různých kulturních odvětví. „*Performativitou se myslí působení sil v rámci dějících se událostí, jejichž hybatelem není nezbytně lidská bytost (ale ani jiný subjekt s velkým S). Performancí se myslí událost, ve které explicitně zvědomujeme působení performativity.*“⁶ Tedy performativita je nejen nám (lidem) přirozenou vlastností. Je to pojem zastřešující dění nebo procesy, které primárně vnímáme jako přirozené člověku, ale vlastně se nemusíme v tomto ohledu omezovat jen na něj. Performativitu také popisuje teoretik Ondřej Sládek, který ji možná nevnímá tolik jako přirozenou, ale spíše artikulovanou činnost „*..... zabývající se jazykem (verbálním i neverbálním) jako schopností realizovat myšlenky a názory, neboli převést ideu v čin. Performativita*

⁷ SLÁDEK, Ondřej. *Performance / performativita*. [s.l.]: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2010. s. 32. ISBN 978-80-85778-76-2.

⁸ In Sládek.

⁹ BUTLER, Judith. *Závažná těla*. Praha: Karolinum, 2016. s. 176. ISBN 9788024633251.

se soustředí na čirou přítomnost (spojeno s originalitou, neopakovatelností). Jedná se o singulární zkušenost, kterou nelze převést na pravidelnost kódu. S pojmem performativita pracuje mnoho vědních oborů, např. sociologie, filosofie, psychologie, antropologie, ale také lingvistika či divadelní věda.⁷ Mimo jiné tato interdisciplinární povaha performativity jen ukazuje, jak velkým potenciálem disponuje a jak platná může v rámci vzdělávání být. K tomu však později.

S performativitou je také spjaté jméno Johna L. Austina. Americký lingvista se v 50. letech minulého století zabýval takzvaně konstatujícím a performativním jazykem. Konstatující jazyk komentuje informaci, která je obecně považována za faktickou pravdu nebo lež.

Příkladem může být: *J. L. Austin studoval na Oxfordu*. Tato věta popisuje skutečnost, která se stala. Konstatuje. V případě jazyka performativního dochází ke sdělení informace, na jejímž základě se daná skutečnost teprve děje, nebo se stane v budoucnosti, např.: *Piši disertační práci a chystám se ji obhájit*. Austinova logika performativního jazyka tvrdí, že činnost člověka je podmíněna (jakkoliv) re-produkované informací, tedy, že i performativita samotná je uvědomělá. Jacques Derrida následně na Austina navázal a mezi performativitu zahrnul i konstativní charakter sdělení. Performativita je dle něj „... výsledkem ustavování a udržování, vyjednávání své platnosti a podmínek úspěšnosti.“⁸ Ostatně obdobný pohled můžeme najít už u Nietzscheho genealogie morálky, která je utvářena konvenčním pohledem společnosti, jež tvoří pojetí toho, co je a není správné, jak se má kdo a v jakých situacích chovat.

V 2. polovině 20. století začíná také do performativity silně promlouvat filosofie Michela Foucaulta, která obdobně jako Nietzsche spojuje performativitu se společenskými diskursy, které ovlivňují (přímo nebo skrytě) identitu jedince. Americká filosofka Judith Butler z Foucaulta vychází a téma performativity rozšiřuje o aspekt genderu. Dle jejího pojetí každý člověk jedná (acting) na základě společností vydefinovaného genderu. Nabízí se zde shakespearovské pojetí, že každý z nás je herec a svět jedna velká scéna (stage). Butler se však primárně soustředí na performativní charakter člověka, který mu pomáhá tvořit vlastní obraz ve společnosti – tedy určitou identitu, přičemž Butler poukazuje na stereotypní vzorce chování a jednání, která definují náš gender. A tento proces nazývá *diskurzivní utváření subjektivní identity*.⁹

Tito i další autoři tak spatřují v performativitě něco, co se nám jeví jako přirozené, zahrnují pod ni např. naši tělesnost, reprezentaci nebo komunikaci. Avšak tato jakási primární danost/přirozenost je ve skutečnosti dobře skrytým ustanovením.

Pokud se tedy vrátíme k performanci (akčnímu umění), uvidíme v širokých sémiotických výkladech tohoto pojmu rozdílnost s performativitou, která spočívá především v procesu uvědomění, vytvoření a představení. Tedy autor performance si je vědom své performativity a záměrně ji stylizuje, tím dochází k tvorbě performance, která je představena publiku (ať už přímo, či dokumentací). V kontextu této práce vnímáme performanci především jako umělecký žánr výtvarného umě-

ní, avšak historicky je tento pojem spjatý především s divadelním představením a dramatickými uměleckými formami. Performance je ale přítomna i mimo široké pole umění. Dodnes můžeme hovořit o sportovních výkonech sportovců, kteří v podstatě plní roli performerů. Stylizují svou performativitu za účelem předvést nějaký výkon zpravidla spjatý a založený na vlastní (stylizované) tělesnosti. Ona stylizace většinou pramení z autorova cíle, který chce diváka o něčem informovat či mu něco předvést. Autor-performer divákovi předvádí obsah, který záměrně stylizuje do určité formy. Tento atribut však najdeme i ve všední performativitě. Například pokud chci někoho motivovat (i v rámci vlastní učitelské praxe), pak se záměrně stylizuji, opravuji svůj projev tak, aby příjemce pochopil to, co mu chci sdělit co nejlépe nebo nejefektivněji. Je tedy potřeba i dalších přívlastků a popisů, které performanci lépe kontextualizují. Například užití sousloví „umělecká performance“ nebo „performativní umění“ nám automaticky pro výklad daného představení vytvářejí pohled rámovaný diskursem uměleckých teorií. Performance je však pojem, který najdeme v různých vědních disciplínách – sociologii, antropologii či filosofii. A byť se zde snažím načrtnout potenciální dělící čáru mezi tzv. přirozenou performativitou a uvědoměle stylizovaným performativním projevem, je tato hranice již delší dobu vágní a nejasná.

2. 2. Vymezení pojmu akčního umění

Rozdíly mezi obecnějšími pojmy performativita a performance jsme si nastínili. Jen těžko je můžeme definovat, neboť ani po mnoha letech teoretického výzkumu zde nepanuje shoda. Posuneme se však blíže ke kontextu, ze kterého jsem já sám coby student a následně i pedagog uměleckých oborů vyšel. Tím kontextem je prostor (českého) výtvarného umění, kde se s performancí a performativitou zachází nejčastěji v rámci pojmu akčního umění.

„Pojmem akční umění je v českém prostředí označován umělecký proud, který se zformoval v různých částech světa na konci 50. let. Pod tento pojem jsou zahrnovány rozmanité umělecké tendence, jejichž společným rysem je důraz na čistou kreativitu, časový rozměr uměleckého díla a novou úlohu umělce i diváka.“¹⁰

Tak začíná asi nejznámější tuzemská publikace, která se jako jedna z prvních zabývala jen a pouze akčním uměním. Její autorkou je teoretička umění Pavlína Morganová. Definovat akční umění ale ani díky ní není ještě stále dnes jednoduché. Čemuž se však nemůžeme divit, neboť akční nebo také performativní umění se nejvíce celosvětově etablovalo od konce 70. let minulého století, tedy přesně v době, která získala přívlastek *postmoderní*¹¹ a s tou šel ruku v ruce i umělecký pluralismus, jenž interdisciplinárně propojil jednotlivé umělecké žánry a formy tak, že jen těžko se mezi nimi hledají přesné hranice. *Rozšířené pole umění*¹² tak nadobro přišlo o relativní formální škatulky. Přesto můžeme najít několik atributů, kterými akční umění disponovalo vždy, a to jak z pohledu teorie výtvarného umění, tak i například z pohledu teorie divadelních věd. K popisnější charakteristice atributů akčního umění se dostaneme v následujících podkapitolách, avšak jed-

¹⁰ MORGANOVÁ, Pavlína: *Akční umění*. 2. Praha: Nakladatelství J. Vacl, 2010. s. 12. ISBN 978-80-904149-1-4.

¹¹ Postmodernismus je filosofický myšlenkový směr, který etabloval jeho autor Jean-François Lyotard.

¹² Rozšířené pole umění je termín spjatý s textem umělecké teoretičky Rosalind E. Krauss zabývající se expandování uměleckých forem a obsahu primárně v kontextu sochařství, instalace a land-artu.

¹³ JONES, Amelia a Adrian HEATFIELD. *Perform Record Repeat: Live art in history. 2.* Bristol: Intellect, 2012. s. 45. ISBN 978-1-84150-489-6.

¹⁴ CARLSON, Marvin. *Performance: A Critical Introduction. 2.* Routledge, 2003. ISBN 978-0415299275.

¹⁵ GOLDBERG, Roselle. *Performance: Live art since 1960.* Boston: Thames&Hudson, 2004. s. 87. ISBN 0-500-28219-6.

¹⁶ Svět umění je termín, který zavedl a etabloval teoretik Arthur Danto. Popisuje veškeré dění a jeho hráče, kteří utvářejí komplexní svět umění (uměleckou scénu, trh, výstavy, vzdělávací instituce aj.).

ním z podstatných rysů je uchopení samotné existence umělce či skupiny umělců anebo i diváků v daném čase a místě jakožto ekvivalent uměleckého díla. Primárním cílem akčního umění nebylo a není vytvoření klasického hmotného uměleckého artefaktu s estetickým významem. Byť jako určitý záznam akce může něco obdobného vzniknout, zpravidla se jedná spíše o méně častý jev. Uměleckým dílem tedy není určitý objekt, jenž vznikl na základě procesu tvorby, nýbrž právě samotný proces tvoření. Tento postup můžeme popsat jako *vtělení/embodied*¹³, kdy se fyzické tělo performerů stává uměleckým objektem. Zde je patrná souvislost s dematerializací konceptuálního umění. „*Performance is an essentially contested concept.*“¹⁴

Akční umění tak více než jakékoliv jiné umělecké formy vtahují nejen umělce ale i diváka do své vlastní existenciální podstaty. Setkáváme se tak s přístupem modernistických avantgard, kdy se umění stává všední součástí života umělců. Ti sami již nerozlišují (nemusí) mezi uměním a životem. „... *it is live art by artists.*...“¹⁵ – jedná se o žité umění. Tato všednost vkládá akčnímu umění to, co mu mnozí vyčítají, tedy těžkou rozpoznatelnost mezi tím, co umění je a není. O tom nakonec rozhodují kontexty, do kterých akce zasadí buď samotní umělci, kurátoři, teoretici, nebo jiní aktivní partcipanti *světa umění*.¹⁶

Samotný termín akční umění, který se u nás nejčastěji používá, v sobě ukrývá odkaz ke slovu akce. Tedy ději, kdy jeden subjekt na základě vlastního jednání spustí jednu až více událostí či procesů, které vedou k aktivizování subjektu druhého – v případě akčního umění diváka či dalšího performerů (popřípadě i neživého objektu/artefaktu). Kromě tohoto označení se u nás etabloval i dnes již globálně užívaný termín *performance* či *performativní umění*. V tomto kontextu se však dostáváme na daleko širší pole působnosti, než se může z pohledu výtvarného umění zdát. Do performativních umění totiž můžeme zařadit i tradiční teatrálnější formy, jako je divadlo, cirkus, koncerty, jiná veřejná vystoupení nebo i experimentální či artové pojetí audiovizuálních a filmových forem. Osobně se domnívám, že není potřeba hledat teoretické linie pomyslných hranic a škatulek jednotlivých performativních forem. Pro běžného diváka jsou zanedbatelné, snad jen divák poučený, umělecký kritik nebo teoretik jim logicky propůjčuje nějaký význam, který sám potřebuje pro kvalitnější analytické čtení daných děl. Pokud přihlížející nebo participant dané umělecké akce dokáže rozlišovat mezi jednotlivými performativními žánry, pak dokáže lépe číst i jejich konkrétní obsahy, významy a kontexty.

2. 3. Geneze akčního umění

Přestože práce necílí na analytický rozbor akčního umění a všech jeho kořenů, dovolím si alespoň částečně kontextualizovat genezi tohoto uměleckého žánru, neboť nám zpětný pohled do minulosti pomůže lépe vysvětlit situaci, ve které je žánr akčního umění dnes.

2. 3. 1. Rituály

Téměř v každé odborné knize, publikaci nebo učebnici, která se zabývá dějinami umění, najdeme kořeny jakékoliv umělecké tvorby již v pravěkých časech. Kunsthistorikové odkazují především na jeskynní malby či drobné keramické objekty, které mají s uměním společnou přítomnost charakteristiky, na kterou můžeme nahlížet optikou estetiky. Osobně jsem však vždy byl k tomuto výkladu počátku dějin umění skeptický. Samozřejmě zcela evidentně se jedná o start kreativní tvorby, avšak jen těžko na tyto dávné artefakty můžeme nahlížet stejným prizmatem jako na umění současné či nedávných století. Tyto dávné výtvořiny měly spíše významy spirituální a rituální nežli čistě estetické.

A právě rituálnost je atributem, který pojímá i samotné akční umění. Rituál je „označení výrazného individ. nebo kolekt. způsobu chování, který je standardizován, tj. založen na vnucených nebo tradičních pravidlech, vystupuje jako posvátný obyčej.“¹⁷ Tedy obdobně jako performance či happening probíhá za nestandardních podmínek, kterou mohou (ale i nemusí) být založeny na předem určených pravidlech, tak i rituál funguje na tomto principu. Pozůstatky jeskynních maleb jsou záznamem rituálních akcí, které pro dané osoby měly význam nejen spirituální, ale i sociální, kulturní a tradiční. Mimochodem dodnes se nám tyto aspekty ve společnosti objevují, ať už v podobě náboženských obřadů, nebo i v oblastech, které by nás možná v daném kontextu nemusely napadnout. Například maturitní zkouška se ne nadarmo přezdívá zkouška dospělosti. Obecně ve vzdělávacím procesu najdeme řadu (akčních) rituálů. Ty však nalezneme i v jiných občanských oblastech.

Pravěké rituály tak s největší pravděpodobností byly jedny z prvních performancí a happeningů, o kterých víme, a v podstatě daly vzniknout performativnímu žánru rituálních obřadů, které si dodnes většinou pojíme s vírou a náboženstvím.

¹⁷ MICHAEL, Bull a John P. MITCHELL. *Ritual, Performance and the Senses*. Routledge, 2016. s. 22. ISBN 9781350001510.



◀ Matyáš Chochola, performance – *Ultra Violet Ritual* (Manifesta, 2016, foto archiv: autora)

¹⁸ Poznámka autora: emancipací umění se tu má na mysli vývoj výtvarného umění především v 19. století, kdy se samotní umělci odpoutali od závislosti na světských slechtických a církevních donátorech a vybudovali si základy vlastního uměleckého světa, který jim poskytl větší volnost a s tou i možnost experimentovat.

2. 2. 2. Od antiky k avantgardě

Poposkočíme o několik století dopředu, přesto však budeme respektovat vymezenou osu dějin umění. První zastávka našeho mohutného skoku se nachází ještě v antických časech a v podobném duchu se nese až do současnosti. Mezi další performativní umění – a teď si už můžeme dovolit použít tento pojem –, se totiž řadí vznik divadla a obdobných dramatických a teatrálních forem. Antická divadla v Řecku i Římě (ale i mimo naši řecko-křesťanskou civilizaci) převedla rituální performance z oblasti spiritualismu do estetiky. Performance nabrala dalšího významu. Vznikla také pozice pasivního diváka, který se akce nijak neúčastnil (mimo jiné i pro větší kontrolu zábavního a volnočasového obsahu, který i obyčejní lidé konzumovali). Obdobnou situaci můžeme sledovat se vznikem sportovně laděných klání, závodů anebo i soubojů. Tento stav platí bez větších radikálních změn či novinek až do počátku 20. století, alespoň z pohledu teorie výtvarného umění a jeho historie. Dalším pomyslným milníkem je tak až období prvních uměleckých avantgard. Tato perioda je významným zlomem nejen pro akční umění, ale pro umění obecně. Do určité míry můžeme právě zde sledovat vyvrcholení postupné emancipace umění,¹⁸ která započala v 19. století. Futuristé, poté dadaisté i surrealisté se ve své tvorbě nebáli experimentu a žánrových integrál. Bez zadavatelů se jejich tvorba rozeběhla všemi směry, umění přestávalo být vnímáno jako řemeslo, najednou se z něj více stávala filosofie, či dokonce životní styl. Umělci se nebáli překračovat žánry, a tak italsí futuristé, mezi



▲ Umberto Boccioni – Grande Serrata (karikaturní kresba, 1911)

kterými bychom našli literáty, architekty, malíře a jiné kreativce, začali performovat v rámci představení *Grande serrata*. Tyto v podstatě happeningy vytvářely situace přímé interakce s diváky. Futuristé provokovali a vyvolávali reakce vlastní akcí (ať už přímými nadávkami mířenými na diváky, nebo vytvářením situací, kdy na jedno místo bylo prodáno více lístků). Dadaisté své hnutí založili v rámci akčních večerů v kabaretu Voltaire a dále svá performativní díla rozvíjeli v organizovaných procházkách po Paříži, které byly naplněny uměleckou interakcí. Surrealisté se věnovali mimo jiné něčemu, co bychom z dnešní perspektivy mohli nazývat foto performance. Zkrátka toto období bylo na performativitu

bohaté, byť tehdejší samotní umělci či teoretikové neměli potřebu akce rámovat či definovat jako nové umělecké médium.

Byly to ale právě avantgardní akce, které vytvořily ideální podhoubí pro další akční vývoj, který se tak najednou měl o co opřít, nebo na co odvolávat.

2. 3. 2. Poválečné akční směry – etablování uměleckého žánru

Předposlední fázi vývoje akčního umění řadím do poměrně dlouhé široké časové mezery tedy od 50. do konce 80. let. Prakticky přesně v polovině 20. století americký malíř Jackson Pollock přináší poměrně značnou část divácké pozornosti z hotového díla na proces jeho vzniku. Je otázkou nakolik má na daném trendu podíl samotný Pollock, nebo již postupně vznikající aparát uměleckých teoretiků a sběratelů, pravdou však zůstává, že to možná byl právě on, kdo tvorbu uměleckého díla posunul do obdobné role jako samotné finální dílo.

První pokus o teoretické vymezení autonomního žánru akčního umění se převážně připisuje americkému umělci a teoretikovi Allanu Kaprowovi. Ten v roce 1958 publikoval esej s názvem *The Legacy of Jackson Pollock*, text se zabýval právě aspektem, který Pollock vynesl na světlo, ale také užitím všedních materiálů v tvorbě. Tedy nejen honosných malířských barev.

¹⁹ Babyboomers byla první generace dětí, která dorostla po 2. světové válce a nebyla zatížena léty krize, strádání a terorem, který válka vyvolala.



▲ Allan Kaprow – 18 Happenings in 6 Parts (performance, Reuben Gallery, New York, 1959, foto: Moma)

V 60. letech poté sám Kaprow přišel se sérií akcí, které označoval slovem happening. Není náhoda, že právě v této dekádě dochází k rozkvětu akčního umění (ve světě, ale i u nás), neboť se jednalo o období obecně objevující, dynamické, svobodomyslné, což bohužel nakonec vyústilo v revolučním roce 1968, který, jak známe, pro většinu světa znamenal ústup od výše zmíněných hodnot. 60. léta však na samém začátku díky dorostlé generaci babyboomers¹⁹ nastartovala řadu akce-

lerací různých uměleckých a kulturních žánrů. Ve filmu vzniká nová vlna, která je spjatá především s Francií a demonetizováním hollywoodských velkých studií, ale také i s československým zastoupením v podobě Věry Chytilové, Jiřího Menzela nebo Miloše Formana. Mimochodem ve filmech nové vlny se nezářídka pracovalo s neherci, tedy amatérskými herci či lidmi zcela bez zkušeností s teatrálním a dramatickým uměním. Jako by filmařům šlo o větší autentičnost a přirozenou performativitu. V hudbě se dostává ke slovu big beat, tedy žánr, který připravil půdu jak pro popové kapely typu Beatles, tak i pro alternativnější pojetí v podobě rocku. V rámci výtvarného umění dochází k revoltě, ta se objevuje nejspíše coby logická reflexe revolty společenské. Stále více uvolňující se a demokratizující se společnost (minimálně Západu) přišla se sexuální revolucí, hnutím hippies, anti-rasistickým hnutím apod.

Obdobně se i v rámci uměleckého světa dostává na světlo jedna z prvních kritických a poměrně komplexních reflexí. Umělci i teoretikové si sami kladou otázku, kam umění od pomyslné emancipace 19. století pokročilo a kam vlastně směřuje. Objevují se neo-avantgardy, které se snaží na ty první navázat, nebo se naopak vůči nim vymezit. Vznikají nové umělecké skupiny i formy. Mimo akční umění, můžeme sledovat nástup konceptualismu nebo land-artu, se kterými má i akční umění mnoho společného. Primární a na pohled první zjevný aspekt je odklon od materiální estetiky – tedy dematerializace. U akčního umění je tradiční umělecká materie nahrazena materií tělesnou. Přesto, jak jsme si již vysvětlili, nejedná se o klasický typ uměleckého objektového artefaktu. Dalším pojítkem je temporalita a místní specifita. Tedy jak akční umění, tak i land-art mohou být (a často bývají) orámované konkré-

Richard Long – Dusty Boots Line (land-art, performance, USA, 1988, foto: internet)



ním místem a časem a ze své podstaty nemohou být nikdy znovu zcela totožné. A nakonec i určitý důraz na obsah a ideu díla je přeci jen u těchto tří uměleckých žánrů vyšší nežli u děl dřívějších, které však bezesporu nejsou „jen“ krásnými díly, ale také nositeli řady hlubokých myšlenek. Tyto společné rysy pramení z obdobných pozic, ze kterých land-art, konceptuální i akční umění vyšlo a bylo poprvé systémově etablováno. Onou pozicí byl vzdor, revolta vůči zaběhlým pořádkům společnosti široké i odborné – umělecké. Umělci se chtěli vymezit vůči tzv. komodifikaci umění, tedy procesu, kdy se z umění stává spotřební zboží obdobně jako z jiných prodejních artiklů konzumní společnosti, viz následující podkapitola.

60. léta tak přinesla celou řadu různorodých přístupů k performanci. Některé performance v sobě nesly politický aspekt a onen revoluční vzdor (v rámci ČSSR akce skupiny Aktual a Milana Knížáka, ve světě pak například Rosario Group v Argentině), jiné vycházely z tradičních forem, které rozvíjely (malby Yves Kleina), či se vezly na vlně svobody a experimentu (hnutí Fluxus).

S příchodem 70. let však došlo k určitému vystřízlivění. Uvolnění ve společnosti vystřídala u nás normalizace, ve světě pak polarizace světa a průběh studené války. Akční umění se stává nástrojem spíše alternativně smýšlející části umělecké obce. U nás bychom mezi oficiálními umělci jen stěží performery našli. Přesto do určité míry jsou právě 70. a 80. léta pro československou performance zásadní a v podstatě dodnes představují možná nejvýznamnější tuzemskou kapitolu, byť se domnívám, že tato pozice byla vybudována samotnými aktéry a teoretiky oné doby z určité romantizující nostalgie. Ta se však netýká doby, která pro umělce obecně nebyla přívětivá. Není divu, že častým námětem performancí a happeningů byl existencialismus, introspekce, popřípadě kritika politického režimu. Jména jako Petr Štembera, Jan Mlčoch, Jiří Kovanda, Milan Kozelka a později Vladimír Havlík či Jiří Surůvka jsou dnes stálicemi většiny teoretických prací, které se českým performativním rámcem zabývají.

2. 3. 4. Divoké devadesátky a dnešní multižánrovost

S příchodem postmoderního pluralismu se i akční umění dostává do proudu žánrových průsečíků. V 90. letech se k tomu přidává pád sovětského svazu a nástup postkoloniálního globalismu. Došlo k zajímavé situaci, kdy se po rocích izolace umělecká scéna východu setkala se západní. Na několik let zavládla možná přehnaná touha dohnat západní umění, mimochodem domnívám se, že obdobný trend či motivace (snad v menší míře) platí na tuzemské umělecké scéně dodnes. Obecně ve světě můžeme sledovat postupnou integraci témat genderu, sexuálních orientací, rasových či etnických menšin, feminismu a ekologie. Umělci se také pouštějí čím dál častěji do institucionální kritiky, kdy se snaží upřímně a kriticky nahlížet na vlastní scénu, trh s uměním a umělecký provoz obecně. Častěji se také objevují experimenty performativního umění kombinujícího prvky výtvarného umění, divadla, módy, filmu, tance, cirkusu apod. Z pohledu českého umění nastává v 90. letech zcela nová éra, kdy dříve undergroundoví (akční) umělci získávají zcela svobodné pole pro vlastní tvorbu i prezentaci. Tato nová skutečnost spustila řadu pozitivních i rozpačitých procesů. Na jednu stranu vzniklo poměrně značné množství performativních festivalů (spíše v pozdějších letech) a umělci se už nemuseli obávat perzekucí ze strany státu i uměleckých institucí. Na druhou stranu však jako by umělecký provoz na tuto situaci nebyl připravený, což se v menší míře projevuje ještě dodnes. V současné době jsou performativní formy na vzestupu. V rámci uměleckého provozu a trhu stále nedosahují takové míry reflexe jako klasické formy (malba či objektová tvorba), což se ale možná v kontextu charakteristiky akčního umění ani nikdy nestane. Performance jsou však čím dál více viditelné, ne náhodou na Benátském bienále v roce 2019 byl jako nejvíce oceňovaný pavilon označen ten litevský, kde jednou za den probíhala performance *Sun and Sea* upozorňující na ekologická témata spojená se západním konzumerismem.²⁰

²⁰ Arthur Jafa and the Lithuanian Pavilion Win the Venice Biennale's 2019 Golden Lions, *Casting a Spotlight on Racism and Climate Change* [online]. news.artnet.com [cit. 2022-06-13]. Dostupné z: <https://news.artnet.com/art-world/venice-golden-lion-1543489>

²¹ Jana Písařiková: *Od performance art k inscenované zkušenosti* [online]. AVU, youtube kanál [cit. 2022-06-13]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=gWP5-mpDTZw&t=115s>

Samotné umělecké instituce, jako jsou galerie či muzea, povětšinou reflektují performativní umění spíše klasickou formou výstav dokumentací akcí. Čím dál častěji se však objevují také reinterpretace performancí (tedy znovu realizování dle návodu či záznamu autora nebo zcela na základě vlastní interpretace), delegování anebo zařazování uměleckých akcí do doprovodných nebo eventových typů programů. To ve své přednášce na AVU popsala i Jana Písařiková.²¹ Tento fenomén lze



Rugile Barzdziukaitė, Vaiva Grainyte, Lina Lapelyte – *Sun & Sea* (Litevský Pavilon, Benátské bienále 2019, Venice, foto: Andrej Vasilenk).

vnímat pozitivně, pokud však nezačnou performance a happeningy utvářet programové body, které mají fungovat čistě jako samoučelná zábava nebo ozvláštnění. Mezi mladou generací performerů je také patrné dosti odlišné vidění světa, včetně umění, jeho námětů a forem. Doba dominance čisté konceptuální deestetizace a dematerializace (v tuzemském kontextu) minimálně v akčním umění skončila. Performeréři jako Lukáš Hoffmann, Kateřina Olivová, Jakub Ra, Jakub Jansa, Jonáš Zbořil a další se nebojí užívat estetizovaných forem i přesahu do mimouměleckých žánrů. Performance a happeningy jsou stále také

uměleckými formami, ke kterým tíhnou umělci v momentech demonstrací a výrazných angažovaných projevů ve veřejném prostoru. Upozorňují tak na závažné současné společenské problémy, jakými jsou klimatická krize, sociální krize, válečné a politické konflikty aj. Ukazuje se tak, že je to právě akční umění, které dokáže dnešního člověka zahlceného (digitálním) obrazem vytrhnout a zaujmout právě díky své autenticitě.



◀ Lukáš Hofmann / *Saliva – Dry Me a River* (performance, Plato, 2017, foto: archiv autora)

2. 4. Atributy akčního umění

Stejně jako jiná umělecká a výtvarná média, tak i akční umění má své charakteristické rysy, které pomáhají akční umění popsat.

2. 4. 1. Dematerializace / Jiná materie

Jak jsme si již naznačili, primární charakteristikou akčního umění je dematerializace. Tedy odklon od nutnosti vytvoření fyzického objektu jakožto uměleckého artefaktu a vyzdvižení samotného procesu tvorby v akt, jenž sám naplňuje podstatu umění. Tento proces má akční umění společné i s land-artem či konceptuálním uměním, které vzniklo se záměrem umění zbavit materiální podstaty.

U akčního umění se však nejedná o fundamentální dematerializaci ve smyslu zbavení se jakékoliv fyzické hmoty umělecké tvorby či i klasické závěrečné prezentace díla. Spíše jde o proces, kdy klasická tvůrčí umělecká materie byla nahrazena jinou – lidským tělem. Umělecký arte-

²² JONES, Amelia a Adrian HEATFIELD. *Perform Record Repeat: Liver art in history*. 2. Bristol: Intellect, 2012. s. 51. ISBN 978-1-84150-489-6.

²³ Off-space je typ výstavní platformy, jejíž existence je spjata s místem, které bychom nenašli mezi tradičními výstavními prostory, jakými jsou galerie či muzea. Jde o místa, která mohla původně fungovat jiným účelům (továrna, kanceláře, byt nebo i veřejný prostor). Off-space galerie mohou být etablované, progresivní, fluidní, založené a kurátorované samotnými umělci či studenty umění. Jde tak spíše o alternativní výstavní scénu.

²⁴ Art guerilla / guerilla art je umění, které je historicky spojené se street-graffiti scénou ve Velké Británii. Dnes však už zastupuje většinu umění, které je autonomní (není dělané na zakázku, nerespektuje byrokratické a legislativní oficiální opatření), často v sobě ukrývá angažovaný či kritický obsah a je charakterizováno tvorbou a prezentací ve veřejném prostoru.

Vojtěch Fröhlich – Vlajka ►
(performance, Benátské Biennale, 2022, foto: TK autora).

fakt byl doslova *ztělesněn*.²² Performativní umělecký žánr, který tento atribut velmi důkladně analyzuje, se nazývá body-art. Performance či happeningy, které můžeme zařadit do body-artu artikuluji lidské tělo jako nástroj umělecké tvorby, často tak poukazují na limity lidského těla, pracují s extrémami. Za zmínění zde určitě stojí akce vídeňských akcionistů nebo postřelení Chrise Burdena v rámci jeho performance v 70. letech. Ze současného hlediska se můžeme podívat na tvorbu Vojtěcha Fröhliche, který performanci pojí se sportovními (i nebezpečnými) kousky v podobě lezení nebo high-line chůze a podobných až kaskadérských kousků.



2. 4. 2. Místní a časová specifičnost

Pro akční umění je dozajista charakteristická specifičnost jednak místní a jednak temporální. Tzn. akční umění vzniká, existuje a zaniká vždy na určitém místě a v daný časový interval. Některé performance nebo happeningy jsou místně specifické zcela, tedy jsou vymyšleny pro určité místo, často se k němu vztahují a reflektují jej. Většinou dochází k realizaci takových akcí mimo galerijní prostory, v rámci offspaců,²³ různých festivalů, eventů či jako art guerilla zásah do veřejného prostoru. Příkladem specifické akce může být happening Barbory Klímové Kladení plín u Křížku, kterým reinterpretovala akci Zorky Ságlové Kladení plín u Sudoměře.

Jiné akce mohou mít naopak silný vztah k času – době trvání. Takové mohou mít přívlastek endurance-performance, tedy akce, u které je důraz na výdrž a její náročnost a která se vzhledem k času vyznačuje náročným prožitím po fyzické i psychické stránce nejen pro umělce, ale i diváky. Názornou ukázkou může být hned několik performancí již zmíněného Vojtěcha Fröhliche. Například v jeho performanci *Křehké kino* prožil 24 hodin Fröhlich tak, že v galerii Mladých v Brně otáčel vteřinovou ručičkou hodinek položených na stole, čímž metaforicky zastavil čas.



8 S M I Č K A

▲
Zorka Ságlová – *Kladení plin u Sudoměře (1970, Jan Ság)*
Barbora Klímová – *Kladení plin u Křížku (2017, foto Jan Láta)*

Díla akčního umění ale mohou být také znovu uskutečněna a provedena. A byť se z vlastní podstaty nemůže nikdy jednat o zcela identické akce, svět umění je za ně pokládá. Důvodů je několik a většinu z nich můžeme považovat spíše za pragmatické. Může se například jednat o akci, která sklídila velký ohlas, vyvolala zájem široké nebo i odborné veřejnosti, a tak umělecké instituce osloví umělce s možností znovuprovedení. I provoz současného umění je trendový, což nemusí být apriorně negativní přívlastek jako spíše konstatování. V jiném případě může jít o pragmatismus ze strany umělce-performera, který se také potřebuje určitým způsobem živit. Performativní umění nemá takovou pozici jako malba nebo jiné tradiční umělecké formy v oblasti uměleckého trhu. Umělci a sběratelé tuto problematiku řeší prodejem/koupi autorských nebo autentických dokumentací akcí – tedy fotografie, videa, popř. text. Samozřejmostí je postoupení autorských/vlastnických práv. V takovém případě

tedy například může dojít k tomu, že prodaná díla do sbírek institucí nebo i soukromých sběratelů mohou být znovu provedena i bez autora. Například dílo Allana Kaprowa *Fluids*, které spočívá ve vytvoření prostoru na půdorysu obdélníku z leďových kvádrů, bylo vytvořeno jak za Kaprowova života, tak i po něm.

2. 4. 3. *Participativní pozice umělce a diváka*

Důležitým atributem akčního umění je bytostní propojení uměleckého díla s umělcem, potažmo i divákem. U tradičních uměleckých forem přeci jen existuje určitá distance mezi umělcem a uměním, ale také mezi divákem a uměleckým objektem. Umělec tradičních forem je dozajista existenciálně nezbytný pro existenci díla, avšak samotný tvůrce si od své tvorby může dát pauzu, může od obrazu či sochy odstoupit. Performer takovou možností nedisponuje. V momentu, kdy se rozhodne akci začít, už ji nelze přerušit. Pokud ji přeci jen přeruší, znamená to, že akce ještě nedošla ke svému cíli, musí se tedy opakovat a dílo jako takové v daný okamžik zkrátka nevznikne. Samozřejmě jsou typy performancí či spíše happeningů, které jsou založené na náhodě, může je ovlivnit cokoliv nebo kdokoliv. Z jejich podstaty je cíl a ukončení nejisté. Přesto rozdíl mezi vztahem malíře k obrazu a performerera k performanci je zjevný. Malíř své tělo fundamentálně nepropojuje s autorským objektem.

Obdobná situace je čitelná na celé ose performance (umělecké dílo) – performer – divák. Neboť i samotný divák je při sledování performance v jiném observačním vztahu k dílu nežli při nahlížení například na obraz. Je zde patrnější bližší vztah s divadlem a dramatickým uměním nežli s výtvarným. Divadelních žánrů máme několik, ale poměrně značná část z nich nezřídka pracuje s–momentem zboření tzv. třetí stěny, tedy chvílemi, kdy herec na jevišti naruší nepsané pravidlo – *zde je jeviště a herci a zde je hlediště a diváci*



▲ Allan Kaprow – *Fluids* (happening, California 1967 / Berlin 2015)

a tyto dvě veličiny o sobě sice ví, ovšem nijak se vzájemně nekonfrontují. Narušení neviditelné bariéry mezi herci (performery) a diváky, například otázkou nebo přímým zapojením do hry, můžeme sledovat nejen v divadle, ale i ve výtvarném umění. Divák performance se neustále vědomě i nevědomě ocitá v situaci, která ho může kdykoliv vrhnout do víru samotné akce. Navíc v rámci akčního umění najdeme performativní žánry, které jsou existenciálně spjaty s přítomností diváka, bez nich by nemohlo dojít k naplnění podstaty díla, tedy žádná performance by ani nevznikla. Může jít o typy akcí, u kterých například nevzniká dokumentace, přítomnost diváka má tak charakter přítomnosti svědka. Ať už performer zapojí diváka do akce, či nikoliv, divák je přeci jen v intenzivnější pozici prožitku a potenciální interaktivity nežli při observaci neživých uměleckých objektů.

U happeningů je charakter sdílení díla ještě patrnější a intenzivnější. Divák se stává participantem uměleckého díla na popud umělce (popřípadě i vlastní vyhodnocení situace). Podle Jana Zálešáka může participace na umělecké činnosti mít dvojí charakter – *horizontální nebo vertikální*.²⁵ V případě horizontální participace se jedná o spolupráci vyváženou, ve vztahu není přítomna hierarchie, všichni participanté jsou si rovni. Většinou se může jednat například o skupinovou performance umělců. Naopak u vertikálního pojetí je vždy subjekt, který v různé míře diktuje směr, nebo akci režíruje a ostatní tedy řídí. Zpravidla se

tak jedná spíše o happening, který většinou vzniká na půdorysu myšlenky či výchozí pozice, kterou buduje umělec-svolavatel happeningu.

Další zajímavá situace nastává, pokud je akční dílo realizováno v běžném veřejném prostoru bez kontextu, který by na dané dílo upozorňoval (jak je tomu ve výstavních institucích). Vezměme si akci Vita Acconciho *Following piece* z roku 1969. Akce spočívala v pronásledování náhodných kolemjdoucích až do momentu, kdy vznikla situace, která již nebyla slučitelná s možností pokračovat, ovšem kdy taková situace měla nastat, zůstalo bez definice. Z českého prostředí se nabízí zmínit dílo *Divadlo* Jiřího Kovandy, který dle předem napsaného scénáře performativně postával před Národním muzeem bez vědomí desítek až stovek lidí na ulici.

Specifikum divácké participace na akčním díle je mimochodem jedním z atributů, kterým se zabývá tato práce v kontextu edukačního procesu. Obdobně jako

²⁵ ZÁLEŠÁK, Jan. *Umění spolupráce*. Akademie výtvarných umění, 2011. s. 28. ISBN 978-80-87108-26-0.

akční umění, tak i edukační proces má v sobě aspekt participace a spolupráce. Jedná se o osu žák – učitel. Klasická frontální edukační metoda například participativní charakter moc nevyužívá a nerozvíjí, naopak projektová metoda, skupinové práce a jiné přístupy vědomě s participací pracují.

dů, jedním z nich je již zmíněný pragmatismus, díky kterému se však daný umělec či umělkyně může uživit. Performeři tak mohou do koloběhu uměleckého trhu nabízet dokumentaci vlastních akcí nebo jejich provedení, popřípadě i premiéry performancí. Mohou také prodat autorská práva

FOLLOWING PIECE
('Street Works III', Architectural League, New York; October 3-25, 1969)

Project:
- Each day, a person is chosen at random, in the street, any location.
- I follow him wherever he goes, no matter how long or how far he travels. (1 stop following only when he enters a private place - his home, his office.)

(Realizations):
Shortest time: October 3 - five minutes.
Longest time: October 10 - five hours, forty-nine minutes.
(On two days, October 12 and October 16, the project was not carried out.)

Performance as constraint: performance as 'learning a part of' something, 'forming a part of' someone; not communication is made as a 'logarithm of resources.'

Performance as selection: performance as separation of 'positive side' direction.

Performance as conformity: performance as conditioned animal - A's class that he will pursue a path until it enters a private space or another private space.

A means of artistic protest: movement determined by another person; performance as 'long performed'; movement as 'long moved.'

Static system - adjustment system - participative system - complementary system.

Body as printer: actual space, visualization of a (actual) situation as a particular case within the system of other possible situations.

Sample episodes (October 1)
Time: 3:44 PM
Place: 88 STREET and Avenue of the Americas opposite corner.
Subject: Girl in orange coat - she walked east on 88 STREET, north side of the street.
3:57 PM - she entered Park Brown, this stop (21 W 88 ST.)
4:12 PM - left Park Brown and continued east.
4:25 PM - entered Experiment I, clothing store (9 W 88 ST.)
4:52 PM - left Experiment I and walked west.
4:56 PM - entered the 88 STREET Bookstore (19 W 88 ST.)
5:10 PM - left the 88 STREET Bookstore and walked east.
5:26 PM - entered (Muller's) shoe shop (5 W 88 ST.)
5:39 PM - left shoe shop and continued east.
6:12 PM - went down city 1ST subway station (48 Av. and 88 ST.) uptown side.
6:15 PM - walked home, uptown local.
6:35 PM - got off at 77th Street, walked east on 77th St.
7:01 PM - turned south on York Avenue, east side of the street.
7:06 PM - entered building, 1432 York Avenue.

Sample episodes (October 2)
Time: 12:44 PM
Place: 14th Street and Second Avenue, southeast corner.
Subject: Man in a black sweater - he walked west on 14th Street, south side of the street.
12:10 PM - just west of Broadway, on 14th Street, I lost sight of him.

(Series of tracks; thus days (following location and direction))

(Movement of performer according to the way one performer can be produced or derived from another; movement as direction.)

Performance as trail: trail, trace, of the performance during the performance; performance as its own trail, its own guidance.

Backward goal: CB is adapted to A, as each of A's steps goes to his goal, it goes at the same time to B, who uses it to turn himself to A's goal.

Unconnected region

Agent (follows)

Approach to similar positional values

Subject (person follows)

Forward goal

Goal

CB (follows) A1 → A2 → A3 → A4

B (follows)

Vito Acconci

Vito Acconci - Following Piece (performance, New York, 1972)

2. 4. 4. Komodifikace performance

Jak již bylo naznačeno, akční umění je velmi specifické v kontextu uměleckého trhu. Atributem akčního umění je tedy i dokumentace, které se budeme věnovat v samostatné podkapitole. Dokumentace je nezbytná pro mnoho důvo-

dané akce, zpravidla jsou i takto distribuovaná díla nadále ověřena jmény původních autorů, kteří jim konec konců také zajišťují váhu.

Akční umění se tak dostává do lehce bizarního kruhu. Neboť, jak už víme, akční umění kladlo při svém vzniku či postupném etablování důraz na dematerializaci. Jednalo se o jedno z logických vyústění konceptuálního umění a land-artu, které se stalo určitým protestem proti komodifi-

kaci umění. Obdobně jako konceptuální umělci nebo land-artisté, i performeři chtěli přijít s formou umění, které nebude ekvivalentem produktu určenému ke koupi a spotřebě. Jenže, jak to tak v uměleckém světě bývá, nakonec i onen protest a vymezení se vůči fungování uměleckého trhu se stává jeho součástí. A tak performance je dnes stejnou součástí přehlídek umění a výstav jako tradičnější umělecké formy. Je však pravdou, že charakteristiku dematerializace si stále ponechává, tudíž doslovná komodifikace performance či happeningu se ve větším měřítku neděje. Mezi uměním, které je nejčastěji skupováno do soukromých i institucionálních sbírek, stále převládá spíše malba a objektová tvorba nežli akční, konceptuální nebo novomediální umění.

2. 4. 5. Performance jako art entertainment

Akční umění ze své podstaty se samo o sobě málokdy stává jediným obsahem institucionálních programů, ať už se jedná o temporálně omezené či dlouhodobé výstavy nebo umělecké přehlídky. Performance ani happeningy totiž nemohou být kontinuální, respektive mohou, ale jedná se o velmi náročný proces jak pro umělce, tak i diváka, ale i produkci dané instituce. A tak se akční umění v galeriích a muzeích poměrně nezřídka objevuje v roli doprovodného programu či jako kulturní event, jehož smyslem je zpeřtení programu dané instituce. Umělci, nebo spíše kurátoři výstav, organizují různé typy akčních forem, které se někdy ke kontextu dané výstavy vztahují zcela, či jsou dokonce její plnohodnotnou součástí nebo ji pouze částečně doplňují. Mohou být v produkci samotných vystavujících umělců nebo performativních participantů, anebo se naopak může jednat o akci, která byla vybrána kurátorem či produkčním týmem.

Samozřejmě existuje i opačná skutečnost, kdy výstava plní spíše roli kulis environmentu vytvořeného téměř zcela výhradně pro potřeby per-

formance či happeningu. Příkladem může být výstava *Big Light* od Federica Díaze, která byla v roce 2017 k vidění v Domě umění města Brna. Výstava se skládala z objektů, instalací a komplexních environmentů, které vytvářely prostředí pro performance, jež se v rámci trvání výstavy pravidelně opakovaly.



▲ Federico Díaz – *Big Light* (výstava, performance, Dům umění města Brna, 2017, foto: Václav Jirásek)

Najdeme také příklady výstav nebo dokonce stálých expozic, které se soustředí na akční umění, respektive jeho dokumentaci. Příkladem může být opět brněnská expozice *Art Is Here: Nové umění*, kterou od roku 2016 najdeme v Pražákově paláci. Výstava reflektuje značnou část umělecké scény od 70. let 20. století. Kostra koncepce výstavy stojí na postavě uměleckého teoretika Jiřího Valocha a jeho kontaktech a reflexi tehdejší umělecké (avantgardní) scény. V rámci expozice najdeme celou řadu akčních děl, primárně moravských tvůrců.

V posledních letech sledujeme v performativním umění příklon k esteticky více definovanému stylu provedení performativních uměleckých děl. Konceptuální existencialismus či nenápadná všednost se stále ještě objevuje, ale především u umělců mladší generace vidíme důraz na stylizaci akce. V roce 2018 vyhrál Cenu Jindřicha Chaloupeckého tehdy pětadvacetiletý Lukáš Hoffman, který se mimo instalaci a kurátorskou činnost věnuje právě skupinovým performance, jež vychází z estetiky jak

vizuální (oblečení, make-up), tak i choreografické. Některé přeryvy jsou již tak markantní, že se pohybují jak na poli performance, tak i v žánru fashion show. Příkladem může být činnost produkční skupiny New Aliance Agency, kterou založil umělec Jakub Ra. Soustředí se především na prezentaci alternativní módy i přístupu k výběrům modelů-performerů. Obdobným způsobem fungují i příležitostné módní a performativní přehlídky s názvem *Rozmanitost*, které se soustředí především na spolupráci s umělci a módními návrháři, kteří se zabývají tzv. slow fashion, tedy módou, která má blízko především k udržitelnosti a ekologickým zásadám.

Byť tedy ani akční umění se komodifikaci nevyhnulo a samo se nezřídka stává součástí doprovodných programů či spektakulárních akcí, díky svému charakteru si drží jistou míru angažovanosti, společenské kritiky a nepodbízivosti. Uchovává si tak něco z původního vymezovacího východiska, ze kterého vzniklo.

2. 5. Žánry akčního umění

V rámci akčního umění můžeme dešifrovat a popsat několik základních typů performancí a happeningů, které selektujeme na základě spíše formální nežli obsahové charakteristiky.

2. 5. 1. Individuální a skupinová performance

Jedno z nejzákladnějšího dělení akčního umění spočívá v již vysvětleném rozdílu mezi performancí a happeningem. Tedy mezi akcí, která diváka přímo nezapojuje (performance) a akcí, která naopak diváka transformuje z pozice observační do pozice proaktivní a participativní. Rozdíl však může být i v provedení performance, která na jednu stranu může být projevem individuálního tvůrce nebo celé skupiny tvůrců.

Individuální performance je poměrně jasně strukturovaná a uchopitelná. Jedná se o akci, kterou realizuje samotný umělec nebo umělkyně, popřípadě i figurant nebo herec, který jedná na základě scénáře.

Performance skupinová pak představuje akční dílo, které je realizováno při spolupráci více osob – performerů. Může jít o uměleckou skupinu nebo o figuranty. Nejedná se o happening, jelikož diváci nejsou přímo zapojováni do průběhu akce. Performeré jedná na základě pouze vlastní kooperace, která může být (ale nemusí) plánovaná. Zároveň může jít o spolupráci horizontální nebo vertikální, tedy, jak jsme si již vysvětlili, jedná se o spolupráci, kdy jsou si všichni performeré rovni (horizontální), nebo naopak je zde určitá hierarchická osa (vertikální). Například v podobě režisér – herec.

2. 5. 2. Lokace performance

Dalším nástrojem pro žánrové zařazení akce může být skrytí kontextu místa, kde se akce odehrává. Kontext realizace silně ovlivňuje obsah díla nejen u performativního umění. Do různých typů uměleckých institucí nebo i veřejného prostoru vstupujeme často s určitým očekáváním nebo zkušeností, která ovlivňuje to, jakým způsobem observujeme dané objekty či procesy odehrávající se na onom místě. Pokud si vezmeme kulturní instituce, je patrné, že s jiným očekáváním a pohledem vstupujeme do galerie současného umění, muzea nebo i kina či divadla. Jako diváci zde očekáváme určitý typ zážitku. Tyto instituce vystavené díla kontextualizují a zaštiťují. Jinými slovy, pokud se umění dostane k návštěvníkům galerie, pak samotná výstavní instituce dané dílo etabluje a stvrzuje, že daný objekt nejspíše je uměním a je hodný profesionální nebo i slavnostní expozice a nazírání. Pokud se jdeme podívat na nějaký snímek do kina nebo na divadelní hru do divadla, předpokládáme, že dané dílo bude minimálně po formální stránce kvalitní. Samozřejmě i nespokojená divácká zkušenost není výjimkou,

tedy tato institucionální garance není absolutní. Samotní umělci ji však často sami tematizují. Snad nejznámějším a výmluvným příkladem může být *Fontána* Marcela Duchampa. Dílo vystavil v rámci Pařížských salónů, které byly samy o sobě prestižním místem pro představení novinek ze světa výtvarného umění. Vystavení tohoto známého ready-madu nemělo do té doby obdoby. Také Duchamp musel dané dílo nakonec deinstalovat a dodnes vyvolává kontroverzi a nepochopení. Zároveň však bývá toto dílo považováno za jedno z nejzajímavějších děl 20. století a možná také za zlomový bod v pohledu na to, co umění je, může být, jaký je jeho smysl a kde má umění místo ve společnosti. V případě Duchampovy *Fontány* záleželo na kontextu instituce, ve které bylo poprvé vystaveno, neboť právě ta dodávala dílu váhu a hodnotu uměleckého díla.

U performativního umění se zdá, že místní specifikace nemusí být tak zřejmá jako u klasického umění. Akce jsou temporální, zpravidla se odehrávají jen po nějaký čas, a tak vztah k danému místu je časově omezen. Přesto je však důležitý. Rozdílnost ve čtení performance nebo happeningu nemusí být jen kontext umělecké instituce, ale také zdali se jedná o místo veřejné nebo uzavřené širší společnosti. Dále zda jde o místo určené k performativní prezentaci (jeviště), nebo naopak zdali se jedná o místo určené jiným procesům, nebo jde například o místo v krajině, která sama o sobě dokáže vytvořit estetické a spektakulární podmínky.

Místo, které si umělec vybere pro realizaci performativního díla vychází z autorova celkového pojetí performance, která může tihnout k viditelné stylizaci nebo spíše ke konceptuálnímu pojetí. Stylizovaná performance artikulovaný obsah zahrnuje do formálního přístupu, který danou akci jasně identifikuje a estetizuje. Performeré mohou používat například kostýmy, pomůcky nebo kulisy, světla aj. Konceptuální pojetí samozřejmě může pracovat obdobným přístupem. Na druhou stranu fundamentálně konceptuální dílo klade primární důraz na myšlenku než na provedení. Akční

díla konceptuálnějšího charakteru tak mohou mít až všední charakter, mohou být v podstatě neviditelná bez výkladu či jiného typu poukázání na jejich existenci. Dochází k nim v rámci veřejného prostoru nebo v přírodě a jejich provedení zapadá do všední charakteristiky daného místa.

Na viditelnosti akce může však upozornit i divák sám svou přítomností. Sami určitě znáte situace, kdy procházíte ulicí, náměstím nebo jiným veřejným místem a vidíte shromáždění lidí. Ať už vás přítomnost skupiny láká, nebo odrazuje, vzbuzuje váš zájem. Takové situace můžeme vidět například v případě festivalů performance, které se odehrávají v ulicích měst (například festival Malamut v Ostravě). Akce mívají různé pojetí, ale i ty všednější na sebe poutají pozornost díky neustále přítomné skupině diváků.

Performance mohou být realizovány na místech, kam se nedostane ani běžný návštěvník galerie. Na akce dostávají návštěvníci předem pozvánky. V dnešní době je taková praxe spíše výjimkou, avšak v době komunistického režimu byla řada umělců odsouzena k utajované umělecké činnosti. A tak se povědomí o akcích šířilo tzv. undergroundem, tedy neoficiální kulturou, která se snažila s normalizačním a totalitním pojetím reality alespoň uměleckou formou bojovat.

2. 5. 3. Video-performance

Zajímavou součástí akčního umění je i video-performance. Tedy performance, kde akce je primárně realizována pro objektiv kamery, nikoliv pro oči diváka. Respektive konečným recipientem je divák a jeho audiovizuální percepce, avšak n rozdíl od klasického dokumentačního vztahu mezi kamerou nebo fotoaparátem a performancí je u video-performance kladen důraz na audiovizuální aspekt. Performance není tedy zaznamenávána, ale spíše realizována pro její zfilmování. Jedná se tak o jeden z hraničních žánrů, kde se video-performance pohybuje mezi dalšími audiovizuálními formami, jako je videoart nebo umělecký film. Pří-

kladem video-performancí nám může být tvorba islandského umělce Ragnara Kjartanssona. Například jeho performance pro Tate Modern *Variation on Meat Joy* byla sice realizována v rámci prostorů londýnské galerie, avšak k její prezentaci došlo skrze filmovou kameru, mikrofony a živý stream. Video-performance se liší od filmu tím, že postrádá většinou klasickou filmovou naraci. Performativitu samozřejmě najdeme i u klasického filmu, avšak zpravidla se jedná o performativitu stylizovanou, hereckou, tedy takovou, která realitu předvádí, nikoliv jí reálně je. U video-performance sledujeme autentickou akci, která je stylizována prostřednictvím filmové optiky. Najdou se i přístupy, kde přirozeně dochází k určitým crossoverům. Například v rámci nové vlny se filmoví tvůrci, ať už u nás nebo i v zahraničí, odhodlali pracovat i s neherci a do filmu se tak dostávali autentické reakce či situace.

Z českého prostředí můžeme nahlédnout na práci Miroslavy Večeřové, která dlouhodobě žije na jihu Anglie. Tam, ale i na jiných místech, realizovala celou řadu akcí, které sama video-performancí nazývá. Stylizaci reprezentuje volba typu kamerového záběru, kompozice, akce upravené pro kameru, ale i postprodukční proces v podobě střihu, sound-masteringu a color gradingu.

2. 5. 6. Akční umění na pomezí výtvarného umění a divadla

Dalším hraničícím žánrem akčního umění je neopomenutelné dramatické umění a divadlo. Najít hranici mezi akčním uměním a teatrálnějšími přístupy divadelních her a jiných performativně a umělecky laděných vystoupení je v současné době poměrně těžké. Divadla sama se totiž často pouští do čím dál experimentálnějších divadelních forem, které kombinují i více přístupů najednou. Alternativní divadlo přestává být alternativním, neboť se těší velkému diváckému i odbornému zájmu. Samozřejmě stále můžeme najít v divadle klasické formy jako činohru, muzikály, opery apod. Režiséři a dramaturgové se však nebojí experimentovat jak na poli performativních forem, tak i s typy vyprávění a s prezentací obsahů. Do divadla se tak dostávají formy nejen performance s kořeny výtvarného umění, ale také například prvky cirkusu, instalace, happeningů, sociálních akčních výzkumů apod.

Je tedy jednoduché vymezit hranici mezi tradičním pojetím divadelních žánrů a performancí vztahující se ke kontextu výtvarného umění, avšak současné divadelní formy hranice



◀ Miroslava Večeřová
– *Where the Sea
Swallowed a Woman*
(video-performance, 2022,
foto: archiv autorky)

smývají. Příkladem může být nedávno uvedená nová hra Tomáše Loužného *Vstup Zakázán* v olomouckém Divadle na cucky. Tato hra začíná v prostorách divadla, kde dochází k celé řadě divadelních experimentů, např. boření neviditelné stěny mezi herci a diváky, multimediální projekce, výtvarné a objektové interakce se scénou. Poté se hra přerušuje, následuje organizovaný průvod



▲
Divadelní hra Vstup zakázán (Divadlo Na cucky, 2023, Olomouc)

dvou herců za doprovodu hudebníka a všech diváků, který míří do bývalého krytu civilní obrany. Zde má divák možnost nejprve projít instalaci vytvořenou specificky v rámci kontextu hry a poté zhlédnout zbytek hry samotné.

Snad jednou z mála odlišností je jednak stále přítomnost určité scénáristické koncepce, kterou tvoří klasická dramatická narace s úvodem, body zlomu, zápletkou, vrcholem a vyústěním. A také kontext divadla, jež stále většinou obsahuje klasické jeviště i hlediště.

2. 6. Dokumentace akčního umění

Akční umění se stalo součástí uměleckého provozu nejen jako živá performance a happening, ale také jako klasičtější umělecká forma, která vytváří pomyslné či doslovné umělecké artefakty. A to díky dokumentaci, jež sama může mít různé formy i důvody. Akční umění pracuje s vlastní dokumentací záměrně i mimoděčně. V případě záměrného užití dokumentačních nástrojů umělci nebo i jejich kurátoři kalkulují s dalším využitím záznamu v uměleckém provozu. Dokumentace tak nejčastěji bývá využívána ke zprostředkování autentického zážitku z performance nebo happeningu v rámci výstav a přehlídek umění. Možná právě díky kontextu galerií a muzeí, do kterých se dokumentace dostávají, se překračuje jejich úloha z čistě záznamové do reprezentativní. Dokumentace i její následná prezentace a adjustace se tak samy stávají určitým uměleckým objektem či artefaktem. Architektura takovéto výstavy se poté může dostat až na pole video-instalace, se kterou může a nemusí při samotné akci performer počítat.

Dokumentace akčního umění jako uměleckého objektu bývá prezentována, archivována i ohodnocována v rámci uměleckého trhu a sbírek. Některé dokumentace jsou pořizovány bez estetického či jakéhokoliv koncepčního přístupu. Jsou však autoři, kteří naopak s dokumentací vědomě pracují a své performance jim mohou i podřízovat, zde se však již jedná spíše o zmiňovanou video-performance.

Důležitým aspektem dokumentace akčního umění je i volba samotné dokumentární formy. Můžeme jí reprezentovat fotografie, video, audio, text, objektový záznamový artefakt aj.

Fotografie má nejspíš ze všech neomediálních záznamů nejbližší ke klasickému uměleckému artefaktu jako je obraz či grafika nebo kresba. Je to dané nejen její percepční charakteristikou, která je reprezentována dvourozměrným a nehybným obrazem, ale také historickou souvislostí.

Postupný vznik fotografie v 19. století se proplétal s romantizující a symbolistickou malbou. Fotografie jako dokumentační nástroj byla hojně využívána především v prvních dekádách, kdy se akční umění definovalo a postupně etablovalo, tedy zvláště v 60. až 80. letech. Důvodem samozřejmě byla i dostupnost fotoaparátů, které byly daleko rozšířenější než kamery. V posledních letech sledujeme především příklon k audiovizuální dokumentaci prostřednictvím videa, neboť i v dalších odvětvích společnosti sledujeme akceleraci pohyblivého obrazu. Fotografie však svou statikou a blízkostí ke klasickým uměleckým objektům pracuje se záznamem akcí více v náznaku, čímž se jí daří lépe držet v abstraktnějších polohách volného umění než právě video. Umělci nechávají své akce fotografovat často téměř ledabyle, jako by je zachytil náhodný kolemjdoucí. Tím v sobě dokumentace uchovává něco z původní autenticity dané akce. Příkladem v českém kontextu mohou být akce Vladimíra Havlíka, který dokumentace svých akcí nechával na participantech performancí a happeningů většinou bez vzájemné domluvy. Opakem tohoto přístupu jsou naopak akce, které při své realizaci vznikaly vědomě pro hledáček fotoaparátu. Tudíž kompozice, průběh a případné opakování akce, to vše se odvíjelo od potřeb a cílů, dle kterých měla výsledná fotografie vypadat. V tomto kontextu můžeme zmínit Jiřího Kovandu, který při akcích spolupracoval s fotografem Pavlem Tučem. Performance a happenings upřednostňující fotografii před divákem či vznikající zcela jen pro účel fotografie bývají nazývané fotoperformancemi. Příkladem může být věhlasná performativní dvojice Marina Abramovič a Ulay, kteří vytvořili řadu obdobných děl. Z českého prostředí se pak nabízí zmínit i Václava Stratila a jeho sérii autoprotrétů z 80. a 90. let. Ostatně fotoperformance se přirozeně pohybuje na pomezí dalších kreativních a uměleckých forem, především z odvětví fotografie samotné. Fotografické záznamy akčního umění najdeme při výstavách nebo ve sbírkách a depozitech poměrně často doplněné o texty konceptuální povahy.

O videu jsme se již bavili. Vysvětlili jsme si rozdíl mezi dokumentací performance a video-performancí. U audiovizuálního záznamu performance je potřeba, aby při prezentaci díla v galerii náhodou nedocházelo ke špatné interpretaci díla. Jinými slovy, pokud se umělec, kurátor nebo jiný článek uměleckého provozu rozhodne dokumentovat audiovizuálně performance a následně ji prezentovat, musí si být vědom toho, čeho chce při prezentaci dosáhnout a že vnímat dílo v relativním pohodlí galerie může být zcela jiný zážitek nežli být dané performance osobně přítomný. To, co se v autentickém momentu jeví jako silný zážitek, může mít při nahlížení dokumentace jiný charakter. Druhý aspekt, se kterým je potřeba počítat, je narušení *bezpečného prostoru*²⁶ kamerou. Mám tím namysli přítomnost kamery, která je každému participantovi akce i divákům zjevná. Fotografie má v tomto případě výhodu, jedná se o metodu



▲ Václav Stratil – Autoprotrét (foto performance, 1993)

nout a že vnímat dílo v relativním pohodlí galerie může být zcela jiný zážitek nežli být dané performance osobně přítomný. To, co se v autentickém momentu jeví jako silný zážitek, může mít při nahlížení dokumentace jiný charakter. Druhý aspekt, se kterým je potřeba počítat, je narušení *bezpečného prostoru*²⁶ kamerou. Mám tím namysli přítomnost kamery, která je každému participantovi akce i divákům zjevná. Fotografie má v tomto případě výhodu, jedná se o metodu

²⁶ Termín bezpečný prostor neboli safe-space definuje prostředí jako zbavené veškerých předsudků, konfliktů, kritiky a potenciálně ohrožujících akcí, myšlenek nebo diskusí.

neomediálního záznamu, který je relativně neinvazivní. Expozice fotografie je momentová, pokud fotograf jedná senzitivně, pak ho na vědomí nebere ani performer ani divák. Avšak s videem je situace jiná. Audiovizuální záznam bývá zpravidla přítomen akci po celou dobu a může dosti ovlivnit to, jak se akce bude odvíjet nebo jakým způsobem ji budou vnímat diváci, kteří na akci dorazili. Před kamerou se většina lidí cítí nekomfortně a svůj projev tedy dosti upravuje či stylizuje. Samozřejmě i kamera se dá různě skrýt nebo zapojit do víru akce (např. GoPro kamera připevněná na těle performerera).

Dalším neomediálním způsobem záznamu akce je pořízení audiozáznamu. Ten vytváří dokumentaci, která se může jevit poměrně popisně, vždy však nechává dost místa pro imaginaci diváka. Zapojuje totiž pouze zvuk, což je v kontextu výtvarného umění donedávna méně používané médium, jeho popularita však roste. Zvukový záznam akce tak bývá nezdědkou užíván v kontextu sochařských a objektových instalací, ale najdeme jej i v samotných akcích. Zvuk (respektive ticho) hrál důležitou roli v konceptuální skladbě a jejím performativním provedení *4'33"* od Johna Cage. V rámci využití v objektových dílech můžeme hovořit o dvojitě užití: v jednom typu nám zvuk vzniká mechanicky díky samotnému objektu, příkladem nám mohou složit díla Krištofa Kintery *Revolution* nebo *Nervous trees*. Obě totiž představují objekty, které jsou kinetické, svým mechanickým pohybem poté vytváří zvuk (například nárazy objekty o stěnu nebo o podlahu). Druhým typem jsou poté objekty nebo instalace, které zvuk reprodukuje pomocí audio techniky. Jiří Suchánek

ve výstavě *Perplex* v galerii TIC v roce 2018 představil instalaci, která tematizovala souhru zvukových a světelných frekvencí, divák mohl do této souhry participativně zasahovat. Nejnovější tuzemský příklad využití audia v současném umění byla pak výstava *Místa chvění* v humpolecké galerii 8smička. Kurátorky Anežka Chalupová a Jakub Frank představili šest českých, polských, německých a rakouských umělců a umělek. Společně s architektem výstavy Matějem Frankem vytvořili minimalistickou, ale velmi působivou výstavu, kde zvuk hrál primární roli. Divák měl možnost nazírat několik objektů, včetně takových, které mu umožnily interagovat. Při pobytu v prostoru galerie, který byl pojat jako jeden velký open-space, návštěvník mohl vnímat různé zvukové instalace, které putovaly po celém prostoru galerie. Pokud se vrátíme ke zvuku a jeho vztahu k performanci, můžeme nahlédnout dílo Marca Fusinata, který v rámci Benátského bienále v roce 2022 představil v australském



▲ Marco Fusinato – *Desastres* (performance, projekce, instalace, Benátky, 2022, foto: Andrea Rossetti)

pavilonu dílo na pomezí instalace, projekce a performance s názvem *Desastres*. Umělec po 200 dní do pavilonu docházel a performoval zde agresivní a expresivní hrou na elektrickou kytaru, přičemž zvuk vycházel z řady několika obřích reproduktorů. Na základě charakteru performance se poté odvíjela projekce autorského video-artu. Prostředí, které tato souhra vytvořila, bylo velmi invazivní vůči divákovi. Hlasité industriální zvuky kytary a až epileptická projekce většinou „vyhnala“ diváka po relativně krátké chvíli. Jednalo se však o silný umělecký zážitek.

²⁷ *Artist.cz* [online]. [cit. 2023-06-01]. Dostupné z: <https://www.artist.cz/dila/lukostrelec-3620/>

Další formou sloužící záznamu akčního umění může být text. Text jako médium spadající pod žánry výtvarného nebo obecně volného umění najdeme především v kontextu konceptuálního umění. To samotné má však k akčnímu umění blízko, neboť spoustu výchozích bodů a charakteristik mají společné. Například zmiňovaná dematerializace a kritika komodifikace umění. Text využívají akční umělci především ve dvou podobách. Jednak jako tradiční popisný nástroj a jednak jako výtvarnou techniku ne moc vzdálenou od kresby.

V případě prvního přístupu texty doplňují fotografie originálními popisy dějů performancí a happeningů, které jsou někdy psané ručně či na stroji, popřípadě i vytisklé. Charakteristika textu představuje především strohost, doslovný a jednoduchý popis toho, co se stalo. Příkladem může být dílo Petra Štembery *Lukostřelec* z roku 1977, které je doplněno o popis akce: „*V místnosti plné lidí jsem (oblečen do nacistické košile) vystřelil šíp, opatřený kovovou špicí, na terč na zdi, demonstrující sílu dětského luku. Pak jsem namočil druhý šíp (který měl také kovovou špičku) v lahvičce označené JED, namířil na cíl, ale vystřelil do diváků na druhé straně zdi.*“²⁷ Jako návštěvníci galerie, která toto či obdobné dílo, respektive jeho dokumentaci vystaví, se již nedozvíme, co se po akcích dělo, jaké měly dozvuky. Kusé informace můžeme najít v různých historických a kurátorských textech. Přesto je zajímavé, jak akční umělci s popisem vlastních akcí pracovali. Domnívám se, že na těchto autorských popisech jde poměrně dobře demonstrovat obdobný rozdíl mezi akčním uměním a divadlem. Samotnému tématu se text práce věnuje později. Avšak stejně jako performance většinou postrádají divadelní i scénaristickou strukturu, tak i popis performancí a happeningů nepředstavuje z literárního hlediska kdovíjaké kvality v oblasti květnatosti jazyka (neboť to není ani jejích cílem).

V druhém případě můžeme sledovat uchopení textu jako přímou součást performance. Umělci v takovém případě nemanipulují s textem pouze jako dokumentačním nástrojem, text se stává součástí performance. Ať jde o psaní tzv. zprostředkovaném přes elektronické či mechanické nástroje (PC, psací stroj) či přímo o ručně psané písmo. Formálně můžeme najít obdobný kontext například v kaligrafii, kdy samotné provádění ručně psaného písma je určitým rituálem, kde primární není čitelnost, ale spíše autenticita kresebného provedení.

Dokumentace prostřednictvím klasických výtvarných technik je poslední typ záznamu akčního umění, který zmíním, přestože se jedná spíše o formu prvotní. V rámci rekapitulace dějin akčního umění byly zmíněny rituály – akce, při kterých vznikaly záznamy rituálů v podobě jeskynních maleb. Tedy technika malby, ale i ob-

²⁸ Ngprague.cz [online]. [cit. 2023-06-01]. Dostupné z: <https://www.ngprague.cz/udalost/3473/eva-kotatkova-moje-telo-neni-ostrov>

²⁹ KRTIČKA, Jan, PROŠEK, Jan, ed. Dokumentace umění. Fakulta umění a designu Univerzity Jana Evangelisty, 2013. s. 48. ISBN 978-80-7414-632-9.

jektové tvorby, je s akčním uměním spjata odjakživa. Je poměrně časté, že i v rámci performancí a happeningů vznikají fyzické objekty, které mohou mít charakter klasického uměleckého artefaktu. Může se tedy jednat o malby, sochy, instalace, kresby, grafiky atd. Svým způsobem za to může i samotný zrod akčního umění, které vzešlo z umělců vzdělaných většinou v rámci klasických výtvarných ateliérů. Jednalo se původně například o malíře nebo dokonce o umělecké teoretiky. I žánry land-artu nabízejí kombinaci sochařského objektu v krajině, pro který je však důležitým aspektem samotná existence umělce na daném místě. Někteří umělci volí vznik fyzického díla nebo jinou zjevnou fyzickou stopu jako záznam svého díla i pro určitou čistotu takovéto dokumentace, která nic nezprostředkovává, neinterpretuje, je zkrátka taková, jakou ji umělec zanechal. Je tedy na divákově imaginaci (doplněnou o kurátorský text), aby si danou akci představil a vysvětlil.

Příkladem nám může být nedávno realizovaná výstava Evy Koťátkové *Moje tělo není ostrov* ve Veletržním paláci Národní galerie v Praze. Koťátková dvoranu paláce vyplnila komplexní instalací, která byla pravidelně „... aktivována performery*rkami, kteří*re se s veřejností podělí o různé příběhy, jež výstava obsahuje: o dítěti šikanovaném ve škole, o krevetě vařené zaživa nebo o keři vytrženém ze svého původního prostředí, aby byl znovu vysazen na předměstí.“²⁸

Přístupu k dokumentaci akčního umění se v českém kontextu zevrubně věnuje publikace *Dokumentace umění*²⁹, ve které dochází k reflexi tématu prostřednictvím tuzemských umělců i teoretiků.



◀ Eva Koťátková – *Moje tělo není ostrov* (Národní galerie, Veletržní palác, 2023)

3 /

Performativní umění a vzdělávání

V této kapitole se dostaneme k ke zkoumání vztahu performance a vzdělávání. Přičemž v tomto případě na pojem performance nahlížíme především jako na umělecké médium. První část kapitoly se věnuje konkrétním přístupům zahraničních i tuzemských umělců, kteří prvky performativního umění nahlíželi i z pozice pedagogiky nebo je přímo implementovali do vzdělávacích procesů. Popřípadě fungují vybrané příklady umělců nahlížet i inverzně, tedy jejich tvorba a činnost má vzdělávací charakter, do kterého jsou však implementovány performativní prvky (které můžeme označit obecně za netradiční, experimentální, v určitých aspektech i inovativní). Zároveň vybrané umělce můžeme do značné míry brát jako inspirativní prameny, ze kterých vyšla i koncepce akčního výzkumu. Ten je obsažen v druhé části kapitoly, jde o výzkum, který jsem realizoval (a stále realizuji) v rámci vlastní pedagogické praxe.

Klíčem pro výběr příkladů bylo splnění těchto podmínek:

- autorem by měl být umělec/umělkyně/umělecká skupina, nebo pedagog/pedagožka, který se dané metodě věnuje nebo věnoval dlouhodobě a tím vytvořil zajímavý praktický nebo i teoretický koncept syntézy performativního umění a vzdělávání
- nebo může jít také o instituci (např. školské zařízení, nebo umělecká výstavní instituce apod.), která prostředí pro inovativní syntézu vytvořila
- Přesah do vzdělávání a edukačních metod by měl být vědomý a cílený. Nemusí jít však nezbytně o cíl inovovat vzdělávání, neboť i vědomé zacházení se vzdělávacími metodami může primárně cílit na jinou oblast dané činnosti - například na umělecký kontext.

3. 1. Performance a vzdělávání – zahraničí

Umění a vzdělávání byly odjakživa dvě propojené disciplíny. Stejně jako dnes i v minulosti si při náročných a velkorysých projektech nevystačili umělci sami, a tak často využívali pomoc dalších umělců nebo vlastních studentů, učňů a tovaryšů. Umění až do své vlastní emancipace ke konci 19. století bylo obecně bráno jako řemeslné zaměstnání. Umělecké akademie však ve svém přístupu k uměleckému vzdělávání zůstávaly většinou konzervativní hluboko do 20. století.

Přesto se v rámci téhož století postupně vyprofilovali jednak umělci, kteří svou uměleckou praxi založili na progresivních často performativních přístupech k-uměleckému i obecnému vzdělávání, a jednak i pedagogové, kteří se genezí umění, teorie i obecné filozofie inspirovali k vlastním metodám a přístupům k výuce. Konkrétní případy najdeme v historii jak v rámci uměleckých vzdělávacích i výstavních institucí, tak i jako individuální iniciativy umělců a pedagogů (často v jedné osobě).

³⁰ Předlohou tohoto pojetí byla filosofie John Deweyho (Rice byl jeho student), amerického průkopníka v oblasti pojetí pedagogiky a jejich edukačních metod. Dnes si jej pojíme primárně s projektovou metodou učení. Dewey také školu vnímal jako instituci, kde se odehrávají procesy primárně sociální a až poté edukační. Deweyho pojetí bylo inspirací i pro další umělce a pedagogy, jak si ještě ukážeme.

3. 1. 1. Bauhaus

Prvním příkladem nám může posloužit škola jménem Bauhaus. Samozřejmě i před ním, bychom našli jiné zajímavé příklady, které by do klíče výběru spadaly také. Školu založili a poté se o ni starali primárně architekti (Henry Van del Velde, Walter Gropius, Mies van der Rohe aj.). Dodnes je škola oceňována zejména pro svůj přístup k řemeslu. Možná v reakci na dadaismus a poválečné tendence, se řada umělců, architektů a jiných kreativců rozhodla založit školu, kde opět řemeslo mělo hrát prim. Každý student musel projít řemeslným základem. Cílem byla syntéza uměleckých přístupů k vytvoření průmyslu s kvalitním designem. Mezi užitými uměleckými formami, které byly na škole vyučovány, najdeme i ty, které zastupovaly volné umění, tedy například malbu, ale také film, divadlo nebo tanec.



▲ Příprava triadického baletu Oskara Schlemmera v Metropolitním divadle v Berlíně (1926, foto: Apic / Getty Images)

Bauhaus nabízel velmi komplexní vzdělání. Některé metody se nesly v duchu experimentů, kdy se hranice mezi uměním, edukací a osobní životem smývala. Docházelo k různým typům performativních cvičení, podporovalo se vegetariánství. Bauhaus byl vyhlášen i pro vlastní společenské akce a večírky, které se často nesly v duchu tematických kostýmových večerů, divadla, tance, performativních choreografií apod. Důležitou figurou v tomto kontextu byl Oskar Schlemmer a jeho triadický balet založený na geometrických kostýmech a předem naplánovaného pohybu tanečnicků.

Samozřejmě jen těžko můžeme hovořit o tom, že by pedagogové a umělci nebo dokonce i studenti působící na Bauhausu záměrně pracovali s pojmy jako performance nebo performativní charakteristika vzdělávacího procesu. V té době tyto pojmy ještě neexistovaly. Ovšem jednak obecné do určité míry ani-hierarchické struktury celé školy a jednak již zmíněné performativní cvičení odehrávající se ve výuce nebo i mimo školu, popřípadě i na společných večírcích naznačuje záměrné uchopení performativity, umění a vzdělávání.

3. 1. 2. Black Mountain College

V roce 1933 byla založena v Severní Karolíně v USA nová vysoká umělecká škola, jejíž profilace a pojetí uměleckého vzdělávání bylo postaveno na experimentu a praktické progresivní výuce.³⁰ Jejím zakladatelem byl John A. Rice, který sám navrhl řadu experimentálních výukových metod. Školou za její dobu trvání prošlo přes 1200 absolventů a učitelů, mezi nimiž najdeme řadu významných umělců a umělků, kteří měli zásadní impakt na vývoj moderního umění (např. Robert Rauschenberg, William a Elaine de Kooning, Josef Albers, Cy Twombly). Jednalo se o jedno z prvních míst, kde také došlo k institucionalizování performance jako učebního

obsahu. V této výuce byl mimo jiné zainteresován i John Cage. Performativní pojetí edukace na BMC popisuje Eva Díaz takto: výuka samotná stála například na konkrétních časově vymezených cvičení, kdy studenti performovali na základě krátkých skriptů. John Cage také inicioval událost, která je dnes mnohými považována za první happening. Jednalo se o souběh několika akcí (vyučujících) umělců, které byly utvářeny v jednom čase na různých místech celé školy. Výsledkem těchto experimentů byl *Divadelní kus č. 1 (Theatre part No. 1)*, odvíjející se zdánlivě bez řádu a logiky, ostatně tak, jak se často děje i v reálném životě.³¹

Mimochodem souhra vícero médií (performance, dramatického umění, tance, poezie) vedla i k založení taneční školy Merce Cunninghama.

Studenti byli edukováni v oblasti kreativity napříč různými vědními i technickými a rukodělnými obory. Výuka nebyla strukturována ani nefungovala na klasickém principu hierarchického vztahu učitel (autoritativní pozice) a žák (podřízená pozice). Ve škole bychom nenašli třídy, studium nebylo ukončeno zkouškou, studenti mohli získat symbolický (ručně vyráběný) diplom, kdy chtěli. Byť byla a je Black Mountain College interpretována v první řadě jako umělecká škola, její zaměření bylo všeobecné. Umění samotné tak plnilo roli filtru, přes který docházelo ke vzdělávání v dalších oborech a tvořilo myšlenkový koncept či vzorec, jak přistupovat k dalšímu poznání jiných vědních oborů a lidských činností. Zakladatel Rice přiřkl umění 3 charakteristické vlastnosti, ze kterých mohly kognitivní procesy těžit: observace světa, kritické posouzení a reagující akce.

Svým způsobem tak můžeme Black Mountain Collage považovat za pedagogický experiment, který měl velmi blízko ke komunitnímu celostnímu pojetí života, nejen (včetně) edukace. Velmi vypovídajícím popisem celé školy je citát jejího učitele a později i ředitele Josefa Albersa: „*We do not always create works of art, but rather experiments. It's not our intention to fill museums, we are gathering experiences.*“³²

³¹ Eva Díaz, *The Experimenters: Chance and Design at Black Mountain College* (Chicago: University of Chicago Press, 2014).

³² Black Mountain College: *The Experimenters*. *Davidzwirner.com* [online]. 2011 [cit. 2023-06-05]. Dostupné z: <https://www.davidzwirner.com/exhibitions/2023/black-mountain-college-the-experimenters>



▲ Josef Albers se studenty v plenéru a performativní cvičení studentů. (foto: státní archiv Severní Karolíny).

Zde si dovolím krátkou poznámku. Nastavení *Black Mountain College* bylo pro mě velmi inspirativní a položilo základy tzv. *Ateliéru bez vedoucího*. Tato kreativní platforma vznikla v roce 2020 v rámci galerie *KEL*. Vznik této školní galerie jsme iniciovali s kolegyní Vendulou Burgrovou. Pod zkratkou *KEL* najdeme tři pojmy, které samy o sobě jsou důležité pro uměleckou tvorbu: koncept, experiment a láska. Název si žáci vymysleli sami. Galerie od svého vzniku funguje primárně pro dva účely. Jednak zde dochází k výstavám prezentací studentů i etablovaných umělců a jednak zde jednou za čas existuje platforma zmíněného *Ateliéru bez vedoucího*. Tak jako vychází inspirace z 20. století, tak i tato platforma funguje na principu nehierarchického přístupu, volnosti a učení se navzájem. Do ateliéru může přijít kdokoliv (nejen žáci školy) a může iniciovat jakýkoliv obsah, kterým se chce zabývat sám nebo s ostatními. Tento princip fungování poměrně pravidelně naráží na mantinely, kterými je samotná škola a její prostor, ve kterém se projekt realizuje. Přesto se prozatím daří v projektu pokračovat.

3. 1. 3. Joseph Beuys

Jedním z umělců, kteří se dostali do role vysokoškolského pedagoga byl i Joseph Beuys, který se edukačnímu aspektu věnoval i v rámci vlastních děl happeningového charakteru. Beuys učil v letech 1961 až 1972 na Akademii umění v Düsseldorfu, kde vedl ateliér monumentálního sochařství. Právě tam začal postupně hledat a realizovat nové cesty k uchopení pedagogiky jak po stránce formální, tak i obsahové. Jeho přístup dokresluje absurdní skutečnost, že byl nakonec ze školy vyhozen pro svůj až příliš otevřený přístup vůči studentům. Jeho ateliér mohl navštěvovat kdokoliv, aniž by musel absolvovat přijímací řízení. Beuys nakonec spolu s 16 studenty po několik dní okupoval akademickou půdu, až se mu přece jen podařilo prosadit přijetí 142 studentů. Přesto jeho vztah s vedením akademie se již nikdy plně nere-



▲ Žáci si sami píší pravidla fungování Ateliéru. Příležitostně vystavují a pořádají vernisáže či jiné typy kulturních akcí (2020–2022, foto: archiv autora).

habilitoval, a tak z vedení ateliéru odešel. O to více se v pozdějších letech věnoval veřejným přednáškám a participoval na založení alternativní vysoké školy *The Free International University for Creativity and Interdisciplinary Research*.

Obsahově se svůj pedagogický přístup snažil Beuys opírat o filosofii. Hlubinné reflektivní koncepty můžeme spatřit v řadě jeho dnes již proslulých děl, jako *Jak vysvětlit umění mrtvému zajíci*. V této akci najdeme několik odkazů na pedagogické postupy. Estetické doplňky performance (pomazání medem aj.) vykreslují lidskou potřebu vytvářet si myšlenkové škatulky a pojmy pro následné zpracování ve vzdělávacím procesu. Je zde přítomna absurdita v podobě vysvětlování umění mrtvému zajíci. Beuys chápal performance jako možné experimentální pole pro rozvoj samotné pedagogiky.³³ V jednom z rozhovorů uvedl, že „... *bytí učitelem, je nejlepší umění, jakého jsem dosáhl*.“³⁴

Jeho pedagogický styl byl založený na diskusi. Otevřený dialog vedl nejen se studenty, ale i s návštěvníky různých galerií a uměleckých institucí, kde realizoval happeningové setkávání. Jednalo se o tzv. kroužkové diskuse, které byly často kontinuální, dlouhé a náročné.³⁵ Beyusovou nejcitovanější myšlenkou je, že „... *každý může být umělec. Život je umění*.“³⁶ Jednalo se o přelomový koncept, jenž přinesl nový pohled na vztah umění a společnosti. Umění by se mělo více integrovat do společnosti a zajímat se o ni, mělo by hledat nové nové cesty k interpretaci společenských procesů, alespoň tak jeho pedagogiku interpretovala jedna z jeho bývalých studentek, německá umělkyně Ursula Reuter Christiansen.³⁷

Díky tomuto společnému pojetí života, umění a vzdělávání došlo k jejich syntéze, a tak o řadě akcí, které Beuys realizoval, můžeme v jeden moment hovořit jako o všedních rozhovorech, performancích, vzdělávacích sympoziích nebo workshopech či lekcích. Beuys tak v jeden moment vidíme jako člověka, performeru-umělce, učitele, občanského a politického aktivistu nebo i šamana, neboť o šamanství svůj přístup částečně opíral.

Joseph Beuys během diskuse na Kunstakademie Düsseldorf (1968, foto: Ute Klophaus) ▶



³³ ULMER, Gregory. (2007). *Performance: Joseph Beuys in Joseph Beuys The Reader*. Cambridge, MA: The MIT Press. s. 233. ISBN 978-0262633512

³⁴ BISHOP, Claire., *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship* (London: Verso, 2012) s. 12. 978-1-84467-690-3.

³⁵ ULMER, Gregory (1985). *Applied Grammatology: Post(e)-Pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys*. Johns Hopkins University Press. s. 230. ISBN 978-0801832574.

³⁶ Goethe Institut [online]. [cit. 2023-06-03]. Dostupné z: <https://www.goethe.de/ins/cz/cs/kul/mag/22209342.html>

³⁷ Youtube.com [online]. [cit. 2023-06-03]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=ThZkm71JqbM>

³⁸ Kritická pedagogika byl koncept vzniklý na principu kritické filosofie. Pedagogika by neměla být vyčleňována ze společenských a socio-kulturních fenoménů jako je sociální spravedlnost, demokracie, lidskoprávní problematika apod. WEINER, Eric. *Making the Pedagogical (Re)Turn: Henry Giroux's Insurgent Cultural Pedagogy* [online]. [cit. 2023-06-03]. Dostupné z: [https://s3.amazonaws.com/arena-attachments/74939/Making_the_Pedagogical_\(re\)turn_-_Weiner.pdf](https://s3.amazonaws.com/arena-attachments/74939/Making_the_Pedagogical_(re)turn_-_Weiner.pdf)

³⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogika Utlačovaných*. Neklíd, 2022. ISBN 978-80-908247-9-9.

⁴⁰ Futuristé například pro-
dávali na jedno místo více
lístků, vznikaly tak hádky mezi
diváky i herci, kteří jindy zase
diváky záměrně provokovali
(viz úvodní kapitoly o genezi
akčního umění).

3. 1. 4. Paulo Freire a Augusto Boal

Augusto Boal byl brazilský divadelní vědec, teatrologický teoretik i praktik a občanský aktivista i politik. Je známý mimo jiné pro svůj inovativní přístup k divadlu, který nazval *divadlo utlačovaných*. Než se však popíšeme tento přístup k divadlu, je potřeba zmínit jiného jeho krajana Paola Freireho, filosofa a edukátora, který byl součástí vlny *kritické pedagogiky*.³⁸ Jedním z jeho nejznámějších počínů bylo publikování nového pohledu na pedagogiku, který Freire nazval *pedagogika utlačovaných*. Zde vidíme přímou souvislost, neboť Boal vycházel z Freireho myšlenek (osobně se také velmi dobře znali), které implementoval do performativního a dramatického umění. Než se podrobněji podíváme na *pedagogiku utlačovaných*, je potřeba se na chvíli zastavit u samotného pojmu pedagogika. Ta je v akademickém kontextu vnímána primárně jako věda, která zkoumá vzdělávací a výchovná/edukační procesy. Tedy nejsou to ony samotné procesy. Není tím (v odborných a akademických kruzích) myšleno samotné vzdělávání. V případě Freireho *pedagogiky utlačovaných*, ale v i případě dalších umělců, kteří jsou v tomto textu také zmíněni (např. neutilitární pedagogika L. Daňka a B. Rozbořila), je však pedagogikou myšlen proces vzdělávání. Tedy jedná se spíše o výklad či interpretaci lidovější a zobecňující, nikoliv o zažitý odbornou definici.

Pedagogika utlačovaných vycházela z kritiky pojetí pedagogiky jako tzv. bankovního systému, který vytváří ve třídě tradiční hierarchické postavení – učitel v nadřazené pozici předává vědomosti, žáci v podřízené roli informace přijímají. Učitel je vnímán jako subjekt, který disponuje určitými vědomostmi a zkušenostmi, zatímco žáci jsou objekty, reflektující obdobně jako zrcadla to, co učitel předává. Z tohoto jednosměrného informačního kanálu nelze v rámci systému vystoupit. Pedagogika utlačovaných přináší rovný přístup ke vztahu učitele a žáků. Všichni se mohou učit od sebe navzájem. Učitel/student v rámci výuky přichází s problémem, ke kterému se všichni vyjádří a podílí se na jeho řešení. Zatímco tradiční přístup (někdy nazývaný jako pedagogika utlačovatele) je tedy edukační proces realizovaný pro žáky, pedagogika utlačovaných tvoří edukační proces s žáky. Pedagogika utlačovaných primárně pracuje s konkrétními edukačními metodami, jejichž koncepce stojí na dialogu, kritickém myšlení, vlastní zkušenosti a participaci. Jak Freire ve své knize uvádí, ze své podstaty *pedagogika utlačovaných* tak má daleko blíže k uchopení vlastní performativity než tradiční formy výuky (např. frontální).³⁹

Augusto Boal koncept pedagogiky utlačovaných integroval do pojetí divadla, performativního a dramatického umění. Kromě tohoto inspiračního zdroje byly dalšími východisky i jiné především marxistické a levicově orientované teorie, které již od počátku 20. století kriticky nahlížely na tradiční koncept divadla, kde aktivní na jevišti je pouze herec, na kterého z nižší pozice pasivně nahlíží divák. O záměrné narušení tohoto nerovného vztahu se pokusili i jiní umělci a hnutí. Vzpomenout můžeme *Grande serrata* futuristů, kteří záměrně vytvářeli v rámci divadel situace generující interakce (často nepřijemné nebo i vulgární) s diváky.⁴⁰



▲ Augusto Boal při workshopech Divadla utlačovaných v Paříži (1975).

Divadlo utlačovaných hledá herce i v divákovi. Pokud se podíváme na anglický překlad slova divák, nahlédneme na vypovídající rozbor slova, kterým Boal definoval svou filosofii. *Spectator* (divák) se stává v jeho pojetí *spec-actor*. Tedy specifický herec.

Komentátor deníku A2larm (dnes Kulturní čtrnáctideník A2) Michal Špína vnímá v daném kontextu ještě zajímavý sociálně-společenský kontext: Boal dle něj vymanol svým přístupem performativní umění z principu utlačování. Ať už se jednalo o utlačování politické, sociální rasové, genderové nebo jiné. Proti tomu svou technikou a pojetím divadla a performativity bojoval, neboť sám realizoval myšlenku, že divadlo a umění by mělo být pro všechny, primárně pro ty, kteří jsou nejvíce utlačováni. A to i z toho důvodu, že skrze žitou a sdílenou performance mohou lidé přijít na nová řešení vlastních problémů.⁴¹

V roce 1986 založil *Boal Centrum divadla utlačovaných* v Rio de Janeiru. Tam, ale i během jeho častých cest po světě, realizoval nespočet kurzů a edukačních seminářů, kde další performery vyučoval principům a konkrétním technikám a cvičením, které následně i publikoval ve své knize *Divadle utlačovaných*. Například:

- Zahřívací hry: realizované na začátku performance nebo i výukových hodin, cílí na fyzický pohyb a zahřátí těla, generují uvolnění, zapojení málo používaných svalů a důvěru mezi herci a neherci.
- Divadlo Fóra: část, kdy herci odehrají krátké představení, které definuje problémy, jež se týkají i reálného života diváků, poté dojde k repetici představení, diváci však mají možnost kdykoliv scénu zastavit a vyměnit si místo s jedním z herců.
- Divadlo Obrazu: v tomto cvičení herci vytvoří tzv. zmrzlý obraz nebo živou sochu, tedy seskupení nepohybujících se osob, které vytváří určitou scénu.

⁴¹ ŠPÍNA, Michal. Zvědoměním k praxi: Paulo Freire a Pedagogika utlačovaných. *Advojka.cz* [online]. 2023 [cit. 2023-06-05]. Dostupné z: <https://www.advojka.cz/archiv/2023/3/zvedomenim-k-praxi>

Ta opět reaguje na problematiku, která je blízká divákovi. Divák sám je vyzván, aby obraz interpretoval a vyobrazený problém vyřešil manipulací s živými sochami (herci), popřípadě jej rozšířil.

- Neviditelné divadlo: jde o princip divadla, které je realizované na veřejném místě, aniž by došlo k jeho zarámování a představení. Samotná performance může fungovat na principu přenesení relativně všedního počínání do netradiční situace (např. piknik uprostřed silnice). Může se jednat jen o hru, zároveň však Boel sám využíval této metody k aktivistické kritice různých společenských problémů.
- Novinové divadlo: odkazuje se na princip novinové sazby a jejího vnímání recipientem. Klasické noviny i novodobé zpravodajské portály na internetu vedle sebe často pokládají různé typy zpráv, které mají rozdílnou charakteristiku. Jedny jsou bulvární, jiné věcné a závažné, další mají primárně pobavit apod. Vzájemně se tyto články a to, jak je vnímáme, ovlivňují právě i v kontextu jiné zprávy. Tento princip přenesl Boel do divadla pomocí rytmizace, využívání improvizace nebo i vstupů jiných médií (například projekce historické události, přes kterou herci i diváci performují nijak nesouvisející obsah).

Boal mezi další techniky ve svém *Divadle utlačovaných* (stejnomená publikace) uplatňoval další techniky, např.: duhu touhy, legislativní divadlo, analytické divadlo a jiné. ⁴²

V tomto celém příkladu tak můžeme sledovat ambivalentní vztah umění a vzdělávání/pedagogického přístupu (filosofie). Jedná se totiž právě o zmiňovaný inverzní příklad, kdy je to právě pedagogika a její vzdělávací postupy a metody, kterou jsou inovovány a následně tyto inovace jsou uchopeny i pro umělecký kontext či přímo performativní umění. Vzdělávací a výchovné procesy inspirující umělce i umělecké teoretiky nakonec vedly k tzv. *edukačnímu obratu*, který můžeme v uměleckém provozu sledovat přibližně od počátku nového milénia. Jedná se o zvýšený zájem uměleckého světa o svět pedagogiky a vzdělávání. Ostatně do tohoto proudu můžeme zařadit i následující příklad edukačního uměleckého přístupu.



◀ Augusto Boal při workshopu *Divadla utlačovaných* v New Yorku (2008).

3. 1. 5. SEAE / ASA

Pod zkratkou SEAE najdeme pojmenování jednoho z novodobých přístupů k analýze a pojetí uměleckého vzdělávání a k integraci progresivních a performativních přístupů. *Socially Engaged Art Education* – tedy *Sociálně angažované umělecké vzdělávání*. Zkratka ASA poté představuje *Art as a Social Action*.⁴²

SEAE využívá různé kritické, umělecké a vzdělávací postupy navržené tak, aby vytvořily přímé průniky s komunitou a sociálními problémy. Tím, že se zaměřuje na vztahy a interakce vytvořené prostřednictvím komunálních, kolaborativních a interdisciplinárních akcí, může sloužit jako katalyzátor sociálních změn. Soustředí se tedy primárně na budování vztahů v kolektivu. Jejím cíl také spočívá v tom, aby si žáci sami našli cestu, ať už k individuálnímu, či skupinovému učení. Tedy do určité míry můžeme tento přístup označit za návod, který může posloužit k tomu, jak uchopit samotný proces učení se něčemu, ať už samostatně, či ve skupině.

- Samotné sociálně angažované výuce předchází pět kroků:
- participativní plánování kurikula
- performativní výzkum (nebo výzkum založený na umění)
- horizontální diskuse ve třídě
- kritická skupinová reflexe
- redesign samotného studijního modulu

Kořeny sociálně angažovaného vzdělávání můžeme hledat v pojetí výuky Johna Deweyho a jeho projektové metody učení.⁴⁴ Dewey ve své tezi tvrdí, že by si žáci měli věci spíše zažít nežli se připravovat na život v budoucnu.⁴⁵ Ale inspiraci také najdeme v participativním rozměru pojetí výuky zmíněného Josepha Beuyse.

SEAE má také velmi společného s participativním obratem v umění, se socio-artem a uměním spolupráce. Zabývá se již zmíněným J. Záležákem definovaným horizontálním i vertikálním pojetím participace v rámci edukace a kritických trendů současného umění, které se zabývají fungováním nejen vlastní umělecké scény, ale i kapitalistické společnosti.

SEAE do určité míry propojuje dva relativně autonomní trendy, které se zabývají pedagogikou, ale jejich existenční pozadí vychází ze světa umění. Tím prvním je celkový růst v oblasti muzejní a galerijní pedagogiky. Drtivá většina veřejných výstavních institucí dnes disponuje vlastním edukačním aparátem, který nabízí různé formy edukačních programů k výstavám, které daná instituce nabízí. Může jít o galerijní animace, komentované prohlídky, workshopy s kurátory nebo samotnými umělci apod. Cílová skupina těchto aktivit je široká, od žáků základních a středních škol po rodiny s malými dětmi, nebo naopak dospělé a seniory. V rámci takovéto mimoškolní pedagogiky dochází nezdědka k realizaci experimentálních metod učení. Druhým trendem je potom samotné současné umění, ve kterém od 90. let sledujeme tzv. educational turn neboli:

⁴³ SHOLETTE, Gregory a Chloë BASS. *Art as a Social action* [online]. [cit. 2023-06-04]. Dostupné z: https://www.gregorysholette.com/wp-content/uploads/2022/01/Sholette.ASA_.Beuys_.Chapter-copy.pdf

⁴⁴ John Dewey – průkopník projektové metody učení, kde je stěžejní přítomnost praktického empirického zážitku skrze projekt, jenž žáka učí komplexním vědomostem a dovednostem.

⁴⁵ DEWEY, John, "My Pedagogic Creed," in *The Collected Works of John Dewey: Early Works Volume 5: 1895–1898, Essays*, ed. Jo Ann Boydston (Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press, 1986), 86. First published in *School Journal* LIV, (January 1897).

⁴⁶ Educational turn. *Curatorial Dictionary* [online]. [cit. 2023-06-04]. Dostupné z: <https://tranzit.org/curatorialdictionary/index.php/dictionary/educational-turn/>

⁴⁷ BISHOP Claire ed. 2006 *Participation*. London, Whitechapel – Cambridge, The MIT Press. 9780262524643educational-turn/

⁴⁸ In SHOLETTE, Gregory a Chloë BASS. *Art as a Social action* [online]. [cit. 2023-06-04]. Dostupné z: <https://www.gregorysholette.com/wp-content/uploads/2022/01/Sholette.ASA...Beuys...Chapter-copy.pdf>

„Vzdělávací obrat popisuje tendenci v současném umění převládající od druhé poloviny 90. let 20. století, kdy se v kurátorských a uměleckých postupech objevovaly různé způsoby vzdělávacích forem a struktur, alternativních pedagogických metod a programů. Iniciativy související se vzdělávacím obratem se točí kolem pojmu vzdělávání, získávání a sdílení znalostí, uměleckého/kurátorského výzkumu a produkce znalostí. Důraz není kladen na objektové umělecké dílo. Místo toho se tyto projekty soustředí na samotný proces a také na využití diskurzivních, pedagogických metod a situací na výstavě i mimo ni.“⁴⁶

SEAE můžeme pod tento educational turn zajisté zařadit. Vzdělávací/Edukační obrat má mnoho společného s obratem k participaci a kolaborativnímu umění, které se obdobně objevuje v průběhu 90. let. Teoretička umění Claire Bishop kontextualizuje sociální dimenzi participace v umění a nastiňuje tři hlavní motivující zdroje participace:

- zmocnit subjekt k tomu, aby se vztahoval ke svému sociálnímu a politickému prostředí, aby jej mohl aktivně utvářet
- zpochybnit autorství za účelem zavedení více rovnostářského modelu prostřednictvím kolektivismu
- vytvářet komunity v době ohrožení sociálních vztahů a tím podporovat sociální odpovědnost.⁴⁷

Tyto atributy, které Bishop uvedla najdeme také u SEAE.

„Studenti a já jako jejich učitel jsme se na semestr stali uměleckým kolektivem, abychom mohli navrhnout a realizovat taktický umělecký zásah.“

„Veřejná fakulta využívá strategie k přehodnocení, redefinici a opětovnému vstupu do veřejného prostoru kolektivní kulturní akce.“

„Naším cílem je vytvářet a zprostředkovat vzdělávací zkušenosti, které modelují sociálně spravedlivé způsoby bytí.“

„Performance (*Becoming Zoy*) posloužilo jako proces reflexe předchozích diskusí a zadání.“⁴⁸

Citace umělců Dipti Desai, Avram Finkelstein, Jeanne van Heeswijk, kteří jsou členy uměleckých kolektivu *The Pedagogy Group* a *Chto delat?* Sami velmi dobře reflektují syntézu sociálně-participativního umění s přesahem do pedagogiky. Dalším konkrétním příkladem může být i *The Useful Art Association* tedy *Asociace neužitečného umění*, která byla založena kubánskou umělkyní Taniou Bruguero. Umělecké uskupení stojí na představě umění jako procesu, který by měl mít skutečný dopad na společnost. Umění tak nemá být jen ojedinelý divácký zážitek, nýbrž kontinuální žitá skutečnost společnosti. Dle Bruguery by umění mělo usilovat o přeměnu lidských životů, a to i v malém měřítku. Příkladem konkrétního díla může být právě performativní výstava zakladatelů v londýnském Tate Modern, kdy za pomoci performerů diváci měli možnost si vyzkoušet, jaké to je být naváděn či

spíše usměrňován policisty na koních, tak, jak se často děje při demonstracích. Ostatně aktivismu se ASA bytostně dotýká. Pracuje s myšlenkou umění jako druh aktivismu. V českém prostředí najdeme několik umělců, jejichž tvorba by se dala označit za angažované umění či umění definující se také jako aktivismus. Jde například o práci Jonáše Strouhala (např. performance *Alzák*) nebo Andrease Gajdošíka (např. performance *Veřejně prospěšné umělecké práce*).



▲ Tania Bruguera – *Tatlin's Whisper #5* (performance, Tate Modern, 2009, foto: archiv umělkyně).

3. 2. Performance a vzdělávání – u nás

V rámci tuzemského uměleckého vzdělávání najdeme řadu umělců-pedagogů, kteří se ve své pedagogické praxi, ale často i v umělecké praxi, zabývali nebo stále zabývají vztahem performativního umění a pedagogiky v přímém kontaktu. Někteří z nich rozvinuli již existující nebo naznačené přístupy, jiní etablovali vlastní metody a techniky.



▲ Jonáš Strouhal – *Alzák* (performance, 2018, foto: Michal Kohút)

3. 2. 1. Igor Zhoř, Radek Horáček a Vladimír Havlík

Trojice pedagogů-teoretiků (Horáček, Zhoř) a pedagoga-umělce (Havlík) se jako jedni z prvních zasadili o teoretické i praktické ukotvení akčního umění a performativních forem do vzdělávání v podobě přípravy budoucích pedagogů primárně uměleckých oborů a výtvarné výchovy. Velkou oporou v prosazování forem i obsahů akčního umění ve vzdělávání se stala publikace *Akční tvorba* z roku 1991. Já si ji dovoluji zde alespoň částečně popsat, neboť se jedná v tuzemském kontextu o stěžejní publikaci, která dodnes napomáhá integrovat akční umění nejen do přípravy budoucích učitelů výtvarné výchovy a uměleckých oborů.

Kniha je rozdělena do několika tematických kapitol a podkapitol. V úvodní najdeme teoretický rámec obsahující kontext a genezi akčního umění napříč dějinami umění, přičemž počátečním bodem jsou první avantgardy na počátku 20. století. V další kapitole již najdeme konkrétní edukační cvičení nebo i metody, které autoři rozdělili na témata: materiálové události – Igor Zhoř, s nasazením vlastního těla (body-artové cvičení) – Radek Horáček, v dialogu s přírodou (land-artová cvičení) – Vladimír Havlík. Každá z kapitol obsahuje na

začátku textu kontextuální úvod do umělecké teorie a jejího nazírání na dané téma. A poté již v publikaci najdeme konkrétní cvičení jednotlivých kapitol. Cvičení jsou velmi dobře strukturovaná, a tak mohou plnit roli pomůcky pro učitele, kteří by chtěli performativitu a akční umění zařadit do výuky.

Každý popis cvičení se skládá z těchto celků: téma, proces, souvislost, čas, pomůcky. V rámci tématu je představený konkrétní námět daného cvičení (např. etuda s rukavicí, kniha jako objekt, pohyb očí, kresba ve dvojici aj.). V části nazvané proces pak čtenář najde důkladné popsání edukačního cvičení, souvislosti odhalí konkrétní umělecká díla, umělce a směry, čas a pomůcky poté doplňují pragmatický pohled, který určuje, co je vše k realizaci daného cvičení potřeba. Tato struktura neodpovídá poslední kapitole zaměřené na land-art.

Knih sama o sobě představuje pedagogické uchopení akčního umění a odhaluje tak koncepci pojetí takové výuky v podání Zhoře, Horáčka a Havlíka.

První dvě kapitoly od Radka Horáčka a Igora Zhoře obsahují poměrně jasně definovaná cvičení, přesto nabízejí bezpočet možných výsledků, neboť jejich provedení ovlivňuje celá řada proměnných (charakteristika skupiny žáků, pojetí učitele, kontext místa, doby atd.). Kapitola Vladimíra Havlíka je strukturována volněji, nabízí inspirativní postupy z oblasti land-artu, ale také performance, happeningů a body-artu.

„Přesné metodické pokyny by pravděpodobně vedly jen k bezduchému cvičení na dané téma... Okamžik vašeho nového pobytu na Zemi skončil, opět se už vracíte do role čtenáře. Právě jste ukončili zcela malou tělovou etudu, při níž nešlo o žádné psychologické podtexty či estetizující procesy, ale o aktivizaci vnímání fyzikálních vlastností těla, a to v jiné rovině než v běžných situacích... Aktivním vytvářením nezvyklých situací můžeme formulovat určité poznatky, nově diagnostikovat vazby mezi členy kolektivu, aktivizovat vlastní i cizí senzibilitu, poznávat osobnost jedinců i sebe samých. Tělovými etudami či akcemi nacházíme novou podobu vnímání vlastního těla, jinak dokážeme vnímat tváře a pohyby lidí kolem sebe, vstupujeme do nových podob interakce s přírodními ději.“⁴⁹

Tato citace z publikace velmi dobře ukazuje uvažování tří autorů. Rozšíření vzdělávání o formy akčního umění autoři nevnímali pragmaticky. Tedy jejich primárním cílem nebylo žáky školometsky poučit o tom, že existuje etablované akční umění s širokým teoretickým kontextem. Samozřejmě i tento aspekt jejich výuka obsahovala, ale spíše jako dílčí součást. Tím hlavním důvodem jejich aktivit totiž bylo seznámit žáky s novými podobami vnímání sebe samého, projevů své performativity, zkoumání vazeb mezi lidmi a další procesy, které můžeme nazvat *vychýlením* z reality. Zároveň však přináší i posilování sociální i individuální integrity. Do určité míry je zde také patrná terapeutická rovina. Cílem výuky je, aby si žáci na vlastní kůži vyzkoušeli něco, co se následně nedá zcela měřit nebo hodnotit, a tak nikdy nebude jisté, nakolik je daná věc užitečná. A právě o určité neužitečnosti se ještě budeme bavit v následující podkapitole.

Vladimír Havlík i Radek Horáček působí v oblasti intermediálního a performativního vzdělávání od počátku 90. let na katedrách výtvarné výchovy v Olomouci a Brně dodnes. Je zajímavé sledovat, jak cvičení, která před více jak třiceti lety vymysleli, stále aplikují na své žáky. Jediné, co se mění, jsou právě žáci. Přístup k vlastní tělesnosti a aktivitám přinášejícím ono vychýlení normálnosti je dnes do určité míry spíše odměřenější, svůj podíl na tom mají kontinuální procesy jako rozmach digitálních technologií, které sebou přinesly sociální sítě, vytvářející digitální nebo doslova virtuální realitu, kde lidé k sobě samým i k sobě navzájem mají paradoxně dál. S nedávnou pandemií Covidu-19 tato situace akcelerovala. Je poměrně stresující sledovat v dnešní situaci, tedy přibližně rok po globálních lock-downech a uzavřených školách, zvyšující se počty dětí (ale i dospělých), kteří potřebují odbornou psychologickou nebo psychoterapeutickou pomoc, neboť se dostávají do různých úzkostí, jež nezřídka pramení právě z odvyknutí si na vlastní přítomnost ve společnosti. Možná i postupy performativních cvičení Horáčka, Zhoře a Havlíka mohou být alespoň dílčím způsobem ve zlepšení situace nápomocná.

3. 2. 2. Blahoslav Rozbořil a Josef Daněk – Neutilitární pedagogika

V českém prostředí najdeme další umělce, kteří v rámci své performativní autorské tvorby tematizují vzdělávání a edukační procesy. Jedním z nejvýznamnějších příkladů tohoto přístupu je umělecká dvojice, která se skládá z Blahoslava Rozbořila a Josefa Daňka. Oba můžeme zařadit k vlně akčních umělců 80. let, kteří se však své tvorbě věnovali i po sametové revoluci. Daňek a Rozbořil o svých akcích často hovořili jako o přednáškách, sympóziích, seminářích, lekcích nebo je i vtipně nazývali scénickými doškolovákami. Tedy obsah jejich akcí se explicitně vztahuje k vzdělávacím formám. Jak sami umělci uvedli, za příklon ke vzdělávacím námětům mohlo jednak záměrné vyhýbání se slovu performance



▲ Žáci si během akční tvorby kreslí na záda a vytvářejí tak zacyklený proces předávání informace (1991, foto: Radek Horáček, 2022, foto: archiv autora)

⁵⁰ ROZBOŘIL, Blahoslav a Josef DANĚK. Neutilitární škola. 1. vyd. Brno: koedice Spolek přátel domu umění města Brna / Fakulta umění, Ostravská univerzita / Masarykova univerzita, 2019. ISBN 978-80-210-9508-3.

⁵¹ Příklad lásky a rozumu: Lásky je emoce a je neutilitární, rozum je racionalita a je utilitární. Byť rozum většinou vítězí, je patrné, že člověk má přirozeně potřebu přistupovat k věcem i z neutilitárního hlediska.

⁵² Josef Daněk & Blahoslav Rozbořil - Neutilitární pedagogika / Subverzivní projekt po 30 letech. *Youtube.com* [online]. [cit. 2023-06-04]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=TgXGfoMS8OU>

(a jeho institucionálním kontextům), ale také svou roli hrál celkový zájem o vzdělávání i pedagogiku (oba jsou vysokoškolskými pedagogy). Tento zájem nakonec pramenil ve vytvoření projektu *neutilitární pedagogiky* nebo také neutilitární školy či obecněji řečeno vzdělávání.

Základní teze neutilitární pedagogiky jsou:

- vzít estetiku, výtvarnou výchovu a umělecké vzdělávání jako středobod veškerého vzdělávání, neboť poslání umění není primárně o užitečnosti, tedy neutilitární pedagogika vzdělává k neužitečnosti
- neutilitární pedagogika generuje komplexní systém lhostejný k veškeré praktičnosti a užitku a jejím cílem je neužitečný člověk⁵⁰

Rozbořil s Daňkem svůj přístup k pedagogice staví na kritice pragmatismu, který prostupuje pedagogikou. Pragmatismem mají autoři na mysli celkovou koncepci vzdělávání, které jak v obecné rovině, tak i v konkrétních procesech cílí na výchovu a vzdělávání, které má v podstatě vytvořit užitečného člověka po společenský systém, ve kterém žije. Tedy středem není autonomní a individuální potřeba jedince, nýbrž potřeba společnosti a pracovního trhu jako celku. Proto pedagogika potřebuje přesně definované pojmy, jako kompetence či výukové cíle, neboť bez nich by nemohla poptávce trhu vyhovovat. Jedná se samozřejmě o relativně dosti rázný kritický pohled, který však je na místě. Je zajímavé, že neutilitární pedagogika vznikla v době tvrdé normalizace, kdy jak sami autoři uvádí, nebyl největším problémem společnosti pragmatismus v pedagogice. Naopak v dnešní době je téma ještě aktuálnější, neboť provázanost globálních ekonomických a pracovních trhů a struktura jejich lobbistů je ještě důmyslnější.

Rozbořil s Daňkem onou neužitečností nemyslí člověka, který by nebyl obdařen žádnou schopností či vědomostí, byť to tak na první pohled vypadá. Neužitečný člověk je dle nich totiž ten, kdo není apriorně užitečný pro systém (společnost, trh, ekonomiku), ale je užitečný pro sebe. Takový člověk svobodně zkoumá svět z vlastních pohnutek a potřeb. V takovém pojetí kognitivních procesů člověka můžeme vidět anarchistu, ale také třeba umělce.

V rozhovoru cyklu socio-artových přednášek pro Brněnskou Katedru výtvarné výchovy MU Rozbořil s Daňkem uvedli, že teoreticky koncept neutilitární pedagogiky vychází mimo jiné z úvah sociologa Zygmunta Baumana, který tvrdil, že ti, kteří staví přístup k pedagogice na určitých hodnotách, musí principiálně alespoň příležitostně pracovat s fenoménem neužitku. Hodnoty nejde instrumentalizovat.⁵¹

Neutilitární pedagogika je stále aktuální a je zajímavé, jak o jejím významu dnes autoři uvažují. „Dnešní koncept *neutilitární pedagogiky* je spíše posunut k důrazu na smysl věci a říká: *jestli chceme nalézt smysl věci, musíme aspoň na chvíli odhlédnout od jakéhokoliv užitku nebo spíš konstruovat věci neužitečné, přemýšlet imaginárně, vymýšlet si neužitečné projekty. Protože díky nim zahlédneme smysl těch, které kolem sebe normálně máme a jsou pokládány za užitečné.*“⁵²



▲ Blahoslav Rozbořil a Josef Daňek při svých performancích či seminářích často užívají různých demonstračních pomůcek, které si sami pro své humorné akce vytvořili. (foto: ČT).

Pokud se tedy podíváme na konkrétní projekty, které Rozbořil s Daňkem realizovali a realizují v rámci neutilitární pedagogiky, spatříme celou řadu zajímavých performativních lekcí, akcí, workshopů a happeningů. Obecnou charakteristikou je přítomnost principů her, absurdity a edukace. Rozbořilovi s Daňkem nejde o změnu přístupu ke vzdělávání a k pedagogice jako takové, v tom případě by sami byli ve svých projektech pragmatičtí. Jejich cílem je objevovat smysl věcí a snažit se je pojmenovat (ne je měnit), a to třeba i za užití konceptuálního humoru.

V rámci projektů neutilitární pedagogiky pracují autoři na principu čtyř fází, určitých iniciačních rituálů, které pomáhají lidem (žákům) přejít z utilitárně pojímaného poznávání k neutilitárnímu:

1. Kláda: žák je umístěn či doslova zaaretován v objektu dřevěné klády, kde je bezmocně vystaven okolním jevům, které většinou produkují sami performeré. Jedná se o roztodivné myšlenkové přemety, které míří na zmatení uvězněného člověka v kládě.
2. Šikmá plocha: je to proces, kdy žák padá na společenské dno, neboť pozbývá užitečnosti. Tímto dnem je symbolická podlaha třídy, tedy při utilitární pedagogice se sedí na zemi (žáci i učitel).
3. Písek na hřídeli: jde o vytváření drobných projektů, které narušují anebo zpomalují symbolické kolo pragmatismu.

4. Páchat kolem: jde o obraz oběti – symbolickou rovinu, ke které není žák nijak tlačěn.

Tyto čtyři fáze samy o sobě vyznívají velmi radikálně. Jedná se o původní myšlenky neutilitární pedagogiky z 80. let 20. století. V současné době se autoři pohybují v liberálnějších pozicích. V jejich pracích dnes najdeme performativně laděné přednášky a edukační performance užívající různé demonstrační pomůcky nebo masky. Performance, které obsahují humorný koncept, parafrázuji obsahovou vyprázdněnost akademických a odborných textů a kritizují soudobé odpojení od „*primárního somatického zážitku*.“ Zavádějí vlastní odborné pojmy, jako například oligofrenní obrat – tedy situaci, kdy myšlení postrádá smysl, neboť je potíráno i ve školách. Jazyk převálcovává tiktok, textů je produkováno enormní množství, avšak bez potřeby myšlení. Stejnomené dílo představuje video na pomezí video-performance a tutoriálu, který na závěr představuje učitele, jenž prošel instruktážními a performativními úkony dle videa:

„Do pedagogické praxe se restituovaný pedagog vrací v horizontální poloze. Transportní podvozek mu umožňuje horizontální pohyb po katedře divák v rámci. Kořenové čidlo na hlavě reformovaného pedagoga je odznakem jeho nápravy. Vědomé odmítnutí distálních smyslů je projevem odporu k cefalokratickému režimu a jeho důrazu na logocentrickou komunikaci. Určující zkušenost pohřbívání hlavy je základem ri-



▲ Daněk s Rozbořilem během instruktážní video-performance (2022, foto: Brno Art Week).
Daněk s Rozbořilem Během bytového performativního semináře (1989, foto: Aleš Záboj).

⁵³ Art-Rutina: Do It Yourself As Josef Daněk & Blahoslav Rozbořil. *Youtube.com* [online]. [cit. 2023-06-04]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=T4shTU5Ac_A

⁵⁴ Dialogické jednání. *Ivanvyskocil.cz* [online]. [cit. 2023-06-04]. Dostupné z: <https://www.ivanvyskocil.cz/html/dialogicke.html>

⁵⁵ VYSKOČILOVÁ, E. (ed.) *Dialogické jednání jako otevřená otázka*. Sborník z konference 13. a 14. 11. 1997. Praha: Akademie múzických umění, 1997. s. 66.

tuálu skrývání hlavy za katedru. Inaugurace rehabilitované tělesnosti do katedrálního postu zároveň vyjadřuje adekvátní postoj v situaci oligofrenního obratu. A nyní už nezbývá než trénovat a osvojovat si dovednosti spojené s novou pedagogickou rolí.⁵³

3. 2. 3. Ivan Vyskočil – dialogické jednání

Propojení performativního umění a pedagogiky najdeme samozřejmě i v dalších uměleckých žánrech, mezi které patří i dramatické umění. V tomto kontextu je třeba zmínit jednoho z nejznámějších pedagogů prof. Ivana Vyskočila, který byl znám pro jeho kontinuální výzkum v oblasti tzv. *dialogického jednání*.

Dialogické jednání je cvičení dramatické/herecké kondice a je primárně určeno hercům, avšak jeho prvky jsou také přenositelné do obecného vzdělávání. Teoreticky částečně vychází z principů *veřejné samoty* nebo tvůrčího stavu bytí Konstantina S. Stanislavského nebo vnitřní hry Jana Patočky, ale i lidovějšího Jana Wericha a jeho citátu „*ucho žasne, co to huba mluví*“.⁵⁴ Základem je dialog, který vede člověk sám se sebou. Každý z nás nejspíše zná situace, kdy sám trpí určitou samomluvou, ať explicitní (kdy se reálně sami bavíme se sebou nahlas), anebo vnitřní (kdy rozhovor realizujeme v sobě). Tak či tak se jedná o rozhovor dvou našich osobností. Dialogické jednání právě tento typ dialogu tematizuje a staví na něm podstatnou část svého konceptu. Tou druhou částí je výraz a svoboda. Výraz, kterým daný člověk realizuje dialog sám se sebou je artikulovaný, expresivní a dramatizovaný, protože právě díky takovému pojetí dokážeme překvapit, nebo možná i vylekat, sami sebe. Byť tato metoda zní jako individualistická, podle Evy Vyskočilové tom tak není, nebo alespoň ne zcela. Dialogického jednání se aktivně účastní větší skupina lidí, kteří dotvářejí atmosféru i kontext onoho veřejného vnitřního rozhovoru. Minimální počet jsou tři lidé (jeden učitel a dva žáci), ideálně poté skupina 9–13 lidí. Průběh cvičení je následující: pedagog nejprve žákům vysvětlí kontext dialogického jednání, souvislost se samomluvou a vnitřním dialogem. Poté následují samotná vystoupení jednotlivých žáků, jejichž délka je na nich samotných (ideálně 2–5 minut). Na konci celého cvičení může (ale nemusí) proběhnout diskuse a společná reflexe.⁵⁵

Podle Jasni Šlédrové dialogické jednání z pohledu pedagogiky rozvíjí několik kompetencí. Jednou z nich je i typ myšlení pohybuující se na pomezí kritického a kreativního uvažování. Žák je totiž povzbuzován v tom, aby se učil nemyslet v stereotypních vzorcích, aby svou performativitu vnímal a naslouchal jí a vyčkával, co se stane a z jakého důvodu nebo přičinění. Kreativita je podporována také v oblasti výchovy ke hře. Žák si hraje, netrápí se a pomocí hry dochází k přirozenému poznání sebe sama. Nemělo by docházet ke vzájemné nápodobě, každý z participantů by si měl najít vlastní cestu k vyjádření.⁵⁶

⁵⁶ ŠLÉDROVÁ, Jasňa. Dialogické jednání jako metoda komunikace. Ivanvyskocil.cz [online]. 2005 [cit. 2023-06-04]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/163/dialogicke-jednani-jako-metoda-komunikace.html>

Cvičení dialogického jednání nám může v rámci výuky posloužit různě. Může jít jen o zajímavé zpestření, které žáky vytrhne ze stereotypu, nabídne jim rychlý vhled do performativního umění, probudí v nich větší dynamiku a alespoň částečně rozvine jejich komunikační a performativní dovednosti. Nebo pakliže je rozvíjeno kontinuálně, může sloužit jako skvělý nástroj pro budování komplexních komunikačních, psychosomatických a performativních kompetencí a rozvíjet oblasti kreativního a kritického myšlení, sebepoznání. Dialogické jednání může velmi pozitivně přispět k budování atmosféry i dlouhodobějšího klimatu a vzájemných vztahu a vazeb ve třídě.



▲
Profesor Ivan Vyskočil asistuje při pokusech o dialogické jednání na Katedře autorské tvorby a pedagogiky DAMU (2021, foto: archiv Ivana Vyskočila).

3. 3. Performativní umění a pedagogika shrnutí

Jak u nás, tak v zahraničí najdeme další zajímavé umělce a umělecké skupiny, které mají přesah do pedagogiky, nebo naopak pedagogy, teoretiky zabývající se filosofií vzdělávání s přesahem do umění a jeho teorie. V průběhu 20. století takovéto umělce a pedagogy najdeme kolem alternativních (i oficiálních) experimentálních škol, jako byla například Frankfurtská škola, Bauhaus, Black Mountain Collage. Dalším zdrojem mohou být různá hnutí, ať už umělecká, nebo pedagogická. V novém miléniu pak přímo hovoříme o participativním i edukačním obratu v umění, tedy množství umělců, kteří tematizovali vzdělávací procesy ve vlastní tvorbě včetně performance byla a je celá řada. V tuzemském kontextu můžeme jmenovat ještě dosud nezmíněné Kateřinu Šedou, Janu Prekovou, Tomáše Rullera, Ilonu Nemeth, Janu Kapelovou a další.

4 /

Akční umění v rámci uměleckého vzdělávání na SŠ

Po kontextuální teoretické části, která se věnovala popisu akčního umění a jeho atributů a konotací, se v práci dostáváme do momentu, kdy je čas nahlédnout na výzkumnou část, jež se věnuje propisování akčních forem do edukačního systému střední škol.

4. 1. Akční umění ve vzdělávání

Na téma performativity a akčního umění lze v kontextu vzdělávání nahlížet dvěma způsoby: akční umění záměrně integrované do obsahů (i forem) výuky a akční umění, respektive jeho formy a performativita přirozeně přítomné v rámci charakteristiky edukačního procesu. Záměrná integrace akčního umění (ve smyslu obsahu) je obsažena jako součást opěrných dokumentů vzdělávacího systému, jakými jsou rámcové vzdělávací programy, školní vzdělávací programy anebo učební osnovy a tematické plány, které si vytvářejí už konkrétní učitelé. Ti potom na základě těchto plánů (ale i vlastní iniciativy) záměrně integrují obsahy a formy akčního umění do výuky s cílem vytvoření povědomí a teoretických vědomostí, ale i praktických kompetencí u studentů. Popřípadě se může jednat i o určité vědomé ozvláštňování edukačního procesu (proč ozvláštňování si v rámci kapitoly vysvětlíme).

Přirozená přítomnost performativity v edukačním systému plyne z charakteristiky vzdělávacího procesu a učitelského povolání. Tedy ze situace, kdy lidé spolu navzájem interagují za účelem dosažení vzdělávacích cílů.

4. 2. Akční umění jako záměrná součást vzdělávání

Vzdělávání, které se obsahově i formálně systematicky věnuje edukaci v oblasti umění, označujeme obecně jako vzdělání umělecké či jako výtvarnou, hudební nebo dramatickou výchovu. Samozřejmě jak samotné umění, tak i umělecké vzdělávání se dají rozdělit do různých tematických žánrů nebo přiřadit k jednotlivým vzdělávacím stupňům. V případě vzdělávání na základní škole a na školách středních s obecným zaměřením (gymnázia, lycea) se umělecká edukace dělí nejčastěji na výtvarnou a hudební výchovu. Jedná se tedy především o dichotomii založenou na formálních attributech uměleckých přístupů. V rámci základního a všeobecného vzdělávání jsou tak pro umění vymezeny dva předměty. Avšak skrze čím dál populárnější interdisciplinarnitu či konkrétní nástroje, jakými mohou být volitelné předměty, volnočasové kroužky, žákovské a školní kluby a obdobné projekty nebo i v podobě průřezových témat, by mělo docházet k další integraci uměleckých obsahů nebo forem.

4. 2. 1. Návrh koncepce revize vzdělávání v oblasti Umění a kultura

Už delší dobu se objevují v rámci pedagogiky zprávy zmiňující reformu školství. O potřebě reformy se již dlouhé roky diskutuje napříč odbor-

nou veřejností i různými obory. V době dokončení této práce přichází MŠMT s tzv. *Návrhem koncepce revize na vzdělávací oblasti Umění a kultura*. Tento dlouho očekávaný dokument vzbudil poměrně bouřlivou odezvu, která rozdělila i odbornou veřejnost věnující se uměleckému vzdělávání. Zde se mu částečně věnuji, jelikož revize cílí na rozšíření uměleckých oborů, což za určitých okolností může být prospěšné pro integraci forem akčního umění. Do dnešní doby je umělecké vzdělávání na ZŠ a většině SŠ postaveno primárně na výtvarné a hudební výchově, které v samotné revizi najdeme popsané takto:

„Obsahy oborů výtvarná a hudební výchova mají zásadní význam pro komplexní harmonický rozvoj osobnosti dítěte. Jsou nepostradatelné pro orientaci v současné mediální společnosti, kde dominují vizuální a auditivní informace, a tvoří společný vzdělávací základ této oblasti.“

Revize, dle mého úsudku správně, popisuje, že je třeba umělecké vzdělávání rozšířit, a to primárně ze dvou důvodů. Jednak je potřeba reflektovat širší pole uměleckých forem a přístupů a jednak i skrze toto rozšíření se mohou lépe integrovat potřebná obsahová témata, viz následující citace.

„Pro pochopení klimatické krize, masové migrace (a dalších významných témat), jako i následnou reflexi jejich důsledků, je nezbytné porozumět sobě samému jako člověku, vlastnímu žitému prostředí a komplexní situaci života v současné společnosti. Umění je ideálním a bezpečným prostorem pro reflexi lidských hodnot, přístupů a nástrojů k hledání řešení hrožících budoucích krizí a problémů.“

V rozšířeném textu se ukrývají tři umělecké obory: „... *dramatický, taneční a pohybový, filmový/audiovizuální jsou rozvíjející obory. Jejich hlavním posláním je obohatit žáka o intenzivní setkání s uměleckou tvorbou (např. v rámci společných mezioborových projektů) a nabídnout mu širší škálu výrazových možností v kontextu kreativního učení i diváckého/posluchačského porozumění.*“⁵⁷

Jelikož však mezi odborníky, kteří stojí za návrhem koncepce revize, nedošlo ke shodě, přichází samotný návrh se dvěma variantami. Varianta A nabízí zařazení nových uměleckých oborů na prvním stupni mezi disponibilní hodiny a na druhém stupni mezi povinně volitelné předměty (jedná se o možnost volby mezi druhým cizím jazykem a daným uměleckým oborem). Varianta B pak řadí obsahy těchto oborů vedle hodin výtvarné a hudební výchovy, čímž dochází k jejich časové redukci a rozmělnění. Výběr uměleckého oboru nebo jejich kombinaci pak revize nechává na samotných školách. To se samozřejmě oprávněně nelíbí značné části odborníků (nejen) ze spektra výtvarné a hudební výchovy, neboť to reálně může znamenat konec těchto oborů v rámci vzdělávání na ZŠ.

Osobně si dokážu představit, že v rámci ZŠ vzdělávání vznikne něco jako předmět umělecká výchova, která pojímá minimálně se stejnou garantovanou časovou dotací jako dnes mají VV a HV různé umělecké obory. V tomto případě však dochází k problému v podobě vysokého nároku na uměleckou interdisciplinaritu kompetencí učitele, který by daný předmět takto učil.⁵⁸ V současné době existují

⁵⁷ Metodický portál rvp.cz [online]. [cit. 2023-06-01]. Dostupné z: <https://velke-revize-zv.rvp.cz/files/koncepce-uak.pdf>

⁵⁸ S tím ovšem návrh koncepce revize počítá, viz: *„Hudební výchova a výtvarná výchova mají v naší zemi dlouhou tradici a rozvinutou oborovou didaktiku ověřenou v empirické realitě i vzdělávání budoucích učitelů na pedagogických fakultách. Rozvíjející obory potřebují čas na rozvinutí vysokoškolské přípravy budoucích učitelů a přípravu odborné a metodické základny pro základní vzdělávání, na které by bylo možné zodpovědně stavět výuku v 1.–9. ročníku.“*

katedry výtvarných a hudebních výchov na českých pedagogických fakultách a ty se o integraci např. neomediálních uměleckých forem snaží již roky a poměrně úspěšně. V dnešní době na řadě ZUŠ i ZŠ najdeme nejen klasické výtvarné techniky, byť samozřejmě ke zlepšování je prostor vždy a v případě schválení revize by dozajista musely pedagogické fakulty na novou skutečnost reagovat.

Pokud však odhlédneme od problematické části návrhu revize koncepce, pak je v kontextu této práce nezbytné zmínit zařazení dramatického umění, pohybu a tance do uměleckého vzdělávání ZŠ. Jedná se samozřejmě o důraz na performativní typ umění, které může žáka komplexně rozvíjet. Další citace konceptu revize: *„Osobnostní a sociální rozvoj žáků je umožněn vlastním sebepoznáváním při tvorbě či tvořivých a herních aktivitách – individuálních i kolektivních, poznáváním druhých lidí, poznáváním různých kultur, přenosu tradic a historie skrze umění či tvůrčí aktivity inspirované uměním.“*

Zařazení performativních obsahů a forem do vzdělávání na ZŠ by bylo zlomovým bodem i z pohledu akčního umění, kterému by se tak mohla konečně otevřít plnohodnotná cesta k širším okruhům společnosti, než je tomu teď. O pozitivních dopadech zařazení vědomé performativity do edukačních obsahů se ještě budeme bavit.

Mimo všeobecné vzdělání náš školský systém disponuje také školami, které nabízejí i zcela výhradně umělecké obory a vzdělání. Jedná se o základní umělecké školy, střední odborné umělecké školy a vysoké umělecké školy. Pokud bychom měli někde stopy akčního umění najít, tak dozajista na těchto školách a jejich oborech. Základní umělecké školy vycházejí z tradice lidových škol zaměřených na výtvarné a hudební výchovy spíše z pohledu řemeslného. V rámci těchto umělecky odborně zaměřených škol dochází již k diferenciaci uměleckého zaměření o jednotlivých oborech, které reflektují nejen situaci současného a tradičního umění, ale také poptávku pracovního trhu, volnočasové a mimoškolní vzdělávací trendy a boomy apod.

4. 2. 2. Akční umění v RVP

Tato podkapitola se věnuje analýze kurikulárních dokumentů, jejichž cílem je (záměrná) integrace obsahů či forem akčního umění do vzdělávání. Smyslem výzkumu bylo pokrýt přístupy a intenzitu záměrné integrace akčního umění do výuky středních škol.

V roce 2004 schválil Národní ústav pro vzdělávání změnu ve strategii vzdělávání, která spočívala v zavedení nových kurikulárních dokumentů – rámcových a školních vzdělávacích plánů. Rámcové vzdělávací programy (RVP) tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů vzdělání v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání. Do vzdělávání v České republice byly zavedeny zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský

zákon). RVP stanovují konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, jeho organizační uspořádání, profesní profil, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů. RVP tedy také vytváří určité nároky na školská vzdělávací zařízení, ale samo musí též reflektovat nejnovejší poznatky: vědních disciplín, jejichž základy a praktické využití má vzdělávání zprostředkovat, pedagogiky a psychologie.⁵⁹

V rámci českého vzdělávacího systému existuje celá řada podob středoškolského vzdělávání, mezi nimiž se již řadu let uplatňuje skupina uměleckých vzdělávacích oborů se zkratkou 82 (oborů je celkově 43). Dělí se primárně na obory s maturitou, s výučním listem anebo s obojím. Středoškolské umělecké obory jsou posledních 5 let v trendovém růstu. V současné době evidujeme přes 120 uměleckých středních škol (z toho 71 státem zřizovaných), avšak spoustu uměleckých oborů najdeme i na jinak orientovaných odborných školách.⁶⁰ Důvodem vzrůstajícího počtu uměleckých středních škol a oborů leží především v pracovní poptávce trhu, který díky digitální společnosti a době, ve které žijeme, poptává často pracovníky z kreativních odvětví, kteří jsou zaměřeni například na audiovizuální tvorbu, multimédia, grafický design, web design apod. Na tomto procesu se mimo jiné dá poměrně zřetelně demonstrovat proměna výrobních a pracovních procesů společnosti. Dříve technické obory se dnes přesouvají do IT nebo do technicko-sofwarového inženýrství, popřípadě právě do zmíněných kreativních (digitálních) odvětví. Jednotlivé umělecké obory mají své RVP relativně podobné, minimálně v obsazích dějin umění a výtvarné kultury, většina oborů také disponuje obecnými výtvarnými předměty (nejčastěji nazývané jako výtvarné přípravy). Při analytickém výzkumu RVP středních uměleckých škol jsem se proto zaměřil na výskyt jakéhokoliv obsahu, který nese kontext forem či obsahů akčního umění především právě ve zmíněných dějinách umění a v praktických výtvarných předmětech, nejen obecných, ale i specificky daných příslušným oborem. Pokud se nejprve podíváme na první skupinu uměleckých oborů, můžeme zmínit hned několik citací, které v RVP této skupiny najdeme:

1. „... *orientovali* (absolventi, pozn. autora) *se v historickém vývoji a současných trendech výtvarné kultury a nových médií a využívali znalosti ve vlastní tvorbě...*“
2. „... *vyjadřování přímé i zprostředkované technickými prostředky, monologické i dialogické, neformální i formální, připravené i nepřípravené druhy řečnických projevů...*“
3. „... *aktivní poznávání různých druhů umění našeho i světového, současného i minulého, v tradiční i mediální podobě...*“
4. „... *trendy současného výtvarného umění...*“
5. „... *historický vývoj a současné tendence ve výtvarné tvorbě v příslušném oboru...*“⁶¹

Bod č. 1 najdeme v sekci profil absolventa. Body č. 2-5 najdeme jako obsahy osnov jednotlivých teoretických i praktických předmětů. Jak vidno, RVP v tomto

⁵⁹ RVP – Rámcové vzdělávací programy: edu.cz [online]. [cit. 2022-06-06]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>

⁶⁰ Umělecké střední školy v ČR: Atlas středních škol [online]. [cit. 2022-06-06]. Dostupné z: <https://www.atlaskolstvi.cz/stredni-skoly?spec=4366>

⁶¹ RVP uměleckých oborů 82-41-M

případě plní svou roli spíše rámcového plánu, který stanovuje určitý tematický diskurz, avšak nepojmenovává konkrétní obsah obecnějších témat. Odpovědnost za konkretizaci vede škola v rámci ŠVP. Přesto tedy můžeme naleznout u všech uměleckých oborů odkazy a reflexe současného umění, jeho tendencí a žánrů, do kterých jistojistě patří i akční umění. Zajímavý vztah se poté dá naleznout v plánech pro jazykovědné, popřípadě komunikačně orientované, předměty. Ty mají totiž žáky mimo jiné vzdělat i v oblastech vlastního projevu a záměrného pracování s ním, což můžeme po formální stránce označit za jednu z performativních metod. Specifičtější kontext s akčním uměním můžeme najít v případě oborů, které mají k akci ze své podstaty blíže než kupříkladu grafický designér. „... ovládá svůj pohybový aparát a využívá jej k přirozenému a kultivovanému pohybovému projevu v jevištním prostoru (...) využívá herecké, pohybové a taneční dovednosti v souvislosti s pěveckým výkonem.“ Tyto popisy kompetencí, kterými absolvent disponuje, najdeme například v RVP středoškolského oboru zpěv.

U druhé zkoumané skupiny umělecky zaměřených oborů, které však kromě maturity disponují i výučním listem, najdeme situaci, která je v podstatě totožná. Za zmínku však stojí obsah z části RVP s názvem estetické vzdělávání, kde najdeme i takto definované učivo: „... *aktivní poznávání různých druhů umění našeho i světového, současného i minulého, v tradiční i mediální podobě.*“⁶³ V tomto popisu učební látky je hned několik přívlastků, které definují, jakému umění by se měli žáci teoreticky i prakticky věnovat. Kromě důrazu na minulostní i současné umění, je zde zmíněno spektrum umění tzv. tradičního i mediálního. Což přímo nedefinuje performativní formy, ale vytváří to určitý o něco konkrétnější prostor, kde se umělecká akce určitě dá zařadit. Tato konkretizace je o to zajímavější, že se jedná o citaci z RVP oboru Uměleckořemeslné zpracování kovů, který většinou nalézáme ve formách tradičního nežli současného umění.

Poslední zkoumanou skupinou byly RVP všeobecně orientovaných středních škol, tedy gymnázií a lyceí. Zde najdeme několik mimořádně pozoruhodných obsahů:

10. „... v mluveném projevu ovládá (absolvent, pozn. autora) *zásady spisovné výslovnosti a pro účinné dorozumívání vhodně užívá zvukové prostředky řeči (modulace síly, výšky hlasu a tempa řeči; umístění přízvuků a pauz, správné frázování).* (...) v mluveném projevu vhodně užívá *nonverbálních prostředků řeči...*“
11. „... *rétorika – druhy řečnických projevů, příprava a realizace řečnického vystoupení...*“
12. „*V produkci nalézají (žáci, pozn. autora) uplatnění vokální, instrumentální a hudebně pohybové činnosti mající charakter nejen reprodukční, ale také výrazně kreativní. V nich žáci rozvíjejí své hudební schopnosti a upevňují získané vědomosti a reprodukční a produkční dovednosti. Součástí těchto činností je hlasový výcvik spojený s intonací, práce s rytmem, hra a tvorba instrumentálních doprovodů, pohybových etud.*“

13. *„Výtvarný obor pracuje s vizuálně obraznými znakovými systémy (s obrazem, sovkultúrou, designem, vzhledem krajiny, architektúrou, stylem oblečení, filmem, novými médii apod.), které jsou nezastupitelným nástrojem poznávání a prožívání lidské existence. V oblasti osobnosti jsou specifickým nástrojem prožívání a poznávání, v sociální oblasti jsou nástrojem komunikace a vzájemné spolupráce. Vizuálně obrazné znakové systémy zahrnují jak znakové systémy výtvarného umění různých etap a stylů, tak i ostatní produkty vizuální kultury.“*
14. *„Druhý okruh představují Znakové systémy výtvarného umění umožňující žákovi osobní účast a aktivní vstupování do výtvarného uměleckého procesu. Reflektování vlastních prožitků, postojů a zkušeností získaných prostřednictvím experimentálního přístupu k uměleckým vizuálně obrazným prostředkům. Na tomto základě si vytváří přehled o vizuálně obrazných vyjádřeních jednotlivých směrů výtvarného umění, zejména od konce 19. století do současnosti.“*
15. *„... reaguje (žák, pozn. autora) na hudbu pohybem, ztvárňuje ji úměrně svým hudebním schopnostem a pohybovým dispozicím; pohyb ve spojení s hudbou využívá k vyjádření vlastních představ a pocitů.“*
16. *„... porovnává (žák, pozn. autora) různé znakové systémy, např. mluveného i psaného jazyka, hudby, dramatického umění.“*
17. *„... rozlišuje umělecké slohy a umělecké směry (s důrazem na umění od konce 19. století do současnosti), z hlediska podstatných proměn vidění a stavby uměleckých děl a dalších vizuálně obrazných vyjádření na příkladech uvádí příčiny vzniku a proměn uměleckých směrů a objasní širší společenské a filozofické okolnosti vzniku uměleckých děl.“*
18. *„Učivo: ... tvůrčí potenciál podvědomí (surrealismus), sebeuvědomování diváka (akční tvorba, osobní mytologie), účast v sociálním prostoru (performance), minority (postmodernismus), stopy člověka v krajině (land-art) (...) zrušení hranice umění a neumění (Duchamp)... — požadavek a meze obecné srozumitelnosti, vliv reklamy, masovost a autenticita projevu (pop-art, televize, nová média – akční umění, postmodernismus)...“⁶⁴*

Jak je patrné, profil absolventa, kompetence žáka i učivo je v případě RVP všeobecných gymnázií přeci jen o něco konkrétnější. A přiznám se, že k mému překvapení obsahovalo poměrně velké množství odkazů nebo přímých zmínek o akčním umění. Opět tu najdeme obecně zmíněné kompetence rétoriky a projevu (verbálního i neverbálního), které však najdeme v podstatě u všech středoškolských RVP. Umělecké vzdělávání je tu rozdělené do dvou hlavních proudů – hudebního a výtvarného, přičemž pro výtvarné je častěji užíván výraz vizuální, což samo o sobě reflektuje soudobý posun vnímání současného umění. Zajímavý je zde i důraz na vzdělávání v oblasti umění od 19. století po současnost. Přeci jen v kontextu dějin umění je stále všeobecně ustálen názor, že poměrně podstatná část obsahu je

věnována obdobím předešlým. Umění pravěku, starověku, raného křesťanství, slohy románské, gotické a barokní často vyplní na středních (i vysokých) školách většinu časové dotace, která je tomuto předmětu věnována, a na umění 19., 20. a 21. století už moc času nezbyvá. Důraz na dobu nedávnou a přítomnou posiluje možnost seznámení s učivem, kde akční umění najdeme přeci jen s větší pravděpodobností. Co je pak nejvíce významné z pohledu výzkumného problému, je explicitní přítomnost pojmů performance, land-art, konceptuální umění, experimentální přístup k umění, zrušení hranice umění a neumění (Duchamp). RVP všeobecných gymnázií tak buduje o něco přívětivější půdu pro začlenění akčního umění do ŠVP a následně do výuky. Samozřejmě je potřeba brát v potaz to, že na většině gymnázií v ČR je výtvarná i hudební výchova součástí povinné výuky jen do 2. ročníků čtyřletého studia (6. ročníku osmiletého studia, 4. ročníku šestiletého studia). Poté výuka tohoto předmětu probíhá většinou v podobě výběrových seminářů. Přesto je obsah gymnaziálních RVP v tomto ohledu nadějný, naopak RVP lyceí (pedagogický) se do obdobného konkrétního popisu nepouští, a tak v něm najdeme obsahy, které jsou podobné jako základy RVP uměleckých oborů.

4. 2. 3. Akční formy v v konkrétních ŠVP a tematických plánech

Druhým kurikulárním dokumentem, který je zásadní pro tvorbu obsahu vzdělávání, jsou školní vzdělávací programy, jež si každá škola vytváří na základě RVP. RVP tedy vytváří určité obsahové prostředí, ze kterého již jednotlivé školy čerpají pro tvorbu vlastního ŠVP. Přístup škol bývá odlišný, některé RVP doslova zkopírují, jiné se naopak snaží o autonomnější přístupy. Každý vzdělávací program, který škola nabízí, musí mít svůj vlastní ŠVP, který definuje: konkrétní cíle vzdělávání, délku, formy, obsah a časový plán vzdělávání (tedy fragmentaci a časovou dotaci jednotlivých předmětů), dále také podmínky přijímání uchazečů,

průběhu a ukončování vzdělávání, včetně podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud například metodologická rada daného oboru zjistí, že se musí ŠVP změnit (například aktualizovat obsah učiva nebo změnit časovou dotaci předmětu), může. Změnu schvaluje ředitel školy, avšak škola musí garantovat, že každý student bude vzdělání po celou dobu svého studia v rámci jednoho ŠVP. Tedy pokud k oné změně ŠVP dojde, je vždy aktualizována pro první ročník, který musí v dané variantě ŠVP absolvovat celé studium. Tuto skutečnost zde zmiňuji, protože mě samotného v rámci vlastní praxe překvapila. Na jednu stranu se jedná o logický krok, každý student by měl od počátku vědět, co, jak a kdy bude studovat, na druhou stranu se tím celý proces inovací na škole dosti komplikuje a sebemenší změna se projevuje v řádu jednotek let (což může vést k určité demotivaci učitele se o změny vůbec pokoušet). Každá škola musí mít své ŠVP přístupné veřejnosti. Některé školy je mají dohledatelné i na webových stránkách, ale takovou povinnost ze zákona školy nemají. Pokud RVP fungují, rámuje a vytvářejí zdroj, ze kterého vychází ŠVP, pak ŠVP obdobně fungují pro tvorbu tematických plánů a učebních osnov, které si vytváří každý učitel již individuálně pro jednotlivé předměty, a to většinou vždy na začátku školního roku. I tyto by měly být schváleny vedoucím oboru a ředitelem školy. Analytickým výzkumem jsem se tedy zaměřil na ŠVP i tematické plány jednotlivých předmětů současně. Obdobně jako u předchozí fáze, jsem vybral vždy alespoň jednoho (a více) reprezentanta daného typu střední školy. Přesto jedná se o několik konkrétních škol a jejich ŠVP, nenárokují si tedy zde tvrdit, že jde o vzorek, který by komplexně reprezentoval celé spektrum středních škol. Jako první školní vzdělávací plán jsem vybral školu, kde sám pracuji, tedy Střední školu designu a módy v Prostějově. Kontextuální informací tohoto ŠVP je skutečnost, že vznikl ve školním roce 2011/2012, kdy se škola transformovala z dříve čistě oděvní školy na školu uměleckou se třemi obory (Módní návrhářství, Design interiéru a Užitá malba, Multimédia). V rámci analýzy ŠVP umělec-

ké střední školy jsem se primárně zaměřil na tři ze čtyř maturitních předmětů – dějiny výtvarné kultury (DVK) a předměty odborně umělecké, jednak praktický (AMT), který mimochodem sám vyučuji od 2. do 4. ročníku, a jednak teoretický (IMT), který učím v 1. a 2. ročníku. V rámci DVK se podle ŠVP student seznamuje s kontextem, který by mohl pojmut i akční umění již na konci 2. ročníku, kdy se na časové ose dostává učivo do 1. poloviny 20. století. Důkladněji se však k tomuto období dostávají studenti ve 3. ročníku. Avšak v rámci ŠVP jsou spíše zmíněné jednotlivé vývojové etapy a styly (například kubismus, futurismus atd.) nežli samotné umělecké formy (snad vyjma malby). A tak explicitní zmínění akčního umění se v rámci ŠVP objevuje až ve 4. ročníku: „... 70. let, *minimal-art – arte-povera, environment, land-art, body-art – konceptuální umění, umění akce, happening, performance...*“⁶⁵ V rámci praktických předmětů jsem mohl v tomto případě těžit z osobní zkušenosti, která se mimo jiné skládá i z každoroční tvorby (či redesignu) tematického plánu. V předmětu AMT, který je maturitní, jsou žáci směřováni k odbornosti oborové, která primárně na performativních aspektech nestojí. A tak v rámci plánů tohoto předmětu se k akčnímu umění dostávají až ve 4. ročníku, kdy klasickou performanci kombinují s dalšími uměleckými přístupy, jako je video-performance, videoart nebo instalace či konceptuální umění. Ostatně i výběr obsahu a formy maturitní práce je čistě na žácích (i performance a happeningy jsem v rámci své pedagogické praxe jako vedoucí práce / člen maturitní komise posuzoval jako praktickou část maturitní práce). AMT však není jediným uměleckým praktickým předmětem, kterým žáci prochází, a tak se už ve 2. ročníku setkávají s možnostmi akčního umění v kontextu předmětu Prostorová tvorba, který je ukončen klauzurní zkouškou. V tematickém plánu tohoto předmětu najdeme: „*Experiment v prostorové tvorbě. Možnosti materiálů a jejich využití formou experimentálního výtvarného konání... Figura jako součást výtvarného díla – body art – performance – event – happening.*“⁶⁶ Posledním předmětem, který jsem analyzoval bylo IMT, tedy tzv. Informační a multimediální technologie. Předmět ve své podstatě funguje jako teoretická opora oboru a také patří mezi povinně maturitní. V rámci tematického plánu zde zmínku o akčním umění nenajdeme, avšak jsou tu jisté souvislosti v experimentální kinematografii, kterou se předmět zabývá ve 3. a 4. ročníku. Po prostudování dokumentů jsem nabyt lehce odlišného závěru než z empirické zkušenosti. V ŠVP i tematických plánech je akční umění zaneseno a je v nich tak obsáhlé. Dá se samozřejmě polemizovat, zdali reflexe této problematiky je dostatečná, avšak to už bychom se dostali na hranu subjektivních spekulací a preferencí. Z vlastní bezprostřední zkušenosti výuky na výše zmíněné škole však vím, že minimálně studenti oboru Multimedia se ke znalostem existence akčního umění dostávají relativně brzy (ve 2. ročníku) a poměrně intenzivně (někteří volí formu klauzurní práce právě skrze performance). Z této skutečnosti pramení velmi zajímavé studentské práce a rozvoj oborových (i komunikačních) kompetencí žáků. Samozřejmě nabízí se otázka, zdali reflexe akčního umění, ať už v teoretických, či praktických předmětech, bere v potaz určitý vývoj nebo současné trendy a tendence performativního umění.

Druhou skupinou, na kterou jsem se v analytickém výzkumu zaměřil, byla gymnázia. Konkrétně tedy Gymnázium Jiřího Wolkerova v Prostějově. ŠVP této školy je

⁶⁵ ŠVP, SŠDAM, DVK, obor Užitá malba

⁶⁶ ŠVP, SŠDAM, Tematický plán, Prostorová tvorba, 2. ročník, obor Multimedia



◀ Fotografie performance studentky 2. ročníku SŠDAM, realizované v rámci klauzurní zkoušky v předmětu Prostorová tvorba (foto: archiv autora, 2022).

⁶⁷ ŠVP, Gymnázium Jiřího Wolкера, osmileté studium

⁶⁸ ŠVP, Gymnázium Jiřího Wolкера, osmileté studium

velmi obsáhlé a detailně vychází z RVP, proto zde již nebylo překvapením, že se akční umění objevuje ve školním vzdělávacím plánu explicitně. Již od 1. ročníku osmiletého studia (prima) jsou studenti vzdělávání v tzv. „*hudebně pohybové činnosti – pohyb podle hudby, hra na tělo, pohybové vyjádření vlastností tónů, tempa a emocionálního zážitku z hudby – hry s hudbou a pohybem – společenské tance, výrazový tanec.*“⁶⁷ Ve čtvrtém ročníku (kvarta) se poté v ŠVP v rámci Výtvarné výchovy objevuje „*vizuální záznam úvah a vjemů současného světa (body art, land art, konceptuální princip výtvarného vyjádření starověku – záznam činnosti – čichu, sluchu, hmatu, chuti: – vnímání smyslové – vnímání racionálně konstruktivní – vnímání vizuální – vnímání haptické, expresivní – vnímání fantazijní, symbolické.*“⁶⁸ Pokud opravdu dochází k reflexi ŠVP i ve výuce, jsou studenti vybraného gymnázia konfrontováni s konkrétními formami akčního umění v době 9. třídy, což je ještě o dva roky dříve, než studenti vybrané umělecké školy. V pozdější fázi studia však umělecké vzdělávání přechází do výběrové varianty. Poslední dva ročníky jsou tak prostřednictvím seminářů výtvarné výchovy nebo i dějin umění věnovány vybraným směrům 20. století. Akční umění zde není přímo zmíněno, ale může být obsaženo v rámci jednotlivých avantgard či směrů.

Na základě analytického výzkumu opěrných dokumentů vzdělávacího systému středních škol jsem tak došel k závěru, že akční umění je součástí těchto obsahů a mělo by být tedy i obsahem výuky na všeobecných gymnáziích, pedagogických lyceích a na středních odborných školách s uměleckými obory. Pedagogové tak mohou čerpat z oficiálních opěrných dokumentů pro tvorbu vlastního tematického plánu či učebních osnov. Jestli reálně dochází k promítnutí těchto dokumentů záleží pak jen na konkrétních učitelích, jejich osobních preferencích a vztahu k akčnímu umění.

4. 4. Rozhovory s odborníky z umělecké a pedagogické praxe

Součástí disertační práce se také staly rozhovory s pěti odborníky z pedagogické či umělecké praxe. Pět oslovených odborníků jsou umělci, kteří zároveň byli nebo stále jsou pedagogiky na vysokých uměleckých školách. Důvodem této koncepce výběru odborníků bylo jejich zaměření na edukační i uměleckou zkušenost, ale také orientace v akčním a performativním umění. Cílem této části výzkumu bylo zjistit postoje k vlastní výuce, obecný pohled na školství a vlastní zkušenost se studenty, kteří k nim nastupují na studia po absolvování střední školy.

Výběr odborníků vycházel nejen z podmínky pedagogicko-umělecké zkušenosti, ale také mířil na širší pohled na problematiku. Proto byli osloveni odborníci jak z oblasti výtvarného umění, tak i dramatického. Pojtkem otázek byla performativita ve vzdělávacím procesu. Otázky reflektovaly odborné zaměření jednotlivých respondentů, jejich pedagogickou i uměleckou praxi.

4. 4. 1. Rozhovor s Miroslavem Ondrou

Prvním osloveným odborníkem byl doc. Mgr. Miroslav Ondra působící na Divadelní fakultě Janáčkových muzických umění v Brně. Ondra je ale také herec a muzikant. V roce 2005 spoluzaložil Divadlo Point, které najdeme v Prostějově. Toto divadlo se dlouhodobě skládá z ochotnických souborů, jež tvoří především studenti místních středních škol. Kromě samotných her pořádá divadlo i edukační programy, například ve formě filmového tábora. Ondru je tak možné v rámci divadla najít už spíše v roli pedagoga nežli herce. Byl to jeden ze dvou rozhovorů, který byl realizován s umělcem, jehož vlastní činnost spadá primárně do dramatických umění.

Jsou podle vás v dnešní době žáci středních škol dostatečně vzděláváni v oblasti performativity, nebo dokonce akčního umění? A měli by?

Domnívám se, že základní performativita je ve světě nezbytná, a to nejen z pohledu divadla. Je to nezbytné i z hlediska lidského projevu. Nemusí jít o extravaganci, jde o základní schopnost, která může danému člověku pomoci se prosadit, aby se uměl domluvit s jinými lidmi nebo se uměl prezentovat.

Domnívám se, že v tomto ohledu dochází k postupnému zlepšování, jak na základních i středních školách. Důvodem může být i to, že žijeme v době, kdy je velmi důležité správně přijímat informace a zároveň s nimi dále nakládat a prezentovat je. Rozhodně se však nejedná o stav dostačující. Stále dochází k tomu, že se žáci, primárně středních škol, učí velké penzum teoretických vědomostí, o jejich užitku v reálném životě mám pochyby. A to na úkor právě schopnosti vstřebávat a dále vysílat informace.

Napadá vás, jakým způsobem integrovat performativní obsahy a formy do výuky na SŠ?

Myslím si, že by k implementaci mělo docházet napříč předměty. Velkou roli zde hrají pedagogové. Já jako pedagog chci, aby informace, které studentům předávám, někam nejen dopadla, ale aby také komunikovala s recipientem. Ale pro to musím já něco udělat. Domnívám se, že úkolem pedagoga není jen předávat informace, ale spíše učit jiné lidi to, jak mít rád získávat informace sám. Tedy vyvolávat touhu se něco učit, něco poznávat a touhu si to zkoušet. To je podle mě daleko zásadnější než předání nějaké konkrétní informace, neboť když vidím, že studenti se sami po něčem pídí, sami se vzdělávají, protože chtějí, vidím taky to, že celý ten proces má daleko větší efekt.

Takže tu základní performativitu musí vnímat každý pedagog zvláště za sebe, každý pedagog by měl uvažovat o tom, jak na žáky působí a jakým způsobem informace předává.

Co se týče nějakého případně konkrétního předmětu, kde by se performativita mohla promítnout více, napadá mě předměty typu výtvarná nebo hudební výchova, tam by k implementaci

performativních forem mohlo určitě dojít. Nebo v předmětu mediální výchova. Ale i v chemii či dějepise. Chemický pokus v rámci hodiny je performance sama o sobě nebo učitel dějepisu může vymyslet nějakou zajímavou akci, která mi jako žákovi lépe zprostředkuje to, co se dělo u Kartága.

Domníváte se, že současní nebo i budoucí učitelé jsou dostatečně vzděláni nebo vybaveni performativní kompetencemi?

Tím si opravdu jistý nejsem. Jedná se ale o širší problematiku. Úroveň společnosti se mimo jiné pozná podle toho, jak si váží vlastních učitelů. Dokud bude ve společnosti poměrně silně zastoupený názor, že učitelé pracují pár hodin denně a k tomu mají prázdniny, pak se jedná o problém, ke kterému se vztahují další souvislosti.

Základem pedagogiky je probouzet lásku k poznávání skutečnosti. Bylo by skvělé, kdyby se takto na pedagogických fakultách také učilo. Vytvářet ve studentech stejnou zkušenost, kterou pak mohou aplikovat ve vlastní učitelské praxi. Necítím se na to, abych dokázal posoudit, jestli tomu tak obecně již na pedagogických fakultách je či není.

Myslím si, že určitě by v přípravě učitelů pomohly i interdisciplinární prvky. Něco jako kurz herectví, protože ona edukace sama o sobě je jako divadlo.

Mně samotnému život ovlivnili nejvíce ti pedagogové, kteří mě inspirovali. To znamená, že učitelé musí být inspirativní osobnosti a jednat inspirativně. Zde se ale dostávám na začátek mé odpovědi. Tedy dokud se nezlepší obraz učitele ve společnosti, pak si nejsem jistý, na kolik se takové osobnosti dostanou do školství.

Jakým způsobem přistupujete k performativitě v rámci vlastní pedagogické činnosti?

Moje zásadní téma v pedagogické činnosti je hravost. Vyznávám teorii prof. Karlíka, což byl významný brněnský herec a pedagog, který od začátku studenty vedl k elementární lidské hravosti, k dětské hře. On měl teorii, že herec, pokud má být dobrý, tak si musí umět hrát. Protože pokud si umíš

hrát, nemáš potom problém přijímat role. No a to je největší základ v herectví, ale já to velmi rád aplikuji i na ostatní formy nejen umělecké, ale i ve vzdělávání obecně. Protože si myslím, že ten princip hravosti je velmi důležitý, vzbuzuje kreativitu, přesvědčení a vášeň k tomu, co dělám. Bez toho všeho se nikdy člověk pořádně v ničem nevzdělá.

Jaké přístupy v oblasti edukačních metod uplatňujete ve vlastní pedagogické činnosti?

Vzhledem k tomu, že moje výchozí pozice je divadlo, které je založené na principech spolupráce, vidím cestu ve skupinové a týmové výuce. V divadle je potřeba kooperace více lidí, byť vidět může být v určitý moment jen jeden herec. Zde (rozhovor byl realizován v rámci letního filmového tábora, pozn. autora) také cílíme na vznik skupin, kde každý má svou roli.

Na druhou stranu i skupina může mít své nevýhody. Například pokud se špatně studenti rozřadí do skupin a vznikne taková, která například postrádá leadera. Někdy se zkrátka daří a někdy naopak ne.

Myslím si, že ještě další aspekt je v hodnocení na konci každého projektu. Je správné být v něm konstruktivně kritický, ale také nezapomenout oceňovat. Tady na táboře máme naše Oskary. Na konci procesu je tedy ještě odměna.

Miroslav Ondra v obklopení přátel, kteří prošli Divadlem Point a podílí se na organizaci filmového tábora (2018, foto: archiv Divadla Point).



4. 4. 2. Rozhovor s Barborou Klímovou

Následující rozhovor jsem vedl s doc. MgA. Barborou Klímovou, ArtD. vedoucí ateliéru Environment na Fakultě výtvarných umění VUT v Brně a umělkyní a autorkou odborných publikací, která se dlouhodobě věnuje mimo jiné akčnímu umění a participuje na různých uměleckých a výzkumných projektech s představiteli tohoto uměleckého žánru.

Vnímáte u studentů, kteří nastupují do ateliéru Environment na FAVU existenci jejich zkušenosti s performativním uměním? Dá se tato zkušenost popsat?

Ano. Je docela zajímavé, jak se k performance dostanou. Často bývá motivem nějaké letmé seznámení s problematikou. Třeba jim o nich někdo vypráví ve škole. Zapamatují si fragmenty. Nebo k akcím přijdou úplně odjinud. Zacházení s performance nebývá to spekulativní, spíš intuitivní, pocitové. A to považuji za inspirativní.

Daří se podle vás integrovat do uměleckého a kulturního vzdělávání na ZŠ a SŠ (především tedy v předmětu výtvarná výchova) různé umělecké formy, které reprezentují současné umění, například nová média nebo akční umění?

Podle zkušenosti mých dětí (ZŠ a MŠ) ani moc ne. Co v rámci ZŠ a SŠ považuji za nejdůležitější je otvírat studujícím cesty k současnému umění, důvěru. To může samozřejmě jít přes zmíněné formy. Zvláště performativní přístupy mohou být z hlediska zkušenosti mocné. Ale není to podmínka. Ani praktikující umělci a umělkyně nemusí vše umět a dělat sami.

Dovede si představit, že by umění samotné mohlo být integrované do obecného vzdělávání? Pokud ano, jakou formou?

Myslím, že cenná je forma galerijní edukace, kdy se vyučující obrací na instituce a odborníky. Funguje to, ale není to moc využíváno. Tak jako se na základkách chodí do knihoven, divadel. Mělo

by se chodit za uměním v jakékoli formě. A samozřejmě bych si cenila toho, kdyby učitelky a učitelé byli vzdělanější a otevřenější progresivním, a stále se měnícím formám výtvarné výchovy.

Myslíte, že vzdělávací systém (primárně pedagogických fakult), který připravuje nové učitele, dokáže takové osobnosti vytvářet? Nebo jde spíše o výjimky?

Myslím, že v mé generaci převládala zkušenost, že ti dobří studující z výtvarných oborů ped. f. odcházeli na akademie. Ale doufám, že se to mění. Že pedagogika nabývá nových rozměrů, že je vnímána jako autonomní a kreativní obor, kde najdou výrazní umělci a umělkyně uplatnění. A popravdě mám na mysli třeba tvůj přístup. A samozřejmě by bylo skvělé, kdyby díky ped. fakultám pro umění „zahořeli“ i vyučující obecnějších předmětů.

Považujete obecně performativitu za důležitý aspekt edukačního procesu, ať už z pohledu učitele, nebo žáka? Proč ano/ne?

Ano považuji, jak ze zkušenosti studentky, tak pedagožky si myslím, že to jak se co říká/dělá dominuje nad obsahem. Jako studující jsem to zažila v rovině dominantních umělců, kteří vedli ateliéry. A manipulativnost performativity nebyla výjimkou. Nicméně to dnes (i díky uvědomělým studujícím) není tak možné. A stálo by za to, kdyby se k performativitě v rámci pedagogického procesu přistupovalo konstruktivně. Měla by být vyučována.

Pracujete vědomě s performativitou v rámci vlastní pedagogické praxe? Pokud ano, jak? Pokud ne, proč?

Snažím se stavět na upřímnosti a civilnosti. Ale taky si uvědomuju, jak můžou být zneužitelné. Takže ano. A vlastně bych sama ocenila edukaci.

Domníváte se, že současné obsahy výtvarné výchovy na ZŠ dostatečně pokrývají obsahy a formy akčního umění?

Asi ne, ale nemyslím si, že je nějak specificky důležité soustředit se na akční umění. Spíš mně v ZŠ školství chybí budování důvěry k neverbálnímu vyjadřování, tvůrčím přístupům obecně.

Může být v něčem akční umění (performance/happeningy) inspirativní pro edukaci? Pokud ano, v čem?

Určitě mohou motivovat k nějakému osobnímu i kolektivnímu prožitku, k budování alternativní reality apod.



▲
Barbora Klímová, Matěj Smetana a studenti Environment při happeningu v rámci pravidelných konzultací (2020, foto: archiv ateliéru Environment FaVU VUT).

4. 4. 3. Rozhovor s Václavem Zimmermannem

Druhým odborníkem z okruhu dramatického umění byl Václav Zimmermann. Absolvent Katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty UP Olomouc a Katedry Alternativního divadla DAMU, kde momentálně působí jako odborný asistent. Zimmermann se kromě herectví věnuje také edukační činnosti, především v oblasti dramatických kurzů pro širokou veřejnost.

Považujete obecně performativitu za důležitý aspekt edukačního procesu, ať už z pohledu učitele, nebo žáka?

Ano, performance je přece nedílnou součástí edukace. Jeden mluví na druhého a ten ho poslouchá, tedy ovlivňuje jeho myšlení, pohledy na dané téma. Pokud to bereme takhle obecně do slovně. Pokud jde o nějaký konkrétní záměr, pak záleží na daných okolnostech.

Pracujete vědomě s performativitou v rámci vlastní pedagogické praxe? Pokud ano, jak? Pokud ne, proč?

Když potřebuji něco vysvětlit a použiju k tomu ukázkou, předvedení, které však nemá být pro žáky jako východisko k napodobování. Jen pomocník k co největšímu dorozumění.

Může být v něčem akční umění (performance/happeningy) inspirativní pro edukaci? Pokud ano, v čem?

K diskusi. Jako učení se dávat své myšlenky do slov a zároveň je poslouchat a vnímat je jako zpětnou vazbu sobě samému. Učit se mluvit o věcech a pokusit se jim rozumět. Vytvořit si názor.

Kromě studia na DAMU, jste i absolventem Pedagogické fakulty v Olomouci, dalo vám toto studium nějaký performativní základ?

Já jsem studoval Katedru výtvarné výchovy. Co mi to primárně dalo, tak nadhled, neboť jsem si prošel různými výtvarnými technikami. I performancí. Díky tomu jsem zjistil, že tvorbu mohu pojmout celistvěji. A možná to mě tehdy navedlo na herectví.

Zmiňujete herectví. Vidíte nějakou souvislost s herectvím a učitelskou pozicí?

Ano, je to úzce spojené. Učitel během výuky vstupuje do pozornosti žáků a má určité téma, které jim chce předat, nebo s nimi i spolupracovat, což je divadlu nebo i filmové tvorbě dost podobné. A to nejen v performativitě, ale právě ve spolupráci všech lidí na place. Stejně tak jde o vnímání lidí kolem sebe a rolí, které mají plnit.

Jsou tedy učitelé při výuce performeři, nebo herci?

Určitě jsou, ale je tam rozdíl. Učitelé vstupují do školy v jiné roli než herci. Stejně tak žáci. Podle mě to není vědomě herecká práce. Herectví je celistvější, vědomější. Herec ví na jevišti, že je herec. V divadle herec vnímá, že se musí na základě scénáře nějakým způsobem projevat, aby správně odvyprávěl daný příběh. Ve škole je na tom učitel obdobně, ale musí daleko více improvizovat. Pokud je učitel bystrý, reaguje správně na situaci, která je ve třídě aktuální. Například pokud je ve třídě velký hluk a nesoustředění, měl by učitel reagovat, ale samozřejmě jinak, než že zařve a vymůže si pozornost silou.

Používají tedy podle vás učitelé nějaké performativní prvky?

To ano, byť moje pedagogická zkušenost ve škole není nikterak dlouhá, vedu spíše kurzy. Myslím si, že učitel je do určité míry průvodcem a vypravěčem. To má dost podobné s hercem. Herec se snaží na jevišti něco převyprávět skrze své tělo, hlas a skrze myšlení postavy, kterou ztvárňuje. Princip hlediště a jeviště je ve škole podobný. Učitel něco předvede a čeká nějakou zpětnou vezbu kritického myšlení.

Myslíte si, že jsou učitelé dostatečně performativně připravováni?

Rozhodně ne. Já sám jsem pedagogickou fakultou prošel a neměl jsem žádný samostatný předmět, který by performativitu pokrýval. Samozřejmě něco bylo obsáhlé v rámci pedagogických předmětů. Ale nemyslím si, že jsem v rámci studia v této oblasti byl dostatečně edukován, abych něco z toho uplatnil reálně v praxi. Domnívám se, že absolventi (pedagogických fakult), pokud nejsou v rámci studia dostatečně edukováni v performativně, přebírají vzorce učitelů, které oni sami zažili coby žáci. Dochází tedy k následování vzorců, které jsou dnes už dávno přežitě.



▲ Václav Zimmermann při vedení workshopu dialogického jednání (2019, foto: archiv Basement Project).

4. 4. 4. Rozhovor s Vladimírem Havlíkem

V rámci disertačního projektu bylo logické zapojit do této fáze výzkumu i jejího vedoucího. Profesor Vladimír Havlík patří mezi přední české performery a zároveň průkopníky v oblasti vzdělávání, akčního umění a performativity.

Pro startovní otázku začneme tématem selektivního přístupu k uměleckým formám. Domníváte se, že je v současné době dělení uměleckých přístupů stále aktuální, a tudíž jejich promítání do vzdělávání na místě?

Myslím, že si jednotlivé disciplíny ještě stále zachovávají „výchozí pozice“, byť v podvědomé, archetypální rovině. Všimám si toho na festivalech performance. Samozřejmě že jsou výjimky potvrzující pravidlo, ale většinou člověk celkem rychle pozná, z jakého prostředí performer pochází. Divadelní background vede prostě k více stylizovanému projevu, kdežto výtvarní umělci stavi akci často na obrazovém, otevřenějším projevu. Přestože nemám předem danou potřebu nějaké hranice vymezovat, nakonec mě k tomu osobní zkušenost stejně přivádí. Možná je to dobré pro kritičtější a argumentačně přesnější reflexi uměleckých výstupů.

Vy sám své hodiny často směřujete do formy konzultačních seminářů, kde studenti nejen hovoří o svých nápadech a pracích, ale také s vámi často experimentují v rámci různých akcí. Na druhou stranu vedete i klasické teoretické přednášky formou frontální výuky. Které formy výuky vás více naplňují a jsou podle vás pro studenty přínosnější?

Doufám, že je přínosné obojí. Diskusní, dialogický a participativní model je samozřejmě vhodný především pro praktickou výuku, nicméně se snažím vnášet kontextuální a polemické aspekty i do teoretických přednášek. Prostě nejdříve zvednout pohled studentů od poznámkových bloků, položit otázku, rozproudit diskusi a pak samozřejmě také nastínit dějinnou situaci, včetně jmen autorů a popisu jejich práce. Snažím se však nepředkládat tato fakta jako jednu provždy daná, ale ponechat vždy prostor pro pochyby a vlastní interpretace.

Dokážete si představit, že by participativní metody výuky byly aplikovatelné i na předměty, které mám stále spojené s teoretickou frontální výukou?

Samozřejmě že ano. Metody performativní pedagogiky jsou použitelné pro jakýkoliv předmět. Například dějiny umění by skutečně nemusely být frontální prezentací tzv. historických faktů. Domnívám se, že výzvu k promyšlení živého, dynamického, interaktivního konceptu výuky (projektu) by měl přijmout každý pedagog. Když jsem však na konferenci INSEA vystoupil s přednáškou „Každý učitel je performer“, zvedla se značná vlna odporu založená na argumentu, že kvalitní výklad stačí. Samozřejmě že jsou mezi pedagogy osobnosti natolik výrazné, že je stačí „pouze“ poslouchat. Jedná se však o výjimky, které se v moři nudy nezáživné výuky ztrácejí. Proč tedy metody neudělat přitažlivější, když k tomu existují prostředky.

Je pro vás jako pro umělce nebo i pedagoga důležitá interdisciplinarita?

Dozajista ano, byť jde často o čistě intuitivní, pocitové průniky do jiných oborů. Uzavření se do slonovinové věže vlastní specializace není už v dnešním světě v podstatě možné. Respektive možné to je, ale většinou za cenu dogmatického lpění na „tom svém na světě nejdůležitějším názoru“ a neschopnosti tolerance a porozumění jinému přístupu. Interdisciplinarita je zcela zásadní v pedagogice. Irituje mě uzavřenost a sebestřednost jednotlivých oborů. Spolupráce napříč disciplinami je bohužel stále minimální. V tomto smyslu mi přijde výuka na uměleckých školách opírající se ještě stále o model mistrovských ateliérů poněkud akademická, nechci-li říct rovnou elitářská. Takže studentovi či absolventovi stejně nezbyvá nic jiného než se k tomu, co ho zajímá „mimo výtvarné umění“, propracovat individuálně.

Jaký je váš pohled na přípravu budoucích učitelů v performativních kompetencích, které jsou přirozeně přítomné v edukačním procesu? Je v současné době intenzita a kvalita této přípravy dostačující? Popřípadě, jak by měla vypadat?

Pokud budu mluvit za svůj předmět (Intermediální tvorba), je performativita jeho nedílnou součástí. Všichni studenti musí realizovat a zdokumentovat performanci. Dovedu si představit vyšší časovou dotaci, ale toho nelze na katedře výtvarné výchovy vzhledem k šíři vyučovaných předmětů docílit. Samozřejmě bych doporučil performativně koncipované kurzy pro všechny studenty pedagogické fakulty. Při složitosti a rozvleklosti akreditačního procesu si ovšem nedovedu představit, jak toho dosáhnout.

Může mít podle vás performance, happening či jiné formy a žánry akčního či dramatického umění nějaké pozitivní dopady na výuku, pakliže se s ní žáci setkají na středních (i vysokých školách) prakticky? Pokud ano, jaké?

Jsem si jistý, že se žákům jakékoliv výjimečné, zvláštní, neobvyklé zážitky vryjí do paměti, budou se k nim vracet a přemýšlet, proč k nim došlo. Performance přináší otázky a ty vedou k roz-

dílnosti názorů, diskuzi, argumentům pro a proti. Věřím, že to vše pozitivně ovlivňuje postoje žáků, dělá je tolerantnějšími k jinakosti a flexibilnějšími k rychle se proměňující současnosti.

Dokážete si představit, že by se mohla do výuky (nejen) uměleckých oborů na střední škole integrovat edukační metoda, která by stála na principech akčního umění, vědomě uchopené performativity či dramatické stylizace?

Ano, to si představit dovedu, nicméně není jednoduché si představit, kdo by tímto způsobem dokázal vyučovat. Učitelé všeobecných předmětů, pokud je mi známo, během studia takovou průpravou neprocházejí. Řešením by mohly být specializované kurzy performativních metod, nabízené v rámci zvyšování kvalifikace pedagogů.

Sledujete za roky vaší pedagogické kariéry posuny v oblasti vnímání akčního umění v kontextu výtvarné výchovy či obecně uměleckého vzdělávání primárně na ZŠ a SŠ? Pokud ano, jaké?

Posuny jsou samozřejmě dány vývojem komunikačních technologií a sociálních sítí. Na jedné straně u studentů sleduji vyšší povědomí o vlastní sebe prezentaci, na straně druhé vyšší citlivost, až přecitlivělost ke kritické reflexi jejich práce. Zdá se mi, že tato ambivalence vede k větší křehkosti a zranitelnosti společně sdílených (performativních) situací. Pro mě osobně je to především výzva k vytváření prostředí důvěry.



▲ Vladimír Havlík a studenti při realizaci skupinové performance *Bílé Vánoce* (1990/2022, foto: archiv Vladimíra Havlíka).

4. 4. 5. Rozhovor s Matějem Smetanou

Matěj Smetana je nejen intermediální umělec, ale také intermediální pedagog. Působí nebo působil na několika vysokých uměleckých školách (AVU, FAVU VUT, KVV PdF MU, VŠVU) i středních školách. Realizoval řadu edukačních workshopů i pro menší děti. Svou tvorbu opírá o chytré koncepty, které efektivně převádí do podoby plošných i 3D objektů, videí, instalací a dalších typů projektů. Obdobně přistupuje k pedagogice, kde je znám především pro svůj otevřený přístup ke komunikaci s žáky o jejich kreativních a uměleckých aktivitách.

Považujete obecně performativitu za důležitý aspekt edukačního procesu, ať už z pohledu učitele, nebo žáka?

Záleží na okolnostech. Pokud se jedná např. o konzultace maleb, performativní aspekty komunikace se studentem příliš nevnímám, i když tam jistě jsou. Pokud lze za performativitu považovat i schopnost se vyjadřovat, zprostředkovat svůj pohled ostatním, pak je performativita v edukačním procesu podstatným elementem i obecně.

Pracujete vědomě se svou vlastní performitou v rámci edukačního procesu ve škole?

Pracuji s ní určitě, ale jen nevědomě, intuitivně, je to dané stylem mé práce. Asi bych to nedokázal reflektovat úplně s odstupem, bojím se, že bych pozbyl jistou spontaneitu, kterou prostě při přednášce nebo konzultování „příliš neřeším“ a spoléhám se na intuici.

Domníváte se, že současný vzdělávací systém základního a středoškolského školství dostatečně vzdělává žáky v oblasti performativity?

Domnívám se, že ne, ale pomalu se to lepší, jistý pokrok v odvaze ozvat se, nebát se vyjádřit, pracovat se svým vyjadřováním je zřejmý ve srovnání např. s tristním stavem v tomto ohledu za socialismu.

Domníváte se, že současné obsahy výtvarné výchovy na ZŠ dostatečně pokrývají obsahy a formy akčního umění?

Domnívám se, že ne, ale nejsem si jistý, jestli je to nezbytně nutné. Osobně si myslím, že by mohlo být pro akční umění víc prostoru především v ZUŠ (pokud zůstaneme ve sféře zákł. vzdělávání).

Domníváte se, že současné umělecké středoškolské školství dostatečně pokrývá obsahy a formy akčního umění?

Domnívám se, že ne, ale myslím, že částečně tuto roli přebírá dramatická výchova, divadelní kroužky, kurzy řečnictví apod.

Může být v něčem akční umění (performance/happeningy) inspirativní pro edukaci? Pokud ano, v čem?

To je velmi široká otázka. Určitě ano, v mnoha ohledech. Myslím, že strategické by bylo mluvit o „užitných rolích“ akčního umění ve smyslu zkonkretizování vyjadřování se, práce s bezprostředností, zvědoměním svého chování atd.



▲ Matěj Smetana na exteriérních konzultacích Ateliéru Environment FAVU VUT (2019, foto: archiv ateliéru).

4. 4. 6. Analýza rozhovorů

Pokud započneme analýzu rozhovorů s odborníky z pedagogické a umělecké praxe hledáním společných nebo podobných odpovědí, pak můžeme začít hned u hodnotícího stavu dosažité integrace aspektů akčního umění do obsahů i forem vzdělávacích procesů. Všichni z dotazovaných odborníků uvedli, že se domnívají, že současná intenzita této integrace je nízká. Kromě Barbory Klímové, která uvedla, že žadatelé o studium v jejím ateliéru příležitostně mají dílčí povědomí o pojmech jako je performance či happening (například z výuky na střední škole), všichni ostatní se primárně vyjadřovali k formám výuky. Ta dostatečně nereflektuje přirozenou performativitu a snad i rozmanitost, kterou vědomé uchopení vlastních akčních aspektů nabízí.

V přístupu k vlastní performativitě je vidět rozdíl mezi umělci a pedagogy se zkušenostmi z dramatického a výtvarného umění. Dramatikové hledají paralely mezi rolí učitele a pozicí herce. K rozlišení těchto dvou povolání však podle nich dochází. Herec ví o tom, že je herec a že hraje, viz odpovědi Václava Zimmermanna. Miroslav Ondra zmínil, že v rámci jeho vlastní výuky se snaží klást důraz na hravost a týmovost pramenící z performativních dramatických forem. U umělců výtvarných je vidět spíše přístup autentického „já“, zdržují se demonstrativních ukázek či vyšší míře stylizace vlastního projevu v rámci pedagogiky. Nabízejí však prostor pro otevřený dialog a kritické úvahy, akční umění nevyjímaje.

Zajímavou problematiku poté otevírá v jedné z odpovědí Vladimír Havlík, který analyzuje vlastní pohled na rozdílnost v přístupech k performativitě studentů v 90. letech a nyní. Na jedné straně jsou současní studenti více zaměřeni na svůj vlastní projev (včetně samotného zjevu), na druhou stranu však Havlík detekuje určitou intenzivnější míru křehkosti a citlivosti. Toto téma v poslední době (léto 2023) intenzivně rezonovalo v rámci odborných kruhů i širší veřejnosti po, z mého pohledu, nešťastném vyjádření prof. Ji-

řího Černického a následné mediální eskalaci v podobě jeho výstupů v různých mainstreamových médiích.⁶⁹ Narozdíl od Černického však Havlík tuto citlivost apriorně nevnímá negativně a dodává, že mu samotnému vytváří prostor pro redefinování vlastního vnímání při komunikaci se studenty. Z mé vlastní zkušenosti si jsem vědom obdobných tendencí, které se mohou z pohledu pedagoga, ale i performativity, zdát problematické (a také do určité míry jsou), na druhou stranu jsem zatím nebyl osobně v situaci, jež by nenabízela alespoň kompromisní řešení.

Jakkoliv se dotázaní odborníci shodují na potřebě obecného zlepšení stavu povědomí akčního umění v rámci edukace, konkrétnější řešení přímo nenabízejí nebo si neví zcela rady v rámci složitého školského systému a jeho procesů. Klímová zmínila důraz na galerijní a muzejní edukaci, jejíž potenciál by se mohl/měl využívat více. S tím osobně souzním. Byť sám působím na kvalitní střední umělecké škole, k využívání galerijních animací dochází zřídka, příležitostně jednou či dvakrát za rok. Smetana zmínil roli ZUŠ a možné vyšší míry integrace aspektů akčního umění tam. V podobném duchu zazněla i implementace v rámci výtvarné nebo hudební výchovy.

Rozhovory s odborníky z umělecké (performativní) a pedagogické praxe přinesly částečné odpovědi na výzkumné otázky. A to v odpovědích, které se týkaly užitečnosti akčního umění ve výuce, tedy k čemu všemu může akční umění dopomoci. Vybraní odborníci zmiňují především komunikaci a sebevyjádření, zvědomění chování sebe i okolí. Odborníci se také shodli na participativním charakteru akčního umění i s jeho dopadem na týmové kompetence a kolektivní prožitek. Někteří mezi pozitiva uvedli i pragmatické důvody – např. umění se prosadit v dnešním dynamickém světě (M. Ondra).

Shoda panovala i na náhledu na edukační proces a jeho participanty (učitele, žáky) jako na performativní činnost (a její performery). Někteří (Zimmermann) výuku přímo označují za typ edukační performance, jiní (Smetana) vnímají v rámci výuky performativitu jako přirozenou součást učitelského i žákovského projevu.

⁶⁹ Prof. Jiří Černický odůvodnil svůj odchod z Katedry volného umění UMPRUM v otevřeném dopise, který byl nejprve určený akademické obci UMPRUM a později se dostal na veřejnost, což vyústilo v několik rozhovorů Černického v předních českých žurnalistických médiích. Bez dostatečného prostoru pro vyjádření samotných studentů, kterých se Černického vyjádření dotýkalo, tak vznikla ideální podmínka pro generalizaci vedoucí k vytvoření zjednodušující kulturně-generační války.

5 / Charakteristika performativity edukačního procesu

⁷⁰ Žáci jsou však performery v podstatě vždy také. Pokud si vzpomeneme na popis performativity a to, jak na ni nahlížel Derrida nebo Butler, vzpomeneme si na to, že za performativitu je považováno cokoliv, co člověk předvádí. Člověk jedná na základě stylizovaného chování, k čemuž dochází i při náplni role žáka. Ta je spjata s několika pravidly, které jsou obecné i konkrétní (školní řád).

Formy akčního umění se však nenacházejí ve výuce jen jako její obsah, ale také jako přirozený aspekt edukačního procesu. Tedy najdeme ji nejen při procesech vzdělávacích ale i výchovných. Performativní prvky najdeme v rámci edukačního procesu ve více podobách:

- v uchopení role učitele jako určitého typu performerera, který má své publikum i svou (někdy více, někdy méně) připravenou akci,
- v uchopení role žáka jako diváka, který participuje na akci dle pokynů učitele a dle typu zvolené edukační metody (u určitých metod se z žáka může stát spoluautor performance),⁷⁰
- samotný proces edukace, který se dle zvolené edukační metody pohybuje na hranici performance (např. frontální typ výuky) nebo happeningu (např. projektová metoda, kolaborativní výuka).

Je však potřeba v rámci uvedených úhlů rozlišovat mezi performativitou přirozenou, záměrnou (avšak ne uměleckou) a uměleckou. Přirozenou performativitou je myšlena taková, kterou činíme bez uvědomění. Jedná se například o vzorce komunikace, které najdeme nejen ve škole (může se jednat o automatické performativní projevy lidí při vzájemné nonverbální komunikaci, např. při setkání). Záměrnou performativitu pak reprezentuje takové jednání, které je uvědomělé a dochází k němu záměrně. Důležitá je tak tendence svůj projev záměrně upravovat nebo stylizovat. V případě učitele může jít o záměrně zacházení například s vlastním hlasovým projevem, gestikou, pohyby ve třídě, to samé může ale v podstatě reflektovat i student. Z vlastní pedagogické zkušenosti se domnívám, že hranice mezi nevědomou a vědomou prací s performativitou je tenká zvláště v případě, pokud učitel volí spíše autentický vlastní projev než stylizování do určitých stereotypních pozic, které v dnešní době už ani nedávají smysl (např. silně mocenská a autoritativní pozice). Vědomě uchopená performativita by měla sloužit jako nástroj k celkové efektivnější výuce. Měla by zprostředkovávat obsah výuky jasnou, informativní, zábavnou a interaktivní formou. Performativita umělecká takový cíl nemá. Jejím cílem není být praktický, nýbrž estetický, ať už v doslovném smyslu, či jako konceptuální dílo. V pozdější části práce se však podíváme na možnou kombinaci těchto dvou přístupů, tedy kdy se z výuky může stát umělecká performance či happening a proč.

5. 1. Performativita a komunikace v edukaci

Performativitě edukačního procesu se samozřejmě věnovala značná část teoretiků již v minulosti. Ne vždy však nutně zkoumali přímo ji. Obsahový přesah totiž najdeme i v případech zkoumání pedagogické komunikace.

⁷¹ HORNING, S. Alice, *Teaching as a Performance*, *The Journal of General Education*, vol. 31, No. 3 (FALL 1979), s. 185. Published by: Penn State University Press

5. 1. 1. Performativita edukačního procesu

Už v 80. letech se americká lingvistka Alice S. Horning zabývala charakteristikou performativního umění a klasického vzdělávání prostřednictvím výuky ve škole.

Horning ve své knize *Teaching as a Performance* (Učení jako performance) popsala několik základních prvků, které můžeme sumarizovat následovně:

- učitel se během výuky nachází v pozici, kdy žákům něco vysvětluje, předvádí a ukazuje, žáci se tak ocitají v roli diváků (někdy více či méně pasivních);
- výuka většinou probíhá ve třídách, které jsou navrženy pro ideální podmínky výuky včetně pohybu učitele či kooperaci s dalšími didaktickými pomůckami. Obdobně jako výtvarné galerie mají své white-cube, rámy a jiné adjustační metody, obdobně jako divadlo má jeviště (a hlediště), tak i třídy a školní prostor jsou uzpůsobeny typu akce (edukaci), které se v jejím rámci odehrávají. Edukační proces ve školách má své kulisy i pódium;
- ne/struktura: performance může a nemusí být strukturována například pomocí scénáře nebo playlistu apod., stejně tak výuka může vycházet z učebních a tematických plánů nebo sylabů, ale reálně může docházet i k volnému pojetí výuky (výukový plán je ve vzdělání determinován legislativou či školním řádem);
- charakter performerů/učitelů: každý člověk má svou osobnost, která nese určité charakteristické psychologické rysy, kterých se nikdy zcela nezbavíme, byť se je snažíme sebelíp kamuflovat. Jak (umělecký) performer, tak i učitel své pravé já do určité míry zpravidla schovávají a přizpůsobují ji dle role, kterou zrovna zastávají. Roli performerů určuje typ performance, roli učitelů konkrétní předmět, hodina, atmosféra ve třídě atd.;
- backstage – v případě performativních umělců je umístěna za pódium, v šatně nebo v ateliéru či ve zkušebně. V případě učitelů jsou jimi kabinety nebo domácí pracovny (můj případ, pozn. autora).⁷¹

Horning vycházela z obecného pojetí performance, tedy vztahovala se nejen k performanci výtvarné, ale i hudební, pop-kulturní apod. Článkem autorka upozorňovala na potřebnou reflexi učitelského povolání v oblasti uvědomění si vlastní performativity, neboť to může mít razantní dopad na kvalitu celého vzdělávacího procesu.

V českém kontextu zmíním text, který najdeme na webu jedné z výrazných iniciativ, která se snaží pozitivně směřovat edukační inovace v českém školství – eduin.

⁷² Eduin.cz: *Ale vždyť učitel je přece také herec!* [online]. [cit. 2022-06-21]. Dostupné z: <https://valenta-blog.eduin.cz/2018/09/11/ale-vzdyt-ucitel-je-prece-take-herec/>

⁷³ ZÁLEŠÁK, Jan. *Umění spolupráce*. Praha: AVU, 2011. ISBN 978-80-87108-26-0.

Pedagog Josef Valenta je autorem textu, který se zabývá otázkou, zdali je učitel herec. V závěru dochází k negativní odpovědi, avšak v textu se také objevuje:

„Co potřebuje herec/performer a co se může hodit i učiteli?:

1. psychofyzické uvolnění; koncentrace energie; autenticita při vystupování před druhými; sebevnímání; využití tělové komunikační zkušenosti; cit pro probíhající situaci; cit pro temporytmus chování a interakci; improvizální schopnost (byť jiná než u herce); technika řeči; schopnost chovat se výrazově; „storytelling“; zřetel k vlastnímu somatotypu, úpravě zevnějšku, oblečení (kostýmu) atd.

2. Učitel ale také více či méně pracuje s prostorem, a to v některých stejných parametrech (byť s jiným záměrem a cílem) jako scénograf: tvorba a využití prostoru („kukátkové“ / tradiční / uspořádání třídy?); práce s pomůckou (rekvizitou) a někdy i práce se světlem.

3. A konečně najdeme jisté analogie s činností dramaturga (sic!) a režiséra při „tvarování“ hodiny. O dramaturgii byla řeč. Nebyla naopak o tom, že i učitel má stejně jako divadelníci k dispozici předem dané texty i „texty“, podle nichž se bude v hodině „hrát“. A taky „všechno“ organizuje – jakoby režiruje (řízení učení a učebních aktivit, sledování času, interakce mezi aktéry, jejich „vystupování“ atd.).⁷²

Cíle uměleckých performerů a učitelů jsou v řadě věcí odlišné, avšak i samotní performeré mají v rámci vlastních performativních žánrů rozdílné směřování, provedení i koncepci akčního procesu. Použijí-li však teoretická východiska starší nebo i současnější, docházím k závěru, že učitelské povolání má ze své přirozenosti povahu performativní práce či procesu. Mezi základní podobnosti patří již výše zmíněná pozice učitele/performera, který předvádí/představuje látku žákům/divákům, kteří mohou svou pasivní roli aktivizovat a z pozice diváka se tak etablovat do role spolu-performerů. V případě participativních forem výuky, kde přeci jen žáci ještě stále podléhají určité formální i výukové suverenitě učitele, můžeme hovořit i o *vertikálním typu spolupráce*,⁷³ tedy jedná se o určité podoby spíše happeningů nežli performancí.

5. 1. 2. Formy akčního umění jako přirozené součásti edukačního procesu

Akční umění, performance, happening, dramatická umění, divadlo a jiné obdobné umělecké formy disponují obrovským potenciálem pro celostní pojetí edukace. Ostatně jako umění obecně. Už v průběhu 20. století docházelo k syntéze umění a pedagogiky, ke vzájemné integraci. Přístup širší společnosti (ale i části odborného spektra) ke vzdělávacímu systému však nedovoluje, aby se tyto syntézy a z nich plynoucí pokrokové edukační metody více etablovaly a rozšířily a nebyly jen alternativou či příležitostným zpestřením. Nepřející situace je patrná například i s ohledem na aktuální problémy s kapacitou středních škol, která je v mnoha krajích a obcích v ČR nedostatečná pro ročníky, které jsou charakteristické vysokou porodností. Rá-

mování problému politickou a společenskou elitou stylem, který nebere odpovědnost za vlastní situaci a v podstatě nepřináší žádné řešení, které by kladlo blaho, kvalitu vzdělání a svobodu volby na samotné žáky, dokazuje, že vzdělání obecně není přikládán důstojný přístup.

Vědomé uchopení performativity z pozice učitele i žáka může nabídnout rozvoj řady odborných i obecných kompetencí, může podpořit budování sociálních vztahů a integrity, může celou výuku pojmout zábavněji, ale i efektivněji než klasické frontální pojetí, a může velmi dobře integrovat do výuky důležitá témata a problémy, které naše společnost v tuto chvíli řeší nebo v blízké budoucnosti řešit bude.

Přiznám se, že po šesti letech učitelské praxe a sledování vývoje pedagogiky a vzdělávacího systému jsem naplněn rozporupnými pocity. Pessimistická pozice reflektuje mé kritické nazírání na státní (ale i soukromý) systém vzdělávání, který disponuje řadou kontinuálních chybných procesů, například:

- Absence kontroly kvality vzdělávání a dosahování cílů, adekvátně zvolených pro 21. století: Touto kontrolou nemám na mysli inspekční činnost ČŠI a obdobné procesy, nýbrž systematickou kontrolu především z pozice zřizovatelů. Kontrola by se měla soustředit na spokojenost a další studijní cestu žáků a absolventů škol, nikoliv na plnění byrokratických nařízení či zastaralých organizačních mechanismů.
- Fungování pedagogických fakult: Primárně zde nahlížím dvě problematické větve – příprava budoucích učitelů, integrace odborníků z praxe. Tyto dva problémy spolu souvisí. Bohužel na pedagogických fakultách se stále často učí budoucí učitelé o progresivních nebo jinak zajímavých edukačních metodách pouze metodou frontální. Formy tedy nerespektují obsahy. Dochází k tomu jednak kvůli vysokým počtům studentů

v hodinách (nezřídka přes 100 studentů v jedné učebně) a jednak kvůli samotným pedagogům, neustále balancujících mezi pozicí vysokoškolského pedagoga a akademika. Tyto dvě role mají dosti odlišné cíle a způsoby fungování. Skloubit nároky na generování hodnotitelných akademických výstupů s vlastní kvalitní výukou není jednoduché. A tak i budoucí učitelé mohou velmi jednoduše převzít koncepční vzorec pojetí vlastní edukace od předešlých generací.

- Vnímání současné i budoucí situace obecně politickou a vládnoucí elitou, která vzdělávání dlouhodobě přehlídí.
- Rychlost změn, která je pomalá. Samozřejmě kontrolní mechanismy jsou nezbytné, avšak neměly by paralyzovat a bránit přirozenému vývoji.

V rámci praxe jsem ale také zažil a zažívám spoustu pozitivních projevů a procesů, které jsou někdy ojedinělé, ale často také systémové, nejsou náhodné. Potvrzuje se, že pokud se dostatečně silná a energická skupina lidí propojí, dokáže dosáhnout poměrně zajímavých úspěchů. Sám se domnívám, že postupná modernizace a větší otevřenost v pedagogice se již do velké míry děje a s dorůstající mladou generací učitelů a učitelek se tak bude dít ještě více.

5. 1. 3. Komunikace v edukačním procesu

Od performativity se přesuneme k termínu, který je v odborné literatuře zabývající se edukací a pedagogikou, více užívaný – komunikace.

„Komunikace je proces, jehož prostřednictvím si utváříme vzájemný vztah. Při komunikaci dochází k vzájemnému aktivnímu ovlivňování a působení jedinců či skupin svým jednáním, chováním, řečí, mimikou, činností atp. se záměrem vyvolat změnu v jedinci. Komunikaci považujeme za lidskou přirozenost.“⁷⁴

⁷⁴ PROVÁZKOVÁ STOLIN-
SKÁ, Dominika. *Komunikace
učitele v prostředí české primární
školy*. Univerzita Palackého
v Olomouci, 2021. ISBN 978-
80-244-6097-0.

⁷⁵ DANCE, Frank a LARSON,
Carl, 1976. *The Functions
of Human Communication.
A Theoretical Approach*.
New York: Holt, Rinehart and
Winston.

⁷⁶ Sociální komunikace
je sdělování a přejímání
významů v sociálním chování
a sociálních vztazích lidí. 6 In:
KOHOUTEK, Rudolf, OCET-
KOVÁ, Irena a ŠTĚPÁNÍK,
Jaroslav. *Základy sociální psy-
chologie*. Brno: CERM, 1998,
s. 22. ISBN 80-7204-064-2.

⁷⁷ MAREŠ, J., KŘIVOHLA-
VÝ, J.: *Komunikace ve škole*.
Vyd. 1. Brno: Masarykova
univerzita, 1995, s. 9. ISBN
80-210-1070-3.

⁷⁸ GAVORA, Peter, 2005.
Učitel a žáci v komunikaci.
Bratislava: UK. ISBN 978-80-
7315-104-1.

⁷⁹ Jedná se o tzv. paralingvis-
tické aspekty řeči - 1. intenzita
hlasového projevu – jak hlasitě
X tiše se hovoří 2. tónová výš-
ka hlasu – jak vysoko X nízko
je položen hlas mluvčího
3. barva hlasu – jak vypadá
spektrální složení akustické
formy projevu mluvčího
4. délka projevu – jak dlouho
mluví ten, kdo se chopil slova
5. rychlost projevu

Komunikace toho má s performativitou mnoho společného, neboť je jí v podstatě součástí. Komunikaci můžeme vnímat jako „... *prostředek ke směně informací, jako sociální proces, kde se utvářejí vztahy a interakce, jako sociální proces usilující o porozumění.*“⁷⁵ V 60. letech 20. století se komunikaci v kontextu pedagogiky začali věnovat Arno Bellack a Ned Flenders, kteří společně ustanovili postupy pro zkoumání a analyzování komunikace, kterou ve školách najdeme a nazýváme ji pedagogickou komunikací.

Jan Mareš a Jaro Křivohlavý říkají, že pedagogická komunikace je zvláštním případem tzv. *sociální komunikace*.⁷⁶ Pedagogická komunikace sleduje pedagogické cíle, pomáhá vychovávat a vzdělávat.⁷⁷ To potvrzuje také Petr Gavora, který chápe pedagogickou komunikaci jako vzájemnou výměnu informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům. Informace se v ní zprostředkovávají jazykovými a nejazykovými prostředky.⁷⁸ Gavora dále pokračuje: „*Pedagogická komunikace je prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělávání, neboť cíl, učivo atd. nemohou vystupovat v pedagogickém procesu přímo, nýbrž ve slovní či mimoslovní podobě.*“

Pedagogický slovník doplňuje, že pedagogická komunikace má vymezen obsah, sociální role účastníků a dohodnutá komunikační pravidla. Jde při ní o dorozumívání, sdělování určitých významů v sociálním chování v rámci mezilidských vztahů. Sociální styk v sobě zahrnuje tři aspekty:

1. hledisko interakční (vzájemné působení, ovlivňování);
2. hledisko komunikační (sdělování významů);
3. hledisko percepční (vnímání našich partnerů v rámci přímých komunikačních charakteristik: verbálně/nonverbálně, dle funkcí (uskutečňování vzdělávacích cílů, řízení), nejen ve škole, ale kdekoli, kde je edukace.

Jedna z dalších významných českých autorek Alena Nelešovská dělí pedagogickou komunikaci na verbální a nonverbální.

Verbální komunikace definuje veškeré sdělování a přijímání informací nejen prostřednictvím řeči, ale také obecně hlasovým ústrojím, které nám naše tělo nabízí. Jde tak i o rytmus mluvy či vydávání zvuků, hlasitost, barvu hlasu, dynamiku verbálního projevu nebo intonace.⁷⁹

Nonverbální poté zastupuje komunikaci, ke které dochází díky jiným než verbálním procesům. Jde tedy například o řeč očí, výrazy obličeje (mimika), pohyby (kinezika), fyzický postoj (konfigurace všech částí těla), gesta (gestika), dotek (haptika), přiblížení či oddálení (proxemika) a úprava zevnějšku a životního prostředí kolem subjektů komunikace.

5. 1. 4. Komunikace a typy výukových metod

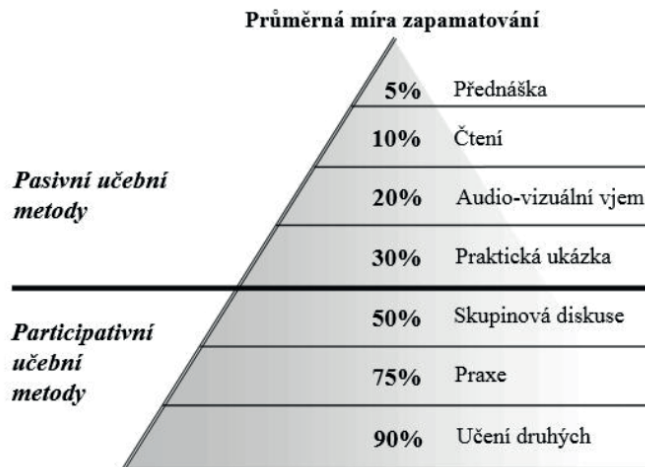
Pedagogická komunikace má své cíle:

- vhodnou motivací zprostředkovávat žákům výchovu a vzdělávání;
- zprostředkovávat společnou činnost žáků, ve které buď dochází k učení, nebo při ní dochází k vzájemnému působení žáků, tím vznikají a prohlubují se vztahy ke spolužákům nebo k celé třídě či škole;
- zajišťovat organizaci spojenou se vzděláváním;
- zajišťovat příznivé emocionální klima;
- zprostředkovávat pozitivní vztahy třídy s jinými učiteli;
- formovat nejen osobnost žáka, ale také svoji.⁸⁰

Nejvíce ji ovlivňují edukační trendy, které postupně ovlivňují výukové metody. Výuková metoda je „koordinovaný systém činností učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů.“⁸¹ Má tedy obdobné cíle jako pedagogická komunikace, měla by být informativně nosná a přesná, rozvíjející kognitivní procesy, měla by být působivá, ne-li přímo strhující, avšak také respektující vědu a poznání, vychovávající a adekvátní (k žákům, učiteli, prostředí a podmínkám, ve kterých je výuka realizována).

Edward S. Shapiro už v roce 1993 analyzoval schopnost osvojení si nových vědomostí a dovedností u žáků, kteří byli na základě zvolené metody výuky různě aktivně zapojeni do výuky. Již před ním se touto problematikou zabýval také Edgard Dale, který přišel s tzv. pyramidou učení: přednáška 5 %, čtení 10 %, audiovizuální metody 20 %, demonstrace 30 %, diskuse ve skupinách 50 %, praktická cvičení 70 % a vyučování ostatních (spolužáků) 90 %.⁸² Z toho vyplývá, že nejvíce efektivní jsou takové metody, které žáka ve výuce aktivizují. Čehož se ostatně týká formativa a práce s ní.

Pyramida učení (míry zapamatování). ▶



⁸⁰ MUSIL, Roman. Nonverbální komunikace v pedagogické komunikaci. 2021. Rigorózní práce. Univerzita palackého v Olomouci. s. 55.

⁸¹ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. Pedagogický slovník. 4. Portál, 2003. s. 245. ISBN 80-7178-772-8.

⁸² Shapiro ES, Eckert TL. Curriculum-based assessment among school psychologists: Knowledge, use, and attitudes *Journal of School Psychology*. 31: s. 375-383. DOI: 10.1016/0022-4405(93)90002-Z

⁸³ KUCHARSKÁ, Anna. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008. s. 182. ISBN 978-80-7290-366-5.

⁸⁴ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. Portál, 2003. s. 312. ISBN 80-7178-772-8.

⁸⁵ Škola hrou – J. A. Komenský – časté dezinterpretace vytvořily mýtus, že Komenský stavěl tuto myšlenku na tvorbě edukačních her. Tyto hry byly ale primárně dramatické, jednalo se o učení divadlem – divadelní hrou.

V rané části výzkumu této práce jsem se zaměřil na preference výukových metod, které oslovení učitelé volí. K tomu se však dostaneme až v následující kapitole. Dle literatury volbu metody ovlivňují různé aspekty. Například typ a stupeň školy – výuka je jinak strukturovaná na ZŠ nebo SŠ, ale také v rámci různého celkového přístupu ke koncepci školy (zdali jde o tradiční, nebo alternativnější pojetí jako v případě waldorfských nebo Montessori škol), dále také zaměření a obsahy předmětů, organizační uspořádání (např.: počet žáků, pomůcek), osobnosti žáků a učitelů, jejich zkušenosti, psychosociální charakteristika atd.⁸³

Pokud se podíváme na samotnou paletu metod výuky, nabídne se nám poměrně široký výběr. Osobně mi nejvíce logická přijde klasifikace metod dle J. Maňáka, který metody rozdělil na klasické, aktivizující a komplexní.

Do klasických metod zařadil Maňák metodu slovní, vyprávění, vysvětlování, přednášku, práci s textem, rozhovor. Tedy primárně takové, které jsou iniciované nebo zcela řízené učitelem a s aktivitou studentů moc nepracují. Do této skupiny také patří metody názorně-demonstrační a dovednostně-praktické, které již do určité míry s aktivizací žáků počítají.

Aktivizující metody však již plně vtahují žáky nejen do vstřebávání informací, ale také do vzájemného vytváření a učení. Jedná se o metody diskusní, heuristické, situační, inscenační nebo didaktické hry. U posledních dvou na chvíli zůstaneme, neboť se poměrně přímo dotýkají i obsahu této práce. Inscenační metoda se inspirované přímo v dramatickém umění. Pracuje na principu strukturované a nestrukturované inscenace, tedy inscenace, která je připravena, má svůj scénář a dějové linky předem dané. Anebo naopak na přístupu, který nechává prostor pro improvizaci, jenž má svůj výchozí bod, nebo obráceně má k něčemu cílit. Důležitý aspekt je však zapojení žáků do celé akce, žáci nejsou jen diváci, ale přímí účastníci výuky. Za pozitiva této metody je považována právě intenzita zapojení žáků a pozitivní vliv na utváření sociálních vazeb ve třídě a celkový komplexní dopad na další žákovské kompetence (např. komunikativní, občanské, personální). Za nevýhodu je pak považována časová náročnost, ať už přípravy (v případě strukturované inscenace), nebo i samotné realizace.

Didaktická hra během letního filmového tábora (2022, foto: archiv autora).



Druhou aktivizující metodou, kterou si více rozebereme je didaktická hra. Dle J. Průchy je „*didaktická hra analogie spontánní činnosti dětí, která sleduje didaktické cíle.*“⁸⁴ Tedy v případě této metody je hlavním činitelem edukačního procesu autentičnost a spontánnost. Žáci se učí hrou, ovšem pozor nejedná se o praktickou podobu slavné školy hrou J. A. Komenského. V jeho případě se totiž spíše jednalo o metodu inscenační.⁸⁵ Hry mohou mít různou podobu a charakteristiku – mohou být interaktivní, simulační nebo scénické. K propojení s inscenační metodou tedy dochází. Žáci jednají (a učí se) na základě stylizovaných rolí, které vytvářejí pravidla hry.

Komplexní metody výuky: „*Komplexní metody dále rozšiřují prostor výukových metod o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a mnohem více než předchozí skupiny metod reflektují též celkové cíle výchovy a vzdělávání.*“⁸⁶ V kontextu této práce můžeme zmínit následující typy komplexní metody výuky:⁸⁷

⁸⁶ ŠVEC, Vlastimil a Josef MAŇÁK. *Výukové metody*. Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

⁸⁷ ČERVÁNKOVÁ, Iva. *Výukové metody a organizace vyučování*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-238-8.

- Frontální výuku: jedná se o nejčastější typ výuky, která se u nás realizuje. Aktivita žáků je minimální, spíše pasivní. Cílem této metody je seznámit co největší počet žáků s co nejširší paletou vědomostí.
- Kooperativní a skupinová výuka: typ výuky, který primárně staví na spolupráci ve větších či menších skupinách. Často dochází k propojení s projektovou metodou. Pozitiva této metody spočívají v aktivizaci žáků a posilování sociálních kompetencí. Mezi negativní dopady můžeme zařadit těžší hodnocení výsledků nebo to, že nemusí vyhovovat všem žákům. .
- Projektová metoda výuky je čím dál oblíbenější metoda výuky, která kombinuje teoretické znalosti s praktickým využitím. Byť se dá realizovat i v rámci individuální výuky, zpravidla k ní dochází v kombinaci s kooperativní a skupinovou výukou. Často se jedná také o časově náročnější metodu, která pokrývá výuku po několik dní, týdnů nebo i měsíců. Žáci jsou na začátku seznámeni s tématem, na jehož základu dostanou zadání projektu. Při realizaci dochází ke konzultacím a na konci projektu ke společnému hodnocení. Projektové metodě se ještě budeme samostatně věnovat.
- Výuka dramatem je ještě komplexnější nežli inscenační metoda, ale v principu jen rozvíjí její základy. V teorii najdeme průsečíky s dalšími metodami, jako je například dramaterapie nebo dramatická výchova. Byť je časově náročná, skvěle rozvíjí osobnost žáků v různých okruzích žákovských kompetencí.

Tyto a mnoho dalších metod učení pracují s komunikací a performativností různě. Některé z nich redukují aktivní pozici primárně na učitele, jiné zapojují více žáky a některé dokonce žákům nechávají volnost s tím, že se spoléhají na přirozenou touhu člověka poznávat.

Důraz na performativitu a vědomé zacházení s ní najdeme u aktivizačních a komplexních metod. Konkrétně metody inscenační, didaktické hry, projektová metoda, výuka dramatem. To vše jsou přístupy k edukaci, které v sobě pojímají vysokou míru záměrného zacházení s vlastní i cizí performativitou jak z pozice žáka, tak i učitele, např. stylizování projevu a komunikace. Najdeme zde i společné znaky s metodou performativní reinterpretace (kterou jsem se v zabýval v rámci akčního výzkumu a je popsána v závěru tohoto textu). Jde primárně o otevřenější přístup k výuce, který může vytvořit podmínky pro vznik situací experimentálního charakteru, který obsahuje i akční umění.

Žáci 1. ročníku oboru multimédia při projektové metodě učení (foto: archiv autora).



⁸⁸ JANÍKOVÁ, Marcela a Kateřina VLČKOVÁ a kol. *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido, 2009. s. 88. ISBN 978-80-7315-180-5.

⁸⁹ FLANDERS, N. *Analyzing Teacher Behavior*. Addison-Wesley : Reading, 1970.

⁹⁰ TABER, K. S. *Girl's Interaction with Teachers in Mixed Physics Classes: Results of Classroom*

⁹¹ MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno : PedF MU, 1998. s. 126.

⁹² JANÍK, T.; NAJVAR, P. et al. *Videostudie ve výzkumu vyučování a učení*. Monometrické číslo *Orbis scholae*, 2008, roč. 2, č. 1.

⁹³ *Výroční zpráva České školní inspekce 2003/2004*.

5. 1. 5. Dosavadní výzkumy v oblasti pedagogické komunikace

Výzkumy v oblasti pedagogiky probíhají v podstatě nepřetržitě a poměrně intenzivně od počátku 20. století, kdy se výzkumy soustředily především na učitelské predispozice a osobnost. Přibližně v polovině století se poté tématem analýz stává učitelovo jednání a chování v hodině. Chování a jednání učitelů během výuky zkoumal například Ned Flanders nebo manželé Tauschovi. V 70. letech se výzkumy v oblasti komunikace zabývaly tím, jaké strategie komunikace učitelé nejčastěji volí a jakých dosahují výsledků (typy výuky). Nedostatek těchto výzkumů však tkvěl v absentujícím pohledu na chování a vzájemné vazby žáků. Cílem těchto výzkumů bylo tzv. *what works* – tedy hledání toho, co funguje. Pozornost k žákům se nalezá postupně také v kontextu výzkumu jevové stránky interakce (mezi žáky a učitelem). Obsahem těchto výzkumů se stává procesuální stránka interakce. Jak uvádí Marcela Janíková a Kateřina Vlčková, cílem výzkumů bylo analyzovat a popsat aspekty komunikačního vztahu učitele a žáků, a to jak po stránce klasické verbální, tak i neverbální – paralingvistické. Žáci nebyli bráni jen jako objekty, ale i jako subjekty výzkumu. Výsledky těchto analýz vedly k systematizování modernizace pedagogických procesů. Ovšem až v 90. letech se do výzkumu pedagogické komunikace dostávají obsahové a oborové kontexty jednotlivých předmětů či typů škol.⁸⁸

Pro kontext této práce jsou zajímavé tři systémy pozorování, které se soustředí na aktivitu a vzájemnou komunikaci učitele a žáků. Jedná se o systém zmiňovaného Neda Flanderse, který zkoumá především komunikaci ze strany učitele.⁸⁹ Dále jde o systém K. S. Tabera, který se soustředí i na iniciaci a aktivní pozici žáků ve výuce.⁹⁰ Poslední zmínku si zaslouží index aktivity žáka, který vytvořil J. Maňák. Jedná se o poměr aktivity učitele a žáka v hodině.⁹¹

V roce 1999 se uskutečnil poměrně rozsáhlý výzkum, který analyzoval téměř 500 hodin výuky prostřednictvím video záznamu. Tento výzkum byl mezinárodní a zaměřil se na několik aspektů výuky především přírodovědných předmětů. Data z České republiky ukázala, že zde výrazně dominovaly aktivity, do kterých byla v jeden moment zapojena celá třída (71 %), avšak primárně v rámci aktivit soustředících se na tvorbu teoretických znalostí (než praktických zkušeností).. Aktivizační aktivity (jako jsou inscenační metoda, didaktické hry apod.) zabíraly pouze 3 % výuky (pro srovnání v USA 23 %).⁹²

Pokud se přesuneme do let nultých, můžeme se již podívat na konkrétní výzkumy, realizované v oblasti komunikace, interakce a performativity edukačních procesů.

Výzkum ČŠI za rok 2003/2004 analyzoval vyváženost interakcí a komunikace učitele a žáků v hodině. ČŠI však dospěla k závěru, že se minimálně ve sledovaných hodinách nedařilo v potřebné míře uplatňovat optimální proporce edukační činnosti žáků a učitele. Ve sledovaných hodinách docházelo ke stereotypnímu stylu s dominantním postavením učitele. Výzkum byl realizován na 2. stupni ZŠ.⁹³

Komunikace je jedním z častých výzkumných obsahů, kterými se teoretikové v oblasti pedagogiky a edukace zabývají poměrně dlouho a pravidelně. V českém

kontextu Jan Slavík a Michaela Šmídová například v roce 2003 zjistili, že dvě třetiny aktivit na ZŠ a SŠ iniciují učitelé. V rámci stejného výzkumu se zaměřili i konkrétně na výtvarnou výchovu, kde odhalili, že k aktivní komunikaci žáků dochází jen v 20 % výuky.⁹⁴

Pokud se vrátíme k předešlé kapitole, můžeme nahlédnout na výzkumy, které se zabývaly analýzou používání výukových metod. Hana Cepáková se ve svém dotazníkovém šetření zaměřila na učitele středních škol (celkově 181 respondentů). Z klasických edukačních metod respondenti nejčastěji používají metody vysvětlování (97 %) a práci s obrazem (50 %). U aktivizujících metod je patrný rozdíl mezi učiteli teoretických a odborných předmětů. Zatímco učitelé teoretických předmětů užívají např. metody diskusí, heuristické nebo inscenační velmi málo, učitelé praktických předmětů tyto metody preferují. Komplexní metody tento poměr reflektují, rozdílná pozice je patrná jen u frontální výuky. V celkovém měřítku však pomyslně zvítězila metoda vysvětlování jako nejčastěji používaná metoda. Avšak při hodnocení charakteristik metod, které jsou dle učitelů nejvíce efektivní v získávání nových znalostí, dopadla situace opačně. Nejvíce úspěšné byly metody komplexní, aktivizující a poslední klasické. Skupinu respondentů tvořili především učitelé starší (61 % respondentů mělo 51 a více let).⁹⁵

V roce 2014 realizovala Michaela Vlachopulu výzkum na středních školách v Přerově, kde získala data od 168 tamějších žáků (23,8 % žáci gymnázií, 56,6 % žáci středních odborných škol, 19,6 % žáci středních odborných učilišť). Výzkum se soustředil na oblíbenost aktivizačních metod výuky z pohledů žáků. Na prvních místech se umístila výuka formou exkurze a kooperativní a skupinová metoda učení. Následovala projektová metoda a samostatná práce (zajímavý je zde kritický pohled žáků na tyto metody, který se ukrývá ve velké míře odpovědnosti, která nemusí žákům konvenovat, stejně tak negativně kvitují charakter projektové metody, který jim nemusí umožnit pochopit danou látku do hloubky). Na posledním místě se pak ocitla inscenační metoda, se kterou měli respondenti téměř nulové zkušenosti.⁹⁶

Výzkum v menším měřítku (28 respondentů – učitelů ZŠ) v oblasti nonverbální komunikace realizovala v roce 2010 Barbora Jůdová. Podívejme se na několik výsledků výzkumu: 86 % dotázaných učitelů si uvědomuje, že během hodiny komunikuje i nonverbálně, a dokonce 96 % tomuto typu komunikace přikládá velkou váhu, avšak stejné číslo jako v prvním případě se na tento typ komunikování nijak nepřipravuje. Vědomě s vlastní mimikou během hodiny zachází 46 % často a 36 % velmi často, u pohledu a gest jsou tato procenta ještě vyšší (64 %). S postojem (držením těla) naopak většina dotázaných učitelů (75 %) nepracuje. Velmi málo nebo téměř vůbec pracuje většina dotázaných učitelů s vlastním pohybem po třídě nebo dotykem (86 % vůbec nebo velmi málo).⁹⁷

V roce 2011 realizovala Lucie Zornová výzkum soustředící se na činnost učitelů a žáků v hodině. Zaměřený byl primárně na žáky ZŠ, vzorek respondentů čítal 606 žáků. Výzkum cílil především na analýzu komunikačních kategorií podle

⁹⁴ Klasickým typem vyučovací hodiny je hodina smíšená – v této hodině se učitel většinou mluví více než žák, podíl mluvy učitele a žáka udává index Ž/U - v našem školství jde o hodnotu indexu 0,5 což značí poměr 1:2 (33 % : 67 % času komunikace)

⁹⁵ CEPÁKOVÁ, Hana. Výukové metody na středních školách. 2021. Katedra řízení lidských zdrojů VŠTE. Vedoucí práce Doc. PhDr. Alena Kajanová, Ph.D.

⁹⁶ VLACHOPULU, Michaela. Výukové metody na středních školách. 2014. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Vedoucí práce Mgr. Ivona Kočvarová, Ph. D.

⁹⁷ JŮDOVÁ, Barbora. *Neverbální komunikační prostředky v pedagogické praxi*. 2010. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. Vedoucí práce Prof.PhDr. Alena Nelešová, CSc.

⁹⁸ ZORMANOVÁ, Lucie. Činnosti učitele a žáka ve výuce. *Rvp.cz* [online]. 2011 [cit. 2023-06-05]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/12771/CINNOSTI-UCITELE-A-ZAKA-VE-VY-UCE.html>

N. Flanderse: „Z výsledků výzkumu vyplývá, že repliky žáků se většinou (79,5 %) týkají právě probíraného tématu. Při porovnání procentuálního zastoupení jednotlivých kategorií pozorovacího systému zjistíme, že nejvíce je zastoupena kategorie *Odpověď hlásícího se žáka, jehož vyvolal učitel*, která tvoří 25,0 %, a poté kategorie *Učitel dává pokyny, jež tvoří 17,1 %*. Z výsledků faktorové analýzy vyplývá, že aktivita žáka souvisí především s nepřímou povzbuzovací činností učitele, především s pochvalou a povzbuzením žáka učitelem.“⁹⁸

Výzkumů realizovaných v oblastech komunikace, v činnosti učitele a žáků během edukačního procesu, ve vlivu zvolených metod výuky, v nakládání s vlastní performativní charakteristikou a obdobnými fenomény bylo realizováno několik. Je patrné, že četnost těchto výzkumů se zvyšuje a postupně tak slouží jako argumentační opěrný bod pro další vývoj a modernizaci pedagogiky.

Sumarizace zmíněných výzkumů generuje data naznačující že:

- (nejen) iniciační aktivita ve výuce přichází primárně ze strany učitele
- učitelé sami si uvědomují svou performativitu a záměrně s ní pracují
- z aktivizačních metod mají žáci největší zkušenosti s kooperativní výukou, naopak metoda inscenační je pro ně téměř neznámou

Záměrná práce s performativitou tak přichází primárně ze strany učitelů, kteří ji spíše redukují na svou vlastní aktivitu, než na aktivitu žáků. Metody, které tematizují stylizovanou performativitu nebo dokonce uměleckou (akční umění) jsou využívány ojediněle nebo vůbec.

5. 2. Výzkum v oblasti performativity a komunikace na SŠ

V předchozí kapitole bylo nabídnuto několik zajímavých konkrétních výzkumů o obecnějších výzkumných vlnách a trendech. Činnost na disertačním výzkumu pokračovala realizací dotazníkového šetření, které tematicky zapadá do zmíněných výzkumných okruhů. V rámci výzkumu však byl důraz kladen na performativní charakteristiku edukačního procesu primárně z pohledu učitele, ale i pozice žáků nebyla opomenuta.

5. 2. 1. Koncepce praktického výzkumu

Na počátku stanovení koncepce byl vytvořený poměrně obecný rámec, zaměřující se na aspekty akčního umění v pedagogické činnosti / školském systému ČR. Tento rámec byl následně pro lepší uchopitelnost zúžen primárně na přítomnost těchto aspektů na středních školách. Primárně, ale ne zcela, neboť jak i výzkum ukázal, problematika je propojená. Celý systém vzdělávání totiž funguje jako určitý cyklus (žáci jsou vzděláváni učiteli, ale někteří z nich se sami žáky opět stanou a dostanou se tak do pozice učitelů).

Předmětem výzkumu bylo zjistit přístupy dotazovaných skupiny k aspektům akčního umění, k jejich vědomé (intuitivní) i přirozené integraci do edukačního procesu.

Dotazníkové šetření se týkalo učitelů a žáků středních škol a skládalo se z několika fází. První fáze mířila na obecné uplatňování výukových metod, které ze své podstaty obsahují rysy akčního umění, další oblastí výzkumu byla komunikace učitelů s žáky, interaktivita, aktivní pozice žáků v hodinách dotazovaných učitelů. Závěr první fáze poté mířil na reflexi performativní přípravy v rámci vlastní učitelské přípravy. Druhá fáze se dotýkala vědomého zacházení s vlastní performativitou, verbálním i nonverbálním projevem během výuky.

Výzkum dotazníkovým šetřením se také zaměřil na žáky SŠ. Cílem této části výzkumu bylo zjistit a popsat performativní zkušenosti žáků, především v kontextu vnímání výběru výukové metody a typu komunikace s ní spjaté.

Mimo dotazníková šetření bylo realizováno komparativní šetření v oblasti kurikulárních dokumentů, které analyzovalo a porovnálo integraci akčního umění jako výukového obsahu v RVP středních škol (obecně i umělecky zaměřených) i ŠVP konkrétně vybraných škol. Dále byly realizovány rozhovory s odborníky z umělecké a pedagogické praxe zaměřující se na jejich reflexi performativity edukačního procesu, intenzity implementace aspektů akčního umění do edukace (nejen) na středních školách (obě viz kapitola 4).

Poslední a zároveň nejdelší (nejstarší) a kontinuální fází výzkumu byl akční výzkum realizovaný v rámci vlastní výuky, jehož předmětem bylo testování a analyzování vlastní metody výuky vycházející z performativní reinterpretace uměleckých děl.

5. 2. 2. Výzkumné problémy, cíle výzkumu, metody sběru dat, výzkumné otázky

Výzkumné problémy se soustředí na:

- Přítomnost akčního umění v kurikulárních dokumentech vybraných středních škol (RVP, ŠVP, tematické plány);
- Performativní postupy (formy akčního umění) ve výuce výtvarných disciplín na střední umělecké škole;
- Postoje a zkušenosti pedagogů-umělců, kteří se profesně zabývají akčním uměním a vyučují absolventy středních škol;
- Obecné performativní aspekty v praxi středoškolských učitelů – jejich vlastní reflexe a zkušenosti.

Cíl výzkumu: Obecným cílem výzkumu je přispět k pozitivní proměně vzdělávání a poukázat na akční umění a performativitu jako na zdroj možných nosných inovací výuky na středních školách. Na základě dat získaných v dílčích částech výzkumu naplňuje disertační práce několik cílů.

Cíle výzkumu:

- Analyzovat zastoupení akčního umění v kurikulárních dokumentech vybraných středních škol (RVP, ŠVP, tematické plány) – ve smyslu vzdělávacího obsahu;
- Experimentálně ověřit efektivitu a další případné benefity nebo negativa využití performativních postupů ve výuce na střední umělecké škole – ve smyslu edukační metody či pedagogické strategie;
- Zjistit a analyzovat postoje a zkušenosti pedagogů-umělců, kteří se profesně zabývají akčním uměním a vyučují absolventy středních škol (tedy mají reálnou zkušenost s přehledem absolventů SŠ v oblasti akčního umění);

- Poukázat na obecné performativní aspekty v praxi středoškolských učitelů a identifikovat oblasti projevu učitelů, na něž kládou ve své praxi důraz.

Výzkumné otázky:

- Jakou měrou a jakými konkrétními či obecnějšími obsahy je akční umění zastoupeno v kurikulárních dokumentech vybraných středních škol (RVP, ŠVP, tematické plány)?
- Jaké pozitivní či negativní charakteristiky může vykazovat výuka na střední umělecké škole s využitím performativních postupů ve výuce ve smyslu celkové pedagogické strategie a edukačních metod?
- Jaké jsou zkušenosti pedagogů-akčních umělců s absolventy středních škol a jak hodnotí jejich orientaci v oblasti akčního umění?
- Jsou si středoškolští učitelé vědomi performativních aspektů své pedagogické práce a pracují intencionálně se svým vnějším projevem?

5. 2. 3. Metody sběru dat, metody analýzy dat

V následujících podkapitolách je vždy na začátku dané fáze výzkumu popsána charakteristika daného výzkumného vzorku. U dotazníkových šetření probíhal výzkum primárně formou elektronického dotazníku, z toho důvodu respondenti pocházeli z různých typů středních škol. U komparace kurikulárních dokumentů jsem se kromě obecných RVP dokumentů zaměřil na ŠVP konkrétních škol: Střední škola designu a módy v Prostějově, Polygrafická škola Olomouc, Moravská střední škola, Art Econ Prostějov, SSUD Brno, Gymnázium Jiřího Wolkeru, Cyrilometodějské gymnázium, Gymnázium Hejčín. V rámci rozhovorů s odborníky z umělecko-pedagogické pra-

xe jsem se po vzoru social-curating obracel primárně na osoby, které splňovaly zadání (jednalo se o etablovaného odborníka z umělecké a pedagogické praxe zároveň) a také jsou součástí mých sociálních okruhů.

Metodologické postupy využité při hledání odpovědí na výzkumné otázky a časový harmonogram výzkumu:

- Přítomnost akčního umění v kurikulárních dokumentech vybraných středních škol (RVP, ŠVP, tematické plány)
 - analýza textových dokumentů
 - realizováno 2020/2021
- Performativní postupy (formy akčního umění) ve výuce výtvarných disciplín na střední umělecké škole
 - akční výzkum
 - realizováno 2018–2022
- Postoje a zkušenosti pedagogů-umělců, kteří se profesně zabývají akčním uměním a vyučují absolventy středních škol
 - strukturované rozhovory s odborníky z umělecko-edukační praxe (realizováno 2020/2021):
 - strukturované, fenomenologické, problémově zaměřené
 - způsob dotazování: osobní
 - způsob dokumentace: video, transkript
- Obecné performativní aspekty v praxi středoškolských učitelů a jejich výuky – vlastní reflexe a zkušenosti.
 1. fáze dotazníkového šetření
 - vzorek: učitelé a studenti středních škol (realizováno 2019/2020)
 - polostrukturované otázky (otevřené i uzavřené)
 - typy otázek: výzkumné, filtrační, projekční
 - způsob dotazování: písemné, elektronické

2. fáze dotazníkového šetření

- učitelé (realizováno 2021/2022)
- standardizované otázky
- typy otázek: výzkumné, filtrační, projekční
- způsob dotazování: elektronické

Výběr respondentů

1. část výzkumu – záměrný výběr / dostupný výběr / kriteriální výběr: vzorek respondentů pramení z potřeb kvantitativního dotazníkového šetření, které míří na učitele a studenty vybraných středních škol
2. část výzkumu – komparativní / teoretický: analýza opěrných dokumentů vzdělávacího systému ČR
3. část výzkumu – záměrný výběr / kriteriální výběr: vzorek respondentů řízených rozhovorů určuje autor výzkumu
4. část výzkumu – experimentální / případová studia / záměrný výběr: vzorek respondentů vychází z možností pedagogické praxe autora výzkumu (tj. studenti středních a vysokých škol umělecko orientovaných oborů a předmětů)

Metody vyhodnocování a analýzy:

U části kvalitativního výzkumu (rozhovory s odborníky, akční výzkum) první částí vyhodnocování byla selekce na faktickou a interpretační/náborovou rovinu. Dále stanovení klíčových slov, spojení, vět, hesel. Následovala komparace jednotlivých přístupů, aktérů a procesů. U výzkumu s odborníky z pedagogické a umělecké praxe závěrečné hodnocení vznikalo na základě summarizace a porovnávání jednotlivých názorů a výpovědí respondentů. Analýza akčního výzkumu je podrobně popsána v následující podkapitole.

Části kvantitativního výzkumu (dotazníkové šetření mezi učiteli a žáky středních škol) byly vy-

hodnocovány na základě procentuálních celků, které byly generované přímo formou google dotazníku. Následně jsem tato procenta proporčně poměřoval a interpretoval.

5. 2. 4. Metoda akčního výzkumu

Několikaletý kontinuální akční výzkum probíhal v rámci vlastní pedagogické praxe. Jednotlivá data byla zaznamenávána primárně dvěma způsoby: textovým zápisem poznámek a audiovizuálně. Data vznikala na základě pozorování a realizovaných diskusí a rozhovorů s účastníky akčního výzkumu. Drtivá část výzkumu se odehrávala v rámci klasické výuky realizované v rámci školní výuky, část výzkumu se odehrála coby součást workshopů, edukačních happeningů a při různých uměleckých akcích a výstavách. V rámci analýzy jsem se u žáků zaměřil primárně na následující: osvojení si praktických zkušeností i teoretických vědomostí v oblasti akčního umění, posílení kompetencí týmové spolupráce, kooperace, komunikace, kritického uvažování, pozitivní a negativní dopady na edukační proces a možné využití metody v širším kontextu.

Typologicky realizovaný akční výzkum můžeme dle D. Ebbutta zařadit pod *autoevaluační*, kdy učitel realizuje výzkum v rámci vlastní výuky za účelem zdokonalení edukačního procesu. Samotný přístup k výzkumu se pohybuje na pomezí *interpretativního* a *kritického* přístupu. Tedy na jednu stranu výzkum necílil na zkoumání univerzálně platných hodnot a obsahů. Jako autor si jsem vědom subjektivních specifikací, které ze své podstaty ani nemohou na závěr nabídnout univerzálně uplatnitelnou edukační metodu. Výzkum však sám o sobě cílil na zlepšení situace (výuky) v lokálním měřítku, a tím fungoval jako pozitivní příklad praxe. Svým pojetím akční výzkum do určité míry narušuje klasickou hierarchickou strukturu edukace, zaměřuje se na vyšší integraci rovného zapojení do výuky, jak z pozice učitelů, tak i žáků.

Analýza probíhala tradičním přístupem Lewinova cyklického modelu:

- Identifikace problémů, obtíží, potřeba změny (absence vědomé performativity, interaktivní pozice žáka při uměleckém vzdělávání);
- Průzkum terénu, sběr dat, jejich analýza a interpretace, studium teoretického kontextu (rozhovory a diskuse realizované ve výuce);
- Návrh akčního plánu a jeho implementace (performativní reinterpretace uměleckého díla a následná participativní analýza prožitého happeningu s žáky);
- Revize akčního plánu (úprava performativní metody / cvičení);
- Plán v plánu – znovu od prvního kroku (znovu provedení).
- Ve zkrácené verzi Willise a Edwardse můžeme hovořit o koloběhu: plánování, akce, pozorování, reflexe.⁹⁹

5. 2. 5. Validita a etické otázky výzkumu

Disertační výzkum započal v roce 2019 a trval do roku 2022. Byť jsem na počátku projektu cílil na validní výsledek výzkumu, zcela otevřeně uznávám, že se výzkum v klasické vědecké rovině za exaktně validní označit nedá. Primárními důvody jsou: vysoká míra vyhodnocení dat na základě mé subjektivní interpretace, dále poměrně úzký výběr respondentů, kterých se nakonec zúčastnilo celkově v nižších stovkách, tedy ani počtem respondentů se nejedná v žádné fázi výzkumu o výzkum, který by mohl reprezentovat platný stav věcí v kontextu celé ČR. Výzkum byl konzultován s vedoucím školitelem i dalšími akademickými pracovníky pedagogické fakulty. V rámci externích konzultací docházelo i k reflexi externích spolupracovníků z pedagogické, umělecké i akademické praxe.

Nedostatek (absenci) validity jsem se snažil nahradit komplexností. Komplexnost výzkumu, skládajícího se z dílčích rozdílných technik sběru dat (dotazníkové šetření, rozhovory, akční výzkum) a několika fází realizovaných, reflektovaných a upravovaných po čtyři roky realizace výzkumu.

Výzkum proběhl v souladu s etickými a morálními zásadami. Dotazníkové šetření i akční výzkum proběhl na principu anonymizování respondentů. Respondenti rozhovorů autorizovali závěrečnou podobu rozhovorů v disertační práci. Obsažený fotografický materiál archivu autora pochází z výuky a workshopů opatřených GDPR smlouvou na pořízení dokumentačního materiálu a jeho následného využití.

5. 3. Dotazníková šetření

¹⁰⁰ BARTOŠ, David.. *Dotazník pro učitele středních škol a gymnázií* [online]. 2020 [cit. 2023-06-02]. Dostupné z: https://docs.google.com/forms/d/15huCLA6yEuBF-KdrnT4j-SGpds4qPEQmvy_90sM_yqZM/edit#responses

5. 3. 1. Dotazníkové šetření mezi učiteli SŠ – fáze 1.

Část výzkumu orientovaná na učitele byla rozdělena do dvou samostatných dotazníkových šetření. První proběhlo v roce 2020 a zúčastnilo se ho 72 učitelů. Tito respondenti reprezentovali učitelé z gymnázií (39,7 %), učitelé ze středních odborných škol (62,8 %) anebo se jednalo o učitelé s praxí na obou typech škol. Jednalo se o učitele s praxí: 0–3 roky (26,4 %), 4–6 let (15,3 %), 7–10 let (9,7 %), 11–15 let (15,3 %), 16 a více let (33,3 %). Přičemž 30 % představovali učitelé odborných předmětů (nejčastěji z oboru uměleckého vzdělávání) a zbytek zastupovali učitelé předmětů teoretických.¹⁰⁰

Hned první otázka výzkumu směřovala na nejvíce vyhovující učební metody, tedy ne na ty, které nejvíce učitelé užívají, nýbrž takové, které nejvíce vyhovují jejich pojetí vedení výuky: v tomto ohledu vysoce bodovala skupinová výuka (preference 68 %), následovala projektová metoda (59,7 %) a frontální metoda (50 %), větší procentuální zastoupení ještě získala individuální metoda výuky (26 %). Kromě toho byl zmíněn i brainstorming, diskuse nebo inscenační metoda. Pro učitele mezi nosné prvky prvních dvou typů výuky patří efektivita, týmovost a učení se navzájem (*peer to peer learning*). Zmíněná je i pestrost a aktivita žáků. Část učitelů se také pokouší typy výuky kombinovat, záleží však i na typu a orientaci daného předmětu. Frontální výuku poté učitelé volí především pro rychlost, nutnost obsáhnout velké množství učebních obsahů, pokrýt jednotnými informacemi celou třídu naráz. Někteří však v tomto kontextu doslova zmiňují i jiné motivace. Například se označují za rodilé vypravěče nebo naopak lenochy.

V další části dotazník mířil již na konkrétní performativní a komunikativní projevy, které realizují dotázaní učitelé, popř. které se sami snaží iniciací vzbudit u žáků. Nejprve se zaměříme na učitele: nejčastějším komunikativním nástrojem, který užívají je hlas – 50 % respondentů záměrně manipuluje s intenzitou a hlasitostí, 75 % využívá mlčenlivé chvílky (k vytvoření napětí či uklidnění aktuální atmosféry). 54 % uvedlo, že během hodiny realizuje i individuální verbální kontakt s žáky, osobně se domnívám, že reálně musí toto číslo být daleko vyšší, a tak se spíše jedná o výzkumný defekt. 54,2 % záměrně manipuluje se svou mimikou, především je zmíněný upřený pohled nebo stylizované výrazy obličeje, které odpovídají určité emocionální reakci (např.: překvapení, pobavení, zaujetí aj.). Zmíněné, avšak i zastoupené v daleko menší míře, byly nonverbální projevy.

Na otázku, zdali vytvářejí dotázaní učitelé ve svých hodinách prostory i pro aktivní komunikaci a projev žáků, odpověděli všichni kladně. K různým přístupům tak dochází jen v míře zastoupení tohoto projevu v rámci hodin a také v důvodech, které učitelé sledují pro aktivizaci žákovského projevu. Důvody seřazené dle četnosti odpovědí:

1.	sebehodnocení a obhajoba vlastní práce/názoru
2.	procvičování jazykových a komunikačních dovedností
3.	praktické cvičení pro maturitu (popř. pracovní život)
4.	posílení sociálních vazeb ve třídě
5.	rozvoj kritického myšlení

Většina dotazovaných učitelů klade důraz na růst žákovských kompetencí v oblasti sebehodnocení a obhajoby vlastní práce či názorů, míra prostoru pro realizaci je však dána typem předmětu (praktický/teoretický), časovou dotací a rozsahem obsahu výuky. Důraz je kladen i na procvičování technických kompetencí, které se projevu týkají – tedy jazykové a komunikační dovednosti. Zajímavé je i opodstatnění praktické, které se opírá o využití projevu při maturitní zkoušce nebo v práci. Zde si dovoluji menší poznámku, pramenící z vlastní učitelské praxe. Argument, který opodstatňuje tlak na žákův vlastní projev je na místě, zní logicky a je poměrně hojně užíván. Na druhou stranu je potřeba s ním správně zacházet a balancovat, neboť může u některých žáků působit naopak negativně a stresově, což může vést až k vytvoření určitého bloku.

K verbálním projevům žáka nejčastěji v hodinách oslovených učitelů dochází v rámci: demonstrační ukázky obsahu učiva (71,8 %), ústní zkoušení / dotázání v lavici (42,3 %), předčítání textu z učebnice (32,4 %), ústní zkoušení u tabule (19,7 %). Další časté zmíněné formy jsou referáty, prezentace a diskuse.

Učitelé byli dále v rámci výzkumu tázáni, zdali užívají ve výuce přístupů, které by oni sami označili za netradiční. Většina z nich si nebyla jistá, jak odpovědět, což bude důsledek vágně položené otázky. Přesto se našlo několik respondentů, kteří určité prvky zmínili. Nejčastěji se jednalo o integraci prvku her a soutěží (často zmiňovaná aplikace kahoot, která vytváří různé typy on-line dotazníků), ale také divadla a dramatizace (například hry stylizující učivo, atmosféru maturitní zkoušky nebo již praxe).

Poslední část tohoto dotazníku mířila na reflexi vlastní učitelské přípravy v performativních a komunikačních kompetencích. 89 % respondentů uvedlo, že by uvítali performativní přípravu v rámci vlastních učitelských studií. Zbytek se vyjádřil negativně, avšak častým důvodem tohoto postoje byla již existující obdobná kompetence získaná z jiných studií. Velká část oslovených se ale necítila dostatečně poučená na to, aby intenzitu a formu performativní a komunikační přípravy dokázala blíže specifikovat. Dva respondenti uvedli, že by v tomto ohledu pomohla i vyšší časová dotace praxí studentů učitelských oborů.

Žáci během projektové metody při natáčení v exteriérech (2022, foto: archiv autora).



Dotazník pro učitele středních škol a gymnázií

Dobrý den

Jmenuji se David Bartoš, jsem středoškolský učitel (učím třetím rokem na středních umělecky orientovaných školách) a jsem studentem doktorského studia na Katedře výtvarné výchovy v Olomouci. V rámci mého závěrečného (dizertačního) projektu zkoumám to, zdali formy akčního umění (performance/happeningy) jsou vědomou i nevědomou součástí výuky na středních školách.

Že jste o akčním umění neslyšeli? To nevádí, i tak bych vás poprosil o váš čas a energii a vyplnění následujícího dotazníku, který mi moc pomůže. Předem vám děkuji za spolupráci, mám vás rád!

graphicpelka@gmail.com [Přepnout účet](#)



Není sdíleno

* Označuje povinnou otázku

Na jakém typu školy učíte (střední odborná škola, gymnázium, aj.)? *

Vaše odpověď _____

Jak dlouho učíte? *

- 0 - 3 roky
- 4 - 6 let
- 7 - 10 let
- 10 - 15 let
- 16 let a více

Jaký/é předmět/y učíte? *

Vaše odpověď _____

Zaškrtněte prosím, které typy výuky vám nejlépe vyhovují: *

- Frontální výuka (učitel většinu hodiny prezentuje výklad celé třídě)
- Individuální výuka (učitel se věnuje jednotlivě žákům)
- Projektová výuka (žáci se učí tím, že reálně pracují na daném tématu, tak jak v praxi)
- Skupinová výuka (žáci jsou rozděleni do skupin, ve kterých si vzájemně pomáhají)
- Jiné: _____

Pro jaké důvody jsou vámi zvolené typy výuky právě ty oblíbené? *

Vaše odpověď _____

Jakými způsoby pracujete s vlastním projevem a charakterem role učitele ve třídě, např. pro získání pozornosti (vyberte zaškrtnutím z nabídky, popřípadě doplňte další):

- zvýšení hlasu
- mlčenlivá chvílka
- upřený pohled na vybraného žáka
- přímá verbální konfrontace s žákem
- šokové upoutání pozornosti (např. shoením předmětu na zem)
- odchod ze třídy
- absurdní chování
- využití humoru, vytvoření vtipné situace
- Jiné: _____

Vytváříte v rámci vlastních hodin situace, ve kterých jsou žáci směřováni k vlastnímu individuálnímu popř. skupinovému projevu před zbytkem třídy? Ať odpovíte záporně či kladně, uveďte prosím proč tak činíte (jaký je váš pedagogický záměr)? *

Vaše odpověď _____

Pokud jste odpověděli v předešlé otázce kladně, vyberte prosím možnosti žákovských performativních projevů, které volíte, popřípadě uveďte další:

- Ústní zkoušení u tabule.
- Ústní zkoušení/vyvolání v lavici.
- Předčítání textu z učebnice nahlas.
- Demontrace (názorná ukázka) obsahu výuky za pomoci žáka/žáků.
- Jiné: _____

Aplikujete v rámci vaší výuky určité "netradiční" prvky, postupy či metody? Pokud ano, jaké a proč? *

Vaše odpověď _____

Uvítali byste v rámci přípravy a vzdělávání nových učitelů předmět, který by jim pomohl připravit se a rozvíjet performativní stránku učitelství - tj. mluvení a vystupování před lidmi (žáky, rodiči, dalšími učiteli, atd.), verbální i nonverbální komunikace s žáky aj.? Ať odpovíte záporně či kladně, uveďte prosím proč. *

Vaše odpověď _____

Pokud je na vaší škole předmět výtvarná výchova, popřípadě i jinak výtvarně či umělecky zaměřený, jak na něj nazíráte (nezbytný předmět vzdělávání, doplňkový/relaxační, zbytečný, jiné)? *

Vaše odpověď _____

Domníváte se, že je možné obsahy vaší výuky propojit s výukou předmětu výtvarné výchovy? Např. inspirační východisko pro obsah či formy výtvarných prací. Pokud ano, uvítali byste sami takovéto propojení? *

Vaše odpověď _____

A to je všechno, děkuji moc za váš čas. Pokud by někoho zajímalo, jak výzkum

¹⁰¹ BARTOŠ, David.. Učitel jako performer [online]. 2022 [cit. 2023-06-02]. Dostupné z: <https://docs.google.com/forms/d/1sCgrSQskSLkVT-gjwuCB1cRWHUDqBUHDkj-TayyXr-qZA/edit#responses>

5. 3. 2. Dotazníkové šetření mezi učiteli SŠ – fáze 2.

V roce 2022 jsem realizoval další výzkum, který byl opět směřovaný na učitele středních škol.¹⁰¹ Obsah dotazníkového šetření tentokrát více směřoval na komplexní pojetí performativity a zapojilo se do něj 44 učitelů, přičemž 70,2 % respondentů byli učitelé ze středních odborných škol (primárně s uměleckými vzdělávacími obory) a zbylá část z gymnázií. 59,1% respondentů mělo v době výzkumu za sebou praxi na učitelské pozici delší více jak 11 let, 27,3 % učilo 4–10 let, 13,6 % 1–3 roky. Hned na začátku tohoto dotazníkového šetření učitelé odpovídali na otázku, jak moc považují performativitu (dotazník obsahoval popis tohoto pojmu) v rámci vlastního povolání za důležitý aspekt: 70,5 % uvedlo, že performativita je důležitou součástí nejen z pohledu učitele, ale pojmá i žáky. 22,7 % odpovědělo, že performativitu považuje za důležitou, ale primárně se jí nezabývá, 6,8 % pak uvedlo, že toto téma nepovažuje ani za důležité. Pro lepší přehled odpovědí otázek poslouží následující tabulka, která škáluje pohled na performativitu a její důležitost v rámci edukačního procesu, přičemž 1 reprezentuje pozici, která performativitě nepřikládá velkou důležitost, zatímco 10 ji vnímá jako stěžejní aspekt:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2,3 %	2,3 %	6,8 %	4,5 %	11,4 %	9,1 %	31,8 %	18,2 %	9,1 %	4,5 %

Z uvedených odpovědí v tabulce vyplývá, že 72,7 % dotazovaných vnímá performativitu spíše jako důležitou charakteristiku edukačního procesu. Přičemž 31,8 % ji vnímá jako stěžejní.

Následující otázka dotazníku se týkala opět využívání vlastních performativních a komunikačních nástrojů, tentokrát však byla více rozšířená i do pohybových aktivit. Otázka ovšem směřovala nejen na užívání nabídnutých nástrojů, ale také na záměrnost užívání. Tedy k užití dochází záměrně a účelově:

záměrná verbální manipulace (vědomé užívání slov, selekce mluveného slova)	63,3 %
záměrná verbální manipulace techniky projevu (rytmus, frázování, tón, barva hlasu)	79,5 %
záměrná manipulace verbálně vyjádřeného obsahu (např. užití humoru, ironie, odlehčení)	86,4 %
záměrná manipulace s vlastním tělem (pohyb po třídě, postoj, gestika)	63,6 %
záměrná manipulace s vnějšími objekty (například metodologické a didaktické pomůcky, vybavení třídy aj.)	65,9 %
záměrné zapojení žáků do výuky (aktivizace pasivní pozice posluchače do pozice aktivního účastníka edukačního procesu)	56,8 %

Z výsledků odpovědí je patrné, že většina učitelů pracuje vědomě primárně s jejich verbálním projevem, což se shoduje i s výsledky výzkumů s obdobným cílem. U verbálního projevu jsem se v dotazníku záměrně zaměřil na tři autonomní oblasti. Tou první byla záměrná verbální manipulace, tedy vědomé nakládání se stylem

mluvy, kterou učitelé hovoří. Obecně v pedagogických příručkách (pro začínající učitele) najdeme pokyny, že by mluva učitele měla být jasná, spisovná a zbavena vulgarismů.¹⁰² Z výsledků dotazníku je vidět, že učitelé si jsou této skutečnosti vědomi a svůj slovník a styl projevu stylizují dle potřeby, avšak tato stylizace není stoprocentní a domnívám se, že je to tak dobře. V rámci projevu by měla zůstat i patrná osobnost učitele, která je autentická a u žáků vzbuzuje zájem. Samozřejmě vše má své hranice, pro některé pedagogy je přirozené příležitostně (a vhodně!) překročit hranice autentického a stylizovaného projevu, pro jiné je naopak lepší se jich držet. Dovolím si zde vlastní zkušenost a pohled na věc. Do komunikace se studenty často zapojuji nespisovné výrazy, většinou zastoupeny anglickými synonymy nebo přímo anglicismy, které jsou čím dál častěji nejen mezi generacemi mladých lidí užívány. Příležitostně se také doslova ptám žáků na nová používaná hesla, slovíčka a jejich významy. Nabyté informace poté využívám k vytvoření dynamičtějších, efektivnějších, ale také přátelštějších prostředí komunikace. Užití takových slov je však potřeba správně promyslet, „nemusí „sednout“ v každé chvíli nebo všem žákům nemusí vyhovovat.

Záměrná verbální manipulace techniky projevu už zde byla zmíněná několikrát. Téměř čtyři pětiny dotázaných učitelů s ní pracují, tedy vědomě upravují intenzitu vlastního hlasového projevu, jeho rytmus, frázování, tón, popřípadě i barvu. V předšlém výzkumu se objevilo několik zamyšlení nad možnostmi realizace kurzů rétoriky pro učitele. Problém technické srozumitelnosti učitelského projevu by neměl být opomíjen. Vzniklé nedostatky a mezery ve znalostech žáků vlivem nesrozumitelnosti či fádnosti učitelova projevu mohou být značné a také mají potenciál ovlivnit dlouhodobý vztah žáka nejen k danému učiteli, předmětu, ale celkově i ke vzdělávání.

Co bylo překvapením nejen tohoto dotazníku (ale i předchozího) byla odpověď na záměrnou manipulaci verbálně vyjádřeného obsahu. Teoreticky (praxe ji jiná) by vše, čemu se učitelé ve výuce věnují, měl být předem vytvořený a schválený vzdělávací obsah, avšak v rámci výuky se učitelé s žáky dostanou do informačních výměn, ve kterých se zabývají i jinými kontexty než výukou nebo jimi výuku doplňují. Důvodem například může být nabourání stereotypu, zábavnost výuky, aktivizace žáků, popřípadě přirozená charakteristika komunikace či jiné důvody. 86,4 % dotázaných učitelů uvedlo, že tento nástroj ve své výuce využívají, například v podobě humoru, nadsázky či ironie. Podobně jako v předchozím bodě je však nutné brát na zřetel několik proměnných, které ovlivňují vhodnost zvoleného přístupu. Jedná se například o specifickou studijní skupinu či třídu, o obsahový kontext k danému učivu nebo o celkové pojetí výuky a charakter osobnosti daného učitele. Navíc i pro tyto situace platí, že by rozhodně nemělo jít o humor urážející, vysmívající se nebo jinak ponižující. V takovém případě se jedná o zcela nevhodnou komunikaci a chování učitele.¹⁰³

63,6 % respondentů uvedlo, že záměrně manipuluje s vlastním tělem. Tedy nejedná se pouze o paralingvistickou komunikaci (mimika, gestika), ale také o držení těla, celkový pohyb po třídě či dokonce fyzický kontakt s žáky – dotek. Vědomé užívání těchto nástrojů je očekávatelně nižší než u verbálního projevu, přesto dosahuje

¹⁰² MAREŠ, J., KŘIVOHLA-VÝ, J. Sociální a pedagogická komunikace ve škole. Praha: SPN, 1989. ISBN 80-04-21854-7

¹⁰³ HANZALOVÁ, Karolína. *Nevhodné chování učitele vůči žákům*. 2011. Jihočeská Univerzita v Českých Budějovicích. Vedoucí práce Mgr. Jan Hynek.

poměrně vysokého procenta. Důvodem nejspíš je charakteristika vzorku dotazovaných učitelů, kteří se primárně pohybují v uměleckém vzdělávání, kde je poměrně silné zastoupení praktických předmětů. Ty nabízejí samy o sobě širší pole pro výběr edukačních metod, které mohou mít na hravost s vlastním gestickým a tělesným projevem učitele vliv. Je to však paradoxní, neboť se logicky jeví, že spíše učitelé teoretických předmětů by měli rozvíjet tyto dovednosti, neboť zde dochází primárně k metodě frontální, jež může inklinovat ke stereotypizaci a fádnosti výuky více nežli v případě jiných metod praktických předmětů.

V rámci stejné dotazníkové otázky odpovídali učitelé na to, zdali užívají jiné vnější objekty ve výuce – například didaktické pomůcky nebo různé nástroje sloužící k výuce. 65,9 % respondentů odpovědělo, že ano. Jedná se o poměrně vysoké číslo. Bohužel otázku jsem dále v tomto ohledu nerozvíjel, bylo by určitě zajímavé sledovat, zdali s danými objekty manipulují pouze učitelé nebo i žáci.

Poslední část otázky cílila na záměrné zapojení žáků do výuky, tedy na aktivizaci jejich pozic. 56,8 % uvedlo, že žáky záměrně aktivizuje. V tomto případě bohužel o vysokém procentu hovořit nemůžeme. Byť se jedná o většinu, je to většina relativně těsná. A můžeme tak hovořit o tom, že téměř polovina studentů dotázaných učitelů je v jejich hodinách spíše v pozici pasivního příjemce nežli aktivního receptora či přímo participanta edukačního procesu. Toto procento bylo pro mě osobně překvapením již ze zmiňovaného důvodu charakteristiky respondentů. A pokud si vzpomeneme na zmíněné výzkumy v předešlé kapitole, které indikovaly aktivní zapojení studentů kolem 21 %, vidíme, že situace se v tomto konkrétním bodě za 20 let zlepšila, avšak nijak dramaticky.

Další dvě otázky dotazníku mířily na performativitu v rámci učitelské přípravy. Předposlední otázka se ptala, jestli sami dotazovaní byli edukováni v oblasti vlastní performativity během výuky: 4,5 % uvedlo, že v rámci studií byli edukováni,

40,9 % odpovědělo, že k edukaci v této oblasti došlo jen okrajově, 52,3 % uvedlo, že nebyli poučeni vůbec.

Tuto otázku rozvíjela následující, která se zaměřila na ty respondenty, kteří uvedli, že během vlastní učitelské přípravy měli alespoň částečnou průpravu i v oblasti performativních dovedností. Cílem otázky bylo zjistit, zdali k nabytí těchto vědomostí došlo v rámci samostatného předmětu, didaktického předmětu či jinou cestou. Variantu samostatného předmětu mělo za sebou jen 4,3 % učitelů, stejné procento bylo edukováno v oblasti performativity prostřednictvím kurzu. 91,3 % bylo s performativními kompetencemi učitele seznámeno v rámci předmětu týkajícího se didaktické přípravy (obecné i oborové).

Z výzkumů mezi již praktikujícími učiteli mimo jiné vyplynulo:

- 60 % respondentů uvedlo, že v rámci učitelské přípravy nebyli seznámeni s čímkoliv, co by se projevem učitele zabývalo;
- 28 % učitelů uvedlo, že v rámci přípravy byli okrajově poučeni o základních přístupech k performativnímu projevu učitele;
- 8 % dotázaných uvedlo, že v rámci přípravy byli edukováni v oblastech verbálních i neverbálních projevů;
- 90 % respondentů uvedlo, že byli o performativitě poučeni v rámci obecného didaktického či pedagogického předmětu;
- 10 % učitelů uvedlo, že se performativitou zabývali v rámci autonomního kurzu.

Připomenu, že téměř 60 % dotázaných učitelů byli pedagogové s praxí delší jak 11 let, což znamená, že se nejednalo o reprezentativní vzorek nedávných absolventů pedagogických fakult. Je tedy možné, že se průprava v oblasti performativity přeci jen zlepšila. Avšak má osobní zkušenost je dosti podobná výsledkům těchto dvou posledních otázek (s absolutoriem v roce 2017).

Abych zajistil určitou objektivnost, oslovil jsem po získání těchto výsledků několik didaktiků, kteří působí na pedagogických fakultách v ČR. Bohužel se mi nepodařilo získat vyšší počet odpovědí, který by celou odnož výzkumu učinil validní. Dostalo se mi dvou odpovědí oborových didaktiků (katedra bohemistiky a katedra výtvarné výchovy). Při jejich pracovištích dochází k performativní přípravě v rámci oborových didaktik. Názory těchto didaktiků se ale následně poměrně rozcházejí, byť oba považují performativitu za důležitou, jejich pohled se liší v reflexi současné obecné situace učitelské přípravy.

¹⁰⁴ BARTOŠ, David. *Dotazník pro studenty středních škol a gymnázií* [online]. 2022 [cit. 2023-06-02]. Dostupné z: <https://docs.google.com/forms/d/1Bjj0b6Du8-OAk-mALBRhKvR4GFFmxiKTI-1H4AhycYdOc/edit#responses>

Z obou realizovaných výzkumů tak vyplývá, že:

- učitelé vědomě zacházejí se svým verbálním projevem, jak po stránce technické, tak i obsahové;
- učitelé si jsou ve většině případů vědomi paralingvistických aspektů vlastní komunikace, performativní charakter však nerozvíjejí komplexně;
- k aktivizaci žáků dochází jen částečně a jedná se spíše o aktivity verbální nežli celostně performativní;
- performativní příprava učitelů probíhá jen částečně a většinou nereflektuje stěžejní pozici tohoto aspektu edukačního procesu.

5. 3. 3 Dotazníkové šetření mezi studenty

Po delší úvaze jsem v roce 2020 rozhodl realizovat dotazníkové šetření i mezi žáky středních škol. Dotazník byl distribuován elektronickou i fyzickou formou na vybraných školách v Prostějově (kde sám na SŠ učím). Vrátilo se mi 122 odpovědí, přičemž 7,1 % byly odpovědi gymnazistů, zbylých 92,9 % reprezentovaly odpovědi žáků odborných středních škol. Z toho třetina byly odpovědi žáků škol uměleckých. Skupinu reprezentovali studenti 2. (32,2 %), 3. (28,6 %), a 4. (39,2 %) ročníků.¹⁰⁴

První otázka výzkumu mířila na oblíbenost výukové metody. Žáci měli z nabídnutých variant vybrat takové, které jim nejlépe vyhovují. Tedy měli více variant výběru. U každé možnosti bylo přiložené vysvětlení dané metody.

Frontální výuka	28,6 %
Individuální výuka	53,6 %
Projektová metoda	85,7 %
Skupinová výuka	46,4 %

Kromě výuky uvedené v tabulce, nižší procenta obdržely kombinační metody nebo názorně demonstrativní a televizní. Důvody, které vedly ke zvolené preferenci metod výuky, žáci uvedli v následující otázce. Nejčastěji metodám přiřadili své preference na základě praktičnosti, efektivity a komplexnosti učení (projektová metoda). Někteřým vyhovovala individuální výuka, neboť nepreferují skupinovou, kde se

Učitel jako performer

Dobrý den

Jmenuji se David Bartoš, jsem středoškolský učitel (učím pátým rokem na středních umělecky orientovaných školách) a jsem studentem doktorského studia na Katedře výtvarné výchovy v Olomouci. V rámci mého závěrečného (dizertačního) projektu zkoumám to, zdali formy akčního umění (performance/happeningy) jsou vědomou i nevědomou součástí výuky na středních školách.

Že jste o akčním umění neslyšeli? To nevadí, i tak bych vás poprosil o váš čas a energii a vyplnění následujícího dotazníku, který mi moc pomůže. Předem vám děkuji za spolupráci a za váš čas a energii!

graphicpelka@gmail.com [Přepnout účet](#)

Není sdíleno

* Označuje povinnou otázku

Na jakém typu školy učíte? *

- Základní škola
- Střední odborná škola
- Gymnázium
- Vysoká škola
- Vyšší odborná škola
- ZUŠ/Volnočasová pedagogika

Jak dlouhá je vaše pedagogická praxe? *

- 1-3 roky
- 4-10 let
- 11 a více let

Považujete performativitu za důležitou součást charakteristiky učitelského povolání? Záleží vám na jejím uchopení? Pozn.: Performativitou mám na mysli to, že učitel v rámci výuky před žáky performuje, tedy vytváří situaci, kdy se před žáky demonstruje různými způsoby a edukačními metodami (nejen) učební látku. Pokud se studenti více zapojují do samotného procesu vzdělávání, stávají se aktivními účastníky, pak i z nich se stávají kooperativní performeři, nebo součástí happeningu.

- Ano určitě, učitel je performer, i studenti mohou jimi být. Společně pak mohou vyvíjet situace podobné edukačním happeningům.
- Asi ano, performativita je součástí výuky, ale nepřikládám jí vyšší míru důležitosti.
- Ne, performativitu nijak zvlášť nevnímám a neřeším.
- Jiné: _____

Na škále od 1 do 10 prosím uveďte, jak moc je performativita důležitou součástí edukačního procesu (1 je nepodstatná součást, 10 je stěžejní součást) *

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Užíváte záměrně v rámci výuky některý z níže následujících performativních přístupů k vašemu chování a prezentaci učiva? (Můžete vybrat více možností) *

- Záměrná verbální manipulace (volba slov, které užíváte ve výuce, například užívání slov, které byste mimo školu neužili, nebo naopak vynechání slov, které normálně užíváte).
- Záměrná manipulace tónu, intenzity a charakteru vašeho hlasu (například užívání šepotu pro dramatizaci okamžiku, nebo zvýšeného hlasu pro upoutání pozornosti, aj.)
- Záměrná manipulace verbálního obsahu (například užívání vtipů, ironie, aj.)
- Záměrná manipulace s vlastním tělem (například postoj těla, chůze po třídě, pozice ve třídě, aj.)
- Záměrná manipulace s vnějšími objekty (například užívání vybavení třídy nebo metodologických pomůcek pro demonstraci učiva a usnadnění komunikace).
- Záměrné zapojení žáku pro aktivizaci jejich pozice (z diváka a posluchače do pozice součástí demonstrační ukázky, nebo dokonce člověka, který určuje směřování edukačního procesu).
- Nad performativitou vlastní nebo žáků nepřemýšlím.
- Jiné: _____

Byli jste v rámci vaší učitelské přípravy (nejspíš v rámci studia na pedagogické fakultě) vzdělávání v oblasti učitelské performativity? Tedy jak před žáky mluvit, jak zacházet s vlastním verbálním i nonverbálním projevem, popř. jak iniciovat žáky k aktivnímu zapojení do výuky? *

- Ano, byli jsme edukováni, v oblastech verbálních i nonverbálních projevů.
- Okrajově jsme byli poučeni o základních přístupech k performativnímu projevu učitele.
- Ne. V rámci učitelské přípravy jsme nebyli seznámeni s čímkoliv, co by se projevem učitele zajímal.

Pokud jste byli v rámci učitelské přípravy edukováni v oblastech performativity učitele, pak prosím uveďte zdali se jednalo o samostatný předmět, kurz nebo součást jiného předmětu (například didaktické přípravy).

- Byl/a jsem edukován/a v oblasti performativity učitele prostřednictvím samostatného předmětu.
- Byl/a jsem edukován/a v oblasti performativity učitele prostřednictvím samostatného kurzu.
- Byl/a jsem edukován/a v oblasti performativity učitele v rámci jiného předmětu (například v rámci didaktické přípravy).

Může podle vás dobře uchopená performativita mít pozitivní vliv na celkovou efektivitu a úspěšnou edukačního procesu? (například proměna frontální výuky do výuky kooperativní) *

- Ano, performativita může proměnit klasicou frontální výuku do inovativnějších přístupů edukačních metod.

cítí buď omezeně, nebo se bojí spolupráce s lidmi, se kterými nemusí sdílet společné hodnoty či pohled na řešení dané problematiky. Jiným naopak skupinová výuka konvenuje, neboť je spolupráce baví a pozitivně vnímají i jiný zdroj informací než jen tradiční pozici učitele. V odpovědích byly zajímavé reakce i na frontální výuku, některé s vyčítajícím a negativním pohledem mířícím směrem ke stereotypizaci a unylosti hodin, jiné pozice však byly chápající a i tyto metody uznávaly zvláště v teoreticky náročných předmětech.

Další otázka dotazníkového šetření se ptala studentů, zdali zažili ve výuce něco, co by se dalo označit za netradiční. Obdobně jako v dotazníku pro učitele, zde nebylo definováno, co tradiční je, či není. Takto postavená otázka má svá úskalí, neboť jasně nedefinuje pojem. Na druhou stranu je však mířená na samotné vnímání *ne-tradičních* aspektů výuky z pohledu dotazovaných. Mezi odpověďmi se objevila diskuse, relaxace, tancování, hry, fitbox a masáže (hodiny tělocviku) nebo brainstorming. Všechny jmenované odpovědi můžeme zařadit do prvků aktivizačních metod, inscenační metody, didaktické hry a u všech můžeme sledovat silnou performativní charakteristiku.

Následující otázka již konkrétně mířila na performativitu, jejím cílem bylo zjistit, zdali dotázaní žáci mají nějaké povědomí, či vlastní praktické zkušenosti se stylizovanou performativitou prostřednictvím performance či happeningu. Přesná půlka žákovských odpovědí v podstatě vystihla popis uměleckých žánrů performance a happening a jejich rozdílů. Přibližně 10 % žáků pak odpovědělo, že s performancí mají vlastní zkušenosti v rámci dosavadní umělecké činnosti (např. v rámci klauzurních prací). 6 % uvedlo, že si pod těmito termíny představují veřejné vystoupení. Obdobné procento zmínilo prezentace v rámci výuky. Zbylá část studentů si nebyla těmito pojmy jistá nebo je zcela neznala.

Poslední otázka dotazníkového šetření měla spíše symbolický charakter. Žáci mohli na závěr uvést cokoliv, co jim ve školství chybí. Paleta od-

povědí byla široká, přesto zmíním čtyři spíše tematické celky, kterých se odpovědi týkaly. Velké množství žáků by uvítalo větší různorodost výuky, a to jak po stránce formální (typy výukových metod), tak i po stránce obsahové (větší výběr volitelných předmětů a větší míra specifikace). Dále byla zmíněna komunikace a lepší budování vztahů mezi učiteli a žáky a větší důraz na individuální potřeby žáků.

Tuto fázi výzkumu považuji z hlediska metodiky i získaného obsahu za nejvíce problematickou. Bohužel systém otázek nepřinesl zásadnější informace. Navíc charakteristika respondentů, kterou z poměrně velké části tvořili studenti uměleckých středních škol, v tomto případě nemohla nabídnout odpovědi, které by obecně reprezentovaly zkušenosti středoškolských žáků. K žákovské reflexi však přece jen v rámci výzkumu došlo. Do hloubky a více konkrétně se jí věnoval akční výzkum, ke kterému se dostaneme později.

Dotazník pro studenty středních škol a gymnázií

Dobrý den/Ahoj

Jmenuji se David Bartoš, jsem středoškolský učitel (učím třetím rokem na středních umělecky orientovaných školách) a jsem studentem doktorského studia na Katedře výtvarné výchovy v Olomouci. V rámci mého závěrečného (dizertačního) projektu zkoumám to, zdali formy akčního umění (performance/happeningy) jsou vědomou i nevědomou součástí výuky na středních školách.

Že jste o akčním umění neslyšeli? To nevadí, i tak bych vás poprosil o váš čas a energii a vyplnění následujícího dotazníku, který mi moc pomůže. Předem vám děkuji za spolupráci, mám vás rád!

graphicpelka@gmail.com [Přepnout účet](#)



Není sdíleno

* Označuje povinnou otázku

Jaký typ školy studujete (střední odborná, gymnázium, aj.)? *

Vaše odpověď

Jaký ročník studujete? *

Vaše odpověď

Měli jste během vašich studií na ZÁKLADNÍ škole výtvarnou výchovu, pokud ano zaškrtněte prosím ty výtvarné formy, které jste si vyzkoušeli: *

- kresba
- malba
- prostorová tvorba (keramika, modelování, apod.)
- fotografie
- video
- grafický design
- akční tvorba
- textilní tvorba
- šperk
- Jiné: _____

Měli/máte během vašich studií na současné STŘEDNÍ škole výtvarnou výchovu, * pokud ano zaškrtněte prosím ty výtvarné formy, které jste si vyzkoušeli:

- kresba
- malba
- prostorová tvorba (keramika, modelování, apod.)
- fotografie
- video
- grafický design
- akční tvorba
- textilní tvorba
- šperk
- Jiné: _____

Jaký je váš oblíbený předmět na současné škole a proč? *

Vaše odpověď

Pokud máte oblíbeného učitele/učitelku, pro jaké důvody jsou vámi oblíbení? *

Vaše odpověď

Zaškrtněte, které typy výuky vám nejlépe vyhovují: *

- Frotální výuka (učitel většinu hodiny prezentuje u tabule výklad celé třídy)
- Individuální výuka (učitel se věnuje jednotlivě žákům)
- Projektová výuka (žáci se učí tím, že reálně pracují na daném tématu, tak jak v praxi)
- Skupinová výuka (žáci jsou rozděleni do skupin, ve kterých si vzájemně pomáhají)
- Jiné: _____

Pro jaké důvody jsou vámi zvolené typy výuky právě ty oblíbené? *

Vaše odpověď

Setkali jste se někdy s nějakým netradičním přístupem učitele k výuce, pokud ano, * jak vaše výuka probíhala, co bylo netradiční?

Vaše odpověď

Nebojte, už se blížíme konci! Když se řekne performance, nebo happening, * napadne vás něco? Co si pod tím představíte?

Vaše odpověď

Uvítali byste ve škole předmět, který by vám pomohl vysvětlit proč současné umění vypadá, jak vypadá? Ať odpovíte jakkoliv (ano/ne), uveďte prosím proč. *

Vaše odpověď

Chybí vám ve škole (či obecně ve školství) něco, co by pomohlo našemu vzdělávání, pokud ano, co? *

Vaše odpověď

A to je všechno, děkuji moc za váš čas. Pokud by někoho zajímalo, jak výzkum dopadne, napište mi na mail: davidbartospv@gmail.com

- Nezajímá mě to.
- Možná se ozvu.

5. 4. Akční výzkum

V následující podkapitole se postupně pokusím popsat vlastní akční výzkum v oblasti propojení umělecké performance a edukace. Výzkum byl realizován v průběhu 5 let (2018–2023) v rámci výuky na středních uměleckých školách i na Katedře výtvarné výchovy PdF UP.

5. 4. 1. Východisko akčního výzkumu

V roce 2014 jsem měl možnost zhlédnout v rámci olomouckého festivalu PAF (Přehlídka animovaného filmu a současného umění) snímek Barbory Kleinhamplové a Kristýny Bartošové *Důvěryhodný vztah*. Audiovizuální dílo nakonec vyhrálo v sekci Jiné Víze diváckou cenu. A nebylo se čemu divit. Jednalo se o velmi sugestivní video, jehož žánrové zařazení se i po přečtení autorských a kurátorských textů hledalo těžko. Video představovalo záznam události, kterou umělkyně zorganizovaly. Divák měl možnost sledovat workshop vedený sebevědomě vystupujícím mužem, který ostatním účastníkům vysvětloval nejprve teoreticky a následně i prakticky postupy a výhody tzv. NLP3, tedy neuro-lingvistic programming 3. Což je obecně poměrně známá pseudověda zabývající se záměrně manipulativní komunikací, která se primárně může využívat v PR, obchodních jednání, reklamě apod. I samotný workshop byl realizován jako workshop pro manažery, obchodní zástupce, PR strategy apod. Vedoucí workshopu po teoretickém úvodu a realizaci několika performativních cvičení (např. hledění si vzájemně do očí ve dvojici, vědomý kontakt rukou apod.) přistoupil k několika radikálním demonstracím tzv. metody NLP3, účastníky workshopu začal hypnotizovat. Samotná hypnóza probíhala na principu očního i haptického kontaktu, zhypnotizovaní se dostali dle slov hypnotizéra do stavu fascinace, kdy zcela ztratili kontrolu nad svým vědomím i fyzickým stavem. A tak po chvíli mohl divák vidět kancelářskou místnost, ve které se jeden manažer či manažerka pohroužila

v rámci hypnózy na zem, kde se chvíli bezvládně povalovala, aby byla následně uvedena hypnotizérem opět do stavu vědomí.

Když jsem toto video viděl poprvé, prvotní reakce byla silná. Byť jsem cítil nejistotu, věřil jsem tomu, že jsem svědkem sice bizarní, ale pravdivé situace, kdy jeden člověk hypnotizuje ostatní. Avšak byl jsem oklamán. Jak jsem následně pochopil z kurátorského textu, samotná akce i záznam byla manipulace, neboť mezi manažery byli implementováni herci, a samotný hypnotizér byl také hercem. Necítil jsem však žádné rozhořčené pocity, naopak, dostavil se obdiv z poznání, neboť celé dílo odkazovalo k principu umění. Umění, které nás taky divácky manipuluje a klame, vede nás tam, kam chce. Postupně jsem tyto manipulativní vzorce viděl čím dál častěji v různých aspektech naší společnosti, jejího chování a myšlení. Určité podobnosti jsem posléze spatřil v tzv. ideologické interpelaci Louise Althussera. Zásadní pro mě však bylo, že celé dílo reprezentovalo to, o čem umění (může být) je a jakou komplexností performance oplývá.

O pár let později jsem během výuky na tuto práci opět narazil. Vzpomněl jsem si, jak silný divácký zážitek pro mě dílo při první percepci i následné divácké analýze mělo, a chtěl jsem tuto intenzivní zkušenost studentům předat. A nenapadlo mě nic jiného, než se pokusit celou akci napodobit a provést znovu.



▲ Barbora Kleinhamplová, Kristýna Bartošová – *Důvěryhodný vztah* (videoperformance, 2014, foto: archiv PAF).

5. 4. 2. Hypnotická performance

První reinterpretaci Důvěryhodného vztahu od Barbory Kleinhamplové a Kristýny Bartošové jsem v rámci výuky realizoval v roce 2017 ve třetím ročníku na střední umělecké škole v rámci praktického odborného předmětu. Scénář akce a tedy i hodiny vycházel čistě z původního díla zmíněných autorek. Před samotnou hodinou jsem se domluvil se třemi studenty. Velmi jednoduše jsem jim vysvětlil koncept chystané akce a to, že úspěšnost celého procesu závisí jen na nich. Samozřejmě jejich participace byla zcela dobrovolná (a prozatím ji nikdo nikdy neodmítl).

Po zahájení hodiny jsem studenty informoval o tom, že bych s nimi rád vyzkoušel jednu věc, která se pohybuje na pomezí performativního umění a cvičení na obecně zaměřenou komunikaci. Vytvořili jsme kruh z židlí a sesedli se tak, abychom byli více koncentrováni na sebe navzájem. Mimochodem tuto metodu určitého přeskupení zasedacího pořádku v kruh realizuji poměrně často v prakticky laděných předmětech, které zpravidla učím blokově (2–4 hodiny za sebou) a mám tak čas na postupné a důkladné zahájení hodiny skrze diskusi a vzájemné „navnímání“ s žáky. Následně jsem žáky střídavě seznamoval s tím, co je to NLP3, a s praktickými performativními cvičeními, které cílí na uklidnění a vědomé naslouchání a nazírání na protějšek (při těchto cvičeních jsou studenti rozděleni do dvojic).

Po sérii cvičení a teoretickém úvodu jsem přistoupil k samotné hypnóze. Bylo zajímavé pracovat nejen s napětím a překvapením žáků, ale také se svým vlastním. Tehdy i při každé další realizaci jsem se cítil poměrně značně nervózní a pod tlakem. Strach přichází z toho, že sám nevím, jak bude pseudohypnóza uvěřitelná a zdali se celá performance povede. Povedla se tehdy poprvé i v dalších desítkách případů, které jsem od té doby realizoval. Po demonstrativní hypnóze jsou daní studenti opět probuzeni a mají možnost promluvit o vlastních pocitech. Jejich spolužáci jsou zvědaví a já také, tuto část nikdy nedomlouvám dopředu a stojím vždy jen na imaginaci samotných studentů, kteří většinou vymyslí zajímavé stavy, které při pseudohypnóze zažili. Po vzájemné diskusi následuje moment odhalení.

Často v tento moment následují u studentů stavy rozčarování, rozladění, pobavení i zklamání. Tyto pocity jsou intenzivní a autentické, velmi dobře se tak uchovávají studentům v paměti. Po emocionálním zpracování nastává čas společné analýzy. Klademe si se studenty otázky, které cílí na podstatu a smysl realizované akce, kterou většina z nich ještě vstřebává. Otázky většinou zní takto: Co jsme to vůbec teď zažili? Bylo to umění? Pokud ano, v čem? Jako emoce nám daný prožitek přinesl? Co je to manipulace? Snažíme se tak dopátrat obsahu původního díla Kleinhamplové i Bartošové, aniž bychom si přečetli kurátorské vysvětlení. Po nalezení otázek následuje posled-



◀ *Studenti při přípravě cvičení před samotnou hypnózou. Cvičení posilují vizuální i taktální uvědomění si svého protějšku (2021, foto: archiv autora).*



▲ *Studenti při workshopu pseudohybnózy v rámci výstavy Umění oceňovat, realizovanou Nadací CJCH (2020, foto: archiv autora).*

ní část, projekce původního díla. Studenti si tak znovu celý proces projdou, tentokrát již z pasivní a bezpečné role diváka, který je však poučen vlastní velmi živou zkušeností.

5. 4. 3. Vzorec učení jako performance

Po několika realizovaných reinterpretací díla *Důvěryhodný vztah* v rámci výuky jsem došel k tomu, že je potřeba celý přístup lépe ukotvit, dešifrovat v něm vzorec, který bych dokázal využít jednak pro svou praxi a jednak jako nabídku konkrétní výukové metody pro případné šíření mezi kolegy, bude-li tato nabídka stát za to a budou-li kolegové mít zájem. A tak jsem započal s akčním výzkumem, který silně utvářel směřování této disertační práce. Postupem času se začala rýsovat páteřní osa celého cvičení. Tu tvoří tyto body: absence artikulovaného úvodu, uvěřitelný průběh, katarze a následná diskuse. Tato linie, která nemá klasickou dramatickou narativní linii (úvod-zápletko-vyvrcholení-rozuzlení) stojí na podobném konsterním principu jako samotné akční umění. Samozřejmě každá performance, či happeningy je jiný, tedy nelze hovořit o koncepci, která by vystihovala vždy jakékoliv akční dílo. Umělecká performance/akční umění vycházející z výtvarného umění narozdíl od dramatictějších a teatrálnějších forem nemívá nezbytně nutně definovaný začátek, není zde žádný principál (kurátor svůj projev většinou nechává po provedení performance). Performance je uvěřitelná. Opět narozdíl od diva-

delních (nebo i filmových forem) se akční umělec vydává dílu všanc, divák (nebo i participant) sleduje (spoluutváří) možná stylizovanou skutečnost, ale také pravdivou. Vzpomeňme na dílo Mariny Abramovič, která na sebe několik hodin nechala působit diváky za pomoci několika objektů. Tato performance byla nakonec ukončena pro nebezpečnou povahu a ohrožení života autorky. Tím, že je akční umění bytostně a živé, odehrává se divákům před očima, nebo oni sami jsou jím pohlceni, míra emocionálního prožitku (katarze) je vysoká. A konečně každé umění, které má svého diváka, je podrobena nakonec diskusi - odborné i laické. Tedy absence artikulovaného úvodu, uvěřitelnost, katarze, diskuse.

Absencí artikulovaného úvodu mám na mysli počátek cvičení bez sdělení, které by žákům sdělilo, co je čeká a na co se mají připravit. Žáci jsou na začátku hodiny rovnou vtaženi do původního díla, aniž by měli tušení, že se jedná o reinterpretaci umělecké performance (či jiné práce). To samozřejmě nejde aplikovat vždy a všude (v každé třídě/předmětu). Ideálně dochází k realizaci cvičení ve třídě, která je zvyklá i na jiné výukové metody než jen frontální. Nevědomost zaručí u žáků jednak plnohodnotný zážitek z performativní umělecké reinterpretace a jednak má blíž k přirozené touze znát, vědět, poznávat. Jinými slovy, jak jsme si již dříve uvedli, k efektivnímu, komplexnímu a úspěšnějšímu uložení dat, nových dovedností a znalostí do paměti dochází většinou při nevědomém vzdělávání, které je autentické

a spontánní. Důležitý je tedy moment překvapení. Samozřejmě hned tento první bod naráží na některé pedagogické příručky nebo i obecně doporučené postupy ČŠI, které radí (ba přímo udělují povinnost), že je nezbytné žáky při začátku hodiny informovat o cílech výuky. Domnívám se, že jsou však typy cvičení a výukových metod, kterým tento tradiční přístup nesvědčí, neboť do určité míry až moc definuje, čeho je potřeba docílit a samotný edukační proces tak uchopuje velmi pragmaticky. Z výuky se pak vytrácí právě zmínovaná autenticita, svoboda a prostor pro dialog – když se výuka z validních důvodů odkloní od svých původních cílů, je to automaticky špatně? Nebo je to zkrátka jen přirozený vývoj svobodného vzdělávání?

Dalším důležitým aspektem je uvěřitelný průběh. Domnívám se, že by každý pedagog v rámci edukačního procesu měl být uvěřitelný. Uvěřitelnost v jeho nebo její podání míří dvěma směry. Jednak na obsahovou náplň výuky a jednak na projev, tedy to, jak je učivo předáváno a prezentováno žákům. V prvním případě by učitel měl předávat obsah, který je uvěřitelný, protože je pravdivý, faktický, exaktní (byť empiricky emocionální obsah má své místo ve výuce také). Zároveň by žákům mělo být jasné, proč se danou látku učí a co jim do života přináší. Učitel by měl věřit tomu, že jeho výuka je důležitá, tak aby i žáci viděli, že je podstatné věnovat svou pozornost výuce nejen pro známky, ale především pro sebe a své vědomosti a dovednosti. O projevu pedagoga a performativním aspektu pedagogiky jsme se již bavili. Je tedy jasné, že učitelé neustále balancují na hraně autentického a stylizovaného projevu, který si mění dle situace, kterou utváří různé proměnné (typ učiva, nálada ve třídě atd.). Projev by měl sedět i danému charakteru pedagoga. Učitel by měl ve svém projevu reflektovat takovou formu komunikace, která mu je přirozená. A pakliže si potřebuje budovat autoritu, mělo by se tak dít na základě odbornosti, tedy toho, co daný pedagog umí, co všechno zná a ví nebo naopak, co neví, ale je otevřený tomu se učit. Tedy i v případě

tohoto cvičení pedagog přistupuje k celému projektu uvěřitelně. Byť je součástí i překvapení, které je potřeba budovat. S více a více realizovanými cvičeními mi došlo, že je potřebné, aby žáci viděli, že mně samotnému dané úkony dávají smysl, že jim věřím a že mají ve výuce místo. V momentě, kdy naruším relevanci určitého učebního obsahu či formy, pak i žakovská pozornost nebo celá jejich zkušenost je značně ovlivněna.

Posledním bodem vzorce pak je katarze a diskuse. Ústředním bodem celé metody je silný emocionální (pozitivní) zážitek, který by měl dopomoci u žáků generovat přirozený zájem, díky kterému si celou zkušenost a s ní i dané umělecké téma i formu lépe zapamatují, uloží a jednou, až ji opět budou potřebovat ji najdou a využijí. Katarze je tak potřebná právě pro zvýšení efektivity tvorby paměťového záznamu. Diskuse je součástí projektové metody učení, které je celé cvičení v určitých bodech podobné. Společná rozprava pomáhá celý zážitek reflektovat, je důležitá jak pro žáky, tak i pro pedagoga, který dostává zpětnou vazbu. Díky závěrečné diskusi jsou žáci seznámeni s kontextem nejen daného díla, ale uměleckého směru či formy. Diskuse pomáhá rozvíjet kritické uvažování, schopnost pojmenovat vlastní pocity, prezentovat svůj názor. Diskuse je jedním z aspektů vzdělávání, který je pro samotný proces poznávání nezastupitelný.



▲
Žáci a já během performativní reinterpretace díla Důvěryhodný vztah (2018, foto: archiv autora).

5. 4. 4. Další konkrétní performativní reinterpretace

Stanovení výše popsaného vzorce bylo důležité pro další využití a rozvinutí metody. Abstrahování kostry původního hypnotického cvičení mělo ověřit, zdali je tento přístup univerzálně uplatnitelný i na jiná umělecká díla, jejichž výběr byl primárně zaměřen na performativní umění, přesto, jak si později ukážeme, může jít i o díla jiného uměleckého charakteru.

Příkladem poslouží tři konkrétní cvičení vycházející z děl českých autorů. Tyto tři cvičení byly mimo jiné realizovány v rámci doprovodného programu výstavy Umění oceňovat, kterou realizovala Společnost Jindřicha Chalupického v roce 2021 v Galerii AVU v Praze. Šlo tak o první veřejnou prezentaci celé metody učení jako performance.

První reinterpretace díla vycházela z instalace Evy Kořátkové, kterou prezentovala právě na Ceně Jindřicha Chalupického v roce 2007. Kořátková tehdy pracovala s objekty z vlastního příbytku, kterým v rámci instalace vtiskla nové obsahy, smysl užívání i estetického nazírání.

V rámci cvičení jsme se studenty vytvořili vymezený prostor (podobně jako Kořátková měla vymezený prostor galerie). A následně každý student (i vyučující pedagog) umístil do vymezeného prostoru jakoukoliv vlastní věc. Nejčastěji šlo o předměty drobnějšího charakteru – tužky, láhev na pití, zapalovač, rtěnka apod. Jakmile všichni své předměty umístili do prostoru následovala pedagogem vyslovená instrukce: předměty, které vidíte uvnitř prostoru již nejsou tím, čím se nám jeví. Zapalovač není zapalovač, neslouží komfortnímu získání ohně, tužka není tužka, nepíšeme s ní a ani s ní nekreslíme. Vše, co vidíte, má zcela jiný význam a smysl užívání, jaký je jen na vás (studentech). Abychom všichni pochopili, jak daný předmět vidíte, musíte vstoupit do prostoru a dané předměty užít dle libosti. Tedy studenti byli instruováni, aby předmětům vtiskli, podobně jako Kořátková, jiné funkce i přístup k estetizaci i užitku. Jeden po druhém studenti poté vcházeli do vymezeného prostoru a předváděli, k čemu dané předměty dle nich slouží a co vlastně jsou. Zapalovač byl najednou deštník, tužka deka atd. Obdobná cvičení najdeme na dramaticky zaměřených studijních programech, kde se nejčastěji označují jako etuda s předmětem. Zde může také



▲ Z výstavy Evy Kořátkové v rámci její prezentace na Ceně Jindřicha Chalupického (2007, foto: Martin Polák).



▲ Studenti při workshopu pseudohybnózy v rámci výstavy *Umění oceňovat*, realizovanou Nadací CJCH (2020, foto: archiv autora).

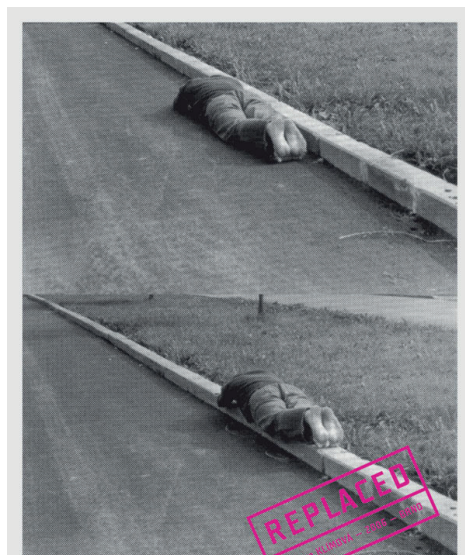
cvičení končit a následuje opět diskuse, která jednak představí původní dílo Evy Koťátkové a jednak může otevřít spoustu konotačních obsahů (od filozofických ontologických témat až po úvahy o spotřební povaze předmětů). Avšak cvičení také může pokračovat, například v podobě dalšího kolečka akcí, kdy si studenti a studentky mohou potrénovat paměť a pracovat s předměty tak, jak jim jejich funkci určili spolužáci v prvním kole.

Dalším dílem, které bylo reinterpretovalo, byl projekt Barbory Klímové s názvem *Replaced*. Šlo o poměrně specifický příklad uměleckého projektu, neboť i Klímová svým způsobem reinterpretovala performance českých autorů z převážně 70. a 80. let minulého století. Šlo celkově o pět performancí, které Klímová tehdy napodobila: Pokusnou květinu Vladimíra Havlíka, *Either – Or* Karla Milera, Pokus o seznámení s dívkou Jiřího Kovandy, *Remembering Piece* Jana Mlčocha a *Přespání na stromě* Petra Štembery.

Replaced (nahrazeno, přemístěno) je tak samo o sobě inspiračním bodem pro celé cvičení performativních reinterpretací. Klímová těmito znovu-provedeními zkoumala vztahy soudobých kontextů a původních děl. V rámci cvičení se studenti rozdělí do pěti skupin, ve kterých dostanou (v textové podobě) instrukce, co mají dělat. Každý úkol vychází z jednotlivých performancí, které Klímová znovu provedla. Úkoly tak zní:

- Najdi místo v dlažbě chodníku či v silnici a zasaď do ní květinu.
- Najdi si místo u obrubníku a natáhni se tam na břicho. Ruce i nohy napnuté.
- Zkus někoho nového poznat. Seznam se!
- Pokus se prodat nějaký předmět, který máš u sebe a který máš ideálně od přátel nebo ti je připomíná.
- Najdi strom, vylez na něj a pokus se tam aspoň na chvíli usnout nebo si odpočiň.

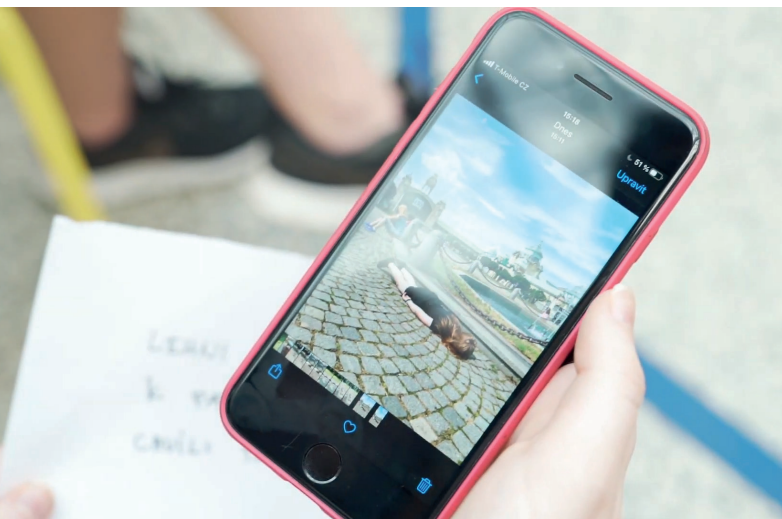
Barbora Klímová – *Replaced*
(performance, 2006, foto:
archiv CJCH).



KAREL MILER – 1940
Buď - a nebo - 1972
Either - or - 1972

U všech těchto úkonů jsou studenti instruováni, aby si nezapomněli vytvořit dokumentaci vlastní akce – fotografii/video. Proto je toto konkrétní cvičení vhodné pro práci ve dvojicích. Reinterpretace projektu Replaced je časově náročná a rozhodně je podmínkou její realizace jednak dostatečná časová dotace a jednak možnost realizovat výuku ve veřejném prostoru mimo budovu školy. Po splnění úkolů (na které mají studenti předem vymezený čas na základě domluvy) se opět setkáváme v kruhu a sdílíme dokumentace splnění úkolů, ale také i to, co je provázelo. Pro řadu studentů právě tyto práce, které samy o sobě vznikaly ve veřejném prostoru na principu detournement (vychýlení),¹⁰⁵ spočívaly v překonání komfortní zóny, v osobním projevu, který do té doby sami nepoznali, a tudíž jsou jejich zážitky silné, často veselé, ale i plné překvapení a zajímavých úvah nad sociálními vztahy veřejného prostoru. Po analýze vlastních zážitků následuje opět představení originálního projektu, tedy v tomto případě sérii performancí Barbory Klímové a zcela původního díla jednotlivých performerů. Tento konkrétní námět často otevírá kontexty umělecké tvorby v době totalitního režimu, takže rozvíjí řadu důležitých interdisciplinárních témat.

¹⁰⁵ Pojem detournement je spjatý se skupinou situacionistů, umělecké mezinárodní organizace sdružující různé umělce. Pojem samotný zastřešuje přístup k vytvoření uměleckého díla na již existujícím půdorysu (jiného uměleckého díla nebo všeobecně známého fenoménu).



▲ Reinterpretace projektu Barbory Klímové Replaced (2020, foto: archiv autora).

Posledním příkladem konkrétního uměleckého díla, které může velmi dobře posloužit principu reinterpretačního performativního cvičení je dílo Petra Nikla Převozník z roku 1996. Práce byla v témže roce vystavena v galerii Václava Špály v Praze (v rámci CJCH) a tvořila ji část performativní, kterou ve výstavě doplnila objektová sochařská instalace. V tomto případě je námět díla zpracován více alegoricky, tzn. méně doslovně než díla předchozí. Důvody jsou dvojího rázu, jednak samotná rekonstrukce performativní části není v běžné výuce možná (původní performance se odehrála na řece) a jednak díky abstraktnějšímu přístupu se nabízí širší paleta reflexe původního díla – jeho obsahů i forem. Studenti tak v rámci cvičení tvoří sochu, tvarem i obsahem podobnou původnímu dílu Petra Nikla, avšak narozdíl od jeho neživého objektu, je v případě cvičení loďka i v ní sedící převozník



▲ Původní dílo *Převozník* od Petra Nikla a následná reinterpretace v rámci workshopu (1996/2020, foto: archiv CJCH a autora).

konstruován samotnými studenty, kteří se skládají do potřebného tvaru. Aby zážitek participantů (i případných diváků) byl dostatečně imerzivní, jsou studenti instruováni, aby svou roli podpořili vydáváním různých zvuků, které se však hodí k námětu instalace. Někteří z nich tak napodobují zvuky vln a šumícího moře, jiní vítr, nebo zvuky racků. Samotný převozník zvuk nevydává, nebo nabízí svou službu – tedy převoz jiných osob.

5. 4. 5. *Studentská reflexe*

Než se dostaneme k celkovému hodnocení pozitivních a negativních aspektů, které výše popsaná metoda přináší, nahlédneme na zkušenosti samotných studentů. Během uplynulých let akčního výzkumu, jsem sbíral studentské reflexe, které byly získány buď na základě závěrečných diskusí, nebo systematickou formou dotazníkového šetření. Do něj se nakonec zapojilo 26 studentů, přičemž 2/3 respondentů tvořili studenti VŠ oborů a zbytek středoškolští žáci. 76 % dotazovaných si dané cvičení pamatovalo velmi dobře, 23,1 % pak vědělo, že jsme podobnou aktivitu někdy v průběhu výuky dělali. Tzn. mezi respondenty nebyl nikdo, kdo by si vůbec nic nepamatoval.

69,2 % respondentů se v případě reinterpretace performance *Důvěryhodný vztah* ocitlo v roli pouze diváků, zbytek byli přímí účastníci akce (hypnotizovaní).

První otázka mířící na emocionální zážitek přinesla odpovědi na otázky, jaké emoční vzpomínky si studenti či žáci vztahují k prožitku z celého cvičení. Odpovědi byly následující:

- 69,2 % zažívalo nadšení a zájem z nevšedního pojetí výuky
- 34,6 % zažívalo strach a nejistotu z toho, kam bude cvičení směřovat
- 57,7 % zažívalo legraci a radost z průběhu výuky
- 57,7 % bylo na konci cvičení překvapeno z vyústění

Z odpovědí je patrné, že popsaná výuková metoda velmi silně rezonuje s emoční kognitivní stránkou žáků. Buduje primárně pozitivní reakce: nadšení, zájem, radost, legraci, vzrušení, překvapení, ale také může generovat emoce, které si primárně řadíme mezi negativní: strach, napětí, stres.

Druhá otázka se týkala vytvoření vědomostních a dovednostních kompetencí v oblasti současného a moderního umění, neboť akční umění a performance řadíme právě tam a celý můj zájem o tematiku pramení mimo jiné i z potřeby popularizace a edukace v těchto oblastech. Otázka tak zněla, zda použitá výuková metoda zásadně (nebo naopak vůbec) ovlivnila pohled na současné umění? 30,8 % studentů uvedlo, že cvičení zásadně ovlivnilo jejich pohled na současné umění a 57,7 % odpovědělo, že cvičení bylo pro tvorbu jejich pohledu na současné umění velmi důležité. 7,7 % mělo pohled na současné umění stejný jako před cvičením a 3,8 % nedokázalo situaci posoudit. Z odpovědí tak plyne, že cvičení může efektivně přispět ke zvýšení povědomí o současném umění a jeho různorodých formách včetně akčního umění.

Otázka třetí mířila na obecnou oblíbenost edukačních metod v oblasti uměleckého vzdělávání. 53,8 % studentů uvedlo, že v rámci vlastního uměleckého vzdělávání preferují kombinované edukační formy, nejčastější kombinaci frontální výuky a praktické projektové či kooperativní výuky. 42,3 % respondentů odpovědělo, že jednoznačně preferují právě aktivnější metody učení nežli klasickou frontální/teoretickou výuku. Odpovědi tak jen potvrzují, že soudobé vzdělávací trendy (nejen v oblasti uměleckého vzdělávání) odpovídají potřebám žáků a studentů, kteří sami vyžadují větší míru interaktivnosti výuky.

Další otázky se vrátily k reflexi konkrétní zkoumané cvičební performativní metody. Mezi pozitivními aspekty cvičení žáci uvedli:

- 53,8 % efektivně jsem se naučil/a něco nového o současném umění
- 69,2 % byla to legrace a bavilo mě to
- 46,2 % jsem rád/a, že jsem si danou akční metodu mohl/a vyzkoušet na vlastní kůži
- 80,8 % bylo to nevšední a pozitivně mě to vytrhlo ze stereotypu klasické výuky
- 61,5 % bylo přínosné, že jsme si dané umělecké dílo prožili

Z uvedených odpovědí můžeme vyčíst několik indicií, které nám mohou pomoci s celkovým hodnocením metody, k nim se však dostaneme až v další podkapitole. Metoda je pozitivně hodnocena v oblasti vytržení ze stereotypizace výuky, dále je kladně hodnocena její zábavná stránka, efektivita učení a přímé prožití reflektovaného uměleckého díla. Co stojí za povšimnutí, je i těsná menšina těch, kteří jsou rádi, že si daným cvičením prošli na vlastní kůži. Samozřejmě to nemusí znamenat hned to, že nadpoloviční většina byla naopak nerada, avšak je zde patrné, že žáci pocítují vůči metodě určitý respekt možná i nejistotu. V první otázce přibližně třetina z nich uvedla, že pocítovala i strach nebo stres. Metoda jako taková by samozřejmě neměla přispívat k již tak stresovému prostředí, které školní vzdělávání bohužel také generuje. Na druhou stranu se domnívám, že určitá míra strachu, stresu či tlaku je i ve škole přínosná, neboť ji najdeme jak v dalším studijním či pracovním uplatnění, tak i v umění. Avšak je zde potřebné artikulovat právě určitou hranici těchto emocí, která by měla být vždy vědomě stanovena a měla by reflektovat individuální charakter jednotlivých žáků. Jinak totiž hrozí přemíra stresových situací, která mohou žáky zcela zablokovat, demotivovat nebo jinak negativně ovlivnit.

Za možné negativní aspekty performativní metody studenti uvedli:

- 38,5 % až příliš vysoká míra manipulace
- 19,1 % určitá míra nejistoty, strachu, nepříjemný pocit
- 30,6 % si není vědomo žádného negativního aspektu

Uvedené odpovědi tak potvrzují úvahy z předešlé otázky. Některým žákům je míra nejistoty a strachu už nepříjemná. Objevují se také kritické komentáře kolem manipulace. Na tyto obavy nazírám ze dvou možných pozic. První pozice reflektuje fakt, že většina respondentů odpovídala na dotazník po absolvování cvičení, které vychá-

¹⁰⁶ BARTOŠ, David. *Performativní (fake) hypnóza* [online]. [cit. 2023-06-05]. Dostupné z: <https://docs.google.com/forms/d/150rvxNNHKCURT-F1zogjdH0kbv5oLTCdbz261F-sISLU8/edit#responses>

zelo z díla Důvěryhodný vztah. Původní performance je na aspektu manipulace založena a přímo na ní odkazuje, je tedy jasné, že i performativní reinterpretace jej bude tematizovat. Druhá pozice však bere kritiku na zřetel. Je totiž pravda, že zkoumaná učební metoda sebou přináší velkou odpovědnost směrem k učiteli. Ten sám o sobě manipulátorem tak trochu je. Je to totiž pedagog, kdo plánuje výuku, určuje cíl a vědomě manipuluje s obsahem i formou výuky tak, aby docházelo k ideálnímu průběhu edukačního procesu. U této metody je však žák daleko více vystaven interaktivně, stává se aktivním článkem akce, kde se vše pro něj vše odehrává intenzivněji než v případě pasivního přijímání informací v rámci frontální výuky. Je tedy jasné, že učitel musí velmi dobře dané reinterpretace plánovat, musí si být vědom, zdali jejich realizace je například vhodná pro všechny žáky. Ve třídě bývají nezdědka žáci, kteří mají vlastní individuální potřeby, často oficiálně podložené pedagogicko-psychologickou poradnou či ošetřujícím lékařem. Tedy učitel by si měl (i dle školského zákona) být vědom těchto žakovských individuálních potřeb a případně dle nich upravovat jakoukoliv metodu učení.

Poslední otázka dotazníkového šetření mířila na možnou další integraci performativních reinterpretací či obdobných výukových metod a cvičení do vzdělávání. 57,7 % respondentů uvedlo, že by bylo velmi přínosné, pokud by se tato či obdobné metody staly všednější součástí vzdělávacího procesu obecně, 34,6 % poté odpovědělo, že si větší míru zapojení této či obdobných metod dokáže představit, 7,7 % poté větší míru zapojení nepovažuje za nutnou.¹⁰⁶

Performativní (fake) hypnóza

Vážené studentky a studenti, známí, kamarádi,

obracím se na vás s prosbou o vyplnění dotazníku, který se zabývá performativní (fake) hypnózou.

Možná si někteří z vás vzpomenou, že jsme kdysi v rámci společných hodin (ať už na SŠ nebo VŠ nebo i jinde) realizovali jednu netradiční výukovou jednotku. Hodina tehdy vypadala tak, že jsem vám začal vyprávět o NLP3 (neuro linguistic programming), následně jsme si udělali pár cvičení (ve dvojicích jste se se dívali vzájemně do očí, apod.), a poté jsem vybrané jedince po jejich souhlasu zhypnotizoval do stavu podobného spánku. Reálně (jak už teď víte) jsem ale nikoho nezhypnotizoval. Byl jsem s danými lidmi domluvený. Celá věc byla inspirovaná dílem umělkyně Barbory Kleinhamplové "Důvěryhodný vztah", která v podstatě udělala to samé. Obsahem díla bylo tématizování manipulace, což je proces, který najdeme dnes všude - v umění, v médiích, ve veřejném prostoru, atd. Celou věc jsem tehdy naplánoval z několika důvodů, ale primárně, abyste si zažili na vlastní kůži zajímavé performativní dílo.

Proč vám to teď píšu: momentálně dopisuji disertační práci, která se zabývá výukou akčního umění. A dost by mě zajímalo, zdali ve vás něco z této konkrétní hodiny zůstalo. Zdali si vzpomenete na vaše tehdejší pocity, zdali to nějak ovlivnilo váš pohled na (akční/současné) umění. Zdali vás to bavilo, nebo to byla blbost. Zkrátka zajímal by mě váš feedback.

Celý dotazník je anonymní!

Předem vám mockrát děkuji za váš čas a spolupráci.
Mějte se fajn.

David Bartoš

graphicpelka@gmail.com [Přepnout účet](#)

 [Není sdíleno](#)

* Označuje povinnou otázku

Typ školy/instituce, kde jste tuto hodinu (fake-hypnózu) zažili. *

- Střední škola
- Vysoká škola
- Jiné: _____

Jak moc si danou hodinu/cvičení pamatujete? *

- Pamatuji si vše velmi dobře, průběh hodiny, vyústění, diskusi a vlastní pocity.
- Pamatuji si, že jsme něco takového dělali, ale spíš jen matně, nebo částečně.
- Nepamatuji si, že jsme něco takového dělali (pozn. autora: v tom případě nemusíte v dotazníku pokračovat).

V rámci dané hodiny/cvičení jsem byl/a: *

- Pouze divák
- Participující divák (byl jsem jakoby hypnotizován/a)
- Nepamatuji si

V průběhu cvičením jsem zažíval/a: *

- nadšení z nevšedního pojetí výuky
- strach a nejistotu, z toho co se stane
- legraci a radost z průběhu
- překvapení na konci
- Jiné: _____

Dané cvičení ovlivnilo můj úsudek o akčním nebo současném umění. *

- Určitě ano: cvičení zásadně ovlivnilo mé vnímání toho, co je akční umění a jak může performance či happening vypadat.
- Spíše ano: cvičení mi ukázalo, co může akční umění být, rozšířilo to mé obzory
- Spíše ne: cvičení mě moc neoslovilo, bylo možná zajímavé, ale můj pohled na akční umění neovlivnilo.
- Vůbec ne: cvičení nijak neutvořilo můj pohled na akční umění ani umění celkově.
- Nevím: nedokážu posoudit, nakolik mě cvičení ovlivnilo ve vnímání akčního umění.

O umění se učím/dozvídám raději prostřednictvím edukačních formy: *

- Teoretické: přednáška/seminář s prezentací a výkladem pedagoga.
- Praktické: seminář/hodina, kde dochází k praktickému cvičení (individuální či skupinové), které tematizuje danou uměleckou formu, styl, nebo žánr.
- Kombinovaná forma těch dvou.

Mezi pozitivní dopady daného cvičení (fake hypnózy) řadím: *

- Efektivně jsem se naučil/a něco nového o akčním umění.
- Byla to legrace, bavilo mě to.
- Jsem rád/a, že jsem si danou akci mohl/a vyzkoušet na vlastní kůži.
- Bylo to nevšední, vytrhlo mě to ze stereotypu klasického vzdělávání.
- Bylo přínosné, že jsme si dané umělecké dílo prožili.
- Jiné: _____

Mezi negativní dopady daného cvičení (fake hypnózy) řadím: *

- Bylo to až moc manipulativní.
- Nebylo příjemné být součástí celého cvičení.
- Realizace cvičení mi nedávala smysl v rámci studia umění.
- Jiné: _____

Dokážete si představit, že by obdobných (ne zcela totožných) akčních přístupů k uměleckému vzdělávání bylo v rámci vašich studií více? Uvítal/a byste to? *

- Ano určitě: bylo by skvělé, kdybychom měli v rámci studií více akčních cvičení.

5. 5. Pozitivní a negativní aspekty reinterpretačních performancí ve výuce

V této podkapitole se pokusíme jmenovat všechny pozitivní i negativní aspekty zkoumané metody reinterpretačních performativních cvičení. Pokusíme se také pojmenovat specifika dané metody, její přednosti i úskalí. Dané závěry vycházejí jednak z výše analyzovaného dotazníkového šetření a jednak z vlastního akčního výzkumu a pozorování, které s ním bylo spjaté. Text nebude členěn na část hodnotící nejprve pozitivní a následně negativní stránku, neboť jak si ukážeme, obě spolu často souvisejí a vzájemně se nejen ovlivňují ale i determinují, a tak je budeme postupně analyzovat společně.

Mezi základní ale i pragmaticky pozitivní vlastnost performativní interpretace je efektivita. Efektivitou obecně rozumíme atribut určitého procesu, jehož průběh je výhodný, ať už pro přímé participanty, či následné uživatele vzniklých benefitů.¹⁰⁷ V rámci pedagogické efektivity můžeme například hovořit o intenzitě získaných teoretických či praktických vědomostí v závislosti na délce trvání dané výuky či cvičení, náročnosti na přípravu a realizaci (z pohledu učitele i žáka), náročnosti na materiální podmínky nutné k realizaci daného edukačního procesu apod. V tomto kontextu můžeme říci, že zkoumaná performativní reinterpretace uměleckých děl je efektivní metodou (či v případě dílčího zapojení jen cvičení). Alespoň tedy na první pohled. Domnívám se, že žáci, kteří si touto metodou prošli, nabývají poměrně hlubinných zkušeností a vědomostí, a to nejen v oblasti odborných kompetencí. Ale komplexností se budeme zabývat zvlášť. Svou charakteristikou se jedná o středně náročnou až náročnou metodu na délku trvání. A v podstatě funguje bez požadavků na specifické (a tím pádem finančně náročné) prostředky, pomůcky a výukové prostory. Co však vyžaduje, je kvalitní příprava, která zahrnuje výběr uměleckého díla, převedení do pedagogického konceptu performativní reinterpretace a další plánování. Metoda je poměrně dosti náročná z pohledu učitele i na samotné provedení. Učitel je velmi aktivně a komplexně do celé situace zapojen, často jí udává tempo a posouvá skupiny i individuální jedince dál. Učitel, který má přehled o současném a performativním umění a třeba i osobní tvůrčí zkušenost, by neměl mít problém metodu realizovat, avšak učitel, který takovými kompetencemi nedisponuje, je donucen absolvovat kvalitní a časově náročnou přípravu. Tedy samotná efektivita je diskutabilní.

Z mého pohledu je primární efektivita, která se soustředí na žákovské získané kompetence, tedy pokládám metodu za vysoce efektivní, avšak připouštím, že její provedení může být z pohledu učitele poměrně náročné.

Další aspekt metody je komplexnost. O její přítomnosti nemůže být pochyb. Pokud bychom zkoumané performativní reinterpretace zařadili pod projektovou metodu učení nebo kooperativní výuku, je patrné, že stejně jako u nich, i zde najdeme řadu komplexních pozitivních atributů, které z metody plynou. Žáci se samozřejmě rozvíjejí v oblasti odborných kompetencí (tedy v tom, co je nebo může být akční a současné umění), dané kompetence rozšiřují nejprve prakticky prostřednictvím

cvičení a následně v rámci diskuse i teoreticky, kdy jsou seznámeni s konkrétními umělci a jejich díly. Dochází však také k rozvoji i komunikačních kompetencí, spolupráce, kritického myšlení, prezentace vlastního názoru, procvičení motorických a obecně performativních kompetencí. Jedná se tak o velmi komplexní edukační metodu.

Zmíněná efektivita i komplexnost je zaručena mimo jiné i intenzivní interaktivní participací žáků. Metoda osciluje mezi aktivizačními a projektovými metodami učení, sama o sobě však jde v míře zapojení žáků ještě dál. Žáci se totiž do projektu zapojují bez vědomého upozornění, že výukové cvičení již započalo. Samozřejmě specifická performativní reinterpretace je sama o sobě dosti výmluvná, takže žáci po určité chvíli zjistí, že jsou součástí něčeho, co je však pro ně těžko definovatelné. Díky tomuto aspektu dochází k imerzivnímu emocionálnímu zážitku, který do celé metody přináší autenticitu, svobodné a přirozené poznávání a získávání nových vědomostí a dovedností. I díky tomu je efektivnost ukládání těchto nově nabytých zkušeností tak vysoká, jelikož k ní dochází spontánně při intenzivním emocionálním zážitku. Tato dynamická situace, která je obecně pro performativní umění také charakteristická, s sebou ovšem přináší i možná problematická místa celé metody. Jak vyplynulo z dotazníků, určitá část studentů, kteří se výzkumu účastnili, pocítovala v průběhu realizace až příliš vysokou míru stresu. Je patrné, že metoda spíše vyhovuje extrovertně laděným osobnostem. Navíc, jak sami žáci uvedli, jejich zkušenost s podobnými vzdělávacími metodami je bohužel malá. Většinu dosavadního studia absolvovali žáci především v rámci frontální výuky, která je neúčinná aktivní participaci v celém edukačním procesu. Jak už tedy bylo zmíněno, je potřeba, aby učitel přistupoval velmi obezřetně k plánování i k realizaci celé akce a byl si vědom, že ne každý v dané skupině žáků je laděný na takový typ výuky. Proto je možná nasnadě žáky nejprve postupně naučit jednotlivým aspektům kooperativní a projektové výuky a poté se pustit do experimentálnějších interaktivních prvků.

Jedna z věcí, která se může jevit také jako problematická a zatím nebyla zmíněna, je poměrně úzká profílace oborových odborných kompetencí. Totiž performativní reinterpretační cvičení vznikaly s cílem edukace v oblasti obsahů a forem akčního umění. V širším hledisku můžeme mluvit i o současném umění a jeho dalších formách. Je však pravda, že samotná metoda se jeví jako funkční a koncepční primárně v případě reinterpretace performativního díla. V momentě, kdy dochází k reflexi díla, jehož forma je jiná (např. malba, socha, konceptuální umění aj.), je i povaha reinterpretace více alegorická, abstraktní, metaforická, tudíž se forma reflektovaného díla posouvá do nových souvislostí a podob. To samo o sobě nemusí být negativní, naopak, vyšší míra metafory generuje také kreativnější zpracování. Avšak s tím se částečně vytrácí poměrně jasná povaha reinterpretace – tedy znovu provedení určitého díla. S touto problematikou poté také souvisí otázka, zdali je tato metoda univerzálně použitelná i ve zcela jiných edukačních oblastech, tedy mimo umělecky směřované učební obory a předměty. V rámci akčního výzkumu jsem tuto možnost nezkoumal, nabízí se zde tedy prostor pro další směřování výzkumu. Metoda sama o sobě ze své podstaty obsahuje princip interdisciplinarity. Náměty uměleckých děl se totiž samy nezřídka opírají o poznatky a vědomosti jiných vědních disciplín, často pracují například s daty sociologie, filosofie, antropologie, ale také s přírodními vědami. Tedy určitý potenciál pro využití této metody i v jiných předmětech než jen uměleckých je patrný.

Po pětiletém akčním výzkumu metody performativních reinterpretací uměleckých děl jsem došel nakonec k těmto závěrům:

- jde o vysoce efektivní učební metodu především v oblasti osvojování a ukládání nových znalostí a dovedností (v oblasti akčního a současného umění)
- metoda je zábavná, dynamická, narušuje stereotypy nejen frontální výuky

- metoda je poměrně náročná na přípravu učitele i na realizaci, která není jednoduchá především pro komplexní nároky na soustředění učitele i žáků
- metoda vychází z uměleckých děl, které sami o sobě jsou divácky často náročné, mohou se dotýkat složitých témat z různých oblastí lidského vědění, což může být na jednu stranu skvělé pro integraci právě složitých společenských témat a otázek do výuky, na druhou stranu s nimi musí učitel umět zacházet, aby nevyvolávala také intenzivní pocity strachu či stresu



◀ Žáci střední školy během vánoční reinterpretační performance ve školní galerii KEL (2021, foto: archiv autora).

6 / Závěr

Dospěl jsem k závěru této disertační práce, nikoliv však výzkumu, ten bude pokračovat dále v rámci další pedagogické praxe.

V teoretické části jsem nahlédl na genezi akčního umění, jeho kontextualizaci v době nedávné a současné. Jmenoval jsem řadu atributů a dalších aspektů, které mohou být inspirační pro umění samotné, ale také pro pedagogiku a její různé edukační přístupy. 21. století plné dynamických změn a vývoje tlačí i pedagogiku kupředu. Interaktivita s žáky, narušení frontální hegemonie, důraz na pochopení, kritické uvažování a praktické využití a jiné tendence se postupně objevují ve vzdělávání. Akční umění a jeho aspekty mohou být v tomto ohledu velmi nápomocné.

Výzkum došel v oblasti cílů k těmto výsledkům (cíle výzkumu / výzkumné otázky):

- Analyzovat zastoupení akčního umění v kurikulárních dokumentech vybraných středních škol (RVP, ŠVP, tematické plány) – ve smyslu vzdělávacího obsahu. / Jakou měrou a jakými konkrétními či obecnějšími obsahy je akční umění zastoupeno v kurikulárních dokumentech vybraných středních škol (RVP, ŠVP, tematické plány)?

Akční umění je přítomné v kurikulárních dokumentech, které upravují obsahy uměleckého vzdělávání na středních školách. Jeho pozice je však minoritní, neboť ve stejné situaci je i celé moderní a současné umění. Pozornost výuky umělecké teorie i praxe je primárně směřována na tradiční a historické přístupy k umění. Dějiny

umění, stejně jako ty obecné, nestíhají adekvátně reflektovat rozmanitost a důležitost vývoje umění ve 20. století až do současnosti (včetně vývoje performativního umění).

Přesto akční umění v kurikulárních dokumentech najdeme a to jak u středních odborných škol (s uměleckými obory), tak u všeobecně zaměřených gymnázií. Stejně tak najdeme akční umění zanesené v ŠVP, alespoň tedy u škol, které byly pro účely tohoto výzkumu vybrány.

- Zjistit a analyzovat postoje a zkušenosti pedagogů-umělců, kteří se profesně zabývají akčním uměním a vyučují absolventy středních škol (tedy mají reálnou zkušenost s přehledem absolventů SŠ v oblasti akčního umění) / Jaké jsou zkušenosti pedagogů-akčních umělců s absolventy středních škol a jak hodnotí jejich orientaci v oblasti akčního umění?

Rozhovory s odborníky z pedagogické a umělecké praxe přinesly shodu na několika skutečnostech: edukace realizovaná v rámci ČR zpravidla nedostatečně pracuje s vědomým uchopením performativity, přestože i právě performance či happening mohou být skvělým přístupem k výuce (např. pro svou hravost nebo komplexnost). Vybraní odborníci zmiňují především komunikaci a sebevyjádření, zvědomění chování sebe i okolí jako pozitivní aspekty akčního umění a performativity. Odborníci se také shodli na participativním charakteru akčního umění i s jeho dopadem na týmové kompetence a kolektivní prožitky.

Pedagogové-umělci se rozcházelí ve vnímání performativity učitele, odborníci z řad teatrálních a divadelních forem tuto roli vnímali více jako projev stylizované performativity, zatímco výtvarní umělci spíše jako přirozenou součást pedagogické komunikace.

- Poukázat na obecné performativní aspekty v praxi středoškolských učitelů a identifikovat oblasti projevu učitelů, na něž kladou ve své praxi důraz. / Jsou si středoškolští učitelé vědomi performativních aspektů své pedagogické práce a pracují intencionálně se svým vnějším projevem?

V rámci dvou dotazníkových šetření, které byly realizovány mezi učiteli středních škol se ukázalo, že valná většina z nich má pozitivní vztah k výukovým metodám, které záměrně pracují s vyšší mírou performativity, než například frontální výuka, která je však i tak oblíbená, primárně pro svou efektivitu v oblasti jednoduché přípravy. Jednalo se primárně o projektovou metodu, skupinové práce nebo kooperativní výuku.

Učitelé záměrně s performativními aspekty pracují i v rámci svého projevu - nejvíce vědomí si jsou těchto stylizací při hlasovém projevu, pracují však tak s vlastním tělem (držení těla, gestika, pozice ve třídě). Samotná performativita byla pro dotazované učitele důležitá součást práce, avšak nadpoloviční většina se shodla, že v této oblasti nebyli v rámci vlastní učitelské přípravy dostatečně edukováni.

- Experimentálně ověřit efektivitu a další případné benefity nebo negativa využití performativních postupů ve výuce na střední umělecké škole - ve smyslu edukační metody či pedagogické strategie / Jaké pozitivní či negativní charakteristiky může vykazovat výuka na střední umělecké škole s využitím performativních postupů ve výuce ve smyslu celkové pedagogické strategie a edukačních metod?

Akčním výzkum v rámci vlastní praxe jsem se pokoušel tento cíl naplnit a odpovědět na danou výzkumnou otázku. Vědomé uchopení performativity, které ke všemu vychází z forem akčního umění nakonec vyústilo v reinterpretační performativní metodu. Tou jsem se primárně soustředil na reinterpetaci akčních uměleckých děl, což samo o sobě je poměrně úzké pole působnosti. Metoda však funguje i další umělecké výchozí oblasti. Nakolik je metoda efektivní mimo umělecky zaměřenou edukaci nebylo předmětem výzkumu. Pozitiva této metody spočívají primárně v intenzivním zážitku žáků, který přináší hlubinou praktickou zkušenost a s ní i kontextuální vědomosti a dále také nabývání komunikačních a participativních kompetencí. Negativa se ukrývají primárně v náročnosti v oblasti přípravy i samotném průběhu.

Pokud se podíváme nejen na performativitu, ale samotné akční umění a jeho formy, můžeme konstatovat, že formy akčního umění se do výuky dostávají vědomě, spíše však přes individuální snahy konkrétních pedagogů, kteří performativitu propojují se svými předměty (ať už v rámci uměleckého, nebo i všeobecného vzdělávání). Performativní prvky najdeme ale i v různých dramatických předmětech, které však spadají spíše do volnočasové pedagogiky. Potenciální změnu má přinést revize uměleckého vzdělávání. Avšak při prezentaci narazila už její koncepce, tedy je patrné, že potřeba změny v této oblasti je citelná, nejspíše však potrvá ještě poměrně dlouho, než bude dostatečně konzultována, aby mohla být aplikována do praxe. Tato aplikace může přinést pozitivní změny, které však budou náročné na realizaci pro dosavadní vzdělávací systém, včetně pedagogických fakult, jejichž umělecké katedry na radikální změnu nejsou ještě připraveny. V rámci dotazníkových šetření se ukázalo, že jak žáci, tak učitelé mají v oblibě takové výukové metody, které vytvářejí participativní prostředí, které podporují kolektivní i individuální praktický zážitek. Aby taková výuka však mohla být vědomě a kvalitně realizována, je nezbytné, aby v přípra-

vě nových učitelů (popřípadě i v postgraduálním vzdělávání stávajících učitelů) byl kladen na tyto přístupy důraz. Pokud by byli učitelé více edukováni v práci s vlastní performativitou i obecnou performativitou edukačního procesu, pak by sami mohli (vědomě i nevědomě) pracovat s žáky na principu aspektů akčního umění, jakými jsou vědomá stylizace, zvědomění sebe sama, svého okolí, spolupráce, kritické uvažování, reflexe soudobých společenských fenoménů apod.

Pokud se zde tedy obloukem vrátíme na samotný začátek práce a můj autentický zážitek z 6. třídy z hodin přírodopisu, můžeme se teď validně shodnout, že vědomé uchopení performativity v rámci výuky posiluje kvalitu a efektivitu edukačního procesu. Celková analýza výzkumu tak přináší informaci, že aspekty akčního umění jsou v tomto ohledu silnou inspirací a východiskem pro tvorbu soudobých (moderních) výukových metod, jakými může například být i jmenovaná performativní reinterpretace (nejen uměleckých děl).

7 / Seznam literatury a zdrojů

7. 1. Použitá literatura

ADORNO, Theodor W. Schéma masové kultury. Praha: OIKOYMENH, 2009. ISBN 978-80-7298-406-0.

BISHOP, Claire., Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship (London: Verso, 2012) ISBN 978- 1- 84467- 690- 3.

BISHOP Claire ed. 2006 Participation. London, Whitechapel – Cambridge, The MIT Press. ISBN 9780262524643

BOAL, Augusto.(1993). Theater of the Oppressed. New York: Theatre Communications Group. ISBN 0-930452-49-6.

BUTLER, Judith. Závažná těla. Praha: Karolinum, 2016. ISBN 9788024633251.

CARLSON, Marvin. Performance: A Critical Introduction. 2. vyd. New York, 2006. ISBN 0-415-29926-8.

CEPÁKOVÁ, Hana. Výukové metody na středních školách. 2021. Katedra řízení lidských zdrojů VŠTE. Vedoucí práce Doc. PhDr. Alena Kajanová, Ph.D.

ČERVÁNKOVÁ, Iva. Výukové metody a organizace vyučování. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-238-8.

DACEY, John S., Kathleen LENNON a Lisa B. FIORE. Kreativita: [souhra biologických, psychologických a sociálních faktorů]. Vyd. 1. čes. Praha: Grada, 2000. Psyché (Grada). ISBN 80-716-9903-9.

DANCE, Frank a LARSON, Carl, 1976. The Functions of Human Communication. A Theoretical Approach. New York: Holt, Rinehart and Winston.

DEWEY, John., "My Pedagogic Creed," in The Collected Works of John Dewey: Early Works Volume 5: 1895–1898, Essays, ed. Jo Ann Boydston (Carbondale, Illinois:

Southern Illinois University Press, 1986), 86. First published in School Journal LIV, (January 1897).

- DÍAZ, Eva., *The Experimenters: Chance and Design at Black Mountain College* (Chicago: University of Chicago Press, 2014).
- DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2863-6.
- FLANDERS, N. *Analyzing Teacher Behavior*. Addison-Wesley : Reading, 1970.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogika Utlačovaných*. Neklid, 2022. ISBN 978-80-908247-9-9.
- GAVORA, P., *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9
- GERŽOVA, Jana red., *Slovník světového a slovenského výtvarného umění druhé polovice 20. století: Od abstraktního umění k virtuální realitě idey - pojmy - hnutí*. Bratislava. ISBN 80-968283-0-4.
- GOLDBERG, RoseLee a Harry N. ABRAHAMS., *Performance: Live Art since 1960*. London: Thames and Hudson, 1998. ISBN 0-8109-4360-3.
- GOMBRICH, E.H., *Umění a iluze: Studie o psychologii obrazového znázorňování*. Odeon, 1985. ISBN 01-525-85.
- JANÍKOVÁ, M., *Základy školní pedagogiky*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-183-6.
- JANÍK, T., *Pedagogické znalosti jako součást profesní výbavy učitele: přínos Vlastimila Švece pro teorii, praxi a výzkum učitelství*. Pedagogická orientace, 2007, roč. 17, č. 4, s. 35–42. ISSN 1211-4669
- JANÍK, T.; NAJVAR, P. et al. *Videostudie ve výzkumu vyučování a učení*. Monotematické číslo Orbis scholae, 2008, roč. 2, č. 1.
- JANÍKOVÁ, Marcela a Kateřina VLČKOVÁ a kol. *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-180-5.
- JONES, A. a HEATHFIELD, A., *Perform Repeat Record: Live Art in History*. Bristol: Parnall Road, 2012. ISBN 80-7198-51.
- JŮDOVÁ, Barbora. *Neverbální komunikační prostředky v pedagogické praxi*. 2010. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. Vedoucí práce Prof.PhDr. Alena Nelešovská, CSc.
- FONTANA, D., *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 3. 2010. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-725-1.
- HANZALOVÁ, Karolína. *Nevhodné chování učitele vůči žákům*. 2011. Jihočeská Univerzita v Českých Budějovicích. Vedoucí práce Mgr. Jan Hynek.
- HAVLIK, V., *Akce a reakce, performativní aspekty v současném umění a umělecké výchově*, Olomouc, UPOL, 1. vydání, 2015, ISBN 978-80-244-4619-6

- HELUS, Z., JEDLIČKA, R., ed. Teorie výchovy - tradice, současnost, perspektivy. V Praze: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2412-9.
- HLAVSA, J. Psychologické základy teorie tvorby. Vyd. 1. Praha : Academia, 1985. 353 s.
- HORNING, S. Alice, Teaching as a Performance, The Journal of General Education, vol. 31, No. 3 (FALL 1979), pp. 185-194 (10 pages) Published by: Penn State University Press
- CHADT, K., KOUŘIL, L., PECHOVÁ, J., Art of Creativity, aneb, Kreativita jako klíčová kompetence v době změn. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN 978-808-6723-822.
- KALHOUS, Z., 2002. Školní didaktika. Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-x.
- KASÍKOVÁ, H., 1997. Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-167-3.
- KASÍKOVÁ, H., 2001. Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy. Praha: Karolinum. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0192-3.
- KELLEY, Jeff. Childsplay - the Art of Allan Kaprow. Berkley: University of California, 2004. ISBN 978-0-520-25388-9.
- KESNER, L., Vizuální teorie: současné anglo-americké myšlení o výtvarných dílech. Jinočany, 1997. ISBN 80-860-2217-X.
- KESNER, L., Imaginace a výtvarné umění: Nové perspektivy starého vztahu. Umění: časopis
- KLÍMOVÁ, Barbora. Živá generace. BRNO: FAVU VUT, 2021. ISBN 978-80-214-5910-6.
- KLÍMOVÁ, Barbora. Navzájem. Umělci a společenství na Moravě 70. - 80. let 20. století. BRNO: FAVU VUT, tranzi.cz, 2013. ISBN 978-80-214-4793-6.
- KOSTELANETZ, Richard. Dick Higgins (1938-1998). PAJ: A Journal of Performance and Art [online]. 1999, 21(2), 12-18 [cit. 2018-06-20]. ISSN 1520281X.
- KOHOUTEK, Rudolf, OCETKOVÁ, Irena a ŠTĚPANÍK, Jaroslav. Základy sociální psychologie. Brno: CERM, 1998, s. 22. ISBN 80-7204-064-2.
- KOŘÍNKOVÁ, A., BLÁHA, D., Skrze sebe vidím tebe. Humpolec: 8smička, 2022. ISBN 978-80-907908-3-4.
- KOUBOVÁ, Alice a Eliška KUBARTOVÁ. Terény performance. Praha: Akademie múzických umění, 2022. ISBN 978-80-7331-581-8.
- KYRIACOU, C., 2012. Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. Vyd. 4. Přeložil Praha: Portál. ISBN 978-80-262- 0052-9

- KRTIČKA, Jan, PROŠEK, Jan, ed. Dokumentace umění. Fakulta umění a designu Univerzity Jana Evangelisty, 2013. ISBN 978-80-7414-632-9.
- LIESSMANN, Konrad Paul. Filosofie zakázaného myšlení. Praha: Academia, 2013. ISBN 978-80-200-2188-5.
- LIESSMANN, Konrad Paul. Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění. Praha: Academia, 2008. XXI. století. ISBN 978-80-200-1677-5.
- LIPOVETSKY, G. ÉRA prázdnoty. Úvahy o současném individualismu. Prostor, 1998. ISBN 80-85190-74-5.
- MAŇÁK, J. Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků. Brno : PedF MU, 1998.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. Sociální a pedagogická komunikace ve škole. Praha: SPN, 1989. ISBN 80-04-21854-7
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. Komunikace ve škole. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3
- MIKŠ, F. Gombrich: tajemství obrazu a jazyk umění : pozvání k dějinám a teorii umění. 3., rozš. vyd. Brno, 2014. ISBN 978-807-4850-301.
- MORGANOVÁ, P. Akční umění. Olomouc: Votobia, 1999. ISBN 80-7198-51.
- MUSIL, Roman. Nonverbální komunikace v pedagogické komunikaci. 2021. Rigorózní práce. Univerzita palackého v Olomouci.
- NELEŠOVSKÁ, A. Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1
- OGBURN, William. William F. Ogburn on culture and social change : selected papers. Chicago: University of Chicago press, 1964.
- PATERSON, Kathy, 1996. Připravit, pozor, učíme se!: jak vzbudit zájem žáků o učení. Praha: Portál. ISBN 80-7178-102-9.
- PIŠOVÁ, Michaela. Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků). Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6681-6.
- PODLIPSKÝ, Rudolf, Jaroslav VANČÁT, Věra UHL SKŘIVANOVÁ a Vladimíra ZIKMUNDOVÁ. Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání. Plzeň: ZČU v Plzni, 2017. ISBN 978-80-261-0728-6.
- PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika. Komunikace učitele v prostředí české primární školy. Univerzita Palackého v Olomouci, 2021. ISBN 978-80-244-6097-0.
- PRŮCHA, Jan. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. Pedagogický slovník. 4. Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

Shapiro ES, Eckert TL. Curriculum-based assessment among school psychologists: Knowledge, use, and attitudes *Journal of School Psychology*. 31: 375-383. DOI: 10.1016/0022-4405(93)90002-Z

SLÁDEK, Ondřej. Performance / performativita. [s.l.]: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2010. ISBN 978-80-85778-76-2.

SPILKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ. Kvalita učitele a profesní standard. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9.

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana a kol. Tělo - Výraz - Obraz - Koncept. Brno: MUNI, 2018. ISBN 978-80-210-9126-9.

ŠEVČÍK, Jiří, Pavlína MORGANOVÁ, Terezie NEKVINDOVÁ a Dagmar Svatošová. České umění 1980 - 2010: Texty a dokumenty. Praha: AVU, 2011. ISBN 978-80-87108-27-7.

ŠVEC, Václav. Přípravné vzdělávání učitelů. [non vidí] In: Průcha, Jaroslav. Pedagogická encyklopedie. 2009, Praha: Portál.

ŠVEC, Vlastimil a Josef MAŇÁK. Výukové metody. Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

TABER, K. S. Girl's Interaction with Teachers in Mixed Physics Classes: Results of Classroom

VANČÁT, Jaroslav. Tvorba vizuálního zobrazení: gnozeologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-718-4975-8.

VANČÁT, Jaroslav. Vývoj obrazivosti od objektu k interaktivitě: gnozeologické předpoklady analýzy obrazové stránky nových médií. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-802-4616-254.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VLACHOPULU, Michaela. Výukové metody na středních školách. 2014. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Vedoucí práce Mgr. Ivona Kočvarová, Ph. D.

Vlček, B. ; Vlček, M. 2004. Komunikace a interakce ve výchovně vzdělávacím procesu. Ostrava: Ostravská univerzita, 2004. 63 s. ISBN 80-7042-963-1

VYSKOČILOVÁ, E. (ed.) Dialogické jednání jako otevřená otázka. Sborník z konference 13. a 14. 11. 1997. Praha: Akademie múzických umění, 1997.

ULMER, Gregory (2007). Performance: Joseph Beuys in Joseph Beuys *The Reader*. Cambridge, MA: The MIT Press. pp. 233-236. ISBN 978-0262633512

ULMER, Gregory (1985). Applied Grammatology: Post(e)-Pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys. Johns Hopkins University Press. p. 230. ISBN 978-0801832574.

RICHTEROVÁ, Bohdana a Alena SEBEROVÁ. Akční výzkum v teorii a praxi. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7599-176-8.

ZÁLEŠÁK, Jan. Umění spolupráce. Praha: AVU, 2011. ISBN 978-80-87108-26-0.

ZHOŘ, Igor, Radek HORÁČEK a Vladimír HAVLÍK. Akční tvorba. Univerzita Palackého v Olomouci, 1991. ISBN 80-7067-074-6.

7. 2. Elektronické zdroje:

Katedra výtvarné výchovy: Profil absolventa Mgr. studium [online]. [cit. 2022-06-19]. Dostupné z: https://kvv.upol.cz/?seo_url=kvv-pro-uchazece-studijni-programy-magisterske

rozhlas.cz: Nejúspěšnější výstava posledních let. Nervous Trees Kryštofa Kintery vidělo přes 160 tisíc lidí [online]. [cit. 2022-06-19]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/kultura/vytvarne-umeni/nejuspesnejsi-vystava-poslednich-let-nervous-trees-krystofa-kintery-videlo-pres_1712271953_jra

Artnews: The Legacy of Jackson Pollock [online]. [cit. 2022-06-22]. Dostupné z: <https://www.artnews.com/art-news/retrospective/archives-allan-kaprow-legacy-jackson-pollock-1958-9768/>

Rámcové vzdělávací programy: MŠMT.cz [online]. [cit. 2022-06-22]. Dostupné z: <https://www.vzdelavacisluzby.cz/dokumenty/rejstriky-adresare-seznamy-statistiky/seznamy-oboru-vzdelani-a-povolani/rvp.pdf>

Eduin.cz: Ale vždyť učitel je přece také herec! [online]. [cit. 2022-06-21]. Dostupné z: <https://valenta-blog.eduin.cz/2018/09/11/ale-vzdyt-ucitel-je-prece-take-herec/>

KASÍKOVÁ, Hana, 2017. Kooperativní učení ve výuce: teorie-výzkum-realita. Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi [online]. Praha: Státní nakladatelství učebnic 1951-, 67(2), 106-125 [cit. 2022-12-06]. ISSN 0031-3815.

The Teaching of Art as a Performance - George Szekely: Jstor [online]. [cit. 2022-06-22]. Dostupné z: https://www.jstor.org/stable/3193220?searchText=teaching+as+performance&searchUri=%2Faction%2FdoBasicSearch%3FQuery%3Dteaching%2Bas%2Bperformance%26so%3Drel&ab_segments=0%2Fbasic_search_gsv%2Fcontrol&refreqid=fastly-default%3A2157813beffc8cbd4b39e61dbe7ad08f&seq=1

Audit vzdělávacího systému 2021: eduin.cz [online]. [cit. 2022-06-12]. Dostupné z: https://audit.eduin.cz/2021/analyza-obecna-detail/?analyza_id=3029

Atestace absolventů pedagogických fakult: RVP.cz [online]. [cit. 2022-06-12]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2572/ATESTACE-ABSOLVENTU-PEDAGOGICKYCH-FAKULT.html>

Pregraduální příprava učitelů: edu.cz [online]. <https://www.edu.cz/pregradual/> [cit. 2022-06-10].

STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY ČR DO ROKU 2030+: msmt.cz [online]. [cit. 2022-06-10]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

Youtube.com: Performativní reinterpretace děl (Umění oceňovat) [online]. [cit. 2022-06-22]. Dostupné z: <https://youtu.be/Wz3UEpQmHb>

Youtube.com: Multimedial Project Method [online]. [cit. 2022-06-22]. Dostupné z: <https://youtu.be/Wz3UEpQmHbY>

Arthur Jafa and the Lithuanian Pavilion Win the Venice Biennale's 2019 Golden Lions, Casting a Spotlight on Racism and Climate Change [online]. [news.artnet.com](https://news.artnet.com/art-world/venice-golden-lion-1543489) [cit. 2022-06-13]. Dostupné z: <https://news.artnet.com/art-world/venice-golden-lion-1543489>

Jana Písaříková: Od performance art k inscenované zkušenosti [online]. AVU, youtube kanál [cit. 2022-06-13]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=gWP5-mpDTZw&t=115s>

Artlist.cz [online]. [cit. 2023-06-01]. Dostupné z: <https://www.artlist.cz/dila/lukostrellec-3620/>

Ngprague.cz [online]. [cit. 2023-06-01]. Dostupné z: <https://www.ngprague.cz/udalost/3473/eva-kotatkova-moje-telo-neni-ostrov>

Metodický portál rvp.cz [online]. [cit. 2023-06-01]. Dostupné z: <https://velke-revi-ze-zv.rvp.cz/files/koncepce-uak.pdf>

Český rozhlas Vltava [online]. [cit. 2023-06-01]. Dostupné z: <https://vltava.rozhlas.cz/ne-jenom-hudebka-a-vytvarka-zakum-musime-umoznit-kontakt-s-kulturou-v-cele-jeji-8974746>

Umělecké střední školy v ČR: Atlas středních škol [online]. [cit. 2022-06-06]. Dostupné z: <https://www.atlaskolstvi.cz/stredni-skoly?spec=4366>

ZORMANOVÁ, Lucie. Činnosti učitele a žáka ve výuce. Rvp.cz [online]. 2011 [cit. 2023-06-05]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/12771/CINNOSTI-UCITELI-A-ZAKA-VE-VYUCE.html>

BARTOŠ, David. Dotazník pro učitele středních škol a gymnázií [online]. 2020 [cit. 2023-06-02]. Dostupné z: https://docs.google.com/forms/d/15huCLA6yEuBF-KdrnT4j-SGpds4qPEQmvy_90sM_yqZM/edit#responses

BARTOŠ, David. Učitel jako performer [online]. 2022 [cit. 2023-06-02]. Dostupné z: <https://docs.google.com/forms/d/1sCgrSQskSLkVTgiwuCB1cRWHUDqBUHDkJ-TayyXr-qZA/edit#responses>

BARTOŠ, David. Dotazník pro studenty středních škol a gymnázií [online]. 2022 [cit. 2023-06-02]. Dostupné z: <https://docs.google.com/forms/d/1Bjj0b6Du8-OAk-mALBRhKvR4GFFmxiKt1H4AhycYdOc/edit#responses>

Black Mountain College: The Experimenters. Davidzwirner.com [online]. 2011 [cit. 2023-06-05]. Dostupné z: <https://www.davidzwirner.com/exhibitions/2023/black-mountain-college-the-experimenters>

Goethe Institut [online]. [cit. 2023-06-03]. Dostupné z: <https://www.goethe.de/ins/cz/cs/kul/mag/22209342.html>

Youtube.com [online]. [cit. 2023-06-03]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=ThZkm71JqbM>

WEINER, Eric. Making the Pedagogical (Re)Turn: Henry Giroux's Insurgent Cultural Pedagogy [online]. [cit. 2023-06-03]. Dostupné z: [https://s3.amazonaws.com/arena-attachments/74939/Making_the_Pedagogical_\(re\)turn_-_Weiner.pdf](https://s3.amazonaws.com/arena-attachments/74939/Making_the_Pedagogical_(re)turn_-_Weiner.pdf)

ŠPÍNA, Michal. Zvědoměním k praxi: Paulo Freire a Pedagogika utlačovaných. Advojka.cz [online]. 2023 [cit. 2023-06-05]. Dostupné z: <https://www.advojka.cz/archiv/2023/3/zvedomenim-k-praxi>

SHOLETTE, Gregory a Chloë BASS. Art as a Social action [online]. [cit. 2023-06-04]. Dostupné z: https://www.gregorysholette.com/wp-content/uploads/2022/01/Sholette.ASA_Beuys_Chapter-copy.pdf

Educational turn. Curatorial Dictionary [online]. [cit. 2023-06-04]. Dostupné z: <https://tranzit.org/curatorialdictionary/index.php/dictionary/educational-turn/>

Josef Daněk & Blahoslav Rozbořil - Neutilitární pedagogika / Subverzivní projekt po 30 letech. Youtube.com [online]. [cit. 2023-06-04]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=TgXGfoMS8OU>

Art-Rutina: Do It Yourself As Josef Daněk & Blahoslav Rozbořil. Youtube.com [online]. [cit. 2023-06-04]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=T4shTU-5Ac_A

Dialogické jednání. Ivanvyskocil.cz [online]. [cit. 2023-06-04]. Dostupné z: <https://www.ivanvyskocil.cz/html/dialogicke.html>

ŠLÉDROVÁ, Jasňa. Dialogické jednání jako metoda komunikace. Ivanvyskocil.cz [online]. 2005 [cit. 2023-06-04]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/163/dialogicke-jednani-jako-metoda-komunikace.html>

BARTOŠ, David. Performativní (fake) hypnóza [online]. [cit. 2023-06-05]. Dostupné z: <https://docs.google.com/forms/d/150rvxNNHKCURTF1zobjdH0kbv5oLTCdb-z261FsiSLU8/edit#responses>

Efektivita. Itbiz.cz [online]. [cit. 2023-06-04]. Dostupné z: <https://www.itbiz.cz/slovník/ekonomie/efektivita>

8 / Anotace disertační práce

Jméno a příjmení:	David Bartoš
Katedra nebo ústav:	Katedra výtvarné výchovy PdF UP
Vedoucí práce:	prof. Mgr. Vladimír Havlík
Název závěrečné práce:	Formy akčního umění v rámci vzdělávacího systému středních škol ČR
Název závěrečné práce v angličtině:	Forms of action art within the educational system of secondary schools in the Czech Republic
Anotace závěrečné práce:	Disertační práce se zabývá integrací forem akčního umění do vzdělávacích obsahů a forem na středních školách v ČR. Výzkum se soustředí na přítomnost akčního umění v opěrných kurikulárních dokumentech a v rámci výuky z pohledu dotazovaných učitelů a žáků vybraných středních škol. Dále se výzkum zaměřil na rozhovory z umělecké a pedagogické praxe a na část akčního výzkumu, která analyzuje a hodnotí autorskou edukační metodu založenou na performativní reinterpetaci uměleckých děl. Práce také obsahuje komparaci dosavadních výzkumů v dané oblasti a inspirační zdroje vycházející z umělecké praxe.
Klíčová slova:	performance, akční umění, performativita, pedagogika, edukační metody, participace, reinterpetace, projektová metoda
Přílohy:	Profil autora
Rozsah práce:	130 s.
Jazyk práce:	Český

8. 1. Anotace disertační práce v angličtině

The dissertation work deals with the integration of forms of action art into educational contents and forms in secondary schools in the Czech Republic. The research focuses on the presence of action art in supporting curricular documents and in teaching from the perspective of interviewed teachers and pupils of selected secondary schools. Furthermore, the research focused on interviews with artistic and pedagogical practitioners and on a part of action research that analyzes and evaluates the author's educational method based on the performative reinterpretation of works of art. The work also contains a comparison of current challenges in the given area and sources of inspiration based on artistic practice.

9 / Profil autora

9. 1. Pedagogická praxe

- 2022 - Nyní / Univerzita Palackého v Olomouc, odborný asistent na KVV PdF UP
- 2022 - Nyní / Fakulta Strojní, Technická univerzita Ostrava, pedagog oboru Prům. design
- 2019 - Nyní / Střední škola designu a módy v Prostějově, Ateliér multimédií, učitel
- 2017 - 2020 / Moravská střední škola, Olomouc, učitel

9. 2. Umělecká praxe

- 2021 - Nyní / Festival současné umění (festival současného umění)
- 2020 - Nyní / Galerie XY, Olomouc, kurátor
- 2020 - Nyní / Divadlo na cucky, audiovizuální produkce, lektor audiovizí
- 2019 - Nyní / Nakamero films, s. r. o., filmová a audiovizuální produkce
- 2019 - Nyní / Basement Project z. s., vedoucí projektu, kurátor, produkční
- 2019 - Nyní / Galerie Kel, Prostějov (školní galerie současného umění)
- 2016 - 2019 / Galerie Cyril, Prostějov (sit-specific galerie současného umění)

9. 2. 1. Umělecká praxe - projekty

filmografie

- 2023 / Shinrin yoku (krátkometrážní film, ve výrobě)
- 2023 / Jeseň (celovečerní film, v distribuci)
- 2022 / Životní role (krátkometrážní film)
- 2022 / Kámen mluví (krátkometrážní naučný dokumentární film)
- 2022 / Michal&David: Populární nepříjemnosti (středometrážní dokumentární film)
- 2020 / Psi malých ras (filmové divadlo/live-stream, Divadlo na cucky)
- 2020 / Portrét rodiny (videoart, 32 min)

2019 / 40krát sochařem: Robert Buček (krátkometrážní dokument)

2018 / Tourguide (video-performance, 56 min)

2018 - 2020 Videoklipy kapely Michal&David

2017 / Integrovaný humanismus (video-performance, 13 min)

výstavy samostatné

2019 / Portrét Rodiny / Pragovka Gallery, Praha (kurátorka Barbora Ciprová)

2017 / Enviromem / Galerie Kontext - TIC, Brno (kurátoři M. Meixnerová, A. Jančík)

2016 / Kosíř / Rainbow Gallery, Prostějov (kurátor Mira Macík)

výstavy skupinové

2021 / Eduspacemotionthings / Kulturák Archa, Lubná U Poličky

2021 / The Room / Industra Gallery, Brno

2020 / Multimedia Are Art / Basement, Olomouc

2019 / Startpoint Prize Finalist / Arti et Amicitiae, Amsterdam

2018 / Startpoint Prize Finalist / Dům Pánů Z Kunštátu, Brno

2018 / Výstava Diplomantů FaVU / Dům Pánů Z Kunštátu, Brno

2017 / Integrovaný Humanismus / Umělecké centrum UP, Olomouc

2017 / Michal&David: Galerie / Galerie Cyril, Prostějov

2016 / Michal&David: V Ulitě / Galerie Podlaha, Ostrava

2016 / Projekt Program: Ateliér Environment / Perla, Vrané Nad Vltavou

2016 / Limity / Městská Galerie Litovel

2015 / Rádio Brněnská škola / Festival Pokoje, Praha

performance a happeningy

2021 / Michal&David: Kampaň Tour 2021, Broumovsko, Provodov, Važec N. Váhom

2021 / Performativní reinterpretace děl / Galerie AVU, Praha

2020 / Michal&David: Hitmaker / Klub 29, Pardubice

2019 / Michal&David:Headliner / Galerie XY, Olomouc

2018 / Michal&David: Untitled / Festival Colormeeting, Polička

kurátorství a produkce výstav

2023 / Markéta Samcová: Na hladině Mlhy, Basement Project (produkce)

2022 / Kristína Kandriková: Dokola, ale jinudy, Galerie XY, Olomouc

2021 / Vladimír Havlík: Do It Yourself, K E L, Prostějov

2021 / Anna Bochkova a kol.: The Room, Industra Gallery, Brno

2020 / Lucia Veselá: Mezi Námi, Galerie XY, Olomouc

2020 / Kristína Kandriková: Ticho před Svitáním, DEPO2915, Plzeň:

2020 - nyní / Basement Project, www.basement-project.art, umělci: Vendula Burgrová, Martin Hurych, Barbora Klímová, Filip Cenek a Vladimír Havlík, Klaudie Hlavatá, Robert Buček, Hana Dokoupilová, Anna Bochkova, Pavla Bašťanová, Michal Čepelka, Robin Michenka, Atelier Environment FAVU VUT, Tomáš Moravanský (Pánáček)

2019 / Kristína Kandriková: Vidíte tam věci, které tam nejsou a nevidíte věci, které tam jsou, Galerie Médium, Bratislava

2018 / Matěj Smetana: Post-Apo, Kino Metro 70, Prostějov

2018 / Michal Čepelka: Antropocén, Kino Metro 70, Prostějov

2016 - 2020 / Galerie Cyril, www.galeriecyril.cz, umělci: Naděžda Máčalová, Lenka Lukačovičová, Jan Matýsek, Communité Fresca, Ateliér Environment FAVU VUT, Nina Grůňová a František Fekete, David Fesl a Kateřina Holá, Miloš Karásek, Šimon Sýkora, Štěpán Brož a Tomáš Matura, Vítězslav Špalek, Magdalena Turzová, Ateliér Multimédia SŠDAM, Kristína Kandriková

ocenění

2018 / Startpoint prize / finalista, reprezentant FaVU VUT

9. 3. Publikační činnost

2022 / BARTOŠ, David, MICHENKA, Robin. / "Basement Project" / V rámci sborníku "Univerzitní galerie - tradice, výstavní praxe a edukační potenciál" / KVKTT PdF UHK

2021 / BARTOŠ, David. MICHENKA, Robin. BAŠTANOVÁ, Pavla, HAVLÍK, V. ČEPELKA, M. "Multimediální projektová metoda" / editor, autor textů, / Publikace vznikla v rámci projektu IGA_2020_014 / nakladatelství INSEA

2021 / BARTOŠ, David. / "Aktivní učitel je aktivní žák aneb Aktivizace výtvarné výchovy" /

V rámci sborníku "Umění jako výzkum, výzkum jako umění" ISBN 978-80-210-9770-4 2020 BARTOŠ, David. "Recenze autorské knihy Kam oči, tam hlava." /online/ 25fps, www.25fps.cz, červenec 2020, Dostupné z <http://25fps.cz/2020/kam-oci-tam-hlava/>

2020 / BARTOŠ, David. "Současné umění na "bývalém" festivalu animace" /online/ 25fps, www.25fps.cz, 21. 1. 2020. Dostupné z WWW: <http://25fps.cz/2020/paf-2019/>

2019 / BARTOŠ, David. "Multimediální projekt jako společná participace učitele a žáka." In.:

Recenzovaný odborně-vědecký časopis Trendy ve vzdělávání, Olomouc 2019, ISSN 1805-8949

2019 / BARTOŠ, David. "Současné umění na "bývalém" festivalu animace" /online/ 25fps, www.25fps.cz, 21. 1. 2020. Dostupné z WWW: <http://25fps.cz/2020/paf-2019/>

2016 - 2018 / Galerie Cyril - Ročenka 1., 2., 3. / editor, autor textů

9. 4. Konferenční činnost

2021 / Univerzitní galerie - tradice, výstavní praxe a edukační potenciál / KVKT
PdF UHK / Prezentovaný příspěvek: David Bartoš, Robin Michenka: Projekt Basement

2021 / Art Education in the Time of Coronavirus, České sekce INSEA, / Prezentovaný příspěvek: David Bartoš: Multimedial project method,

2019 / Doktorandská konference KVV PdF MU, Brno / Prezentovaný příspěvek: Aktivní učitel je aktivní žák

2019 / Trendy ve vzdělávání, Pdf UP Olomouc / / Prezentovaný příspěvek: Multimedialní projekt jako spolupráce učitele a žáka

2019 / Česká sekce INSEA – Plzeň 2019 / Prezentovaný příspěvek: Interdisciplinarity současného umění

2019/ Doktorské kolokvium – Interní konference doktorandů KVV

výzkumy, granty, dotace

2023 / Grantová podpora, Výzva NPO č. 4/2022, Rozvoj kompetencí pracovníků KKS: projekty mezinárodní umělecké a odborné spolupráce v ČR / Ministerstvo kultury

2022 / Dotační podpora celoročního provozu galeri / Olomoucký kraj

2022 / Dotační podpora realizace audiovizuálního díla / Olomoucký kraj

2022 / Dotační podpora realizace kulturní akce / Olomoucký kraj

2018 - Nyní / "Formy akčního umění na středních školách ČR" / Disertační výzkumný projekt

2020 / IGA "Multimedialní projektová metoda ve výtvarné edukaci." Číslo projektu: IGA_PDF_2020_014 / hlavní řešitel

2018 / Dotace Olomouckého kraje na podporu kulturního programu Galerie Cyril

2016 - 2018 / Dotace města Prostějova na podporu kulturního programu Galerie Cyril

2017 / "Umělecký výstavní provoz na periferii" / interní grantová podpora v rámci MgA. studia FAVU VUT

weby

www.nakamero.cz

www.davidbartos.com

www.basement-project.art

www.multimedialni-projekty.cz

