



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra výtvarné výchovy

Diplomová práce

Experimentální poezie ve výtvarně-  
projektové výuce na 2. stupni základní  
školy

Experimental poetry in applied arts  
teaching for a second grade of primary  
school

Vypracovala: Bc. Eliška Davidová  
Vedoucí práce: Mgr. Karel Řepa, Ph.D.

České Budějovice 2018

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne .....

.....

podpis studentky

Ráda bych touto cestou poděkovala Mgr. Karlu Řepovi, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, podnětné poznámky, přínosné rady a veškerou vstřícnost, kterou mi v průběhu zpracování předložené práce věnoval. Zároveň bych chtěla poděkovat všem pracovníkům ZŠ Pohůrecká, zejména Mgr. Kateřině Tůmové, za veškerou ochotu a umožnění realizace projektu.

## **Abstrakt**

Předložená teoreticko – projektová diplomová práce se zabývá tematikou české experimentální poezie 60. a 70. let 20. století a jejím zpracováním prostřednictvím výtvarně – literárního projektu na 2. stupni základní školy. Na teoretickou část, jež přináší obecný vhled do problematiky experimentální poezie a projektového vyučování, navazuje projektová část, v níž je navržený projekt realizován. Projektová část zahrnuje krom popsané realizace také didaktickou analýzu dílčích lekcí. Celou diplomovou práci doplňují obrazové přílohy vztahující se k teoretické části, fotodokumentace dílčích lekcí a navržené strukturované přípravy.

Klíčová slova: experiment, poezie, projektová výuka, mezipředmětové vztahy, koláž

DAVIDOVÁ, Eliška. *Experimentální poezie ve výtvarně-projektové výuce na 2. stupni základní školy*. České Budějovice, 2018. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra výtvarné výchovy. Vedoucí práce Mgr. Karel Řepa, Ph.D.

## **Abstract**

The presented theoretical and project diploma thesis deals with the theme of the Czech experimental poetry of the 60s and 70s of the 20th century and its elaboration through an art - literary project at the 2nd grade of elementary school. The theoretical part gives a general insight into the issues of experimental poetry and project teaching, the project part in which the proposed project is implemented follows. In addition to the described implementation, the project part also includes a didactic analysis of partial lessons. The diploma thesis complements the pictorial annexes related to the theoretical part, photographic documentation of partial lessons and proposed structured preparation.

Key words: experiment, poetry, project tuition, interdisciplinary relations, collage

# Obsah

<b>ABSTRAKT</b>	<b>4</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>5</b>
<b>ÚVOD</b>	<b>8</b>
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST</b>	<b>10</b>
<b>1 Teoretická východiska experimentální poezie z pohledu verbální a neverbální komunikace</b>	<b>11</b>
1.1 Obecná definice lidské komunikace	11
1.2 Vymezení jazyka	13
1.2.1 Vymezení jazyka strukturalisty	14
1.2.1 Vymezení jazyka Vilémem Flusserem	17
1.3 Stručná definice a vybrané prostředky masová komunikace	19
1.4 Náhled do teorie vizuální komunikace	21
<b>2 Experimentální poezie</b>	<b>24</b>
2.1 Vymezení pojmu poezie	24
2.2 Východiska experimentální poezie	26
2.3 Vymezení pojmu experimentální poezie	30
2.4 Charakteristika české experimentální tvorby šedesátých let	32
2.5 Kategorizace experimentální poezie	35
2.6 Vybraní tuzemští představitelé experimentální poezie šedesátých a sedmdesátých let	39
<b>3 Úvod do projektového vyučování</b>	<b>48</b>
3.1 Vymezení pojmu projektové vyučování	48
3.2 Vývoj projektového vyučování	50
3.3 Fáze projektového vyučování	53
3.4 Projektové vyučování ve výtvarné výchově	55
<b>II. PROJEKTOVÁ ČÁST</b>	<b>60</b>
<b>4 Výtvarně – literární projekt Experimentální poezie</b>	<b>61</b>
4.1 Cíle a organizace výtvarně - literárního projektu	61
4.2 Analýza a realizace dílčích lekcí projektu Experimentální poezie	63
4.2.1 Nesmyslný dialog	63
4.2.2 Výbuch	65
4.2.3 Abeceda věcí	66
4.2.4 Uzlová báseň	67
4.2.5 Experimentální poezie v hodině literatury	69

4.2.6 Ano / Ne (Střet významů)	70
4.2.7 Báseň – objekt	72
4.2.8 Labyrint	73
4.3 Záměry nerealizovaných dílčích lekcí projektu	75
4.4 Zhodnocení projektu Experimentální poezie	77
<b>ZÁVĚR</b>	<b>79</b>
<b>ZDROJE</b>	<b>82</b>
<b>Seznam použité tištěné literatury</b>	<b>82</b>
<b>Seznam použitých internetových zdrojů</b>	<b>86</b>
<b>Seznam použitých příspěvků v tištěných seriálových publikacích</b>	<b>87</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b>	<b>88</b>
<b>I. Obrazová příloha k teoretické části</b>	<b>88</b>
<b>II. FOTODOKUMENTACE VÝTVARNĚ – LITERÁRNÍHO PROJEKTU EXPERIMENTÁLNÍ POEZIE</b>	<b>93</b>
<b>III. STRUKTUROVANÉ PŘÍPRAVY K VÝTVARNĚ – LITERÁRNÍMU PROJEKTU EXPERIMENTÁLNÍ POEZIE</b>	<b>115</b>
<b>IV. STRUKTUROVANÉ NEREALIZOVANÉ PŘÍPRAVY K VÝTVARNĚ – LITERÁRNÍMU PROJEKTU EXPERIMENTÁLNÍ POEZIE</b>	<b>132</b>
<b>Zdroje obrazových příloh</b>	<b>141</b>

## Úvod

Experimentální poezie, na jejímž správném termínu se řada teoretiků stále nemůže shodnout, představuje syntézu různých uměleckých experimentů realizovaných zejména v 60. letech minulého století. Proniká do všech uměleckých oblastí - literatury, výtvarného umění, hudby - a stírá tak hranice mezi těmito jednotlivými disciplínami.

I přestože česká experimentální tvorba byla velkým fenoménem šedesátých let dvacátého století, v učebnicích pro základní i středních školy se objevuje velmi okrajově. Do obecném povědomí veřejnosti vešly pouze některé typogramy Václava Havla a evidentní poezie Jiřího Koláře, o dalších experimentálních básnících se o hodinách českého jazyka a literatury nehovoří. Cílem předložené diplomové práce je proto vytvoření výtvarně – literárního projektu, který žáky 2. stupně seznámí s principy české experimentální tvorby a pokusí se v nich vzbudit zájem o téma, kterému se příliš pozornosti ve výuce na 2. stupni nedostává.

Období experimentální poezie je mnohdy považováno za uzavřené, zdokumentované v muzeích a galeriích, shrnuté v nejrůznějších antologiích a publikacích, avšak jak pravil Josef Hiršal v rozhovoru s Petrem Kotykem: „nic přece beze zbytku nemizí a neumírá.“<sup>1</sup> Zda tato Hiršalova slova budeme moci potvrdit a zda nám i v současné době má experimentální poezie co nabídnout, se pokusíme zjistit v našem projektu s žáky 2. stupně jedné z vybraných škol v Českých Budějovicích. Pro některé tvůrce skutečně představovala experimentální poezie krátkodobou epizodu, jiní ale v experimentální tvorbě nadále pokračovali, pochopitelně však mimo normalizační oficiální scénu.

Diplomová práce s názvem *Experimentální poezie ve výtvarně – projektové výuce na 2. stupni základní školy* se skládá ze dvou částí: teoretické a projektové. Teoretická část je rozdělena do tří hlavních kapitol, které pojednávají o teoretických východiscích experimentální poezie z pohledu verbální

---

<sup>1</sup> KOTYK, P. Bohumila Grögerová – Josef Hiršal. *Rozhovor Petra Kotyka*. Praha, 1997, str. 14



a neverbální komunikace, problematice experimentální poezie a charakteristice projektové výuky. Projektová část poté představuje praktické vyústění tohoto tématu.

První kapitola podává čtenáři vhled do verbální a neverbální komunikace, která je nadřazena mnohým východiskům české experimentální tvorby. Větší část této kapitoly je věnována vymezení jazyka, neboť jazyk se stal hlavním tématem představitelů české experimentální poezie, a považujeme proto za důležité si jej více rozvinout. Specifičnost českých experimentálních básníků tkví v tom, že se snažili jazyk očistit od zátěže zneužitelnosti, z tohoto důvodu se v jedné z kapitol budeme zabývat masovou komunikací a některým jejím vybraným prostředkům.

Cílem druhé kapitoly je seznámit čtenáře s principy experimentální poezie v českém prostředí v 60. a 70. letech 20. století, její kategorizací a pro ucelený souhrn je kapitola doplněna přehledem experimentální tvorby vybraných českých představitelů.

Kapitola věnovaná projektové výuce uvádí nejprve její stručnou charakteristiku, dále nastiňuje její vývoj a předkládá náhled do třech fází projektového vyučování. Na tuto problematiku poté plynule navazuje charakteristika metod výtvarných úkolů, věnující se z velké části projektovému vyučování ve výtvarné výchově.

Projektová část navazuje na teoretická východiska a zabývá se realizací a reflexí navržených lekcí, jež proběhly ve dvou vybraných třídách na 2. stupni ZŠ Pohůrecká 16 v Suchém Vrbném. Dílčí lekce směřují především k prolnutí literárních a výtvarných postupů a překročení hranic dosavadní práce s textem, slovem i písmem. V závěru této části bude zhodnocena realizace celého našeho výtvarně – literárního projektu.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 Teoretická východiska experimentální poezie z pohledu verbální a neverbální komunikace

Silným impulsem pro zkoumání jazyka představoval pro experimentální básníky pocit krize a komunikace, vyvolaný vědomím možné zneužitelnosti jazyka v době komunistického režimu. Považovali proto za nutné zbavit se vyprázdněného a falešného jazyka, který se často poddal lži a manipulaci. V první části předložené diplomové práce se proto v krátkosti seznámíme s definicí lidské komunikace, charakteristikou vizuální a masové komunikace, která má zřejmý vliv na chování jedince i celé společnosti, a jejíž prostředky se tak mohou stát nástrojem vlivu a ovládnutí. Stěžejním zdrojem pro tyto kapitoly je publikace *Psychologie komunikace* od Zdeňka Vybírala a *Úvod do teorie masové komunikace* od Denise McQuiala.

Jazyk se stal u představitelů experimentální poezie prostředkem k analyzování, rozkládání a opětovnému skládání podle nově stanovených pravidel. Otázku vyprázdněnosti jazyka řešily mnohé filozofické i vědecké směry jako existencialismus, strukturalismus, fenomenologie a hermeneutika. My se v souladu s obsahem této diplomové práce věnujme pojetí modelu jazyka předního českého filozofa Viléma Flussera, jenž nás v otázkách vymezení poezie posune o něco dále. Vycházet budeme především z jeho publikace *Jazyk a skutečnost*, ve které naznačuje cestu k vytvoření komplexní filozofie jazyka. Jako druhý přístup k této problematice si uvedeme chápání jazyka *strukturalistů*, kteří svým pojetím v 1. polovině 20. století značně ovlivnili současnou lingvistiku. Uvedeme si zásady strukturalistického přístupu a definujeme pojmy jako znak, konotace a denotace.

### 1.1 Obecná definice lidské komunikace

Komunikace je mnohovýznamový pojem, který pochází z latinského *communicare* (do češtiny často překládáno jako něco si navzájem sdělovat) a za jeho jednoznačný ekvivalent je považováno slovo *participare* (mítí podíl na něčem společném, spoluúčastnit se).<sup>2</sup> Na tomto se shoduje i Jiří Rejzek, který v *Etymologickém slovníku* definuje pojem komunikace dvojicí českých slov, a to

---

<sup>2</sup> [Srov] PAULÍK, K. *Psychologické základy lidské komunikace*. Ostrava: OU, 2007. str. 5

*sdělením a sdílením*<sup>3</sup>. Nakonečný definuje komunikaci jako: „proces, jímž lidé předávají informace, ideje, postoje a emoce jiným lidem.“<sup>4</sup>Tentýž autor komunikací označuje nejen prostředky dorozumívající se mezi lidmi, ale i fyzické spojnice (např. křížovatka).<sup>5</sup>Jiří Štikař ve své publikaci *Obrazová komunikace* uvádí, že: „v běžném slova smyslu komunikovat znamená sdělovat, přenášet informace, postoje, myšlenky, pocity aj.“<sup>6</sup> Zdeněk Vybíral v publikaci *Psychologie komunikace* uvádí, že v některých definicích komunikace jako procesu interakce dvou lidí se zdůrazňuje fakt: „zkonstruované reprezentace v mysli příjemce, podobné té, kterou má na mysli produktor.“<sup>7</sup> Tím má autor na mysli situaci, při níž se jeden člověk snaží předat svou představu tak, aby si ji i ten druhý vytvořil velmi podobně (např. o popisovaném třetím člověku). V tomto smyslu pak Zdeněk Vybíral nazývá komunikaci **ovlivňováním** toho, s kým komunikujeme, zároveň my jsme ovlivněni tím, kdo komunikuje s námi.<sup>8</sup>

Byť nepanuje jednotný názor na vymezení pojmu komunikace, lze ji i tak shrnout jako lidskou aktivitu, která si klade za cíl předat různé informace, myšlenky, pocity či postoje. Komunikací ale nemíníme pouze výměnu informací a kódů, ale i vzájemnou interakci subjektů, při níž může docházet například k ovlivňování. Komunikaci považujeme za dynamický, stále se měnící děj, na který lze nahlížet z několika aspektů (kognitivní, filosofického, lingvistické, sociálního, kulturního aj.) a neexistuje definice, která by všechny tyto aspekty obsahovala. My se v souladu s obsahem diplomové práce budeme o pár stránek dále věnovat aspektu lingvistickému a sémantickému. Podstatou sémantiky jsou totiž významy slov a rozebírat sémantickou složku komunikace znamená všítat si toho, jak danému slovu, symbolu či metafoře rozumí mluvčí nebo příjemce.

V odborné literatuře se setkáme s mnohými pohledy na formy komunikace, mezi ty nejčastější patří: *verbální x neverbální x vizuální, přímá x nepřímá, jednostranná x dvoustranná*. Vzhledem k charakteru této diplomové práce se ale stručně seznamme pouze s definicí verbální a neverbální komunikace, více si poté rozvedme komunikaci vizuální.

---

<sup>3</sup> [Srov] REJZEK, J. *Etymologický slovník*, str. 291

<sup>4</sup> NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*, Praha: Academia, 2009, str. 288

<sup>5</sup> [Srov] NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*, Praha: Academia, 2009, str. 288

<sup>6</sup> ŠTIKAŘ, J. *Obrazová komunikace*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 1992. str. 65

<sup>7</sup> VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005, str. 27

<sup>8</sup> [Srov] VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005, str. 27

**Verbální komunikace** představuje typ komunikace, při které vyjadřujeme své myšlenky pomocí jazykového znaku nebo významu, který je na něho vázaný. Je tedy zprostředkována slovy, užívá jazykového kódu a za základní prostředek verbální komunikace se považuje jazyk<sup>9</sup>, k jehož definici se dostaneme o chvíli později.

**Neverbální** (nebo též nonverbální) **komunikace** je souhrn mimoslovních sdělení, která jsou vědomě nebo nevědomě předávána člověkem k jiné osobě nebo k více lidem. Podobně jako si v dětství osvojujeme řeč, učíme se i neverbální komunikaci. Paulík v publikaci věnované základům lidské komunikace definuje neverbální komunikaci jako: „výměnu informací zprostředkovanou nejazykovými prostředky, tedy uplatňující extralingvistické prostředky sdělování významu a smyslu.“<sup>10</sup> Průcha dodává, že neverbální komunikace jednak doplňuje a doprovází verbální sdělení, ale také slouží ke sdělování emocí, zájmů a k přesvědčování lidí.<sup>11</sup> Z výše uvedených definic lze neverbální komunikaci chápat jako dorozumívání bez použití slov, přičemž jejími signály vyjadřujeme své emoce, prožitky a duševní či fyzické rozpoložení. Je-li možné nemluvit, není však možné nijak se neprojevat – i svým mlčením vyjadřujeme, že k danému tématu nemáme co říct, nehnutým obličejem či celkovým klidem těla také něco sdělujeme. Ve srovnání s komunikací pomocí slov je komunikace neverbální z pohledu lidstva starší, k tomu se ale blíže dostaneme v kapitole věnované vizuální komunikaci.

## 1.2 Vymezení jazyka

Základním prostředkem verbální komunikace je **jazyk**. Jazyk se staví do centra naší diplomové práce, a proto je nezbytné si jej více rozvést.

Jazyk je v *Encyklopedickém slovníku češtiny* charakterizován jako: „systém znaků, ale i soubor pravidel a norem, platících pro konkrétní jazyk ve společnosti.“<sup>12</sup> Může se tedy jednat jak o národní jazyk, tak o jazyk uměle vytvořený (např. Esperanto). V publikaci *Úvod do studia jazyka* Jiří Černý uvádí,

---

<sup>9</sup> PAULÍK, K. *Psychologické základy lidské komunikace*. Ostrava: OU, 2007. str. 10

<sup>10</sup> PAULÍK, K. *Psychologické základy lidské komunikace*. Ostrava: OU, 2007. str. 12

<sup>11</sup> [Srov] PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. str. 126

<sup>12</sup> KARLÍK, P. et al.: *Encyklopedický slovník češtiny*. Nakladatelství Lidové noviny, Praha, 2002, str. 192

že každý přirozený jazyk slouží členům příslušného jazykového společenství ke vzájemnému předávání si informací. K přenášení informací má člověk i živá příroda k dispozici velké množství nástrojů a prostředků, například v říši zvířat existují pachové, vizuální, akustické nebo kombinované dorozumívací systémy. I u člověka najdeme krom přirozeného jazyka množství jiných dorozumívacích prostředků vizuálních a akustických. Jako příklad můžeme uvést mezinárodní letiště, kde lze spatřit celou řadu vizuálních prvků, které zcela jasně něco označují bez ohledu na mateřský jazyk nebo znalost jiných jazyků (toaletu, výtah, úschovnu pro zavazadla, zákaz kouření atd.)<sup>13</sup>

Chceme-li sdělit něco svému okolí, jediným možným způsobem k vyjádření je volba konkrétních jazykových znaků se svým specifickým významem. Chceme-li naopak porozumět prožívané skutečnosti, musíme taktéž pochopit symboly, jimiž je skutečnosti vyjadřována.<sup>14</sup> Jak sám Voegelin říká: „symbol není konvenčním znakem označujícím skutečnost mimo vědomí“,<sup>15</sup> skutečnost se samotná stává produktem určitého symbolismu. Svět je nám vštěpován jazykem, tedy sdílenými významy ve formě symbolů, do předem určených pojmů, jsme tedy nuceni v těchto pojmech přemýšlet. Jazyk poté stanovuje, které označované části okolního světa jsou relevantní pro uchycení se ve vědomí, a jazyk předávaný konkrétnímu jedinci tak působí jako donucovací prostředek.<sup>16</sup>

### 1.2.1 Vymezení jazyka strukturalisty

Jak již bylo avizováno, chápání jazyka představiteli strukturalistické školy a předním českým filozofem Vilémem Flusserem nás v tématu naší diplomové práce posune o něco dále. Věnujme proto v následující kapitole větší pozornost tomu, jak jazyk definují strukturalisté.

Saussurovská lingvistika se prezentuje jako empirická vědecká disciplína s přesně vymezeným objektem svého zájmu. Jak známo, za zakladatele strukturalismu je považován švýcarský lingvista *Ferdinand de Saussure*, který se

---

<sup>13</sup> [Srov] ČERNÝ, Jiří. *Úvod do studia jazyka*. Olomouc. 1998. str. 13

<sup>14</sup> [Srov] VOEGELIN, Eric. *Vzpomínky na život a filozofii*. 1998. str. 92

<sup>15</sup> VOEGELIN, Eric. *Vzpomínky na život a filozofii*. 1998. str. 84

<sup>16</sup> [Srov] BERGER, P; LUCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality. Pojednání o sociologii vědění*. Vyd. 1. Brno. 1999, str. 42

také zasloužil o zavedení pojmu „*struktura*“ do lingvistiky při cyklu přednášek na ženevské univerzitě v letech 1907-1911. <sup>17</sup>Společně s jeho žáky uvedl zásady lingvistického strukturalismu:

- a) Jazyk je systém, jehož jednotky jsou vzájemně závislé
- b) U jazyků je možné a potřebné zkoumat nejen jejich vývoj; vedle diachronního hlediska je třeba uplatňovat i hledisko synchronní, tj. zkoumat jazykový systém jako celek v určitém okamžiku jeho vývoje
- c) V jazyce rozlišujeme dvě složky: *langue* (jazyk v užším smyslu), majetek celého jazykového společenství, a *parole* (promluvu), tj. konkrétní sdělení, které vysloví konkrétní mluvčí (na základě znalosti *langue*), tedy jev individuální
- d) Jazykový znak se skládá ze dvou složek: *signifiant*, tj. složka označující, jinak také zvukový obraz nebo konvenční sled hlásek či formální stránka znaku, a *signifié*, tj. složka označovaná <sup>18</sup>

Jazyk tedy podle Ferdinanda de Saussura představuje určitý kód, soubor prvků, které lze kombinovat. Mluva znamená samotnou kombinaci jazykových prvků projevenou konkrétním individuálním aktem. <sup>19</sup> Jazyk nechápe jako funkci mluvčího, ale jako produkt, který jedinec registruje pasivně a který nikdy nepředpokládá přechodí záměr. Výsadním předmětem lingvistiky je pro něj jazyk, zatímco mluvu odsouvá na druhou kolej.

Samotný termín *strukturalismus* je odvozen od různých „struktur jazyka“, jež jsou tvořeny znaky, příběhy nebo mýty. Strukturalismus si troufá tvrdit, že jazyky fungují díky vystavěným strukturám, a tak je pro mnohé teoretiky velmi lákavé zkusit odkrýt a odhalit tyto skryté významy. Předpokládá se stálý a uspořádaný vztah prvků, který však vyžaduje dekodování, protože nemusí být na první pohled zřejmý. Obecně se pak dochází k závěru, že takové struktury jsou včleněny do jednotlivých kultur a jsou jimi také určovány. Strukturalismus rozvíjí Saussurovskou lingvistiku, ale na rozdíl od ní se nezabývá pouze konvenčními verbálními jazyky, ale každým znakovým systémem, který vykazuje náležitosti jazyka. <sup>20</sup>

---

<sup>17</sup> [Srov] SAUSSURE, Ferdinand de. *Kurs obecné lingvistiky*, str. 50

<sup>18</sup> ČERNÝ, Jiří. *Úvod do studia jazyka*. Olomouc. 1998. str. 69

<sup>19</sup> [Srov] SAUSSURE, Ferdinand de. *Kurs obecné lingvistiky*, str. 50

<sup>20</sup> [Srov] MCQUAIL, Denis. *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha. 2002, str. 276-277

V návaznosti na strukturalisty a jejich chápání jazyka si nyní definujeme pojmy zcela zásadní pro naši diplomovou práci. Američtí (C. S. Pierce) a britští (C. K. Ogden a I. A. Richards) vědci si kladli za cíl stanovit obecné vědy o znacích, tzv. *sémiologii* či *sémiotiku*. Tyto vědy měly označovat strukturalismus spolu se vším, co souviselo s označováním, přiřazováním významu prostřednictvím jazyka, byť různorodým či zlomkovitým. Následující koncepce zmíněných tří teoretiků čerpají především ze Saussera.

Prvním pojmem je **znak**. Ten chápou jako: „základní fyzický nositel významu v jazyce – zvuk nebo obraz, který slyšíme nebo vidíme a který obvykle **odkazuje** k nějakému předmětu nebo aspektu reality, o němž si přejeme komunikovat – nazývá se **referent (vnější skutečnost)**.“<sup>21</sup>V lidské komunikaci pak ke sdělování významů o předmětech ze světa ostatním používáme právě tyto znaky. Interpretace znaků probíhá na základě sdílení stejného jazyka nebo na základě znalosti námi použitého znakového systému.<sup>22</sup>Proces označování skutečnosti se uskutečňuje pomocí dvou prvků znaku, již výše popsaného Sausserem a jeho žáky – **označujícího (signifiant)** a **označovaného (signifié)**.

Úsilí odhalit základní princip znakových systémů vedlo k zájmu denotativního a konotativního významu – tedy o vize vyvolané a vyjádřené určitými užitími a kombinacemi znaků. **Denotace** je popsána jako první poukaz znaku, jelikož v rámci znaku popisuje vztah mezi označujícím a označovaným.<sup>23</sup>Je chápána jako zřejmý význam a nehodnotící popis. Každý z nás je schopen „denotovat“ určité znaky, pokud se například řekne pes, jsme schopni ho popsat jako domestikovanou šelmu.

**Konotace** se vztahuje k druhému poukazu znaku odkazujícímu k asociovanému významu, jenž může být vytvořený označovaným předmětem. Konotace se vztahuje k dalším informacím, které doprovázejí v mysli interpreta, mohou tak být společensko-kulturní nebo osobní povahy.<sup>24</sup>Vrátíme-li se k příkladu psa, pak konotací může být například jméno psa interpretujícího, jeho chování, jeho srst, jeho osobní zkušenosti s těmito zvířaty.

---

<sup>21</sup> MCQUAIL, Denis. *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha. 2002, str. 277

<sup>22</sup> [Srov] MCQUAIL, Denis. *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha. 2002, str. 277

<sup>23</sup> [Srov] ECO, U. *Teorie sémiotiky = A Theory of Semiotics*, str. 67

<sup>24</sup> [Srov] ECO, Umberto. *Teorie sémiotiky*. Vyd. 2., v Argu 1. Praha: Argo, 2009, str. 73



Zjednodušený rozdíl mezi denotací a konotací rozebírá americký mediální teoretik Ronald Barthes na příkladu fotografie: tvrdí, že to, *co* se fotí je denotace, zatímco *jak* se to fotí, představuje konotaci.<sup>25</sup>

Z výše uvedených definicí tedy vyplývá, že denotace a konotace popisují vztah mezi označujícím a označovaným, přičemž se rozlišuje mezi dvěma typy označovaného (konotativním a denotativním). Denotací máme na mysli to, co dané slovo označuje a co bývá výsledkem všeobecné shody, konotaci pak chápeme jako vágní a subjektivně zbarvené přiřazení významu dané jazykové konstrukci.

### 1.2.1 Vymezení jazyka Vilémem Flusserem

Vilém Flusser ve své knižní prvotině *Jazyk a skutečnost* definuje skutečnost jako souhrn dat, přičemž bezprostředními dárci dat jsou smysly. Za velkou většinu dat vděčíme sluchu a zraku, jelikož velká většina dat spočívá ve slyšených nebo čtených slovech<sup>26</sup>. Sám Locke nás učí, že: „nic není v intelektu, co předtím nebylo ve smyslech.“<sup>27</sup> V tomto Lockově nejznámějším citátu je víceméně obsaženo jeho stanovisko, které zaujal vůči problému vnímání a z něho plynoucího poznání.

Skrze smysly k nám dle Flusserova mínění přicházejí slova, která jsou seskupena podle stanovených pravidel a tvoří věty. Vnímáme-li tyto věty, vnímáme uspořádanou skutečnost, a tyto vnímané věty můžeme nazvat jazykem.<sup>28</sup> Jazyk pro něj tedy představuje souhrn všech vnímaných a vnímatelných slov vázaných k sobě podle předem stanovených pravidel.

Slova „nevázaná“ nebo pospojovaná bez pravidel, též nazývá jako tzv. *blábolení*, a tzv. „slovní salát“ podle něj tvoří okraj jazyka. Definuje je také jako chaotické okrajiny jazykového kosmu. Studium jazyka vnímá Vilém Flusser právě jako průzkum zmíněného jazykového kosmu. Prvky tohoto kosmu jsou

---

<sup>25</sup> [Srov] BARTHES, Roland. *Mytologie*. 2. vyd. v českém jazyce. Praha: Dokořán, 2004, str. 30

<sup>26</sup> [Srov] FLUSSER, Vilém. *Jazyk a skutečnost*. nakl. Triáda, Praha. 2005. str. 13

<sup>27</sup> LOCKE, John. *Esej o lidském rozumu*. Praha: Svoboda, 1984. s. 74.

<sup>28</sup> [Srov] FLUSSER, Vilém. *Jazyk a skutečnost*. nakl. Triáda, Praha. 2005. str. 15

slova, která jsou při vnímání při poslechu jako seskupení hlásek a při čtení jako seskupení tvarů, která jsou tím pádem dělitelná.<sup>29</sup>

Slova dle jeho úvah můžeme chápat jako symboly, tj. jako nositele významu, které něco nahrazují či k něčemu poukazují. Na otázku, co zastupují by naivní odpovědí byla: *skutečnost*, rafinovanější odpovědí existencionalistů odpověď: *nic*. Vilém Flusser odpovídá: „Ježto poukazují na něco, nahrazují něco a zastupují něco mimo jazyk, není možné o tomto něco mluvit.“<sup>30</sup> Za touto větou však dodává, že pakliže slova chápeme jako symboly, jazykový kosmos je tím pádem symbolický, nadán významem. Symboly považuje za výsledek dohody mezi dvěma účastníky, například prvotní křesťané se shodli na tom, že za symbol Krista lze považovat rybu, dopravní policie společně s motoristy se zase dokázali shodnout na značce, která bude symbolizovat zákaz vjezdu.<sup>31</sup> Zajímavou myšlenku představuje i jeho pojetí symbolu v předtechnických obrazech (jako je např. jeskynní malba, freska, chrámové okno, mozaika aj., tedy díla vytvořená v průběhu dějin), které představují symboly ve smyslu znaků, jež se mají dešifrovat. Chce-li příjemce obrazu odhalit jeho poselství, musí zjistit malířův záměr, to znamená dekodovat malířův „kód“.<sup>32</sup> Po tomto dekodování dochází k pochopení významu scény, což je účel dešifrování obrazů.

Vilém Flusser se dále zamýšlí, co se bude dít, pokud budeme jazyk posouvat směrem k hudbě a výtvarnému umění. Sledování tohoto jazyka bude vyžadovat bezpochyby jisté duševní úsilí a vypětí představivosti. Budeme-li poesii posouvat směrem k výtvarnému umění, setkáme se s jevy jako: *sonet*, *konkrétní báseň*, *konkrétní obraz*, *abstraktní obraz*, ale také obraz natolik abstraktní, že ani nepotřebuje být proveden. Posoudit jej bude možno v té podobě, v které jej básník zamýšlel, v tzv. symbolickém záznamu analytické geometrie. Učinit můžeme ale ještě další krok. Zaznamenáme obraz tak radikálně obrazový místo v geometrických symbolech v pouhé souřadnice bodů, tím pádem mu dáme časový rozměr.<sup>33</sup>

Shrneme-li si tedy k čemu jsme touto kapitolou došli: Vilém Flusser chápe skutečnost jako něco, čemu věříme a co chápeme, přičemž společně s poznáním

---

<sup>29</sup> [Srov] SAUSSURE, Ferdinand de. *Kurs obecné lingvistiky*, str. 15

<sup>30</sup> FLUSSER, Vilém. *Jazyk a skutečnost*. nakl. Triáda, Praha. 2005. str. 16

<sup>31</sup> [Srov] FLUSSER, Vilém. *Jazyk a skutečnost*. nakl. Triáda, Praha. 2005. str. 16

<sup>32</sup> [Srov] FLUSSER, Vilém: *Moc obrazu: výběr filosofických textů z 80. a 90. let*, Praha 1996 (Občanské sdružení pro podporu výtvarného umění), str. 16-17

<sup>33</sup> [Srov] FLUSSER, Vilém. *Jazyk a skutečnost*. nakl. Triáda, Praha. 2005. str. 151-152

a pravdou je skutečnost aspektem jazyka. Jazyk ztotožňuje se strukturou kosmu. Slova chápe jako symboly označující cosi nevyslovitelného a ve svém souhrnu tvoří jazykový kosmos. Důležité je pro naši práci také jeho pojetí rozkladu slov na hlásky a tvary, které jsou dále dělitelné a krom toho jsou předmětem vnímání, ale i chápání.

### 1.3 Stručná definice a vybrané prostředky masová komunikace

Jednou z forem komunikace je komunikace masová, které věnujme alespoň krátkou část této kapitoly, neboť v době rozvoje experimentální poezie v šedesátých letech hrála moc masových médií značnou roli. Nutno konstatovat, že masová média jsou i v dnešní době stále zdrojem moci – potenciálním prostředkem vlivu a ovládání. Jak již bylo zmíněno v úvodu kapitoly, stěžejním zdrojem pro následující text bude publikace *Úvod do teorie masové komunikace*.

Na definici termínu *masová komunikace*, který vznikl koncem třicátých let minulého století, není jednoduché se shodnout. Jako nejpříjemnější se nám jeví definice Janowitze z roku 1986, která říká: „Masová komunikace zahrnuje instituce a postupy, jimiž specializované skupiny využívají technické prostředky (tisk, rozhlas, filmy, apod.) pro šíření symbolického obsahu vzhledem k rozsáhlému, nesourodému a široce rozptýlenému publiku.“<sup>34</sup>V této definici je pak slovo *komunikace* ve skutečnosti použito ve významu *přenosu*. Důležitými znaky a funkcemi masových médií je schopnost rychle přenést prakticky všem obyvatelům patřičné informace, počítat však musí se značným dopadem a vlivem těchto informací.

„V nejobecnější rovině jsou masová média považována za ustavené společenské instituce s vlastní svébytnou množinou pravidel a postupů, která je ale v celém svém rozsahu určována a omezována společností, v níž působí.“<sup>35</sup>Z této definici vyplývá, že masová média jsou v podstatě závislá na společnosti a institucích, ovšem je zjevné, že samotná média mohou mít na tyto instituce vliv. Moc masových médií byla posílena vývojem událostí v Sovětském svazu,

---

<sup>34</sup> MCQUAIL, Denis. *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha. 2002, str. 31

<sup>35</sup> MCQUAIL, Denis. *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha. 2002, str. 22

kde byla média přinucena sloužit propagandě podporující elity vládnoucích stran.

Mediální instituce se dělí podle typu užívané technologie (tisk, film, televize, atd.), dále se podle těchto typů rozdělují podle dalších kritérií (například celostátní a lokální tisk).<sup>36</sup>Rozvedme si nyní tři vybrané prostředky sociální komunikace v rámci masových médií vztahující se k naší diplomové práci.

Tím prvním je **politický tisk**. Zřejmě nikoho z nás nepřekvapí, že noviny bývaly využívány jako nástroj k prosazování stranických zájmů a politické propagandy. Tisk politických stran sloužil k aktivizaci, informování a organizaci politické strany. Stranické listy sice prohrály soubor s komerčně orientovaným tiskem, ale jejich myšlenka má i v dnešním demokratickém politickém životě své místo. Čtenářská obec je totiž často sjednocena vazbou na jednu politickou stranu, list sám má sektářský charakter a plní mobilizující funkci směrem ke stranickým cílům.<sup>37</sup>

Jako druhý prostředek masové komunikace si uvedeme a charakterizujeme **film**. Film jakožto masové médium byl reakcí na volný čas, poskytl i dělnické třídě některé kulturní prožitky, z kterých se dříve těšili ti, kteří byli společensky „výše“. Film byl využíván k propagandě, zvláště pokud šlo o celonárodní či celospolečenské zájmy. Film měl, i stále má, schopnost oslovit velké množství lidí a manipulovat se zdánlivou skutečností fotografických sdělení. Přestože v dějinách filmu převládá zábavní funkce, filmy často vykazují didakticko-propagandistické tendence. Skryté ideologické i propagandistické prvky se vyskytovaly i v mnoha populárních zábavních filmech.<sup>38</sup> Film je tedy jakožto médium charakterizován všeobecnou přitažlivostí pro všechny sociální skupiny, veřejnou regulací a svou ideologickou povahou.

**Rozhlas a televize** jako masová média vyrostla z technologií, které existovaly již před nimi – z telefonu, telegrafu, fotografie a nahrávání zvuku. Jak píše britský literární teoretik Raymond Henry Williams: „Na rozdíl od všech předcházejících komunikačních technologií vznikly rozhlas i televize, coby systémy vyvinuté především pro vysílání a přijímání, jako abstraktní procesy

---

<sup>36</sup> [Srov] Masová komunikace. Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001-, 2014-03-24 [cit. 2018-01-08]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Masov%C3%A1\\_komunikace](https://cs.wikipedia.org/wiki/Masov%C3%A1_komunikace)

<sup>37</sup> [Srov] MCQUAIL, Denis. *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha. 2002, str. 35-36

<sup>38</sup> [Srov] MCQUAIL, Denis. *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha. 2002, str. 37-38

v podstatě bez definování přenášeného obsahu.<sup>39</sup>Své obsahy si tedy již vypůjčily od jiných existujících médií – filmu, hudby, zpráv i sportu. Charakteristickým rysem rozhlasu a televize je kontrola a udělování licencí veřejnými institucemi, přičemž původně šlo o technickou nezbytnost, ale později se z toho stala směr demokratického rozhodování, státních zájmů a ekonomických výhod. S tím souvisí významný rys rozhlasu a televize – distribuce od centra k periférii a spojování celostátní televize s politickým životem a mocenskými centry ve společnosti. I přestože rozhlas a televize mají velmi blízko k moci, nevydobyly si takovou svobodu (jako například tisk) k vyjadřování volných názorů a k nezávislému politickému chování.<sup>40</sup>Vysílací média se dají souhrnně charakterizovat velmi rozsáhlým výstupem, rozsahem a dosahem, veřejným charakterem a velkou regulací.

#### 1.4 Náhled do teorie vizuální komunikace

Člověk měl již od prvopočátků potřebu komunikovat s ostatními lidmi. Jiří Fiala sám v článku věnovanému obrazové komunikaci podotýká, že prehistorické kultury byly považovány za kultury obrazové.<sup>41</sup>Postupem času měl člověk snahu zaznamenávat a předávat své zkušenosti ostatním, k čemuž užíval nákresů jednoduchých symbolů a znaků. Vizuální komunikace se tedy vyvíjela souběžně s mezilidskou komunikací a vývoj mezilidské komunikace tak ilustruje i vývoj vizuální komunikace, jež se vyvíjela s nově přichozími technologiemi a novými požadavky. Tomáš Fassati rozděluje obě dvě komunikace do tří charakteristických etap: *obrázkového písma, hláskového písma a globální vizuální komunikace*.<sup>42</sup>

Vizuální komunikace patří mezi formy komunikace, v jejímž rámci se komunikované sdělení šíří pomocí vizuálního materiálu, jehož jednotlivé typy se odvíjí od kulturní reality, kterou reprezentují (ať už se jedná o filmový snímek u filmového umění nebo knihy jako výsledného produktu typografie). Často se vizuální komunikace mylně spojuje pouze s grafickým designem, může se ale

---

<sup>39</sup> WILLIAMS, H. *Television: Technology and Cultural Form*, str. 25

<sup>40</sup> [Srov] MCQUAIL, Denis. *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha. 2002, str. 39

<sup>41</sup> [Srov] FIALA, J. *Obrazová komunikace*. 1996. [cit. 2018-03-10]. Dostupné z: <https://vesmir.cz/cz/casopis/archiv-casopisu/1996/cislo-8/obrazova-komunikace.html>

<sup>42</sup> [Srov] FASATTI, T. *Praktická vizuální komunikace: učebnice druhé gramotnosti*. 2009. str. 33

jednat o veškeré projevy zachytitelné a zpracovatelné zrakem. Tyto skutečnosti vytvářejí význam nebo zobrazení, které používá jazyk a obraz k zprostředkování významu okolního světa, takže stejně tak jako popisujeme a definujeme svět podle slova, tak užíváme i obraz.<sup>43</sup>

V souvislosti s vizuální komunikací bychom měli zmínit pojem *vizuální kultura* (často také uváděný jako *vizuální studia*). V osmdesátých letech minulého století se v angloamerickém prostředí objevila tato nová vědní disciplína, která si klade za cíl popsat a blíže definovat komunikaci s obrazem v jeho mnohočetných podobách. Studia vizuální kultury vyšla z kulturních a společenských proměn, které pozvolna připravovala již léta šedesátá. Prvním z impulsů, který podnítil vznik, byla reakce na vzrůstající množství vizuálních zobrazení za současného přehodnocování dějin umění. Druhým impulsem byla sílicí masová kultura, především televize a film.<sup>44</sup> Vizuální komunikace se postupně stala využívaných prostředkem spolupracujícím s dalšími obory – jako například s informatikou a designem. S nástupem nových technologií se pak rozrostla skupina uživatelů, která využívala vizuální komunikaci k vlastnímu vizuálnímu sdělení.

V oblasti vizuální komunikace mají piktogramy výlučné postavení. V textu zabývajícím se úvahou nad Neurathem, modernismem, vizuální komunikací a piktogramy autorka článku Kateřina Nováčková uvádí, že piktogramy jednotlivé významy sdělují prostřednictvím grafických symbolů a nehláskových znaků – figur. Na základě společenské jednomyslnosti je zprostředkován obsah symbolu, obsah figury je odvozen na základě podobnosti s realitou.<sup>45</sup> Tyto graficky stylizované obrázky fungují jako informační a orientační ukazatelé, stávají se tak součástí každodenního provozu ve veřejném prostoru. Nelze si představit, že bychom byli dnes odkázáni pouze na verbální sdělení.

Pokud bychom se zajímali o umělecké dílo, které spadá do krajních výrazových prostředků poezie, jako je tomu v našem případě, definujme si nejprve postavení artefaktu uměleckého díla v literatuře vzhledem k recipientovi. Miroslav Červenka v takovémto artefaktu, při srovnání vizuálního umění a literatury, vidí malý podíl smyslově vnímané složky v literatuře.

---

<sup>43</sup> [Srov] ROSE, G.: *Visual methodologies. An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*, str. 2

<sup>44</sup> [Srov] ROSE, G.: *Visual methodologies. An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*, str. 4

<sup>45</sup> NOVÁČKOVÁ K., Piktogram revival - aneb poznámky k Isotypu jsou úvahou nad Neurathem, modernismem, vizuální komunikací a piktogramy, časopis *Designum* 1/2008, str. 62-65.

<sup>46</sup>Artefakt vizuálního umění je dán svou vizualitou, jeho smyslovost je tedy příznaková, v opozici proti literárnímu artefaktu. Vizuální umění apeluje na naše smysly, což je patrné i z citace Mukařovského: „Básnictví neapeluje přímo na žádný lidský smysl (odmyslíme-li ovšem jeho zvukovou realizaci, jež je po stránce umělecké předmětem umění zvláštního, recitace), ale nepřímo na všechny.“<sup>47</sup>Tato intermediální komparace je velmi příhodná i pro naše další vymezení.

---

<sup>46</sup> [Srov] Červenka, Miroslav.: *Literární artefakt*. In: Červenka, Miroslav: *Obléhání zevnitř*. Praha: Torst, 1996, str. 43.

<sup>47</sup> Mukařovský, Jan: *O jazyce básnickém*. In: *Studie z poetiky*. Odeon, Praha, 1982. str. 99

## 2 Experimentální poezie

**Experimentální** (*umělá, vizuální, otevřená, nová, konkrétní, progresivní aj.*) **poezie** – hnutí, které nelze jednoznačně pojmenovat ani časově ohraničit. Zárodky sahají už do konce padesátých let, ovšem konec tak jednoznačně určit nejde, protože mnoho autorů i v současné době rozvíjejí její možnosti. Definovat tuto poezie je taktéž velmi komplikované, neboť zahrnuje velké množství skupin umělců z celého světa, které spojuje nespokojenost s literární komunikací vůbec. Někteří autoři očišťovali jazyk od zátěže zneužitelnosti, druzí pracovali především s vizuální stránkou textu a typografickými prvky, někteří se zaměřovali například na svobodu obrazové i jazykové hry, sázeli na humor, ironii a princip náhody. Je velmi obtížné v krátkosti vysvětlit, jaké znaky experimentální poezie souhrnně má, pokusme se o to proto v následujících podkapitolách.

Kapitoly čerpají poznatky především z teoretických textů shrnutých v publikaci *Česká vizuální poezie* od Evy Krátké, z publikace *Obraz a slovo v českém výtvarném umění šedesátých let* od Aleny Pomajzlové a diplomové práce tvůrce experimentální poezie Jiřího Valocha s názvem *Experimentální poezie a její české realizace*. Jak vidno z tohoto výčtu publikací, experimentální poezie se jeví jako velmi dobře zmapovaná oblast, proto záměrem následujících kapitol je podat čtenáři pouze základní informace a základní orientaci v této problematice. Zaměřovat se budeme převážně na české prostředí v letech 60. a 70., tedy na léta, která rozkvětu experimentální poezie velmi přála.

### 2.1 Vymezení pojmu poezie

Termín samotné poezie si před vymezením sousloví experimentální poezie vyžaduje podrobnější vysvětlení, proto se v následující krátké podkapitole věnujme právě tomu.

Hned na začátku je potřeba rozlišit dva pojmy, které se často mylně ztotožňují, a to **poezii** a **lyriku**. Termín poezie představuje pojem tematicky širší než lyrika, protože v sobě zahrnuje jednak poezii lyrickou, ale rovněž epickou,



dramatickou a zároveň pod sebe dovoluje včlenit i netradiční nelyrické formy.<sup>48</sup> Pod pojmem lyrika (řec. lyrika *melé* – lyrou doprovázení verše) se skrývá subjektivní literární druh vyjadřující vnitřní svět; zpravidla stylizovaný ve verších.<sup>49</sup> Podle Miroslava Červenky se lyrika od ostatních literárních druhů odlišuje v rovině expresivní, dějové (oslabená dějovost) a časové (zaznamenání okamžiku na rozdíl od prózy, kde se jedná o vyprávění časově lineárního příběhu).<sup>50</sup>

Slovo poezie pochází z řeckého slova *poiésis* (ten, kdo něco vyrábí) a *poiein* (dělat ve smyslu vytvářet). Často bývá mylně kladena do protikladu k próze, byť o vzájemné symbióze poezie s jinými literárními druhy vypovídají v dějinách literatury žánry jako například lyrickoepický žánr básně v próze.<sup>51</sup> Psaní poezie je podle Stephena Spendera „činnost, která klade určité nároky na básníkovu pozornost a vyžaduje od něj jistou kvalifikaci, pokud jde o sluch, vidění, fantazii, paměť a tak dále. Měl by umět myslet v obrazech, měl by svůj jazyk ovládat tak mistrně jako malíř svou paletu.“<sup>52</sup> Citovaným výrokiem má autor na mysli, že každý básník se chce přizpůsobit požadavkům svého poslání, z čehož plynou extravagance básníků.

Hnutí jako verslibrismus, imagismus, surrealismus, expresionismus, personalismus a další se však pokoušejí přesvědčit, že se nemusí psát jen v metru či rýmovaně. Tyto hnutí naopak dokazují, že poezii jde o volné asociace a myšlení v obrazech.<sup>53</sup>

Vilém Flusser poezii sám definuje jako „úsilí rozmlouvajícího intelektu tvořit jazyk“. <sup>54</sup>Z hlediska fylogenetického podle něj poezie povstává z rozmluvy tak, že ji zhušťuje do neprostupnosti, čímž ji překonává. Z hlediska funkcionálního je poezie tvorbou nového jazyka, který je sám o sobě intelektuálně nepochopitelný, avšak pochopitelným se stává, je-li rozředen v promluvě. Novost poezie podle Viléma Flussera musí spočívat v tom, že ukládá nová pravidla, zkrátka poezie je podle něj tvorba nových pojmů (slov) a nových

---

<sup>48</sup> [Srov] PATERKA, Josef. Lyrika. In: Mocná, Dagmar (ed.). Encyklopedie literárních žánrů. Praha, Litomyšl: Paseka, 2004, s. 379 – 388.

<sup>49</sup> [Srov] PATERKA, Josef. Lyrika. In: Mocná, Dagmar (ed.). Encyklopedie literárních žánrů. Praha, Litomyšl: Paseka, 2004, s. 379–388.

<sup>50</sup> [Srov] ČERVENKA, Miroslav. Fikční světy lyriky. Praha, Litomyšl: Paseka, 2003.

<sup>51</sup> [Srov] PATERKA, Josef. Poezie. In: Mocná, Dagmar (ed.). Encyklopedie literárních žánrů. Praha, Litomyšl: Paseka, 2004, s. 463.

<sup>52</sup> Jak se dělá báseň str. 44

<sup>53</sup> [Srov] ZÁBRANA, Jan. *Jak se dělá báseň*, str. 45

<sup>54</sup> FLUSSER, Vilém. *Jazyk a skutečnost*, str. 118

pravidel.<sup>55</sup> Na základě této definice pak můžeme dospět k jasnějšímu pochopení svobody, která tvorbou nových pravidel není nijak omezována, naopak se rozšiřuje.

A jako poslední si uvedme pojetí poezie brazilského básníka Wladimira Diaze-Pina, který vychází z toho, že poezie se nedělá ze slov, ale ze vztahů.<sup>56</sup> Poezii tedy můžeme chápat jako nové vztahy mezi znakem a plochou, mezi znaky vzájemně, mezi textem, autorem a čtenářem – je to hra, která tvoří novou skutečnost a nové porozumění. Takové pojetí poezie nám bude blízké i pro následující text.

## 2.2 Východiska experimentální poezie

Experimentální poezie navázala na mnohé podněty avantgardních směrů. Avantgardu bychom mohli charakterizovat jako dobu hledání nových možností v umění, například v literatuře se na začátku 20. století rozpadají klasické osvědčené formy a vzniká volný verš. Poezie této doby vůbec snese různé experimenty. Avantgarda totiž podle Karla Teigehe usilovala o syntézu uměleckých žánrů a především o zrušení hranice mezi uměním.<sup>57</sup> Podle Evy Krátké autoři šedesátých let využívali podobné postupy jako představitelé avantgardy, avšak u jejich tvorby se výrazněji projevil pocit zneužitelnosti, opotřebovanosti a vyprázdněnosti dobového jazyka.<sup>58</sup> Lukáš Bílek taktéž uvádí, že experimentální poezie sice pracuje s podobnými principy avantgardy, ale jejich užití je jiné. Zatímco avantgardní hnutí podle něj usilují o rozšíření sémantické nosnosti jazyka, experimentální poezie naopak směřuje k oprošťování od významu.<sup>59</sup> V následující kapitole se nejprve v krátkosti seznámme s Christianem Mongersterem a Guilliamem Apollinaiem, jež lze považovat za předchůdce experimentální poezie, dále se zaměříme na konkrétní avantgardní umělecké směry (*futurismus, dadaismus, surrealismus*), akademický avantgardní směr *lettrismus* a hnutí zvané *imaginismus*.

---

<sup>55</sup> [Srov] FLUSSER, Vilém. *Jazyk a skutečnost*, str. 121

<sup>56</sup> [Srov] VALOCH, Jiří. *Experimentální poezie a její české realizace*. FF UJEP, Brno. 1970, str. 23

<sup>57</sup> [Srov] TEIGE, Karel. *Svět stavby a básně*. Praha. 1996, str. 345

<sup>58</sup> [Srov] KRÁTKÁ, Eva, ed. *Česká vizuální poezie: teoretické texty*. Brno: Host, 2013, str.9

<sup>59</sup> [Srov] BÍLEK, V. Experiment jako program v české poezii 60. let. 2007 [online]. [cit. 2018-03-02]. Dostupné z: <http://www.ucl.cas.cz/slk/data/2006/sbornik/8.pdf>

Značný vliv na vývoj experimentální poezie měl zakladatel německé nonsensové poezie básník-filozof **Christian Mongerster**, v jehož básních nacházíme spojení zdánlivých nesmyslností. Jeho poezie je vytvořena z náhodných hlásek a slabik, a dává tak jeho básním podivuhodné smyslové přesahy. Jeho básně jsou založeny na humoru a slovních hříčkách, ale najdeme v nich i některé grafické obrazce. První vizuální báseň lze spatřit v *Šibeničních písních*, kde není užito pouze grafému, ale i různých značek (viz Přílohy I., obr.1). Ostatně v celých jeho Šibeničních písních je patrná netradiční práce s jazykem, s jazykem jako s hrou. Někteří autoři, jako například německý literární historik Victor Klemperer<sup>60</sup>, jej charakterizují jako předchůdce dadaismu, expresionismu, surrealismu, ale i experimentální poezie. O překlad jeho Šibeničních písní do češtiny se postaral Josef Hiršal, čemuž větší pozornost věnujeme v kapitole věnované experimentální tvorbě Josefa Hiršala (viz kapitola 2. 6).

S dalším předchůdce experimentální poezie bývá velmi často spjato jméno francouzského avantgardního básníka **Guillauma Apollinaira**. Velkou odezvu vzbudily jeho básně-obrazy, tzv. *kaligramy*, v nichž forma básně umocňovala obsah. V jeho kaligramech je kladen důraz na optickou stránku básně, která se nezpívá, nerecituje, pouze čte. Vydat se je snažil již před 1.světovou válkou s příznačným názvem *Také já jsem malířem*, v kterých najdeme typograficky sestavené záznamy, např. jeho nejznámější Eiffelovu věž (viz Přílohy I., obr.2).<sup>61</sup> Již samotný název jeho původně zamýšleného názvu knihy odkazuje ke snaze propojit a ztotožnit poezii a malířství.

Již zmínění **futuristé**, jejichž hlavní idea byl pohyb a dynamika, značně ovlivnili představitele experimentální poezie v šedesátých letech. Zásadním inspiračním zdrojem pro ně byl Marinettiho manifest *Osvobozená slova* z let 1913 a 1919, jehož vybrané teze je na místě si představit. Za prvé by měla být zrušena skladba a podstatná jména umístěna náhodně. V druhém bodě je uvedeno, že slovesa by měla být užita pouze v infinitivu, aby se přimkla k podstatnému jménu a ne k autorovu „já“. V dalším bodě se můžeme dočíst, že

---

<sup>60</sup> [Srov] KLEMPERER, Victor: *Christian Morgenstern und der Symbolismus*. Akademie-Verlag, 1956, s. 75.

<sup>61</sup> [Srov] KROUPA, A.: *Apollinaire známý a neznámý. Výbor z básnického díla*. Odeon, Praha 1981, s. 26.

přídavné jméno by mělo být odstraněno, aby podstatnému jménu byla zachována jeho význačná barvitost. Za čtvrté se hlásá odstranění všech příslovcí, ale i spojek. Zrušit by se dle šestého bodu měla i interpunkce, průtahy způsobené čárkami a tečkami jsou totiž považovány futuristy za absurdní. Uživati by se mělo k zesílení některých pohybů matematických či hudebních značek. A poslední teze, jež je velmi klíčová pro experimentální básníky, hlásá, že poezie má být nepřetržitou řadou nových představ, bez nich pak trpí chudokrevností a bledničkou.<sup>62</sup>

**Dadaismus** považuje hru za vážný předmět umění a filozofie, a stává se východiskem z absurdity světa. Jeho představitelé (M. Duchamp, H. Arp, T. Tzara) ve své tvorbě provokují a zcela rezignují na významovou složku. Literatura vzniká za pomoci náhody, v mnoha případech se spojuje s výtvarným uměním a co je nejpodstatnější – rozkládá text na jeho slovo (materiál a hlásku).

Tato kritéria se tak považují za přímé předchůdce experimentální poezie, nicméně najdou se autoři, kteří se na tento fakt dívají poněkud kritičtěji. Jedním z nich je Ferdinand Kriwet, jenž je názoru, že „práce dadaistů a futuristů nedospěly k znakům literatury, jež by byla chtěla přesáhnout katalog materiálů a jazykovou zásobu zboží, nýbrž zůstaly z větší části víceméně stejnými demonstracemi grafických možností materiálů.“<sup>63</sup> Eva Krátká v publikaci *Česká vizuální poezie* uvádí, že čeští výtvarní umělci, kteří očistili literu od původního významu, navázali na odkaz dadaistů a aktivně tak zasáhli do kulturně – politického programu. Na druhé straně – využití grafické podoby záznamu a kvalit písma v jeho maximálně uvolněné dynamice vyniklo jako forma, která se neomezovala na významovou jednoznačnost jazyka.<sup>64</sup>

Dadaismus považujeme prakticky vzato za počátek systematického zkoumání fonické poezie, jež je založena na estetické aktualizaci mluvního projevu – ne na obsahu slov, k jejíž definici se blíže dostaneme v kapitole věnované kategorizaci experimentální poezie (viz kapitola 2.5). Dadaistický básník a výtvarník Kurt Schwitters dovedl metodu hláskové orchestrace a expresivní mluvní interpretaci k vrcholu, a to za pomoci menších básních

---

<sup>62</sup> [Srov] MARINETTI, F.T. *Osvobozená slova*. Praha 1932. str. 11 - 12

<sup>63</sup> KRIWET, Ferdinand. Rozklad literární jednoty: příspěvek k teorii vizuálně vnímané literatury. In *Slovo, písmo, akce, hlas*. Praha: Československý spisovatel, 1967. s. 165

<sup>64</sup> [Srov] KRÁTKÁ, Eva. ed. *Česká vizuální poezie: teoretické texty*. Brno: Host, 2013, str.10

básní. Tohoto autora zmiňujeme také proto, že je autorem vizuálních básní využívajících typografických prvků a koláží z tištěného písma.<sup>65</sup>

Pro rozvoj experimentální poezie je klíčová etapa předválečného **surrealismu**, jehož autoři se pokoušeli o rozšíření výrazových prostředků poezie směrem k výtvarnému umění. Surrealistické hnutí vůbec jevílo zájem o objekt (ať už nalezený či komponovaný), ovšem ne ve smyslu výsměšném jako tomu bylo u dadaismu, ale vidělo v něm výrazový prostředek v nejvyšší míře básnický. Mnoho surrealistických objektů jsme mohli spatřit na výstavě v Paříži v letech 1936. Básnické objekty vytvářel sám francouzský básník, hlavní teoretik a zakladatel surrealismu André Breton. Jedna z nich nese přímo název Báseň - objekt a zahrnuje v sobě údaj o dni, kdy vznikla (viz Přílohy I., obr.3).<sup>66</sup>Německá surrealistická umělkyně a fotografka Méret Oppenheim ke své tvorbě používala již hotové objekty s častým podtónem sexuální dominance, fetišismu a bizarnosti. Obalila například hrníček s podšálkem a lžičkou kožešinou, kde jsou sexuální konotace objektu zřejmé: pití z kožešinového poháru je explicitní sexuální odkaz (viz Přílohy I., obr.4).<sup>67</sup>Z českého prostředí bychom mohli jmenovat Jindřicha Štýrského a Jindřicha Heislera, kteří rozrušili literární a výtvarnou konvenci.

Roku 1946 je v Paříži francouzským spisovatelem rumunského původu Isidorem Isou (pseudonym dle I. Ducasse, vl. jménem S. Goldstein) založeno avantgardní hnutí zvané **lettrismus**. Isidor Isou věřil v obrodnou sílu nových jazykových a malířských forem a jeho cílem bylo vytvořit výtvarný slovník znaků a písmen (podobající se hieroglyfům), který by se stal srozumitelný všem. Tento jeho postoj ovlivnila nejen hnutí jako dadaismus a surrealismus, ale i objev jeskynních maleb v Lascaux, jenž ho utvrdil v tom, že tvorba je základní lidská potřeba. Lettrismus jako výrazový prostředek používá písmo, ovšem nutno upozornit, že ona písmena (*les tettes*) nejsou nic jiného než hlásky. Francouzské lettristické básně jsou čistě fónické povahy a jejich textové záznamy mají funkci partitury. Isouovi totiž nešlo pouze o obnovení poezie, ale i o obnovu hudby, která se rovněž ocitla v krizi. Oproti tomu český lettrismus, jenž dosáhl svého

---

<sup>65</sup> [Srov] VALOCH, Jiří. *Experimentální poezie a její česká realizace (diplomová práce)*. UJEP Brno, 1970, str. 7

<sup>66</sup> [Srov] PIJOAN, José. Dějiny umění 10. Odeon, 1984, str. 13.

<sup>67</sup> [Srov] Méret Oppenheim. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2018-04-09]. Dostupné z: [https://en.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9ret\\_Oppenheim](https://en.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9ret_Oppenheim)

největšího rozmachu v 60. letech 20. století, byl součástí experimentální tvorby a jeho charakteristikou byla práce s jednotlivými písmeny. Čeští představitelé (uvedme si např. Jiřího Koláře, Ladislava Nováka, Emila Juliše, Vladimíra Burdu<sup>68</sup>) pracovali jak v literatuře, tak ve výtvarném umění, pouze s vizuální stránkou jazyka: grafémem, literou nebo celým napsaným slovem.

Hnutí zvané **imaginismus** bylo jedním z nejvlivnějších v angloamerické literatuře 20. století. Imaginistické básně jsou tvořeny jednoduchými strukturami s několika paratakticky spojenými básnickými významy, představují sled verbálních obrazů. Význam básně není recipientovi předkládám jako definitivní, vyvstat by měl až na základě souhry konkrétních smyslových vjemů. Za zakladatele imagismu je považován britský básník a překladatel T. E. Hulme, jenž svými názory, že „všechna poezie je záležitostí těla“ a opravdová báseň má v sobě „oheň vykřesaný kameny“<sup>69</sup>, daly moderní básnické době nový směr. Druhý čelní představitel imagismu americký modernista E. Pound se inspiroval klasickými čínskými básníky, celkem vzato čínský písemný znak jako básnické médium považoval jako součást tradice hledání dokonalého jazyka. Podle Pounda představuje *básnický ideogram* evokativní ztvárnění konkrétní lidské zkušenosti v souladu s přírodními prokreativními ději, a umožňuje tak zachovat původní vztah člověka ke světu.<sup>70</sup>

### 2.3 Vymezení pojmu experimentální poezie

Charakterizovat experimentální poezie je velmi obtížné. Nasvědčuje tomu fakt, že se mnozí teoretikové rozcházejí již v samotném názvosloví. Setkáváme se s názvy jako: *konkrétní, objektivní, otevřená, nová, progresivní, kinetická* a mnohými dalšími ekvivalenty, které se snaží pojmenovat tento výrazný umělecký směr šedesátých let 20. století. Německý filozof a teoretik Max Bense dokonce rozděluje samotnou poezii na *přirozenou* a *umělou*, přičemž poezii umělou definuje jako druh poezie, v níž nenajdeme žádné osobní poetické

---

<sup>68</sup> [Srov] GOLDMANOVÁ, Anna. Lettrismus. [cit. 2018-03-09]. Dostupné z: <http://www.artslexikon.cz//index.php?title=Lettrismus>

<sup>69</sup> [Srov] T. E. Hulme – Databaze knih.[cit. 2018-03-09]. Dostupné z: <https://www.databazeknih.cz/zivotopis/t-e-hulme-14735>

<sup>70</sup> [Srov] GUZIUR, J. Zrození ideogramu z ducha čínského znaku. 2016 [cit. 2018-03-09]. Dostupné z: <https://itvar.cz/zrozeni-ideogramu-z-ducha-cinskeho-znaku>

vědomí se svými zkušenostmi, zážitky, vzpomínkami aj.<sup>71</sup> Nejvíce přijímaným označením se však stala experimentální poezie, proto se v této diplomové práci setkáme právě s tímto adjektivem.

V definicích experimentální poezie se většina teoretiků shodne se na tom, že podstatné pro její charakteristiku je první řadě zájem o stavbu jazyka, o sémantické vztahy mezi jednotlivými částmi textu. Uvedme si například definici ze *Slovníku základních pojmů a vybraných technik a metod literárního experimentu*: „Experimentální poezie – zastřešující pojem pro různé proudy a metodické přístupy kulminující v 60. letech 20. století, jejichž společným východiskem je obrat k jazyku jakožto k materiálu básně.“<sup>72</sup> Experimentální poezie by se také dala označit za tvůrčí experimentování s obrazem, textem a jazykem, které je mnohdy označováno za jednu z forem intermediální tvorby, jež se v šedesátých a sedmdesátých letech hojně rozšiřovala<sup>73</sup>. Jak sám v roce 1966 výstižně napsal teoretik a kritik umění Jindřich Chaloupecký: „dílo je situováno někde mezi hranice různých uměleckých oborů.“<sup>74</sup>

Další z širěji pojatých definic experimentální poezie je pouhá snaha vyzkoušet si něco nového. Sama klasička domácího literárního experimentu Bohumila Grögerová upozorňuje, že experimentem máme na mysli pokus. Současné umění je revoluční ve vlastním slova smyslu, umělci se snaží překračovat ustálené pojetí uměleckého díla, inspiruje a naplňuje styky a průniky všech uměleckých druhů, které jsou někdy pocíťovány jako bytostně oddělené.<sup>75</sup> Pojem experimentální, který chápeme jako přívlastek k naší poezie, bychom však hledali již v podtitulu časopisu *Přelom* (Transition), vydávaném v letech 1927 až 1930 Eugenes Jolasem, který zněl: *Mezinárodní čtvrtletník pro tvůrčí experiment* (An International Quarterly for Creative Experiment).<sup>76</sup> Eva Krátká ve své publikaci uvádí citaci literárního historika Václava Černého, jenž ve svých memoárech autory experimentální poezie charakterizuje jako: „usilovné umělecké hledače výslovně disidentní povahy, zaměřené na nové výrazové cesty a zhusta na formální experiment.“<sup>77</sup> Pokud bychom tedy chápali experiment jako pokus, váže se k němu logicky určitá nejistota výsledku.

---

<sup>71</sup> [Srov] BENŠE, Max: *Teorie textů*. Praha: Odeon, 1967, s. 121.

<sup>72</sup> TOŠKOVÁ, K.: *Slovník základních pojmů a vybraných technik a metod literárního experimentu*. Pandora, 14, 2007. Nečíslováno.

<sup>73</sup> [Srov] KRÁTKÁ, Eva, ed. *Česká vizuální poezie: teoretické texty*. Brno: Host, 2013, str.7-9

<sup>74</sup> KRÁTKÁ, Eva, ed. *Česká vizuální poezie: teoretické texty*. Brno: Host, 2013, str.7

<sup>75</sup> [Srov] VALOCH, J. *PARTITURY*, Vyd. Jazzpetit. 1980. str. 7

<sup>76</sup> [Srov] HEISSENBUTTEL, H. *Žádné experimenty?* (Objasnění termínu). In *Slovo, písmo, slovo, akce, hlas*, str. 22

<sup>77</sup> KRÁTKÁ, Eva, ed. *Česká vizuální poezie: teoretické texty*. Brno: Host, 2013, str.10

Experimentální poezie totiž znamenala nastolení určitého chaosu, z kterého se následně rodí nová estetika a nové formy.

Experimentální poezie není záležitost pouze česká, od počátku 60. let se stala mezinárodním fenoménem. Rozšířena byla po téměř celém světě, své příznivce si našla ve Francii, Anglii, Itálii, Japonsku, USA, Německu, Brazílii. Principy experimentální poezie se však lišily podle národních kultur. Například ve Francii převládaly složité fonetické nahrávky, v Itálii se představitelé experimentální poezie zaměřovali více na výtvarnou podobu díla, u brazilské experimentální poezie převládala názornost a jednoduchost.<sup>78</sup> V Československu autoři upozorňovali především na zneužívání jazyka v tehdejší komunistické společnosti, a právě českému prostředí se budeme více věnovat v následující kapitole.

Z předešlého textu tedy můžeme vyvodit, že u experimentální poezie ustupuje verbální vyjádření do pozadí a její snahou je v první řadě odlišit se od poezie, která je ve své době vnímána jako tradiční. Moment pohybu a experimentu doprovázel experimentální poezii již od počátků, ta se totiž nepředstavuje jako systém uzavřený sám v sobě, nýbrž jako cesta hledání a experimentování.

## **2. 4 Charakteristika české experimentální tvorby šedesátých let**

Od konce padesátých let jsme v českém výtvarném umění mohli sledovat postupné obnovování hodnot moderního umění, a také to, jak se umělecké prostředky staly, alespoň na několik let, nezávislými na společenské situaci.<sup>79</sup> Odklon od tradiční poezie bylo již v těchto letech možno spatřit u tvorby Jiřího Koláře a Ladislava Nováka, který vytvořil svůj první soubor onomatopoických básní v roce 1957, kde namísto slov užil shluky písmen-hlásek. Jejich tvorba však nevycházela z žádného zvenčí přijatého programu. Svědčí o tom fakt, že seznámení s experimentální poezií zahraniční provincie proběhlo až po pootevření „českého kulturního ghetta“ na počátku šedesátých let zásluhou

---

<sup>78</sup> [Srov] *Rozhovor s Bohumilou Grogerovou*. In: PANDORA. 2007, č. 14/Experiment. Str. 9

<sup>79</sup> [Srov] KRÁTKÁ, Eva, ed. *Česká vizuální poezie: teoretické texty*. Brno: Host, 2013, str.7



Josefa Hiršala a Bohumily Grogerové.<sup>80</sup> Tato manželská dvojice vycházela z mezinárodního hnutí experimentální poezie, které spoléhalo na technologický optimismus této dekády a mezi jehož východiska patřila informační estetika, kybernetika, rané počítačové technologie, moderní grafický design a vizuální komunikace. Bylo stále zřejmější, že v rámci technologické civilizace nemůže existovat žádný razantní rozdíl mezi vědeckou a uměleckou produkcí. Právě tento technologický pokrok měl umožnit, aby se z experimentální poezie stala nová univerzální řeč.<sup>81</sup>

Nejplodnějšími léty pro experimenty, ať už literární, výtvarné, hudební, divadelní či filmové, byla pro české země tzv. *zlatá šedesátá léta*. Od počátku šedesátých let dochází v Československu k určitému uvolnění poměrů. Jednou z příčin je zmírnění mezinárodního napětí a určité sblížení Východu se Západem v souvislosti s nástupem Nikity Chruščova v SSSR, tím pádem poklesem účinnosti oficiální politiky. V době, kdy socialistický režim postupně taje, ze západních zemí se do Čech začínají dostávat informace o kulturním a společenském životě, s nimi pak informace o experimentální poezii. Slovo experiment jsme mohli v programových textech normalizace spatřit velmi často.<sup>82</sup> Tento pojem lze charakterizovat jako alternativní umělecká díla vymezující se proti režimu, paralelně byl v té době vnímán i jako zdroj autentické tvorby či pouhý módní fenomén.

Nová experimentální poezie tak velmi silně ovlivnila české a slovenské umělce v době totality, kdy jediným možným směrem umění u nás byl socialistický realismus. Kulturní ovzduší však „volalo“ po určitém osvobození od reality; umělci chtěli navázat na přerušovaný vývoj předválečné avantgardy.<sup>83</sup> Například Bohumila Grögerová v rozhovoru s Petrem Kotykou vzpomíná na jakési zvláštní vakuum, ve kterém se koncem 50. a začátkem 60. let ocitli. Její manžel nemohl psát tak jako dříve, a ona samotná tíhla k jinému způsobu vyjádření. Pociťovali absolutní odpor k vládoucí ideologii a k předepsanému

---

<sup>80</sup> [Srov] BÍLEK, Lukáš. Experiment jako program v české poezii šedesátých let. [cit. 2018-02-17]. Dostupné z: <http://www.ucl.cas.cz/slk/data/2006/sbornik/8.pdf>, str. 54-56

<sup>81</sup> [Srov] WOLLNER, J. Hranice experimentu. str. 16 [cit. 2018-02-17]. Dostupné z: [http://vvp.avu.cz/wp-content/uploads/2014/08/Sesit\\_18\\_2015\\_Wollner.pdf](http://vvp.avu.cz/wp-content/uploads/2014/08/Sesit_18_2015_Wollner.pdf)

<sup>82</sup> [Srov] TOŠKOVÁ, Kateřina: *Experimentální poezie ve sbírkách, sbornících, činech a činnostech (od 60. let do současnosti)*. In: Pandora, kulturně-literární revue, 2007, č. 14, s. 183-184.

<sup>83</sup> [Srov] MOŠT, Ralf. Československo: *Bašta experimentální poezie*. [cit. 2018-03-05]. Dostupné z: <http://www.ralfmost.cz/07.html>

kulturnímu trendu - „socialistickému realismu, který měl za následek obecnou devastaci psaného slova.“<sup>84</sup>

Josef Hiršal s Bohumilou Grögerovou svůj teoretický zájem o experimentální poezii dovršili sborníkem teoretických textů *Slovo, akce, písmo, hlas* vydaným v roce 1967. V tomto roce vydali i mezinárodní antologii *Experimentální poezie*, ve které představují více než stovku autorů, z toho patnáct českých. Od roku 1967 připravovali i knihu *Vrh kostek*, v které chtěli představit české experimentální básníky za pomoci jejich vlastních popisů a rozborů uměleckých technik a přístupů, ale k jejímu vytištění se bohužel po srpnové okupaci nedošlo. Vydána byla až v roce 1993 nakladatelstvím Torst.<sup>85</sup>

Charakteristickým rysem experimentální poezie 60. let byl mimo jiné také její specifický internacionální ráz. Jednak se čeští autoři svými podpisy připisovali ke sborníkům a programům zahraničních kolegů, jejich snahou bylo ovšem také pořádat večery, kde se nové přístupy k experimentální poezii prezentovaly v evropském kontextu. Takovýto večer uspořádala například manželská dvojice Hiršal a Grögerová v kavárně Viola v dubnu 1966, jejichž cílem bylo vnést zahraniční vlivy do české experimentální poezie. V českém prostředí se v 60. letech vytvořil pražský okruh experimentální poezie, jehož členové se scházeli u proslulého Kolářova stolu v kavárně Slavie.<sup>86</sup>

Domácí scéna v šedesátých letech minulého století postupně ožívá. Pro většinu představitelů české experimentální poezie představuje estetika experimentu, která je zaměřena na jazyk, určitý prostor své svobodné tvorby. Významnou roli v rozhodnutí připojit se k experimentování s básnickým tvarem tedy sehrál především politický vývoj země a snaha vymanit se ze šablonovitosti ideologických konstant. Touto hrou experimentální básníci osvobozují nejen výrazové možnosti jazyka, ale zároveň objevují absurditu světa, ve kterém žijí. Specifičnost poezie šedesátých let také tkví v komunikaci mezi autory, kteří začali vytvářet různé programové stati, začali se společně scházet a vytvořili tak prostor pro „literární život“.

---

<sup>84</sup> KOTYK, Petr. *Bohumilou Grögerová – Josef Hiršal*. Praha. 1997. str. 13

<sup>85</sup> [Srov] BÍLEK, Lukáš. *Experiment jako program v české poezii šedesátých let*. [cit. 2018-03-05]. Dostupné z: <http://www.ucl.cas.cz/slk/data/2006/sbornik/8.pdf>, str. 57-58

<sup>86</sup> [Srov] VALOCH, J.: *Pokus o charakteristiky české experimentální básnické tvorby*. Pandora, 14, 2007, s. 153.

## 2. 5 Kategorizace experimentální poezie

„Změnila-li se báseň,  
to proto, že jsem se změnil já,  
to proto, že jsme se změnilí my všichni,  
to proto, že se změnil svět.“<sup>87</sup>

Kategorizovat experimentální poezii je velmi obtížné. Pokoušela se o to již řada teoretiků, ale žádný z těchto pokusů nebyl nikdy všeobecně přijat. K nejčastěji citované kategorizaci patří manifest *Prvního mezinárodního hnutí*, kde autoři rozdělují experimentální poezii do šesti skupin: poezie *konkrétní, fonetická, objektivní, vizuální, fonická* a šestou skupinu tvoří poezie *kybernetická, seriální, permutacionální, verbofonie* aj. Poezie konkrétní například podle autorů pracuje s jazykem jako s materiálem, vytváří z něho struktury a předává informaci především estetickou; poezie fonetická je založena na fonémech, které jsou zpracovány pomocí magnetofonu; poezii vizuální charakterizují jako slovo nebo jeho prvky, které jsou pojímány jako objekty a centra auditivní energie. Toto rozdělení podepsala řada osobností, uvedme například Herberta Reada, Ladislava Nováka, Maria Chamia, Josefa Hiršala. Ferdinand Kriwet svůj souhlas k Prvnímu stanovisku mezinárodního hnutí také dává, ovšem omezuje rozdělení jen na poezii fonetickou, objektivní a vizuální.<sup>88</sup>

Toto dělení však není dostačující, pomíjí i jiné kategorie experimentální poezie - chybí zde například poezie performance, výčtová poezie aj. Kromě toho konkrétní poezie je ze své definice nadřazená definicím ostatních kategorií, také již bylo zmíněno, že pojem konkrétní či vizuální poezie je často vnímán jako synonymum pro experimentální poezii. V následujícím textu se proto setkáme s vlastní kategorizací, jež je mimo jiné v souladu i s projektovou částí předložené diplomové práce.

---

<sup>87</sup> HIRŠAL, Josef. GRÖGEROVÁ, Bohumila. *Slovo, písmo, akce, hlas*. Výběr z esejí, manifestů a uměleckých programů druhé poloviny XX. století. Praha 1967, str. 98

<sup>88</sup> [Srov] HIRŠAL, Josef. GRÖGEROVÁ, Bohumila. *Slovo, písmo, akce, hlas*. Výběr z esejí, manifestů a uměleckých programů druhé poloviny XX. století. Praha 1967, str. 99-101

## Evidentní poezie

K nejoblíbenějším uměleckým přístupům autorů experimentální poezie patřila *poezie evidentní*, stojící na pomezí výtvarného umění a literatury, těžící z vlastností, jak psaného, tak vizuálního jazyka. Uplatňovala se od konce padesátých let, a během šedesátých a sedmdesátých let se stala skutečně silným mezinárodním hnutím. Vizuální poezie šedesátých let se snaží navázat a rozvinout to, co zamýšlela již evropská avantgarda – pokusit se učinit z grafické a významové stránky slov nedílnou součást umělecké komunikace. Mnohé postupy evidentní poezie navázaly na kubistické kaligramy, futuristická osvobozená slova, na fonetické a typografické básně dadaistů a jejich anti-umělecký přístup. Evidentní poezie čerpala ale i z metody automatického psaní či francouzského letterismu.

Tomuto druhu experimentální poezie se věnoval v českém prostředí od poloviny šedesátých let výhradně Jiří Kolář. Ten evidentní poezii chápe jako: „veškerou poezii, která vylučuje psané slovo jako nosný prvek tvoření a dorozumění.“<sup>89</sup> Toto slovo poté zůstává v člověku a snaží se s ním vést monolog. Je přesvědčen, že kterýkoliv současný verš bez zvláštního úsilí dokáže absorbovat větu<sup>90</sup>. Čili to, co říkají dnešní básně, může vypovědět i próza.

## Konkrétní poezie

Pravděpodobně nejznámějším proudem české experimentální poezie, která pracuje s jazykovým kódem, je tzv. *konkrétní poezie*. Termínem evidentní poezie lze označit nejrůznější umělecké a kulturní projevy, které v sobě slučují obraz a text; oproti tomu konkrétní poezii máme na mysli spíše vymezenou kategorizaci literární tvorby. Konkrétní poezie pracuje s jednotlivými prvky jazyka jako s materiálem a z rozložených slov či písmen vytváří nové vizuální organizace. Brazílský básník Augusto de Campos prohlašuje, že: „konkrétní básník neotáčí tvář ke slovům, nevrhá na ně kosé pohledy: jde rovnou k jejich středu, aby žil a oživil jejich faktičnost.“<sup>91</sup> Jiří Valoch konkrétní poezii přirovnává k estetické fikci, jejíž verbální materiál není vázán na určité vztahy k označovaným předmětům, ale na vztah slov nebo morfémů ke struktuře slova.

---

<sup>89</sup> KRÁTKÁ, Eva, ed. *Česká vizuální poezie: teoretické texty*. Brno: Host, 2013, str.165

<sup>90</sup> [Srov] KRÁTKÁ, Eva, ed. *Česká vizuální poezie: teoretické texty*. Brno: Host, 2013, str.165

<sup>91</sup> HIRŠAL, Josef. GRÖGEROVÁ, Bohumila. Slovo, písmo, akce, hlas. Výběr z esejů, manifestů a uměleckých programů druhé poloviny XX. století. Praha 1967, str. 74

S texty tohoto typu se nesetkáme příliš často, častěji se setkáme s hraničními či přechodovými útvary, které se překrývají s jinými typy.<sup>92</sup>

S konkrétní poezií jsou spjaty tzv. *typogramy*. Typogram (*carmen figuratum*) spojoval již v antice verše různé délky v obrazy předmětů, kterých se báseň týkala. V roce 1963 definoval Vladimír Burda typogram jako: „neslovní, asémantickou kreaci fetišizující atomizovaný strojový typ, jako abstraktní strojopisnou realizaci.“<sup>93</sup> Rozlišovat bychom také měli typogram od *kaligramu*: u kaligramu se písmo drží obrysu předmětu a tvaruje samotný objekt, má tedy velmi blízko ke kresbě, kdežto u typogramu jde text po řádcích, které předmět tvarují až na svých okrajích. Typogram je svým způsobem velmi paradoxní: je alfabetský, zároveň brání čitelnosti. Jako dvojníci výtvarného a literárního jazyka zahušťují významy, které však rozkládají zevnitř tím, že je trhají na nejmenší sémantické jednotky: písmena a pak dále i interpunkční znaménka.<sup>94</sup>

Zvláštní typ experimentální poezie představují trojrozměrné objekty, tzv. **básně-objekty**, o kterých jsme se již zmiňovali v kapitole věnující se východiskům experimentální poezie. Básně – objekty poprvé demonstrovaly možnost vytvoření básně přímo z věcí či jejich obrazů, nikoliv ze slov. Básně – objekty lze považovat za literární útvar a vyznačují se vztahem napětí dvou složek recepčního aktu, průběhovosti a stability<sup>95</sup> Tohoto druhu poezie využívala nejvíce manželská dvojice Kolářových.

Od šedesátých let lze vypočítat velkou škálu realizací, od koláží a montáží cizích, vkládání neuměleckých textů do zcela nového kontextu, až po focení nápisů na zdech. Vznikají i tzv. *básně – knihy*, které představují umělecké zpracování trojrozměrného materiálu s jazykem. Pokusy o vytvoření těchto básní – knih plynou z nespokojenosti z toho, že ač se její zprostředkované informace výrazně mění, kniha zůstává po staletí nezměněná.<sup>96</sup>

---

<sup>92</sup> [Srov] VALOCH, Jiří. *Experimentální poezie a její česká realizace (diplomová práce)*. UJEP Brno, 1970, str. 28-29

<sup>93</sup> BURDA, Vladimír. *Lyrické minimum*. Torst. 2004. str.86

<sup>94</sup> BEZR, O. Antikódy Václava Havla na scéně. [online]. 2013. [cit. 2018-04-09]. 2013. Dostupné z: [https://kultura.zpravy.idnes.cz/antikody-vaclava-havla-na-scene-dmt-/literatura.aspx?c=A130329\\_134731\\_literatura\\_ob](https://kultura.zpravy.idnes.cz/antikody-vaclava-havla-na-scene-dmt-/literatura.aspx?c=A130329_134731_literatura_ob)

<sup>95</sup> [Srov] VALOCH, Jiří. *Experimentální poezie a její česká realizace (diplomová práce)*. UJEP Brno, 1970, str. 8

<sup>96</sup> [Srov] VALOCH, Jiří. *Experimentální poezie a její česká realizace (diplomová práce)*. UJEP Brno, 1970, str. 30-31

Jako poslední si uvedme **fonickou poezii** (či také auditivní poezie), i přestože s ní ve výukových lekcích koncipovaných pro výtvarnou výchovu nebudeme pracovat. Z hlediska kategorizace je však nutné ji zmínit, navíc v příloze nalezneme hodinu navrženou pro hudební výchovu, která by se s naším projektovým vyučováním dala spojit.

První fónické kreace, které se pokoušejí esteticky aktualizovat mluvní složky projevu, bychom hledali již na přelomu desátých a dvacátých let v italském a ruském futurismu. V českém prostředí je za prvního představitele fonické poezie považován Ladislav Novák, který se touto disciplínou zabýval téměř 16 let.<sup>97</sup> O něco více se ale jeho tvorbě budeme věnovat v nadcházející kapitole věnované experimentální tvorbě konkrétních básníků.

Eva Krátká ve svých textech uvádí, že psaná poezie působí na emotivní stránku jedince spíše zprostředkovaně, pomocí metafor a reflexí, a pokud se báseň recituje, přímé působení zvukové stránky je pouze přídatné či dokonce zanedbáno. Naopak snahou fonické poezie je působit na emoce člověka direktivně, jako zvuk, významy použitých slov bere spíše jako pomocný či výchozí element.<sup>98</sup> Eva Krátká dále v týž textech cituje výrok fónické poezie v pojetí Henriho Chopina, jenž v manifestu *Mezinárodní revoluce živého vyjadřování* napsal: „tato poezie je zaměřena k tomu, aby se stala „objektivní“, to znamená, že nemá být nadále expresí autora, jenž se po staletí marně táže: „Kdo jsem?“, ale má být objektivací universálního jazyka.“<sup>99</sup> Tím míní porozumět jednou provždy tomu, že jazyk je autonomní součástí světa. Položená otázka „Kdo jsem“ byla ve dvacátých letech v úvodu Bretonovy knihy *Nadja* položena jako velmi zásadní, v tomto kontextu je však odhozena na tzv. intelektuální smetiště.

Při realizaci fonické poezie se klade důraz na zřetelnou rytmizaci a na melodii hlasu. V mnohých případech autorská recitace hraničí se zpěvem, nebo se jedná o improvizaci na určité hláskové téma, často bez předem dané partitury.<sup>100</sup>

---

<sup>97</sup> [Srov] MILER, M. Mluví, tedy jsem. [online]. [cit. 2018-03-11]. Dostupné z: [http://www.almanachwagon.cz/naklad/miler\\_marek/w07III.htm](http://www.almanachwagon.cz/naklad/miler_marek/w07III.htm)

<sup>98</sup> [Srov] KRÁTKÁ, Eva, ed. *Česká vizuální poezie: teoretické texty*. Brno: Host, 2013, str. 159

<sup>99</sup> KRÁTKÁ, Eva, ed. *Česká vizuální poezie: teoretické texty*. Brno: Host, 2013, str. 159

<sup>100</sup> [Srov] KRÁTKÁ, Eva, ed. *Česká vizuální poezie: teoretické texty*. Brno: Host, 2013, str. 159

## 2.6 Vybraní tuzemští představitelé experimentální poezie šedesátých a sedmdesátých let

Záměrem této kapitoly není sestavit úplnou antologii české experimentální poezie, neboť mnoho takových sborníků již existuje. Jako příklad můžeme uvést nepřekonatelné antologie od autorské dvojice Josefa Hiršala a Bohumily Grögerové: *Vrh kostek: česká experimentální poezie* (1993) nebo *Slovo, písmo, akce, hlas* (1967). Autoři byli vybráni dle známosti a jejich ojedinělým pojetí experimentální poezie, ale také, a to především, vzhledem k návaznosti na projektovou část této diplomové práce. Nejedná se o výčet jejich života a děl, nýbrž tvorba autorů je vybrána v první řadě s ohledem na téma naší diplomové práce.

### Experimentální poezie v dílech Jiřího Koláře

Nelze jinak než nezačít Jiřím Kolářem, jedním z nejoriginálnějších a nejinspirativnějších českých autorů dvacátého století, jehož tvorba je charakteristická velkou rozmanitostí a neustálým hledáním a zkoušením nových postupů a metod. Navíc pokud se vysloví experimentální poezie, Jiří Kolář patří bezpochyby k jejím čelním představitelům.

Jiří Kolář se s tradičně psanou poezií rozchází na přelomu padesátých a šedesátých let. Toto své rozhodnutí formuloval v programovém textu *Snad nic, snad něco*. U jeho známého výroku: „osvobodil jsem se od řeči“ lze osvobození chápat samozřejmě jako určitý vývojový stupeň samotného umělce, ale také na něj lze nahlížet jako na reakci na tehdejší totalitní režim v Československu.<sup>101</sup>

Kolář byl uchvácen studiem písma, ale více než písmo samotné jej uchvátily třecí plochy přechodů jednotlivých písmen vývojových epoch, zvláště petroglify a uzlové písmo. V letech 1962-1963 vznikla Uzlová báseň (viz Přílohy I, obr. 5) inspirována písmem kipu. Písmo kipu užívali Inkové ze Střední a Jižní Ameriky ve 13. století a užívali jej i ve státní správě. Jejich kipu tvořila hlavní různě barevná šňůra, přičemž každá barva značila něco jiného, například modrá označovala náboženství, bílá stříbro, žlutá zlato. Na tuto hlavní šňůru poté

---

<sup>101</sup> [Srov] KRÁTKÁ, Eva, ed. *Česká vizuální poezie: teoretické texty*. Brno: Host, 2013, str.164

Inkové navazovali vedlejší šňůry vyjadřující množství.<sup>102</sup> Kolář do zauzlovaných provázků vázal například kousky tkanin nebo kovové součástky. V letech 1962-1963 dále vznikly žiletkové a klíčové básně, které jej vedly k hloubkovým básním, o rok později až k předmětné poezii.<sup>103</sup>

Jiří Kolář se také věnoval destrukci abecedního systému, kdy uvažoval o stavu před vznikem slov a jazyk vnímal jako prostředek k zotročení. Jak sám uvedl v rozhovoru s Vladimírem Burdou: „Prvotní funkcí psaného sdělení je usnadnit zotročení. Použití písma k nezištným účelům, aby se jeho pomocí dosáhlo uspokojení intelektuálního a estetického, je jenom druhotným důsledkem; a to ještě je tato jeho funkce velmi často jen prostředkem k posílení, ospravedlnění nebo zamaskování funkce první.“<sup>104</sup> Ve své koláži *Historie ničeho XVI* (viz Přílohy I, obr. 6) spojuje původní grafiku požáru a fotografii výbuchu ve vodě s rozmetanými písmeny tak, jako kdyby někdo slova podpálil. Narušování abecedy jako systému je u Jiřího Koláře velmi časté. Používá k tomu různé metody, ať už klasické koláže, muchláže (viz Přílohy I., obr. 7), tak tzv. *kobománie*, spočívající v šachovnicové roláži. V této souvislosti je pak na místě zmínit i písmovou roláž jeho manželky Běly Kolářové, ovšem v kontextu její tvorby se jedná o ojedinělou věc.<sup>105</sup>

U některých koláží používá Jiří Kolář kromě zmíněného uzlového písma i Braillovo písmo. Jak sám uvádí v rozhovoru s literárním historikem a pedagogem Michalem Bauerem, k Braillovu písmu přišel při návštěvě slepeckého ústavu, kde mu namísto knih nabídli ohmatané listy.<sup>106</sup> „Poskočil jsem téměř radostí, neboť to byly jakoby oči těch lidí, jejichž otisky tam byly.“<sup>107</sup> Jiřího Koláře po přečtení statistiky, která poukazovala na to, že většina tehdejšího lidstva neuměla číst ani psát, dále zajímalo, jak by asi vypadala báseň, kterou by vytvořil analfabet. Během týdne je vytvořil a nazval je *analfabetogramy*.<sup>108</sup>

Od roku 1963 užíval jako trojrozměrný podklad nejružnější objekty z jeho okolí, od domácího kuchyňského náčiní, přes ptačí budky, housle až po domácí

<sup>102</sup> [Srov] ČAPKA, F., SANTLEROVÁ, K. Vývoj písma v kostce. Brno: Datis, 1994., str.

<sup>103</sup> [Srov] KRÁTKÁ, Eva, ed. *Česká vizuální poezie: teoretické texty*. Brno: Host, 2013, str.165

<sup>104</sup> BURDA, Vladimír. S Jiřím Kolářem o evidentní poezii. *Výtvarné umění 9-10*, str. 430. 1968

<sup>105</sup> POMAŹLOVÁ, Alena. *Obraz a slovo v českém výtvarném umění šedesátých let*. Barrister & Principal, o.p.s. Brno. 2017, str. 96

<sup>106</sup> [Srov] BAUER, Michal. *Z každého z nás postupem let něco mizí*. Nakl. Vyšehradská H&H. 2005, str.11

<sup>107</sup> BAUER, Michal. *Z každého z nás postupem let něco mizí*. Nakl. Vyšehradská H&H. 2005, str.11

<sup>108</sup> [Srov] KRÁTKÁ, Eva, ed. *Česká vizuální poezie: teoretické texty*. Brno: Host, 2013, str.165



rohožky. Mezi jeho první výtvor tohoto typu patří Jablko (viz. Přílohy, obr. 8), které polepil reprodukcí středověkého rukopisu, a to ne z jen tak z nějakého důvodu. Jablko pro něj bylo symbolem jednak prvotního hříchu Adama a Evy, ale zároveň pro něj představovalo vzpomínku na dětství, protože ke svému narození dostal jabloň. Pravděpodobně proto použil tento středověký pramen jako přelesení přes jablko.<sup>109</sup>Jiří Kolář si tedy při tvorbě kolážových objektů počíná velmi racionálně, sází na soustavný a vyčerpávající průzkum, na rozdíl třeba od Ladislava Nováka, který při tvorbě kolážových objektů sázel spíše na náhodu, ale o tom více v kapitole o Ladislavu Novákovi.

### **Experimentální poezie v dílech Běly Kolářové**

Neodmyslitelnou součástí života Jiřího Koláře byla jeho manželka Běla Kolářová, proto se nabízí, abychom si jako druhou uvedli právě ji. Nepředstavujeme si ji však pouze kvůli sňatku s uznávaným umělcem, její tvorba je charakteristická prací s každodenními předměty, vzácně čistým výrazem, přímostí redukovaných forem a bezprostřední invencí každé evidentní básně. Pro některé sice stála ve stínu svého manžela, pro mnohé se však nebála jít cestou, která nebyla tolik vyšlapaná.

Běla Kolářová se zpočátku věnovala klasické fotografii, přičemž její snahou bylo zaznamenat a uchovat věci ze svého okolí, které dokázaly upoutat její pozornost. Výrok „Celý svět je ofotografován“, který nejspíše vyslovil francouzský fotograf Cartier Bresson, však zcela změnil způsob jejího uměleckého vyjadřování. Uvědomila si, že dělat fotografii v době, které dominuje výstava jako *Family of Man*, kdy se dovršují díla těch, kteří kvůli snímkům procestovali kus světa, kdy do fotografických monografií proniká svět mikrokosmu, nemá tak úplně smysl.<sup>110</sup>Vydala se tak na cestu neustálého hledání, které jí po letech umožnilo překročit hranice fotografie. Její snahou bylo objevit místa, která za posledních desítek let nedokázal žádný jiný fotograf objevit.

Počátkem šedesátých let zkouší v temné komoře, co lze vytvořit na citlivé vrstvě papíru pouze za pomoci zvětšovacího přístroje bez fotoaparátu. Kolem sebe objevuje řadu drobných objektů, využívá poddajnosti teplého parafínu

---

<sup>109</sup> [Srov] KOLÁŘ, Jiří. *Přestupný rok*. Deník. Praha 1996, str. 23

<sup>110</sup> [Srov] HIRŠAL, Josef. GRÖGEROVÁ, Bohumila. *Vrh kostek*. Torst, 1993. str. 217

a různých jiných tekutých hmot a vytváří tak „umělý negativ“, který je připraven k dalšímu použití. Zabývá se také možnostmi exploatace světla. Princip spočívá v tom, že světelné paprsky vycházející ze zvětšovacího přístroje ohraničí nějakým malým objektem s průsvitnými otvory či lisovanými skly, a promítá ho tak na papír. Tímto způsobem vznikají *fotoroláže* nebo *fotokoláže* (viz Přílohy I., obr. 9), často bývá obraz negativu ještě doplněn další světelnou kresbou.

Při fotografování objektů si všímá, že hry stínů na objektech samých a jimi vrhaných se pod různými úhly dopadu světla mění. Fotografický aparát je proto nemůže zachytit na fotografii pořízené ve zlomku vteřiny.<sup>111</sup> Tímto Běla narazila na hranici možnosti fotografie a nezůstává jí než předměty ukázat v jejich realitě. Do ruky bere lepidlo a začínají vznikat asambláže, které tvoří významnou část její tvorby. Na přelomu šedesátých a sedmdesátých let byly jejím hlavním materiálem pro tvorbu asambláží žiletka, patentky a kancelářské sponky, se kterými pracovala s intimitou k sobě vlastní. V asambláži *Svorková tajenka* (viz Přílohy I., obr. 10) pracuje s principem chaosu a rastrového řádu, kterým je zároveň uvádí do pohybu a vdechuje jim život. Naproti tomu v asambláži *Prázdná* (viz přílohy I., obr. 11) pracuje více s prázdným prostorem a svorky užívá pouze jako obrysy. Na své samostatné výstavě v roce 1966, která představuje vrchol jejích asambláží, reprezentuje své další vybavení materiálů (sponky, perka, poutka a háčky, sirky, podložky, korálky). Do svých asambláží integruje své osobní významy, pracuje s tématem pozitiv – negativ, často se v její tvorbě setkáme s mnohými zakódovanými filozofickými úvahami.<sup>112</sup>

### **Experimentální poezie v dílech Václava Havla**

Václav Havel se v první polovině šedesátých let zabýval ideogramatickou básnickou tvorbou. Do proudu konkrétní poezie se zapojil v roce 1964 svou sbírkou *Antikódy*, která reagovala na dobově aktuální vypořádávání se znehodnocením jazyka. Hlavní myšlenkou je rozpor mezi běžným významem slova a tím, jak je toto slovo v typogramu použito, tedy jak „vizuální znak přehodnocuje lexikální pojem“.<sup>113</sup> Skutečný význam slova je v jeho sbírce často

<sup>111</sup> [Srov] KOLÁŘOVÁ, Běla. *Objekty a asambláže*, 1993, str. 59

<sup>112</sup> KLIMEŠOVÁ, M. Běla Kolářová. *Artlist- centrum současného umění Praha*. 2006. [cit. 2018-02-08]. Dostupné z: <http://www.artlist.cz/bela-kolarova-1467/>

<sup>113</sup> POMAJZLOVÁ, Alena. *Obraz a slovo v českém výtvarném umění šedesátých let*. Barrister & Principal, o.p.s. Brno. 2017, str. 148

opačný významu vžitému, jak je vidno na typogramu smrt/život (viz Přílohy I., obr. 12.)

Mezi protagonisty experimentální poezie zaujímal velmi specifické místo. Pokud jsme v kapitole věnované charakteristice české experimentální poezii šedesátých let mluvili o technologickém pokroku, který umožnil, aby se z experimentální poezie stala nová univerzální řeč, Václav Havel vycházel ze zcela protikladného myšlení. Ovlivněn četbou knihy fenomenologicky orientovaného filozofa Jana Patočky *Přirozený svět jako filozofický problém*, v které je naopak líčena nedůvěra v technologický pokrok, přistupuje k vědě a technice stejnou měrou. Nejvíce je to zřetelné na jednom z jeho typogramů, kde se rovnice  $E = mc^2$  stále opakuje, až se zformuje do tvaru atomového hříbu (viz Přílohy I., obr. 13).<sup>114</sup>

Václav Havel, znám především jako dramatik, absurditu jazyka dotáhl k dokonalosti v dramatu *Vyrozumění*, která popisuje zavádění umělého jazyka *ptydepe* ve snaze zdokonalit a zpřesnit komunikaci, prakticky vzato ale tento jazyk spíše mezilidské vztahy rozrušuje.<sup>115</sup> Byť hra vznikla v roce 1965, i dnes ji však stále můžeme označit za stále aktuální. Pod záštitou Národního divadla vznikl o několik let později v roce 2013 také vizuálně taneční projekt Antikódy.

### **Experimentální poezie v dílech Josefa Hiršala a Bohumily Grögerové**

Za hlavní průkopníky experimentální poezie a programové zastánce experimentu je právem považována manželská dvojice Bohumila Grögerová a Josef Hiršal. Tak jako existují případy spoluautorů Voskovec – Werich, Suchý – Šlitr, i o této dvojici se dá mluvit jako o autorské dvojici, která se doplňuje podobně jako jing a jang.

Josef Hiršal se s Bohumilou Grögerovou seznamují v roce 1952 v nakladatelství *Naše vojsko*, kam Josef Hiršal vstoupil jako propagační redaktor, ale Bohumila Grögerová zde již působila jako cizojazyčná dokumentaristka. Toto setkání se řadí k jednomu z jejich nejosudovějších, protože i přes jejich počáteční

---

<sup>114</sup> WOLLNER, J. *Hranice experimentu*. str. 16-18 [cit. 2018-03-27]. Dostupné z: [http://vvp.avu.cz/wp-content/uploads/2014/08/Sesit\\_18\\_2015\\_Wollner.pdf](http://vvp.avu.cz/wp-content/uploads/2014/08/Sesit_18_2015_Wollner.pdf)

<sup>115</sup> [Srov] KRÁTKÁ, Eva, ed. *Česká vizuální poezie: teoretické texty*. Brno: Host, 2013, str. 35

nesnášenlivost, zejména ze strany Bohumily Grögerové, k sobě postupem času dokázali najít cestu.<sup>116</sup>

Manželská dvojice se poprvé s experimentální poezií setkala na podzim roku 1959, když v Praze na výstavě rakouské knihy spatřili publikaci skupiny Weiner Gruppe *Dialektgedichte*, v níž byly básně uspořádány především „na oko“. O dva roky později se v západoněmeckém časopisu *Augenblick* s podtitulem *Zeitschrift für Tendenz und Experiment* seznámili s aktuálními informacemi o přístupech k experimentální poezii.<sup>117</sup>

Zájem o experimentální literaturu představuje především jejich překladatelská činnost. Josef Hiršal přeložil Morgensternovy *Šibeniční písně*, od roku 1957 se mu počet nabídek za překlady začíná navyšovat. Díky svému pracovnímu místu má Bohumila Grögerová od roku 1960 přístup k časopisům a novinám prakticky z celého světa. Tyto časopisy často přepisuje a pak překládá.

V letech 1960-1920 se pouští do společné tvorby a vznikají texty shrnuté pod názvem *JOB-BOJ*, vydané však až v roce 1967, které představují jeden z prvních pokusů prozkoumat možnosti experimentální poezie. Podle Jana Padrty představuje tato sbírka ojedinělou důslednou orientaci ke světovému proudu experimentální poezie. V jejich pojetí poezie nechce podřídit svůj sémantický smysl řeči a písmo vizuálně – plastických, že se jedná o sborník postupů při tvorbě experimentální poezie a uvádějí důvody, proč se do tohoto postupu pustili. První se týkal jazyka ne jako nástroje dorozumívání, ale tvárného materiálu, s nímž lze pracovat i nad rámec pouhého sdělení. Dalším důvodem byla snaha poukázat na zprofanování jazyka v oblasti veřejné i umělecké. Autoři tak chtěli dokázat, že moment morálního zneužití řeči je nutno hledat „především v oslabování jejích komunikačních možností v rafinovaném sentimentalizování určitých, bez tak již sentimentálních výrazů a frází a tím nepřímou naznačit úzký vztah mezi literárním kýčem a politickým násilím.“<sup>118</sup>

---

<sup>116</sup> [Srov] MARKOVÁ, L. *Josef Hiršal – monografická studie*. Diplomová práce. Karlova Univerzita v Praze. Filozofická fakulta. Ústav české literatury a literární vědy. Vedoucí práce: PhDr. Vladimír Binar. Praha, 2011, str. 27-28

<sup>117</sup> WOLLNER, J. *Hranice experimentu*. str. 12 [cit. 2018-03-09]. Dostupné z: [http://vvp.avu.cz/wp-content/uploads/2014/08/Sesit\\_18\\_2015\\_Wollner.pdf](http://vvp.avu.cz/wp-content/uploads/2014/08/Sesit_18_2015_Wollner.pdf)

<sup>118</sup> HIRŠAL, Josef, GRÖGEROVÁ, Bohumila. *Job-Boj*. 1. vyd. Praha: Čs. spisovatel, 1968, str. 129

## Experimentální poezie v dílech Vladimíra Boudníka

Jiří Valoch ve své diplomové práci s názvem *Experimentální poezie a její česká realizace* připomíná i autory, kteří nejsou globálně označováni za autory experimentální poezie, ale jejichž tvorba za zaznamenání stojí. Jedním z nich je výrazná osobnost české grafiky **Vladimír Boudník**, který svými akčními grafikami a řadou monotypů vytvořil českou podobu informálního umění.

Za zmínku stojí jeho literární tvorba, která byla z velké části tvořena surrealistickými a explosionistickými texty, řadou deníkových záznamů, manifesty, ale také pokusy o poezii. Právě mezi jeho básnickými pokusy nalezneme jednu rukopisnou knihu-báseň, kterou tvoří na každé straně pouze jedno slovo, což umožňuje maximální významové vyznění, protože volná plocha kolem slova umožňuje volné rozvíjení představ.<sup>119</sup> V jeho příležitostné poezii se žánrové kódy spolu s tvůrčím zpracování námětu a vizuální podobou básně podílí na vytváření specifického tvaru díla.

Další zajímavý text lze spatřit v jeho deníku nazvaném 1/3, kde Vladimír Boudník uvažuje o možnostech vytvoření básně, jež by odpovídala charakteru lidského vnímání. Inspirován Marinettim došel až k představě textu, který by byl tvořen nejen slovy, ale také výkřikem a jiným zvuky, který dokáže spontánně reagující člověk ze sebe dostat. Boudník tímto textem předpověděl fónickou poezii.<sup>120</sup>

V návaznosti na projektovou část naší diplomové práce je pro nás významná tvorba tzv. *dopisů*, jež Vladimír Boudník „psal“ a tiskl jako grafiku v letech 1965-67. Svě aktivní a strukturální grafické listy, které vytvářel od poloviny padesátých let, vrstvil s rytým písmem a gestickými znaky. Jeho adresátem býval často Jiří Kolář nebo bývalá žena Tekla. Většinou jim psal pouze heslovitě, ale s přesnou datací. Dopisy psal v době svých depresí a pochybností, sloužily mu jako záznamy jeho psychických stavů.<sup>121</sup> Některá slova z jeho dopisů jsou čitelná, i když jsou zrcadlově převrácena, jak je vidno na ukázce *Listy z cyklu dopisy* (viz Přílohy I, obr. 14). Někdy spatříme jen expresivně ryté čáry. Podstatnější informací je pro nás tedy vizuální podoba jeho písma a gest než samotný obsah slov.

<sup>119</sup> [Srov] VALOCH, Jiří. *Experimentální poezie a její česká realizace*, dostupné z: [http://www.almanachwagon.cz/naklad/valoch\\_jiri/t07III.htm](http://www.almanachwagon.cz/naklad/valoch_jiri/t07III.htm)

<sup>120</sup> [Srov] VALOCH, Jiří. *Experimentální poezie a její česká realizace*, dostupné z: [http://www.almanachwagon.cz/naklad/valoch\\_jiri/t07III.htm](http://www.almanachwagon.cz/naklad/valoch_jiri/t07III.htm)

<sup>121</sup> [Srov] POMAŇZLOVÁ, Alena. *Obraz a slovo v českém výtvarném umění sedesátých let*. Barrister & Principal, o.p.s. Brno. 2017, str. 55

## Experimentální poezie v dílech Dalibora Chatrného

Dalibor Chatrný byl jedním ze zakladatelů českého moderního umění a výrazná osobnost mezi brněnskými umělci v 2. polovině 20. století. Ačkoliv jsou jeho díla velmi hravá, Chatrný vždy přemýšlel nad významem nově nalezených souvislostí, z nichž poté těžil ve své tvorbě. Neustále směřoval k hledání něčeho nového, byl neutišitelným experimentátorem, jak sám poznamenává. Pro nás je také důležitá jeho práce se slovy, která pro něj otevírá nekonečno možností zpracování.

Dalibor Chatrný se začíná intenzivněji slovem zabývat na přelomu šedesátých a sedmdesátých let. Jeho práce se slovem je ryze konceptuální, což je patrné na jeho dílech, kde zdůrazňuje vztah odlišných významů slova a vizuality. Sám se ale nechce škatulkovat mezi žádnou kategorií experimentální poezie, jak sám uvádí: „propojování více významových rovin, využívání mezipásem více programů je důsledkem stanoviska, kdy se neuzavírám, nespécializuji se.“<sup>122</sup>Od většiny představitelů experimentální poezie se odlišuje tím, že v jeho tvorbě nenajdeme žádné ideologické aspekty vyprázdněných slov, Chatrný spojuje výtvarné reprezentace a jazykové reference obdobně jako René Magritte. Zaměřoval se především na obsahovou rovinu textu a její konfrontaci s protikladem, užíval hojně antonyma či slova propojoval s využitím komplementárních barev.<sup>123</sup>Vznikla tak díla výtvarného kontrastu černé a bílé (viz Přílohy I., obr. 15), neurčené osoby nikdo / někdo (viz Přílohy I., obr. 16) nebo nejzákladnější protiklad ano / ne (viz Přílohy I, obr. 17).

## Experimentální poezie v dílech Ladislava Nováka

Ladislav Novák se experimentální poezii začal věnovat kolem roku 1958, ale už nějakou dobu předtím se zabývá myšlenkou tematizace a osamostatnění zvukové složky básně. Jeho počáteční tzv. *onomatopoické básně*, připomínající textové kreace lettristů a zvukové básně dadaistů, vznikly také z podnětu Novákových překladů poezie přírodních národů. U eskymáckých zpěvu jej zaujalo to, že mají dvě části: sémantickou a hláskovou, tedy nesémantickou.

---

<sup>122</sup> CHATRŇÝ, Dalibor a Dana CHATRŇÁ. *Tak teď tu: komplementární svět Dalibora Chatrného*. Brno: Barrister & Principal ve spolupráci s Danou Chatrnou, 2015, str. 19

<sup>123</sup> [Srov] POMA]ZLOVÁ, Alena. *Obraz a slovo v českém výtvarném umění šedesátých let*. Barrister & Principal, o.p.s. Brno. 2017, str. 152

Vzhledem k odlišné zvukomalebnosti českého jazyka musel při převodech inuitské poezie hláskovou složku básní redukovat. Tomuto psaní onomatopoických básní, které mu otevřely cestu k manipulaci s jazykem v jeho čisté předmětnosti, se věnuje až do roku 1960.<sup>124</sup>Po roce 1962 využil zkušenosti s onomatopoickými básněmi při tvorbě fónické poezie.<sup>125</sup>

Na počátku šedesátých let začíná pracovat s tzv. *nalezenými texty* častokrát neliterární povahy a do jeho tvorby tak vstupuje prvek náhody.<sup>126</sup>Je potřeba zmínit, že u Ladislava Nováka není náhoda nikdy striktní v matematickém slova smyslu, jak píše sám Jiří Valoch: „přesněji řečeno je to pseudonáhoda, jak ji chápeme v běžné praxi, tedy nedostatek určenosti, nepřítomnost intence, využívání určitých samovolných či mechanických procesů atd.“<sup>127</sup>Najít postupy, v nichž se uplatňuje náhoda jako sémanticky nosný element, bychom mohli v textové transformaci či nové strukturaci (často banálních) masmediálních produktů.<sup>128</sup>Tento postup můžeme spatřit například v souboru nazvaném *Růže* (viz přílohy I., obr. 18), kde se, vzhledem k technice vrstvené koláže, mění navyklý způsob čtení. Jednotlivé fragmenty jsou stylizovány do okvětních listů, ale kterému okvětnímu listu se má věnovat jako prvním není dopředu dáno.

Za jeho nejvýraznější příspěvek k experimentální poezii však považujeme aktivitu na poli fonické poezie. V tomto odvětví dělíme jeho tvorbu na poezii *fonickou* a *fonetickou*. Fonickou poezií míníme básně, které jsou skládané přímo na magnetofonovou pásku, přičemž slova i věty považujeme za objekty a ohniska sluchové energie. Poezie fonetická je založena na „fonémech, zvukových podstatách jazyka a všeobecně na veškerých zvucích vydávaných ústrojím člověka.“<sup>129</sup>Tyto projevy lze považovat za vícedimenzionální, neboť se šíří prostorem i časem, působením prostoru pak vzniká výtvarná kreace a působením času partitura.<sup>130</sup>

---

<sup>124</sup> [Srov] VALOCH, Jiří. *Proměny Ladislava Nováka*. Praha: Gallery, 2002, Str. 14

<sup>125</sup> [Srov] HIRŠAL, Josef. GRÖGEROVÁ, Bohumila. *Vrh kostek*. Torst, 1993, str. 183

<sup>126</sup> [Srov] BÍLEK, Lukáš. *Experiment jako program v české poezii šedesátých let*. Dostupné z: <http://www.ucl.cas.cz/slk/data/2006/sbornik/8.pdf>, str. 56

<sup>127</sup> VALOCH, Jiří. *Proměny Ladislava Nováka*. Praha: Gallery, 2002, Str. 29

<sup>128</sup> Tamtéž, str. 29

<sup>129</sup> KRÁTKÁ, Eva, ed. *Česká vizuální poezie: teoretické texty*. Brno: Host, 2013, str. 30

<sup>130</sup> [Srov] GRÖGEROVÁ, Bohumila. *Fonická poezie*, Impuls 1966, č. 6, str. 470-471

### 3 Úvod do projektového vyučování

Projektové vyučování není žádnou novinkou, jak se může na první pohled zdát, neboť pedagogické myšlenky spjaté s jeho zrodem jsou staré více než sto let. Byť nepanuje jednotný názor na vymezení projektového vyučování, lze jej v obecné rovině chápat jako nejkompexnější vyučovací metodu, která je schopna absorbovat celou řadu nejjednodušších vyučovacích metod.<sup>131</sup>Projekt poté tvoří jakýsi rámec, v jehož mantinelech se odehrává výuka, která je založená na nejrůznějších činnostních metodách.

Žák je v edukačních činnostech chápán jako rovnocenný partner učitele, a tak by projektové vyučování mělo ideálně vycházet z jeho potřeb a zájmů. Projektové vyučování umožňuje žákům dotýkat se reality, prožívat nové role, propojovat a uplatňovat získané poznatky všech oborů při smysluplné činnosti. K takovému způsobu učení je ovšem nutné propojit obory a témata, spolupracovat s kolegy jiných předmětů, změnit způsob hodnocení či zorganizovat hodinu zcela jinak.

V následujícím textu se pokusíme vymežit projektové vyučování o něco více, projdeme si některé jeho fáze a nastíníme jeho vývoj. Navážeme tím i na náš obor a v poslední kapitole si definujeme projektové vyučování ve výtvarné výchově. Primárním zdrojem pro následující kapitoly je publikace *Učíme v projektech* od autorského kolektivu Markéty Dvořákové, Anny Tomkové a Jitky Kašové, *Škola? V pohodě (2)* od Tomáše Kotena, *Řady a projekty* od Věry Roeslové a článek *Nové pojetí výtvarné výchovy* od Heleny Hazukové.

#### 3. 1 Vymezení pojmu projektové vyučování

Kateřina Lojdová ve svých skriptech definuje projekt jako: „komplexní, reálný a smysluplný úkol (problém, téma), s nímž se žák identifikuje a přebírá za něj odpovědnost, a jehož výsledkem je konkrétní výstup (produkt).“<sup>132</sup>Richard a Bossing jsou ovšem toho názoru, že pojem projektové vyučování zahrnuje

---

<sup>131</sup> [Srov] TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech*, Portál: Praha, 2009, str. 7

<sup>132</sup> LOJDOVÁ, K. *Projektové vyučování - skripta*, [online]. 2012 [cit. 22. 3. 2018], str. 4 Dostupné z [http://katkalojdova.weebly.com/uploads/2/4/3/0/24306750/projektove\\_vyucovani.pdf](http://katkalojdova.weebly.com/uploads/2/4/3/0/24306750/projektove_vyucovani.pdf)



výhradně tvorbu materiálních produktů nebo řešení praktických úloh<sup>133</sup>. Za podstatu projektů považuje Helena Hazuková: „vytváření řad činností, propojených společnou myšlenkou, úkolem, řešeným problémem, který je zkoumán z různých hledisek (obecných i individuálních) a ve větším počtu různých činností.“<sup>134</sup>M. Kubínová nahlíží na projekt jako na typ vzdělávací strategie.<sup>135</sup>Věra Roeslová za výtvarný projekt považuje útvar s často závažným myšlenkovým obsahem, který sleduje více cest při ztvárnění myšlenky nebo problému.<sup>136</sup>

Z výše uvedených definic tedy vyplývá, že se při vymezování pojmu projektové vyučování můžeme setkat se značnou nejednotností. Toho jsou si vědomy i autorky článku *Projektové vyučování a jeho význam v současné škole* Helena Grecmarová a Eva Urbanovská, které dále uvádějí, že je nemožné bavit se o projektovém vyučování pouze tehdy, jsou-li realizovány všechny znaky jej charakterizující. Za projektové vyučování považují takové, ve kterém se uvedeným znakům alespoň snažíme přiblížit.<sup>137</sup>Autorky dále pro představu uvádí znaky projektového vyučování podle vybraných 3 autorů (*Gudjonse, Schulze a Valenty*), kteří se vymezují většinou podobně, ale v mnoha odhledech rozcházejí:

*Gudjons* (1986) pokládá za projektové vyučování takové, v němž se orientujeme na situaci, život a zájmy zúčastněných, interdisciplinaritu a praktickém společenské využití. Žáci jsou dle něj schopni samotné organizace, která předjímá jejich zodpovědnost. *Schulz* oproti *Gudjonsovi* za projektové vyučování považuje takové učení, kde převládá orientaci na potřeby žáka a překonávání každodenních životních situací života žáka. Interdisciplinaritu považuje za důležitou při řešení komplexních učebních úloh, velký důraz klade na kolektivní realizaci. *Valenta* shledává projektové vyučování jako cílenou, promyšlenou a organizovanou učební činnost, teoretickou i ryze praktickou, která vyhovuje jak potřebám a zájmům žáků, tak pedagogickému rozhodnutí učitele. *Valenta* se odlišuje tím, že považuje problém za druh jádra, orientaci projektu na problém totiž předchází autoři neuvádějí.<sup>138</sup>

---

<sup>133</sup> [Srov] GRECMANOVÁ H., URBANOVSKÁ E., *Projektové vyučování a jeho význam v současné škole*. In *Pedagogika* roč. XLVII. Str. 37

<sup>134</sup> HAZUKOVÁ, Helena. *Nové pojetí výtvarné výchovy, plán a výtvarné projekty*. Str. 4

<sup>135</sup> [Srov] TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech*, Portál: Praha, 2009, str. 13

<sup>136</sup> [Srov] ROESELVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1999., str. 33

<sup>137</sup> [Srov] GRECMANOVÁ H., URBANOVSKÁ E., *Projektové vyučování a jeho význam v současné škole*. In *Pedagogika* roč. XLVII. Str. 37

<sup>138</sup> [Srov] GRECMANOVÁ H., URBANOVSKÁ E., *Projektové vyučování a jeho význam v současné škole*. In *Pedagogika* roč. XLVII. Str. 38

Uvedme si ještě několik znaků, za které považuje projektové vyučování současný tuzemský pedagog *Tomáš Koten*:

- Problém vychází z potřeb žáků a zájmů
- Problém souvisí se životem
- Důležitý je nejen výsledek, ale i proces
- Důležitá je činnostní a tvořivá cesta
- Praktický výsledek
- Samostatnost (jednotlivců či skupin)
- Zkušeností učení
- Žáci se podílejí na plánování a podobě projektu
- Rozvíjí celou osobnost (dovednosti, sociální učení i vědomosti)<sup>139</sup>

### 3. 2 Vývoj projektového vyučování

V současné době se zejména na základních školách hovoří o projektech, projektovém vyučování, projektových dnech. Projektové vyučování jsme se pokusili v předchozí kapitole alespoň z části vymezit, v následující kapitole si ovšem odpovíme na otázku: *kdy a kde se takové projektové vyučování zrodilo.*

Pedagogické myšlenky spjaté se zrodem projektového vyučování jsou starší více než sto let. Učitelé z praxe i mnozí teoretici kritizovali základní model vyučování tzv. **herbartovské školy**, v němž se ostře vymezovali proti způsobu učení žáka. Žáci pouze pasivně přijímali převážně teoretické poznatky učitele, které byly velmi často vzdálené dětské zkušenosti či jim žáci mnohdy ani nerozuměli. Tradiční herbartovská škola záměrně potlačovala dětskou aktivitu, protože panoval názor, že tato aktivita dítěti brání v pozornosti.<sup>140</sup>

---

<sup>139</sup> KOTEN, T. *Škola? V pohodě! (2)*, Hněvín: 2009, str. 38

<sup>140</sup> [Srov] TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVORÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech*, Portál: Praha, 2009, str. 10

Na konci 19. století se proti potlačování aktivity dítěte a strnulosti herbartovské školy začali mnozí vymezovat. Patřila mezi ně například švédská pedagožka Ellen Keyová, která kritizovala především učení pomocí memorování faktů, a naopak zastávala názor, že hlavním cílem školství by mělo být žáky naučit diskutovat a kriticky přemýšlet.<sup>141</sup> Hnutí, díky kterému byla objevena aktivita dítěte jako pozitivní zdroj učení a poznání, nazýváme **reformní pedagogikou** nebo také **hnutím nové výchovy**. Helena Hazuková poukazuje na to, že představitelé reformní pedagogiky neusilovali pouze o vytvoření nové pedagogické teorie, ale jejich cílem byly také: „bezprostřední změny v práci škol a výchovných zařízeních.“<sup>142</sup> Základní metodou v reformní škole byla vlastní práce dětí, samostatné hledání a řešení problémů.<sup>143</sup>

Za kolébku projektového vyučování byla považována **pragmatická pedagogika**, která kritizovala osvojování nepotřebných vědomostí, za to podporovala maximální samostatnost žáka. Idea pragmatické výchovy vychází z toho, že jedinec se naučí nejvíce tehdy, pokud bude něco dělat ze svého zájmu a narazí při tom na problém<sup>144</sup>. Kritika herbartovské školy vycházela i z vyučování uspořádaného do izolovaných předmětů, které na sebe obsahově nenavazovaly. Místo předmětů se tak objevila témata, problémy, samostatné úkoly – vše, co by odpovídalo žákovi a jeho hloupějšímu ponoření se do učiva. Toto nahrazení osnování podle předmětů učebními projekty proběhlo především v amerických školách, v Evropě se hledal určitý kompromis v podobě vytváření projektů v rámci jednotlivých předmětů.<sup>145</sup>

Projektové vyučování se v českém prostředí zkoušelo především na žácích v obecných a měšťanských školách ve dvacátých a třicátých letech 20. století. Učitelé volili témata vhodná pro projektové vyučování v rámci svého předmětu, za významný princip výběru témat považovali vztah k regionu. Na základě návštěvy blízkého hradu žáci sami určovali základní znaky středověku, cestou pozorovali rostliny a zvěrstvo, o kterém pak s učitelem a v kolektivu hovořili. Tato zásada *poznávání od nejbližšího ke vzdálenému* nám není neznámá, preferoval ji již J. A. Komenský, který tvrdil, že některé kroky ve výuce není možno přeskočit. Jak sám tvrdí: „ani příroda neukvapuje, nýbrž kráčí zvolna

---

<sup>141</sup> [Srov] AMBJÖRNSSON, R. Ellen Key - en europeisk intellektuell. Stockholm: Albert Bonniers förlag, 2012, str. 154

<sup>142</sup> HAZUKOVÁ, Helena. *Nové pojetí výtvarné výchovy, plán a výtvarné projekty*. str. 5

<sup>143</sup> [Srov] TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVORÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech*, Portál: Praha, 2009, str. 11

<sup>144</sup> [Srov] SINGULE, F. *Vývoj a rozbor pragmatické pedagogiky a výchovy*, str. 7–8

<sup>145</sup> [Srov] TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVORÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech*, Portál: Praha, 2009, str. 11

kupředu. Neboť pták neklade vejce ani do ohně, aby se mláďata vylíhla rychle, nýbrž zahřívá je zcela zvolna přirozenou teplotou.“<sup>146</sup>

Projektové vyučování bylo v českých školách obnoveno po více než padesátileté pauze znovu až v devadesátých letech 20. století. Po roce 1990 ve společnosti nastaly bouřlivé změny (rozvoj počítačové technologie a internetu, komunikace přes mobilní telefony, aj.). Na všechny tyto změny reagovalo i školství, které si v první řadě kladlo za cíl připravit pro žáky adekvátní podmínky.<sup>147</sup> Projektové vyučování zpočátku nenavazovalo na reformní pedagogiku, ale vycházelo z tehdejšího úsilí učitelů změnit školu a zlepšit motivaci žáků. Za nejdůležitější podmínku projektového vyučování se totiž považuje **vnitřní motivace žáka**, tedy schopnost žáky nadchnout, vzbudit v nich touhu dokončit daný úkol a dovést projekt až do konečného produktu.<sup>148</sup>

Navraťme se ale ještě do první poloviny devadesátých let, kdy učitelé čelili problémům, jež byly spojené s možností zařazovat projekty do učebních plánů a rozvrhu hodin. Zlepšení situace nastalo až s vydáním vzdělávacích programů *Obecná škola* a *Národní škola*, které úpravy zmíněných projektů a učebních plánů umožňovaly. Za další příznivý moment pro zlepšení situace považujeme uzákonění rámcových vzdělávacích programů (dále již jen RVP), které vycházejí z principu *demokratičnosti, interaktivity a kooperativního učení*,<sup>149</sup> a tvorby školních vzdělávacích programů (dále již jen ŠVP). RVP pro základní vzdělání při tvorbě ŠVP přímo nabízí možnost integrovat poznatky v rámci navržených vzdělávacích oblastí. Pro uplatnění projektového vyučování se jako velmi příznivá jeví průřezová témata, učitelovy aprobace či týmová spolupráce mezi učiteli.<sup>150</sup>

---

<sup>146</sup> KOMENSKÝ, J. A.: *Didaktika velká*. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948, str. 121

<sup>147</sup> [Srov] KOTEN, Tomáš. *Škola? V pohodě! (2)*, Hněvín: 2009, str. 9

<sup>148</sup> [Srov] TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech*, Portál: Praha, 2009, str. 15

<sup>149</sup> [Srov] KOTEN, Tomáš. *Škola? V pohodě! (2)*, Hněvín: 2009, str. 10

<sup>150</sup> [Srov] TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech*, Portál: Praha, 2009, str. 13

### 3.3 Fáze projektového vyučování

#### Podněty a plánování tématu projektu

Jako primární podmínku efektivního zařazení projektů do celku vyučování považujeme *dlouhodobé a týmové plánování*. Za častou chybu se při plánování projektů považuje nepřesné formulování jejich cílů, kdy si učitel určí téma či závěrečný produkt, ale formulací cílů se nezabývá. Takovýto projekt se tak často stává bezbřehým tématem, ve kterém žáci vykonávají činnosti bez vědomí jejich smyslu.<sup>151</sup>

Náměty na projekt nemusí vycházet pouze od učitele, nýbrž i od samotných žáků, rodičů, ale i jiných sociálních partnerů školy z nějakého vnějšího podnětu. Ještě předtím, než si zvolíme konkrétní téma, je zapotřebí pořádně prozkoumat a zmapovat jeho rozsah, utřídit si myšlenky: *co, proč a jak* bychom to chtěli udělat. Za smysluplné téma považujeme takové, které je významné pro život, vychází z reality, je pro žáky atraktivní, je přiměřené věku žáků a jejich možnostem a v nabízí možnost propojení různých vyučovacích předmětů.<sup>152</sup>O účinné integraci poznatků hovoříme v případě, kdy dokážeme uspořít čas a energii žákům i učitelům tím, že dokážeme mnohdy nudné učivo v izolovaných předmětech spojit s naším projektem.<sup>153</sup>

Plánováním projektu máme na mysli správnou organizaci projektu, jeho délku, formu, výstupy, zdroje informací apod. Plánování považujeme za nejnáročnější a nejdůležitější část projektu, důkladným naplánováním ovlivníme do značné míry úspěšnost celého projektu.<sup>154</sup>

#### Realizace

Realizací míníme fázi, kdy žáci usilovně a samostatně pracují na daném projektu. Učitel se objevuje podle Jany Kratochvílové spíše v roli poradce, průvodce, konzultanta, nezúčastněného pozorovatele, moderátora aj.<sup>155</sup> Tomáš Koten u realizace považuje za nejdůležitější aktivitu žáků, samostatnost,

<sup>151</sup> [Srov] TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech*, Portál: Praha, 2009, str. 18

<sup>152</sup> [Srov] LOJDOVÁ, K. *Projektové vyučování - skripta*, [online]. 2012 [cit. 10. 3. 2018], str. 8 Dostupné z: [http://katkalojdova.weebly.com/uploads/2/4/3/0/24306750/projektove\\_vyucovani.pdf](http://katkalojdova.weebly.com/uploads/2/4/3/0/24306750/projektove_vyucovani.pdf)

<sup>153</sup> [Srov] KOTEN, Tomáš. *Škola? V pohodě!* (2), Hněvín: 2009, str. 18

<sup>154</sup> [Srov] KOTEN, Tomáš. *Škola? V pohodě!* (2), Hněvín: 2009, str. 39

<sup>155</sup> [Srov] KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016, str. 34

získávání nových poznatků a zkušeností a kvalitní spolupráci ve skupině. Během realizace se mohou objevit momenty, které nebyly naplánované a nemohli jsme s nimi počítat, je však za potřebí přistoupit ke těmto změnám a improvizaci.<sup>156</sup> Projekt tak může být naopak obohacen o další prvky, které se přidaly v jeho průběhu.

Za důležitou součást projektu se považuje **prezentace**, která může probíhat různou formou. Tomáš Koten uvádí, že dané skupiny mohou s výsledky svých projektů seznámit ostatní, jak spolužáky, učitele, rodiče, tak širokou veřejnost. Výstupy z projektu je nejlepší prezentovat vyvěšené na chodbě, kde osloví v podstatě kterékoliv návštěvníky školy<sup>157</sup>. Kateřina Lojdová ve svých skriptech vymezuje další způsoby prezentace - *písemnou* (např. vyvěšenou na stránkách školy nebo v samotných prostorech školy formou brožury či informačního plakátu), *ústní* (např. přednáška, beseda), již zmíněnou *výstavou* praktických či uměleckých výrobků. Jindy jsou prezentačního charakteru samotné produkty (např. kniha, časopis, divadlo), v některých případech ani prezentace není nutná.<sup>158</sup>

## Hodnocení

Spěje-li projektové vyučování ke svému cíli a žáci splnili vytyčené cíle, je na čase projekt ohodnotit. Hodnotit bychom neměli pouze finální výsledek projektu, vhodné je zohlednit i průběh jeho realizace, jak moc aktivně se kdo na projektu podílel, co činilo největší obtíže, co projekt nového přinesl.

Do hodnocení se především zapojuje samotný žák, který hodnotí nejen výsledky, neboť on sám je považován za hlavního aktéra. Učitel pro hodnocení může připravit řadu otázek: *Co jste se nového díky projektu dozvěděli? Co nám připadalo obtížné? Co šlo naopak nejsnáze? Ale ani učitel by neměl zapomenout na sebereflexi a položit si sám sobě po skončení projektu několik otázek: Jaký byl přínos projektu pro žáky? Jak byste zhodnotili podmínky pro realizaci projektu? Co se na projektu povedlo, co naopak ne? Co byste udělal příště jinak?*<sup>159</sup>

---

<sup>156</sup> [Srov] KOTEN, Tomáš. *Škola? V pohodě!* (2), Hněvín: 2009, str. 39

<sup>157</sup> [Srov] KOTEN, Tomáš. *Škola? V pohodě!* (2), Hněvín: 2009, str. 39

<sup>158</sup> [Srov] LOJDOVÁ, K. Projektové vyučování - skripta, [online]. 2012 [cit. 22. 3. 2018], str. 13

Dostupné z: [http://katkalojdova.weebly.com/uploads/2/4/3/0/24306750/projektove\\_vyucovani.pdf](http://katkalojdova.weebly.com/uploads/2/4/3/0/24306750/projektove_vyucovani.pdf)

<sup>159</sup> [Srov] LOJDOVÁ, K. Projektové vyučování - skripta, [online]. 2012 [cit. 22. 3. 2018], str. 15-16

Dostupné z: [http://katkalojdova.weebly.com/uploads/2/4/3/0/24306750/projektove\\_vyucovani.pdf](http://katkalojdova.weebly.com/uploads/2/4/3/0/24306750/projektove_vyucovani.pdf)

Při běžném vyučování se učitel soustředí především na hodnocení intelektuálního výkonu žáka, při projektovém vyučování má pak možnost zohlednit také i jiné jeho kvality, jako například pracovitost, aktivní přístup k problematice, zručnost, schopnost spolupráce, kreativitu, pozitivní přístup aj. Vzhledem k těmto kritériím není vhodné projekt známkovat, ale zvolit spíše užít hodnocení slovního.<sup>160</sup>

### **3.4 Projektové vyučování ve výtvarné výchově**

V předchozích kapitolách jsme si vymezili projektové vyučování, shrnuli jeho vývoj od herbartovské školy až po současnost, nastínili jeho fáze, ale stále jsme se nezaměřili na projektové vyučování ve výtvarné výchově. V následující kapitole proto plynule přejdeme k našemu oboru a zaměříme se na výtvarně projektovou výuku.

#### **Výtvarně projektové metody v posledních třiceti letech**

Jak již bylo zmíněno, projektová metoda se na českém území začala zkoušet ve dvacátých a třicátých letech dvacátého století, avšak tehdejší přístup k učivu nedovolil učitelům využít projektového vyučování ve výtvarné výchově. Až do počátku sedmdesátých let tak byla nastoupená cesta uzavřena. Za zvrát můžeme považovat užití výtvarných řad, jejichž uplatňování vzniklo z potřeby přirozeně tvořivých učitelů výtvarné výchovy, kteří se nespokojili s náhodným hledáním úloh bez vnitřní a vnější spojitosti. Jejich snahou bylo nalézt nové výtvarné postupy, což se projevilo až v sedmdesátých letech minulého století.

Adekvátní podmínky pro změny v koncepci výtvarné výchovy se vytvářely v lidových školách umění (LŠU), neboť zde panovaly příznivé podmínky – jak v dobré vybavenosti ateliéru, zájmu dětí o výtvarné umění, tak v odborné připravenosti učitelů. Podobné situace jsme mohli zaznamenat i v mnohých domech dětí a mládeže.

---

<sup>160</sup> [Srov] LOJDOVÁ, K. Projektové vyučování - skripta, [online]. 2012 [cit. 22. 3. 2017], str. 17  
Dostupné z: [http://kalkalajdova.weebly.com/uploads/2/4/3/0/24306750/projektove\\_vyucovani.pdf](http://kalkalajdova.weebly.com/uploads/2/4/3/0/24306750/projektove_vyucovani.pdf)

Na sklonku sedmdesátých let se objevily první podněty k uplatnění projektových celků ve výtvarném vyučování zásluhou Igora Zhoře a Hany Dvořákové, kteří tyto návrhy předložili v *Pracovních listech I. a II.* Igora Zhoře považujeme vůbec za průkopníka výtvarně projektové metody, jenž vycházel z podnětů výtvarného umění 20. století a využíval hojně vyjadřovacích prostředků současného výtvarného jazyka v pedagogické praxi. Na základních školách se k velmi osobitě pojatým výtvarným projektům dostala i Karla Cikánková, která v každém školním roce realizovala s dětmi několik různých výtvarných témat. Z dalších, kteří realizovali projektovou výuku ve výtvarné výchově, bychom měli zmínit absolventy střední uměleckoprůmyslové školy v Bratislavě (L. Čarný, D. Fischer, M. Múdroch). Tito žáci z ateliéru Rudolfa Fily velmi tvořivým způsobem přispěli výtvarně projektových metoda na základních uměleckých školách.<sup>161</sup>

Během posledních let tak postupně dochází k rozšíření myšlenek výtvarného projektového vyučování do praxe. Věra Roeslová ve svých publikacích předkládá učitelům výtvarné výchovy velkou názorovou škálu výtvarného pojetí, které se dotýká např. i období tzv. *krize dětského výtvarného projevu*. Na rozvoji projektového vyučování se podílí také mnoho veřejnosti neznámých výtvarných učitelů působících na všech stupních škol, ale i v mimoškolních zařízeních.<sup>162</sup>

### Uspořádání výtvarných úkolů

Uspořádání výtvarných úkolů můžeme dle Heleny Hazukové<sup>163</sup> zařadit buďto do *metodických řad*, *tematických řad*, ale nově také do *výtvarných projektů*. Věra Roeslová mezi výtvarné řady dále řadí ještě *srovnávací řady*. V následujícím textu si tyto 4 možnosti uspořádání výtvarných úkolů pokusme vymezit, o něco více se věnujme výtvarným projektům.

---

<sup>161</sup> [Srov] EXLER, Petr. Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefietickými postupy. Olomouc, 2015. str. 19- 20. Dostupné z: [http://kvv.upol.cz/images/upload/files/vyu%C5%BEit%C3%AD%20projektov%C3%A9%20metody\\_exl\\_er\\_final.pdf](http://kvv.upol.cz/images/upload/files/vyu%C5%BEit%C3%AD%20projektov%C3%A9%20metody_exl_er_final.pdf)

<sup>162</sup> [Srov] EXLER, Petr. Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefietickými postupy. Olomouc, 2015. str. 19 – 20. Dostupné z: [http://kvv.upol.cz/images/upload/files/vyu%C5%BEit%C3%AD%20projektov%C3%A9%20metody\\_exl\\_er\\_final.pdf](http://kvv.upol.cz/images/upload/files/vyu%C5%BEit%C3%AD%20projektov%C3%A9%20metody_exl_er_final.pdf)

<sup>163</sup> HAZUKOVÁ, Helena. *Nové pojetí výtvarné výchovy, plán a výtvarné projekty*. Str. 3



Hlavním cílem **metodických řad** je především prozkoumání výtvarných vyjadřovacích prostředků z hlediska jejich technických možností. Žáci v metodických řadách stupňují své zdatnosti a dovednosti v zacházení s výtvarným instrumentem (tužkou, rudkou, štětcem), materiálem či technikou. Zkoumání jednoho instrumentu a určitého materiálu se může následně spojit v řadu více krátkých výtvarných úkolů, díky kterým žáci nabývají více zkušeností. Takto lze přistupovat i ke zkoumání výtvarných vyjadřovacích prostředků, například k barvě, linii, světlu, rytmu, náznaku aj. Metodické řady výrazně podporují logické myšlení žáků a uvědomování si návaznosti jednotlivých kroků dané práce. Za důležité považuje Helena Hazuková zapojení zkušeností z vlastních praktických výtvarných dovedností, ale také schopnost vnímat objekty, jako příklad uvádí výtvarná umělecká díla, což může dané zkušenosti ještě více rozšířit.<sup>164</sup>

**Tematická řada** se hlouběji zabývá samotným tématem. U tematických řad nelze vycházet pouze z jednoho přístupu k řešení výtvarného projektu, na čemž se shodují i Helena Hazuková, která poznamenává, že děti mohou své představy, zážitky či zkušenosti navzájem mezi sebou porovnávat. Námětů či témat pro tvorbu tematických řad je nepřeberné množství – od lidí, živočichů, rostlin, anorganických přírodních forem až po věci vytvořené člověkem. Tématem či námětem se dokonce mohou stát i výtvarné vyjadřovací prostředky či vnímatelské aktivity orientované na přírodní i umělé objekty.<sup>165</sup>

**Srovnávací řady** pokládá Věra Roeslová za velmi náročné, avšak velmi zajímavé přístupy ke zpracování látky ve výtvarné výchově. Na vybraný výtvarný výchovný problém nahlíží pedagog z více pohledů (psychologického, typologického, vývojového, didaktického aj.), a na základě toho své předpoklady potvrdí či vyvrátí. Tímto způsobem se dají vyzorovat například rozdíly mezi řešením výtvarných úkolů u skupiny chlapců a skupiny dívek. Typ srovnávacích řad je vhodné podle Věry Roeslové volit v případě různých výtvarných experimentů a výzkumů.<sup>166</sup>

---

<sup>164</sup> [Srov] HAZUKOVÁ, Helena. *Nové pojetí výtvarné výchovy, plán a výtvarné projekty*. Str. 3

<sup>165</sup> HAZUKOVÁ, Helena. *Nové pojetí výtvarné výchovy, plán a výtvarné projekty*. Str. 3

<sup>166</sup> [Srov] ROESELVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1999. str. 31

**Výtvarné projekty** byly v době svého vzniku chápány jako vyučující metody, dnes si je však můžeme vyložit jako koncepce vyučování, které se pak dále rozpracovávají. Na co bychom tedy při plánování projektu měli rozhodně myslet: projekty by neměly být chápány jako cíl, nýbrž jako prostředek. Výtvarné projekty tedy považujeme za jednu z možností vytváření smysluplného plánu činností, který nám poskytne možnost rozvinout žádoucí dispozice dětí. Věra Roeslová například považuje za hlavní cíl výtvarných projektů změnit myšlení žáků tak, aby byli schopni svět schopni pojímat mnohostranně.<sup>167</sup> Jejich tvořivý přístup při volbě jednotlivých úkolů, výtvarných technik a materiálů je velmi žádoucí, neboť tak zabraňuje jejich jednostrannému přístupu a nezájmu. Podstatou výtvarných projektů je snaha vytvořit řadu činností, které jsou propojené společnou ideou, úkolem a problémem, který se zkoumá z obecných i individuálních hledisek.<sup>168</sup> Přínosem výtvarného projektu je pak přehledné seřazení výtvarných prací do celku, ve kterém se vynoří myšlenkové vazby, jež jsou schopny zachytit společně prožité chvíle při tvorbě.

Uvedme si nyní další znaky a přínosy projektového vyučování ve výtvarné výchově, které považuje Helena Hazuková za inspirující:

- Žáci mají velký podíl na výběru tématu projektu, z čehož plyne otevřenost a program činností tak není nijak pevně stanoven
- Východiskem projektu jsou prožitky žáků, tedy projekt souvisí i s mimoškolní skutečností
- Důležité je pracovat se zájmem a vnitřní motivací žáků
- Výtvarné projekty by měly vést ke konkrétním výsledkům, a žáci tak mohou získat poznatky a kvalifikaci, ale i z řešení vyplývající odměnu
- V průběhu řešení se uplatňuje i sociální učení: žáci si utvářejí nejen poznatky, zkušenosti a dovednosti, ale také mravní dovednosti<sup>169</sup>

---

<sup>167</sup> [Srov] ROESELVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, c1997. str. 33

<sup>168</sup> HAZUKOVÁ, Helena. *Nové pojetí výtvarné výchovy, plán a výtvarné projekty*. Str.4

<sup>169</sup> [Srov] HAZUKOVÁ, Helena. *Nové pojetí výtvarné výchovy, plán a výtvarné projekty*. str. 4-5

Příprava výtvarného projektu je o něco náročnější než příprava výtvarné řady. Zapotřebí je nejprve sestavit pestrou směsici jednotlivých motivů pro všechny skupiny žáků tak, aby motivy obsahovaly zřetelnou myšlenkovou linii. V duchu myšlenkové linie pak vybrat skladbu látky tak, aby odpovídala koncepci projektu, věku a schopnostem žáka, zároveň by měla být pro všechny dostatečně přitažlivá. Koncipovat projekt bychom měli tak, aby bylo možné v průběhu umožňovat dílčí změny.

V současné době existuje několik druhů projektů ve výtvarné výchově, které Helena Hazuková rozděluje podle různých hledisek a kterými se učitel výtvarné výchovy může inspirovat:

- **Podle účelu:** snahou je přeměnit myšlenku v určitou skutečnost, dojít k estetické zkušenosti, vyřešit problém či získat určité dovednosti
- **Podle navrhovatele:** spontánní, uměle vytvořené či mezityp
- **Podle místa konání:** školní, domácí či jejich kombinace
- **Podle času:** krátké či dlouhé
- **Podle počtu řešitelů:** individuální či kolektivní <sup>170</sup>

Z výše uvedených charakteristik je patrné, že výtvarné projekty se obvykle snaží o více než jednu cestu při ztvárňování tematického celku a na téma se nahlíží z více stran. Výtvarný projekt by měl mít určitý řád, který je vytvářen učitelem, jeho zkušenostmi a postoji k danému tématu. Z těchto budeme vycházet i při zpracování následující navazující projektové části.

---

<sup>170</sup> [Srov] HAZUKOVÁ, Helena. *Nové pojetí výtvarné výchovy, plán a výtvarné projekty*. Str.7

## **II. PROJEKTOVÁ ČÁST**

## 4 Výtvarně – literární projekt Experimentální poezie

Na předchozí teoretickou část, jež poskytla obecný vhled do problematiky experimentální poezie a projektové výuky, navazuje projektová část, v níž si představíme projekt zpracovaný na toto téma. Následující kapitoly uvádí cíle a organizaci našeho projektu, který jsme nazvali jako *Výtvarně – literární projekt Experimentální poezie*, a více rozvádí průběh jednotlivých lekcí doplněných o didaktickou reflexi. V textu se budeme často setkávat s názvy jako výtvarný projekt, projektové vyučování, výtvarně – literární projekt, nicméně stále se jedná a stále máme na mysli tentýž projekt.

Projekt probíhal ve dvou vybraných třídách na 2. stupni Základní školy Pohůrecká 16 v Suchém Vrbném v Českých Budějovicích od února do dubna 2018. Experimentální poezie, jež je založena překračování hranic různých oborů, přímo vybízí k tomu, aby byla odučena ve více předmětech na 2. stupni ZŠ, a to konkrétně v hodinách výtvarné výchovy, českého jazyka a literatury a hudební výchovy. Původním záměrem bylo vytvořit pouze výtvarnou tematickou řadu na téma Experimentální poezie, nicméně při promýšlení příprav na dané lekce se vyskytla myšlenka, že by bylo velkou škodou nevyužít tohoto tématu k výuce i v jiných zmíněných předmětech. Vzhledem k mým dvěma aprobacím výtvarná výchova - český jazyk a literatura tak mohly dané lekce koncipované pro tyto dva předměty proběhnout v hodinách pod mým vedením.

### 4.1 Cíle a organizace výtvarně - literárního projektu

Cílem našeho projektu bylo v první řadě seznámit žáky s principy experimentální poezie a vzbudit v nich zájem o téma, kterému se příliš pozornosti ve výuce na 2. stupni nedostává. Experimentální poezie je sice řazena mezi učivo českého jazyka a literatury pro 9. ročník, ovšem tomu je tak dáno z určité chronologie, neboť experimentální poezie spadá do období 2. poloviny 20. století, jež se vyučuje v tomto ročníku. Domníváme se však, že i žáci jiných ročníků na 2. stupni budou schopni vstřebat principy experimentální poezie, nicméně tuto naši domněnku se pokusíme v našem projektu potvrdit. Z tohoto důvodu byly vybrány dvě třídy: 6. C a 9. C, přičemž obtížnost lekcí byla do jisté míry uzpůsobena jejich věku a schopnostem. Pro potvrzení či vyvrácení této

myšlenky by se nám sice nabízelo užít srovnávací řady, nicméně předložená diplomová práce není metodou žádného velkého empirického výzkumu, při kterém se tato řada užívá. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli projektovou část označit za výtvarně – literární projekt.

Soubor projektu experimentální poezie představuje dvanáct navržených lekcí, z toho deset výtvarných, jednu lekci vytvořenou pro hodinu českého jazyka a literatury a jednu určenou pro hodinu hudební výchovy. Odučeno bylo sedm výtvarných lekcí, z toho čtyři výtvarné lekce byly odučeny v šestém ročníku, zbylé tři v devátém, a jedna lekce pro český jazyk a literaturu, která sloužila zároveň jako vhled do naše projektového vyučování, taktéž v deváté třídě. Ostatní navržené lekce, které jsou součástí přílohy (viz Přílohy IV) a jejichž záměry najdeme v kapitole 4.3, slouží jako inspirační zdroj pro mnohé jiné pedagogy výtvarné a hudební výchovy.

Aby byl námět ve výtvarné výchově pro žáky dostatečně motivující, musí zaujmout nejen svým obsahem, ale také názvem. Mou snahou tak bylo vzbudit zájem o danou lekci názvy jako např. *Nesmyslný dialog*, *Výbuch*, *Abeceda věcí*, *Ano/Ne* aj. Motivační vstup tvořily powerpointové prezentace, které měly žáky vtáhnout do tématu a přiblížit tvorbu vybraných představitelů experimentální poezie.

Projekt byl ohlášen v dostatečném předstihu zaměstnancům školy, kteří byli seznámeni s jeho organizací a pokusili se mi v mnohých ohledech vyjít vstříc. Výtvarné lekce byly původně navrženy jako pětáctýřicetiminutové či devadesátiminutové, neboť jsem zohledňovala počet hodin výtvarné výchovy v šesté a deváté třídě. Bylo mi ale umožněno dokončit některé rozpracované výtvarné lekce i v jiných předmětech, za což patří velký dík kolegům jiných předmětů. V předstihu byli informováni i žáci, kteří si od rodičů nechali podpisem stvrdit souhlas ke zveřejňování fotografií z průběhu realizace našeho projektu.

Výtvarné projekty mívají různé výtvarné polohy, některé se soustředí na kresbu, jiné na malbu, další na prostorovou tvorbu, nebo dochází k jejich kombinacím. Žáci v mých navržených výtvarných lekcích pracovali převážně s plošnými výtvarnými technikami, ve třech lekcích pracovali s třírozměrnými objekty. Nejvíce jsme se soustředili na práci s různými technikami koláže, neboť tak tomu bylo jednak u představitelů české experimentální poezie, ale i já osobně tyto techniky preferuji. Orientace učitele se tak odrazila v pojmání i

technice celého projektu. Často používaným materiálem nám byl všem dostupný papír, který samotný inspiroval ve své tvorbě kupříkladu čelního představitele experimentální tvorby Jiřího Koláře, různé noviny, časopisy a reprodukce výtvarných děl. Žáci si tedy vyzkoušeli různé techniky koláže, pracovali s textem, slovem a písmem, ale především si mohli vyzkoušet, kam až sahá hranice básně.

## **4.2 Analýza a realizace dílčích lekcí projektu Experimentální poezie**

V následujících podkapitolách je podán detailnější popis jednotlivých osmi odučených výukových lekcí, které jsou v samotném popisu doplněny o didaktickou reflexi, proto se v některých částech setkáme s ich-formou. Text odkazuje na strukturované přípravy, obrazový materiál a fotodokumentaci dílčích lekcí, které jsou uvedeny v přílohách II. a III.

### **4.2.1 Nesmyslný dialog**

Před první výtvarnou lekcí s názvem *Nesmyslný dialog* bylo zapotřebí žáky 6. C uvést do našeho výtvarně – literárního projektu. Motivační vstup představovala prezentace v powerpointu, ve které jim bylo nastíněno, oč v našem projektu půjde. Vycházelo se z očekávaných výstupů pro 6. ročník, ve kterých je uvedeno, že žáci jsou v tomto období schopni rozlišit prózu od poezie. Nicméně jsme si i tak společně znovu prošli, co se skrývá pod pojmem poezie a co pod pojmem experiment. Shodli jsme se na tom, že sousloví experimentální poezie by se dalo označit za *pokus či snahu vyzkoušet si jiný druh básně*. Poté byly na projektoru promítnuty 3 obrázky: tradičně členěná báseň na sloky, Apollinairova eiffelovka (viz Přílohy I., obr. 2) a Uzlová báseň od Jiřího Koláře (viz Přílohy I., obr. 5), načež byla žákům položena otázka, který z uvedených obrázků si myslí, že není experimentální poezií. Převážná část z nich označila Uzlovou báseň jako tu, která do této triády nepatří. My jsme si u ní posléze uvedli, že na místo slov jsou v ní zauzlované různé objekty, které nám nahrazují právě ona slova, takže i tu můžeme zařadit mezi experimentální poezii. Následovalo uvedení základních myšlenek experimentální tvorby, podotýkám, že dané teze

byly zjednodušeny vzhledem k jejich věku a schopnostem. Za primární snahu experimentální tvorby bylo označeno propojení více druhů umění, a to výtvarného, literárního, ale například i hudebního. Poezii tak můžeme vnímat více smysly: zrakem, sluchem, ale i hmatem. Dalším podstatným rysem a objektem zájmu představitelů experimentální poezie se stal jazyk, který básníci různě přetvářeli. Bylo zdůrazněno, že experimentální poezie je výsledkem tvořivé hry a k tvořivé hře také vybízí, proto v následujících hodinách budeme zkoušet, co všechno poezie snese a co všechno poezii vlastně zahrnuje.

Po úvodním vstupu jsme mohli plynule přejít k první lekci *Nesmyslný dialog*. Představili jsme si krátce umělecký směr dadaismus: časově si jej zařadili, určili místo vzniku a uvedli, že jeho stěžejním principem je náhoda a ignorování všeho, co bylo dříve považováno za estetické. Dadaisté si vážně hráli pouze se slovy a měli smysl pro nesmysl. Seznámili jsme se s principy dadaistické básně: najít v novinách článek, rozstříhat jej na jednotlivá slova a vhodit do pytlíku, z něj je poté lepit na papír v takovém pořadí, ve kterém se vytáhnou.

Nicméně žáky 6. C čekal v dnešní výtvarné lekci poněkud jiný úkol. Jejich úkolem bylo napsat čitelně na papír, nejlépe tiskacím písmem, libovolný text o několika slovech (např. *Dnes bych vraždil. Mám takový hlad. To mě mrzí.*). Poté věty nastříhat na proužky a vhodit do společného klobouku, který jsem s sebou na hodinu přinesla. Původně bylo zamýšleno, že by žáci mohli věty vystříhat i z různých novin a časopisů, ale nakonec byl princip lekce pojat takovým způsobem, při němž se každý žák zapojil se svou myšlenkou či momentální náladou. Poté co vhodili lístky do klobouku, si žáci prošli různé časopisy, noviny a vystříhali libovolné obrázky, na kterých bylo ideálně více osob. Přinesla jsem s sebou i některé časopisy, ve kterých mohli vyhledat mnoho obrázků nejrůznějších uměleckých děl. Tomu bylo dáno jednak z důvodu, abychom předešli vystříhávání potravin z letáků, ale také proto, aby se žáci případně mohli dotazovat, o jaký obraz se jedná.

Poté co všichni vhodili své texty do klobouku, jsem jednotlivce s kloboukem obešla, a každý si z něj vytáhl několik papírků (viz Přílohy II., obr. 1). Na čtvrtku formátu A4 stačilo nalepit obrázky a ke každému z nich nalepit i text, který daným osobám vycházel z úst. Asi tři dvojice pracovaly společně na formátu A3, takže vznikla dokonce jejich společná díla. Vznikly nám tak často velmi absurdní dialogy, čímž jsem cílila především na to, že lidé občas plácají



nesmysly a vzájemně se vůbec neposlouchají. Při závěrečném hodnocení, které proběhlo několik minut před koncem hodiny, byla žákům položena otázka, zda jim vzniklý nesmyslný dialog nepřipomněl nějakou konkrétní situaci. Určili jsme si také ty dialogy, které nás pobavily ze všech nejvíce (viz Přílohy II. obr. 3 - 7).

Do této lekce byli zapojeni všichni žáci svými momentálními pocity a myšlenkami, vytvořili jsme si pro začátek projektu společná díla a zasmáli se při společném tvoření a prohlížení vzniklých dialogů. Možná by se u starších žáků dalo pracovat s tím, že nastříhají různé výroky politiků, nesmyslné slogany či persvazivní texty, nad kterými by se při spojení s jinými obrázky více zamysleli. Je pravdou, že by samotný nastříhaný text z novin vypadal pravděpodobně lépe než jejich mnohdy nečitelné písmo, byť jim bylo několikrát připomínáno, aby psali čitelně.

#### 4.2.2 Výbuch

V pořadí druhá výuková lekce projektu Experimentální poezie nesla název *Výbuch*. Inspirací pro název i námět hodiny bylo nejen dílo Jiřího Koláře *Od ničeho k ničemu* (viz Přílohy I. obr. 6), ale i samotné substantivum *výbuch* se jeví jako synonymní název pro osvobození písmen či grafémů od slov. Motivační vstup této lekce představovala otázka: Může se báseň či pouhý text zbláznit, rozstříhat nebo spojit s jiným materiálem? Záměrem této lekce bylo, abychom text přetvořili ve zcela jiný význam.

V motivačním úvodu jsme si nejprve představili umělecký směr zvaný *lettrismus*, určili jeho dataci a místo vzniku. Dále byli žáci seznámeni s tezemi, že tento směr bortí veškerá pravidla a za jeho základním výrazový prostředek je považováno písmo. Seznámili jsme se s tvorbou Jiřího Koláře a Jana Kubíčka, kteří osvobozovali písmena a grafémy od slov, a ukázali si jejich vybraná díla (viz Přílohy III., obrazová dokumentace u lekce *Výbuch*).

Jejich následujícím úkolem bylo vyhledat v novinách, časopisech či letácích text, z něhož vystříhají jednotlivá slova nebo písmena, čímž zruší význam celé věty či slovního spojení (viz Přílohy II., obr. 8). Žáci mohli vyhledat i různé obrázky, které se s textem mohly i nemusely shodovat. Tato rozstříhaná slova či písmena pak různě poskládali po čtvrtce nebo vybraném obrázku a po nalezení vhodné kompozice nalepili. Vznikla tak mnohdy zajímavá spojení

písmen s obrázkem. Příkladem může být raketa, která je namísto raketovým pohonem poháněna písmenky (viz Přílohy II., obr. 15). Rozstříhaná slova či písmenka mohli žáci lepit i k obrázkům, které předtím zmuchlali, čímž se i u obrázku dostane zcela nového výsledku (viz Přílohy II., obr. 17). V souvislosti s tím jsme si představili i muchláž, jednu z technik, o kterou koláž obohatil Jiří Kolář. Lepit výstřižky mohli žáci klasickou lepicí tyčinkou nebo mohli využít například izolepy, což v mnohých případech vypadalo také velice dobře (viz Přílohy II., obr. 12, 16).

Za nejdůležitější motiv této lekce považujeme rozstřihání či roztrhání textu, což se povedlo ve všech případech. Ve valné většině vznikly velmi zajímavé koláže a věřím, že i žáky tato lekce zaujala nebo alespoň donutila více popřemýšlet o mnohdy absurdním textu, který nás obklopuje. Nutno ocenit, že žáci využili různých technik koláže pro nápadité zpracování tohoto námětu. Při hodnocení, které proběhlo deset minut před skončením hodiny, byla vyzdvihnuta práce jedné žákyně, jež rozstříhala pouze slova, a vznikla tak dadaistická báseň o vegetariánství (viz Přílohy II., obr. 13).

Původně bylo zamýšleno, že by se lekce *Výbuch* odučila během jedné vyučovací jednotky o 45 minutách, nicméně nakonec jsme této lekci věnovali hodiny dvě. Při tvorbě koláže, již patrné i z mých předchozích zkušeností, se nejvíce času věnuje nalezení vhodného obrázku pro zvolené téma. Někteří žáci toho ale velmi rádi využívají k tomu, aby si v časopisech či novinách listovali a četli, proto je potřeba průběžně upozorňovat na zbývající čas a popohánět k práci.

#### **4.2.3 Abeceda věcí**

Cílem třetí výukové lekce s názvem *Abeceda věcí* bylo nalézt inspiraci v předmětech kolem nás a vytvořit báseň přímo z nich. Na tuto lekci si žáci měli vzít různé drobné předměty (např. svorky, párátko, knoflíky, sirky, špejle, kancelářské spony, ale i spony do vlasů aj.), které se nachází v jejich blízkosti a zaujaly je. Pro jistotu je lepší s sebou také nějaké předměty přinést, ale žáci měli většinou připravenou rozmanitou sbírkou různých drobných předmětů (viz Přílohy II., obr. 19), od korálků jakožto vzpomínku na dětství, až například po mušle symbolizující dovolenou.

Motivačním vstupem této lekce představovala otázka, co si myslí, že dnes budeme vytvářet, když si s sebou vzali tyto předměty. Následně jsme si uvedli rozdíly mezi asambláží a koláží: koláž je výtvarné dílo vytvořené lepením různých fotografií, reprodukcí, textových útržků, při kterém stále pracujeme s dvourozměrným prostorem; za to asambláž bychom si mohli definovat jako výtvarné dílo vytvořené spojením různých předmětů a materiálů, při kterém se dostáváme do trojrozměrného prostoru. Uvedením této definice jsme plynule navázali na tvorbu Běly Kolářové. Uvedli jsme si, že zpočátku se věnovala klasické fotografii, ve které zaznamenávala předměty ze svého okolí, jež dokázaly upoutat její pozornost. Poté ve své fotografické tvorbě různě experimentuje, až narazí na hranici možnosti fotografie a začne se věnovat tvorbě asambláží. Několik jejich asambláží jsme si pro inspiraci ukázali, zejména ty, které seskládala do tvaru různých písmen (viz Přílohy III., obrazový materiál k lekci Abeceda věcí).

Původním záměrem této lekce bylo, aby žáci z přinesených předmětů sestavili iniciály svého jména, své celé jméno či kterýkoliv text. Nakonec jim byl ponechán prostor i k vytvoření kteréhokoliv obrazce či mohli předměty jen volně poskládat po čtvrtce po vzoru Běly Kolářové. Mnoho z nich ale zvolilo možnost pracovat spíše s textem: tvořili často své iniciály či celé jméno (viz Přílohy II., obr. 21, 22, 23, 26, 29, 30). Jedna žákyně se pustila do tvorby srdce za pomoci korálků a jutových provázků (viz Přílohy II, obr. 24, 25), jehož ztvárnění můžeme považovat za velmi originální.

Žáky dnešní lekce VV soudě dle pozitivních reakcí při závěrečném hodnocení zaujala a vznikla i velmi povedená díla. Vyzdviženy byly především dvě díla, u kterých se žákyně pokusily ztvárnit šňůry se žárovkami, pod nimiž měl blikat daný text (viz Přílohy II., obr. 26 - 28). Tyto dvě dívky byly při tvorbě velmi motivované, protože ztvárňovaly název jejich oblíbeného seriálu. Za nejpodarenější dílo z celé lekce osobně shledávám jednoduché ztvárnění iniciál FK (viz Přílohy II., obr. 30), předměty chlapec vybral s opravdovou citlivostí.

#### **4.2.4 Uzlová báseň**

Výukovou lekcí s názvem *Uzlová báseň* se paralelně navázalo na hodinu předchozí, protože jsme mohli dle libosti využít předmětů, které si s sebou žáci

vzali na lekci s názvem *Abeceda věcí*. Za druhé jsme si při této příležitosti mohli představit manželskou dvojici Kolářových, která je neodmyslitelně spjata s experimentální poezií. Jako dobrý nápad se proto jeví, aby se tyto dvě hodiny odučily nejlépe za sebou, případně si žáci schovali drobné předměty na následující hodinu ve třídě.

Hodina začala krátkým uvedením života a tvorby Jiřího Koláře, přičemž bylo žákům připomenuto, že se jedná o čelního představitele experimentální poezie a osobu spjatou s různými technikami koláže. V souvislosti s tématem této lekce jsme si představili uzlové písmo kipu a jihoamerický kmen Inků, na které Jiří Kolář se svým dílem *Uzlová báseň* (viz Přílohy I., obr. 5) navázal. Kmen Inků jsme si časově zařadili, stručně si jej charakterizovali a poté se více věnovali jejich písmu. Zmíněno bylo i to, že každá barva pro kmen Inků znamenala něco jiného (např. žlutá představovala zlato, zelená obilí) a o tom, že počet uzlů na provázku značil číslo.

Druhým motivačním vstupem v této lekci bylo to, že si žáci zahrají právě na Jiřího Koláře a vytvoří si svou uzlovou báseň. Jejich úkolem bylo zauzlovat předměty, které se vztahují k jejich osobě, a tyto lineárně zašifrované prvky pak bude možno číst jako jejich zašifrovaný text. Žáci si měli přinést různobarevné provázky, pokud ale měli jen hnědé jutové, mohli si je natřít temperou dle libosti a uvážení. Bylo jim ovšem připomenuto, že je potřeba počítat s tím, že provázky budou nějakou chvíli schnout. Pohrávat si mohli s počtem uzlů, pokud tedy například zavázali peříčko jako znamení svobody a pod to sedm uzlíků, považovali svobodu za velmi podstatnou pro jejich život. Zároveň počet uzlů pod peříčkem mohl značit kolik let jim zbývá do zletilosti. Vše už záleželo na jejich interpretaci.

Žáci o předmětech, které na provázek uzlovali, skutečně přemýšleli. Často mi v průběhu práce popisovali, proč právě tento předmět uzlují, a co pro ně představuje. Peříčko pro ně, jak jsem již avizovala, značilo svobodu a volnost, korálky hravost nebo oblíbenou barva, dřevěná písmenka představovala iniciály jejich jména či jejich atributů, mušle pro ně představovaly letní dovolenou u moře. Někdy si pohrávali i se samotným materiálem, jedna žákyně například tvarovala rybu z drátku, protože je ve znamení ryby (viz Přílohy II., obr. 35). Uzlovat předměty jim nečinilo žádné velké potíže, takže využít tavné pistole, jak je uvedeno ve strukturované přípravě (viz Přílohy III., *Uzlová báseň*), nebylo zapotřebí.

Soudě dle reakcí žáků u finálního hodnocení žáky i tato lekce zaujala a pobavila, byť při přípravě nastaly určité pochyby. Většina žáků totiž při úvodní hodině k našemu projektu při zhlédnutí Uzlové básně Jiřího Koláře reagovala s výrazem určitého nepochopení. Proto lze považovat za pozitivní, že zásluhou této výtvarné lekci se ukázalo, že postihnout své myšlenky a postoje lze i za pomoci pár provázků a několika předmětů.

#### **4.2.5 Experimentální poezie v hodině literatury**

Tato hodina sloužila jako vhled do našeho projektu, zároveň probíhala o tradiční hodině českého jazyka a literatury v 9. C, a nahrazovala tak výuku experimentální poezie v tomto ročníku. Nejprve jsme si, stejně tak jako u žáků šesté třídy, vymezili, co se skrývá pod pojmem poezie (jaké další literární druhy existují; jak se nazývá osoba, která tvoří poezii; čím je poezie charakteristická) a co si žáci představí pod pojmem experiment. Společně jsme se taktéž shodli na tom, že na experimentální poezie lze nahlížet jako na snahu vyzkoušet si něco nového. Stejně tak jako u žáků šesté třídy jsme si promítli a definovali triádu obrázků reprezentující tradiční veršovanou báseň, kaligram a uzlovou báseň.

Oproti šestému ročníku byly při této příležitosti uvedeny avantgardní směry (dadaismus, futurismus, surrealismus, lettrismus) a vědní obory (strukturalismus, rané počítačové technologie), ze kterých experimentální poezie vycházela. U avantgardních směrů jsme si zmínili rok vzniku, místo vzniku a ve stručnosti, oč v daném směru jde. S dadaismem, futurismem i surrealismem již byli žáci dříve seznámeni, lettrismus neznali, s čímž jsem také počítala, proto jsem tomuto směru věnovala větší pozornost. U vědních oborů jsme si zmínili strukturalismus a společně s ním definici znaku (na co odkazuje a kdo se jím především zabývá).

Větší pozornost jsme věnovali období šedesátých let 20. století, ve kterém česká experimentální poezie vzkvétala. Uvedli jsme si také, čím se česká experimentální poezie liší od světové – především v práci s jazykem a vymezení se proti tehdejšímu režimu. Dále jsme si více rozvedli základní definice experimentální poezie:

- Poezie již neslouží recitaci
- Je vnímána více smysly (zrakem, sluchem, ale i hmatem)

- Grafickou stránku bere jako výtvarný materiál
- Slovo přestalo být pouze vyjadřovacím prostředkem, ale stalo se objektem zájmu
- Propojují se různé obory umění
- Je výsledkem tvořivé hry a k tvořivé hře také vybízí

Každému žákovi byl po skončení prezentace rozdán výukový list (viz Přílohy III, výukový list k Experimentální poezii), který sloužil jednak jako zpětná vazba pro mne samotnou, aby bylo zřejmé, co žáci z předešlého výkladu pochytili, ale zároveň si ve výukovém listě mohli vyzkoušet vytvořit svůj kaligram. Při této příležitosti byli upozorněni na to, že je důležité rozlišovat typogram od kaligramu. Jak bylo zmíněno v kapitole věnující se kategorizaci experimentální poezie: u kaligramu se písmo drží obrysu předmětu a tvaruje samotný objekt, zatímco u typogramu jde text po řádcích, které předmět tvarují až na svých okrajích.

V otázce č. 1 většina žáků správně určila, že se dané texty liší ve formální stránce. V teoretických otázkách 2-4 také nebyl žádný problém. Odpověď na otázku číslo pět pak spočívala ryze v tom, jaký by pro uvedené dílo zvolili název. Zde na mě některé interpretace velmi zapůsobily. Například dílo s názvem Krajina od Karla Malicha bylo interpretováno a pojmenovááno jako Čára života, Cesta nikam a někam, Nekonečno apod. Vybrané výukové listy byly použity i na nástěnku, která tvořila závěrečnou prezentaci našeho projektu (viz Přílohy II., obr. 67). Ostatní žáci, učitelé a mnozí další návštěvníci školy tak byli seznámeni s principy experimentální poezie.

#### **4.2.6 Ano / Ne (Střet významů)**

Již samotný název lekce odkazuje na to, že si žáci 9. C v dnešní hodině si žáci pohrávali s významy slov. Lekci byla zahájena motivačním úvodem, při kterém bylo žákům řečeno, že dnes je jejich úkolem diváka šokovat, pobavit, zároveň aby se nad jejich výsledným dílem zamyslel.

Žáci byli na začátku hodiny seznámeni formou prezentace s tvorbou předního českého výtvarníka 2. pol 20. století Dalibora Chatrného, který se při

práci s textem zaměřuje především na obsahovou rovinu textu a její konfrontaci s protikladem. Vybrána byla především díla, kde pracuje s antonymy (*Nikdo – Někdo, Ano – Ne*, viz Příloha I, obr. 16 a 17), dále díla, kde propojuje slova s komplementárními barvami. Následovala ukázka Reného Magritta *Toto není dýmka*, na něž Dalibor Chatrný pravděpodobně také odkazoval. Taktéž jsem jim promítla několik výsledných děl z předchozích lekcí 6.C (viz Přílohy II., obr. 3, 13, 17), takže žáci deváté třídy byli zároveň seznámeni i s dosud proběhlými lekcemi z jiného ročníku.

Dále jim bylo sděleno, co je v dnešní hodině čeká za úkol. Hlavním záměrem této lekce bylo vytvořit dílo, jehož části jsou ve vzájemném protikladu. Mohli se zamyslet například nad některými politickými kampaněmi, ale i nad způsobem, kterým mnohé firmy komunikují se zákazníky a širší veřejností, spoléhající často na umělý či šroubovitý jazyk naplněný tuctovým slangem. V novinách či časopisech například mohli vyhledat slogan či text, který vystřihli, nalepili na čtvrtku, a k němu přiložit obrázek, který se s textem neztotožňuje. Mohli se inspirovat i díly Dalibora Chatrného a zkusit pracovat s antonymy. Vytvořit mohli také dadaistickou báseň či kaligram, jehož text nebude souviset s výsledným obrazcem. Tyto náměty na následující činnost byly pro lepší orientaci v bodech sepsané a promítnuté na projektoru.

Bohužel se zdálo, že jsem žáky záměrem této lekce pravděpodobně přecenila. Mnoho z nich ztratilo spoustu času vyhledáváním obrázků a textů v letáčích, a nemohli tak přijít na žádnou kloudnou myšlenku. Dostupný materiál v podobě různých letáků je totiž další kámen úrazu, na který jsem nejen při této lekci narazila. Žáci byli omezeni pouze na pár letáků a časopisů, které si s sebou na hodinu vzali, bohužel jiný textový a obrazový materiál ve škole k dispozici nebyl. I tak bych ale kladně ohodnotila některá vzniklá díla, jako např. dílo s názvem *Největší hladomor v historii* (viz Přílohy II., obr. 42), na němž partička známých hojně konzumuje různé pochutiny.

Hodnocení jsme na konci této hodiny nestihli, proto jsem jím začala až o týden později v úvodu následující lekce. Zeptala jsem se žáků, co jim činilo největší obtíže a proč považovali práci za náročnou. Jeden chlapec spatřoval jako problém to, že s sebou měl pouze letáky, ve kterých šel těžko najít vhodný obrazový materiál. Ostatní žáci se bohužel nevyjádřili, takže se mi téměř žádná zpětná vazba nedostalo.

Pokud se s odstupem času zamýšlím nad úvodní motivací a následujícím vyřčením úkolů, měla jsem jim pravděpodobně hned vzápětí ponechat možnost zpřesnit zadání tak, aby si úkol zformulovali ve své terminologii. Často jsem během své průběžné i souvislé praxe nechala jiné žáky znovu zopakovat, co se po nich žádá a jaký je jejich úkol. V této lekci jsem to však zcela zapomněla. Možná by také pro příště bylo vhodné žákům předložit více materiálu, se kterým by se dalo v této lekci pracovat. Celkově výtvarnou lekci nehodnotím za příliš zdařilou, proto jsem se následující lekce koncipované pro žáky 9. C snažila o něco zjednodušit.

#### **4.2.7 Báseň – objekt**

Na výtvarnou lekci s názvem *Báseň – objekt* si žáci měli přinést krabičky či předměty střední velikosti, hercules, noviny, kelímek a štětec. Využila jsem také toho, že následující týden jsou Velikonoce, a tak si někteří donesli i vyfouknutá vajíčka. Jak pravděpodobně název lekce napovídá, motivační otázkou pro dnešní hodinu bylo: lze i báseň přenést na předmět před vámi?

Motivační vstup byl zaměřen na tvorbu kolážových předmětů Jiřího Koláře, který se oblepování nejrůznějších předmětů z jeho okolí věnoval od roku 1963. Představili jsme si jeho první dílo vzniklé touto technikou - *Jablko* (viz Přílohy I., obr. 8), přičemž bylo zmíněno, že on objekty neoblepoval jen tak z nějakého důvodu. V jeho případě se nejednalo o obdobu ready-made dadaistů, kde je estetická kvalita běžného objektu prostě deklarována, ale o skutečnou básnickou a estetickou transformaci důvěrně známých předmětů jejich kolážováním. Žákům byla položena otázka, čeho je jablko symbolem a proč si myslí, že jej oblepil právě reprodukcí rukopisů. Dále jsme si ukázali, jak oblepoval kuchyňské náčiní, boty, dokonce i ptačí budku (viz Přílohy III., ukázky obrazových příloh lekce *Báseň – objekt*), která byla celá polepená z malých útržků textu. Při této příležitosti jsme si představili další z technik koláže, o kterou nás obohatil zmíněný Jiří Kolář – chiasmáž. Uvedli jsme si, že se jedná o roztrhaný papír s potištěnými znaky nalepený na podložku ve všech směrech, přičemž útržky jsou tak malé, aby nebylo možno rozpoznat původní text. Představili jsme si i oblepená vajíčka která vtipně pojmenovává jako *Vánoční vajíčka*.



Jejich následujícím úkolem bylo vyhledat v novinách a starých listech z knih text či různé obrázky, vystříhnout, případně natrhat, což ve valné většině vypadalo ještě lépe, a nalepit na daný předmět. Využít mohli i zmíněné kolážové techniky chiasmáže, které také většina využila. Žáci ovšem nemuseli hledat texty jen v novinách, na kterýkoliv papír mohli volně napsat své myšlenky, a ty pak také na objekt nalepit. Jeden žák dokonce skládal na krabičku příběh z vystřihaných slov z listů starých knížek (viz Přílohy II, obr.53), což mě přivedlo k myšlence, že by bylo dobré v jiné hodině složit dadaistickou báseň, která se může nalepit přímo na krabičku.

Vzhledem k tomu, že se blížily Velikonoce, hodně žáků se rozhodlo pro variantu, že budou oblepovat vyfouklá vajíčka. Tito žáci byli upozorněni na to, aby papíry natrhali na opravdu malé kousky, nejprve je namočili do vody, nechali chvíli uschnout, a poté až lepili herkulesem na vajíčko (viz Přílohy II., obr. 48). Ti, kteří si vybrali polepování vajíček, dokončili práci v jedné čtyřiceti pěti minuté výukové lekci; ti, co polepovali větší objekty, nikoliv. Věnovali se proto dokončení této práce ještě následující hodinu. Této výukové lekci by tak v případě oblepování středních až větších předmětů bylo rozhodně dobré věnovat dvě hodiny.

Soudě dle zpětných reakcí se oblepování předmětů, spolu s kolážovou technikou zvanou chiasmáž, osvědčilo a věřím, že v mnohých žácích vzbudilo zájem. Staré listy z knih se osvědčily jako velmi vhodný a efektivní materiál, proto by bylo dobré, aby si jej žáci doma průběžně shromažďovali a případně využili i v jiných výtvarných lekcích. V případě oblepené krabičky textem (viz Přílohy II., obr. 53) považuji za velkou škodu, že jsem chlapce dříve neupozornila na to, aby si nejprve krabičku přetřel například na černo nebo oblepil barevných papírem, protože původní obal krabičky tak ruší celkový dojem.

#### **4.2.8 Labyrint**

Lekce s názvem *Labyrint* tvořila závěrečnou hodinu výtvarně - literárního projektu experimentální poezie třídy 9. C. V této výtvarné lekci si žáci mohli vyzkoušet všechny techniky a principy experimentální poezie, které jsme doposud v jiných hodinách prováděli. Lekce tak byla brána jako shrnující, v jejímž průběhu se žáci mohli dotazovat, co jim v projektu bylo nejasné.

Aby byli žáci uvedeni do tématu *Labyrint*, zkusili jsme si na začátku hodiny jednu z metod kritického myšlení – tzv. *pětilístek*, který je jednoduchý, časově nenáročný a zároveň aktivizuje žáky. První řádek tvořilo naše téma Labyrint. Ve druhém řádku se objevil dvouslovný popis, v našem případě jsme užili dvou přídavných jmen, který odpovídal na otázku, jaký labyrint je. Třetí řádek byl sestaven ze tří sloves, která podle žáků labyrint charakterizují. Čtvrtý řádek potom představoval větu o čtyřech slovech, která shrnuje jejich pojetí labyrintu. A na poslední řádek uvedli synonymum, které rekapituluje, co pro ně labyrint znamená. Na tento text tak mohli vzápětí navázat jejich tvorbou.

Po této krátké aktivitě jsme si ukázali, jaké druhy labyrintu existují (např. kruhový, čtvercový) a představili, jak někteří umělci v minulosti i současnosti ztvárňovali labyrint. Spatřit jsme jej mohli u Jiřího Koláře v koláži s názvem Ticho (viz Přílohy II., obrazový materiál k lekci Labyrint), kde text seskupuje do kruhového labyrintu. Ukázali jsme si jednu autorskou knihu (viz Přílohy II, obrazový materiál k lekci Labyrint), kterou autorka prostřihávala zjednodušenými cestami, čímž jsem je upozornila na to, že jejich cesty nemusí být vždy jen spleť.

Následujícím úkolem bylo ztvárnit labyrint tak, aby žáci pracovali s textem a drželi se předešlých postupů experimentální poezie. Vytvářet mohli například koláž složenou ze slov charakterizujících jejich pojetí labyrintu seskupenou do jeho tvaru (viz Přílohy I, obr. 57), do čehož se pustilo nejvíce z nich. Jiní využili například křížovek, vystřihali políčka pro správné odpovědi, která poté seskládali do tvaru labyrintu (viz Přílohy I., obr. 55). Do prázdných políček poté napsali, co pro ně labyrint znamená a představuje (viz Přílohy I., obr. 62). Někdo se pustil do tvorby kaligramu a vytvářel labyrint za pomoci kresebných pomůcek: tužky či tuše (viz Přílohy I., obr. 59).

Já i ostatní žáci jsme při závěrečném hodnocení ocenili labyrint jako koláž z vystřižených potravin (viz Přílohy II, obr. 61), kterou si lze interpretovat více způsoby. Potraviny mohou znázorňovat labyrint ve světě marketingu a reklam, zároveň mohou být tyto potraviny brány jako zdraví škodlivé, chápáno tedy jako bludný labyrint, nebo to může být pouhá práce s náhodou. Nicméně si troufám tvrdit, že na této výsledné koláži nepůsobí obrázky potravin tak nevalně jako tomu mnohdy bývá.

### 4.3 Záměry nerealizovaných dílčích lekcí projektu

Zbylé lekce, které slouží jako inspirační zdroj pro učitele výtvarné a hudební výchovy základní školy a které by náš projekt mohly rozšířit ještě více, nalezneme ve strukturovaných přípravách v Přílohách IV. Jsou zde uvedeny i z důvodu návaznosti na teoretickou část a považujeme za velkou škodu je zde neuvést. V krátkosti si v této podkapitole představme záměry dílčích lekcí.

Primárním cílem výtvarné lekce s názvem *Dopis příteli* je nahradit slovo vizualitou a seznámit žáky s analfabetismem a negramotností číst a psát. V této hodině by měli žáci zjistit, jaké je to být analfabetem, a jejich cílem je vytvořit dopis adresovaný jejich spolužákovi bez použití slov. Za nejdůležitější se při této činnosti považuje schopnost vnímat čáru, energii gest a uvědomit si sílu ruky, která čáru vede. V této hodině žáci mohou různě experimentovat a stopu vytvářet za pomoci nejrůznějších nástrojů (dřívěk, špachtlí, špejlí, štětců aj.). Lekce odkazuje na kapitoly věnované experimentální tvorbě Vladimíra Boudníka a Ladislava Nováka, kteří byli ovlivněni gestickou malbou (viz kapitola 2.6). Hodnocení by mělo probíhat nejlépe ve dvojici, kdy si vzájemně žáci sdělí, zda je možné domluvit se pouze za pomoci čar. Tato lekce je určeno pro 6. - 9. ročník ZŠ a věnováno by jí mělo být minimálně 60 minut, nejlépe 90 minut, v případě, že se někdo rozhodne pro rytou kresbu.

Výtvarná lekce nesoucí název *Myslí to s námi vážně?* je velmi podobná výtvarné lekci s názvem *Ano/Ne (Střet významů)*. Jsou si podobné především ve vzdělávacím cíli, v zamyšlení se nad manipulací a politickou či firemní komunikací s veřejností, nicméně v lekci *Ano/Ne* šlo primárně o vytvoření kteréhokoliv díla, jehož části budou ve vzájemném protikladu. Úkolem této lekce je vytvoření koláže, ve které budou žáci parodovat především současnou podnikavou dobu. Při této příležitosti je vhodné si zopakovat pojmy koláž a manipulace. Lekce je určena pro žáky 8. - 9. ročníku, tudíž by bylo na místě žáky seznámit se socialistickým režimem a jeho společenským, kulturním a dobovým kontextem. Dále uvést představitele experimentální poezie, kteří poukazovali především na zneužívání jazyka v komunistické společnosti. U závěrečného hodnocení by se pedagog společně s žáky měl zaměřit se na to, kdo situaci vystihl nejlépe a nejoriginálněji. Této lekci by bylo vhodné věnovat dvě vyučovací jednotky (90 minut).

Cílem výtvarné lekce s názvem *Obraz jako znak* je zjednodušit a přenést symbolické významy do grafického znaku. Tato lekce z velké části odkazuje ke kapitole 1.2.1 věnované vymezení jazyka podle strukturalistů. Při této příležitosti by žákům bylo vhodně vysvětlit, co se skrývá pod pojmem znak, denotace a konotace. Důležité je zde uvedení tvorby Karla Malicha, který postupně redukoval a odhmotňoval zážitky z krajiny do tvarů zastupujících jednotlivé přírodní prvky nebo motivy. Bylo by vhodné, aby si žáci na hodinu přinesli několik reprodukcí svých oblíbených výtvarných děl, které se následně pokusí zjednodušit do grafických znaků. Užívat mohou tradičních plošných technik (kresby, malby), ale za zajímavá díla by se mohla považovat i ta, která by vytvarovali například za pomoci různých drátků. Tuto lekci předpokládám žáci zvládnou za jednu vyučovací jednotku, pro lepší rozpracování by bylo vhodné této lekci věnovat spíše dvě. Závěrečné hodnocení by mohlo v tomto případě probíhat tak, že si před koncem hodiny každý žák vylosuje jedno náhodné výsledné zredukované dílo a bude hádat, o jaké dílo se jedná.

Lekce s názvem *Mluvím, tedy jsem* je navržena pro hodiny hudební výchovy, ale zvládnout by se dala hádám i o hodině výtvarné výchovy. V předchozích lekcích se žáci naučili, že poezie se dá odprostit od vázaného i volného verše, ovšem teď si budou klást otázku, zda se dá poezie zhudebnit. Za klíčové považuji v motivační části zaměřit se na vymezení rozdílů mezi fonickou a fonetickou poezií. V této souvislosti je vhodné uvést, že tvorbou fonické poezie se zabýval především Ladislav Novák (viz kapitola 2.6 Experimentální tvorba Ladislava Nováka). Hlavním výchovným cílem této lekce je rozvoj schopnosti spolupracovat a improvizovat, protože v této hodině budou žáci pracovat ve skupinách. Z mých předchozích zkušeností se skupinovými pracemi je lepší vytvořit více malých skupin, ideálně o 3 až 4 členech. Triády se navíc v současné době při tvorbě skupinových prací nejvíce využívají zejména při práci s přístrojem, v našem případě jakýmkoliv záznamníkem, kdy může být jeden žák zaúkolován jeho manipulací. Abych předešla opakování úkolu ze strukturované přípravy, doporučený postup pro realizaci této lekce nalezneme v Přílohách IV (*Mluvím tedy jsem*). Lekce je určena pro 6. - 9. ročník a věříme, že ji žáci bez větších problémů zvládnou.

#### 4.4 Zhodnocení projektu Experimentální poezie

Bylo pozoruhodné sledovat počáteční výrazy některých žáků při úvodních ukázkách experimentální poezie a nedůvěře k tomu, co všechno lze považovat za báseň. Věřím, že zásluhou dílčích lekcí, ve kterých si mohli osvojit různé techniky, postupy a principy experimentálních básníků, se tak dostali až k jádru podstaty experimentální tvorby. Potvrdil se tak fakt, že projektové vyučování prohlubuje a rozšiřuje kvalitu učení, překonává nedostatky běžné výuky jako je izolovanost a roztržitost, ale především praktickým zhotovením si lze osvojit danou látku.

Jedním z cílů našeho projektu bylo zjistit, zda jsou i žáci šestého ročníku schopni vstřebat principy experimentální poezie, která je dle RVP řazena pro 9. ročník a mezi středoškolské učivo. Domníváme se, že v 6. C dokonce vznikla daleko výrazově nosnější díla než u žáků deváté třídy.

Mám k tomu ale několik poznámek. V první řadě nepoměr chlapců a dívek v obou třídách: šestou třídu tvořila převážná část aktivních dívek, v deváté třídě bylo naopak více chlapců. Lekce výtvarné výchovy v 6. C probíhaly od 10:55 do 12:35, což je čas pro projektovou výuku ještě relativně přijatelný. Lekce výtvarné výchovy v 9. C začínala po odpolední pauze ve 13:35, což bylo znatelné v přístupu některých žáků. Některé lekce sice mohly vzniknout i v hodinách v jiných časech, nicméně valná většina probíhala právě v tuto odpolední výuku. Rezervy tak lze shledat především ve špatné odpolední koncentraci na výuku, proto pro dosažení lepších výsledků považujeme za účelné poupravit rozvrhy tříd.

Práce s šestou třídou se jevila jako daleko svižnější a dalo by se ji považovat za bezproblémovou, ovšem tomu tak mohlo být dáno i z toho důvodu, že jsem žáky 6. C znala již z přechozích hodin ze souvislé praxe. S žáky z deváté třídy jsem před zahájením projektu neměla doposud žádnou zkušenost, což se potvrdilo i při komunikaci u závěrečných hodnocení daných lekcí. Velkou roli zde mohla hrát i motivace a výběr lekcí, které byly uzpůsobeny adekvátní náročností pro žáky 6. třídy. Učitel by tak do projektové výuky měl vstupovat především za předpokladu, že žáky a jejich schopnosti a dovednosti velmi dobře zná. Tomu tak ve valné většině pravděpodobně před zahájením projektu bude, protože stálý učitel na dané škole žáky zná, praktikanti mají často tuto úlohu značně ztíženou.

Největší nesnází se u výtvarných lekcí tříd 6. i 9. C, ve kterých se pracovalo s různými technikami koláže, ukázal nedostatek obrazového materiálu ve formě časopisů, novin a letáků, respektive letáků bylo k dispozici dost, ale z nich vytvářet efektivní koláže lze velmi těžko. Považujeme proto za nezbytné, aby žáci i učitelé shromažďovali obrazový a textový materiál, který bude zastupovat různá témata (od přírody, přes zvířata až po sport), kterého budou moct žáci v případě požadovaného tématu lekce využít.

I přes výše uvedené výtky a postřehy musím konstatovat, že všichni žáci ze dvou vybraných tříd se v průběhu realizace projektu snažili o spolupráci, na hodiny vždy nosili materiál, který jim byl v předstihu zadán, a svými zvědavými dotazy a postřehy tak mohli proniknout do principů experimentální poezie. Mou snahou v průběhu realizace bylo žákům poskytnout dostatečný čas k produkci jejich představ a ocenila jsem mnohé originální postupy u zpracování lekcí, zejména žákyň 9. C. Největší úspěch dle zpětných reakcí u závěrečného hodnocení měly u žáků 6. C výtvarné lekce s názvem *Abeceda věcí* a *Uzlová báseň*. Žáky 9. C nejvíce zaujalo oblépování předmětů kolážovou technikou zvanou chiasmáž, která se opět osvědčila jako velmi efektivní.

Důležitou součástí projektového vyučování je závěrečná prezentace, kterou v našem případě tvořila vybraná díla vyvěšená na nástěnce v chodbě ZŠ Pohůrecké v Suchém Vrbném. Díla reprezentovala každou výukovou lekci odučenou ve dvou vybraných třídách 6. C a 9. C. Ke každé výtvarné lekci byl přiložen text, který informoval jednak o záměru dané lekce, užití technice, ale přinášel i informace o konkrétních básnících či směrech, kterými byla lekce inspirována (viz Přílohy II, obr. 64, 65). Na nástěnce vymezené pro náš projekt jsme mohli spatřit i některé vyplněné ukázky výukových listů z českého jazyka a literatury pro 9. ročník (viz Přílohy II, obr. 69). Žáci, učitelé, rodiče či kteříkoliv jiní návštěvníci školy si tak mohli prohlédnout nejen výsledná díla žáků, ale paralelně se informovat, a proniknout tak do principů experimentální poezie.

Nástěnka byla doplněna i několika fotografiemi žáků při činnostech projektového vyučování, které často jako první pozorovatele zaujaly. O projektu se psalo i na internetových stránkách školy, kam bylo vloženo větší množství fotografií, které přibližovaly atmosféru při realizaci našeho projektu. Na místě je tak zmínit, že vytvoření klimatu, ve kterém se uplatní humor a smích, považujeme při projektovém vyučování za jeden z podstatných rysů.

## Závěr

Teoretická část si nekladla za cíl důkladně zmapovat problematiku experimentální poezie, neboť tomu se již věnovala řada jiných teoretiků, jmenovat bychom mohli například manželskou dvojici Josefa Hiršala a Bohumilu Grögerovou, Evu Krátkou nebo Jiřího Valocha. Teoretická část ve své chronologii předložila čtenáři ucelený vhled do tématu české experimentální poezie, a stala se tak primárně zdrojem pro navazující projektovou část předložené diplomové práce.

Na místě je shrnout si některá specifika české experimentální tvorby, která zaujímala zvláštní postavení v tomto mezinárodním fenoménu. Experimentální básníci upozorňovali především na zneužívání jazyka v tehdejší komunistické společnosti, velkou roli tak sehrál v našem prostředí především politický vývoj země. Svou hrou se slovem experimentální básníci osvobozují nejen výrazové možnosti jazyka, ale zároveň objevují absurditu světa, ve kterém žijí. Specifičnost české experimentální poezie lze také spatřit v komunikaci mezi autory, kteří začali vytvářet mnohé programové stati, začali se společně scházet v různých kavárnách, jmenujme např. Violu a Kolářův stůl ve Slavii, a vytvořili tak alespoň z části prostor pro literární život.

Cílem našeho projektu bylo v první řadě vzbudit zájem žáků 2. stupně jedné ze základních školy v Českých Budějovicích o téma experimentální tvorby, a vyzvat je tak k aktivnímu zapojení do metody výuky, která jim umožnila překlenout roztržitost poznatků z jiných předmětů. Záměrem navržených lekcí bylo především směřovat k prolnutí literárních a výtvarných postupů, projekt se tak pokoušel prohloubit mezipředmětové vztahy české literatury a výtvarné výchovy. Soubor projektu zahrnuje dvanáct lekcí, z toho deset výtvarných, jednu lekci vytvořenou pro hodinu českého jazyka a literatury a jednu určenou pro hodinu hudební výchovy. Dílčí navržené realizované i čtyři nerealizované lekce jsou zdrojem především pro mnohé pedagogy, ovšem je v jejich zájmu a na jejich kreativitu, jak si lekce pro své potřeby uzpůsobí.

V dílčích výtvarných lekcích jsme se často drželi různých technik koláže a důraz byl po vzoru českých experimentálních básníků kladen především na práci s jazykem. Pokud by se učitelé výtvarné výchovy nechtěli pouštět přímo do zpracování tématu experimentální poezie, navržené výtvarné lekce i tak nabízejí

mnoho možnosti, jak se dá ve výtvarné výchově na 2. stupni pracovat s textem a slovem. Některé výtvarné lekce rozšiřují možnosti koláže, která je nejen charakteristická svou jednoduchostí a efektivností, ale považujeme ji za vhodné volit zejména na 2. stupni základních škol, kdy dochází k tzv. *druhé výtvarné krizi* a žáci se mnohdy od kresebných a malířských zobrazovacích metod odprošťují.

Dalším z cílů našeho projektu bylo zjistit, zda i žáci jiných ročníků budou schopni absorbovat nelehké postupy českých představitelů experimentální tvorby 60. a 70. let 20. století. Domníváme se, že žáci 2. stupně základních škol jsou schopni vstřebat principy experimentální poezie, ovšem pod podmínkou, že se lekce adekvátně přizpůsobí jejich věku a schopnostem. Experimentální poezie nemusí být nutně záležitostí gymnaziální nebo pouze 9. ročníku ZŠ. Je zjevné, že zásluhou projektu se podařilo všechny žáky zaujmout alespoň námětem některé vybrané lekce, zvolenou technikou či představením života a tvorby některé z vůdčích osobností české experimentální tvorby. Důraz byl mimo jiné kladen na to, aby se žáci zamysleli nad možnou zneužitelností, vyprázdněností a manipulací jazyka, která nebyla pouze záležitostí vypjaté politické situace, na níž čeští experimentální básníci reagovali, protože i v současné době se s jazykem jakožto nástrojem ovlivňování lze setkat. Specifika české experimentální tvorby šedesátých a sedmdesátých let tak mají dokonce i v současné době co nabídnout.

Realizovaný projekt poskytuje inspiraci pro mnohé jiné pedagogy, kteří by si rádi vyzkoušeli tuto netradiční formu výuky, která žákovi pomáhá vidět věci v souvislostech a propojuje poznatky z různých předmětů. Úlohou pedagoga v projektovém vyučování je především schopnost motivovat žáky natolik, aby měli radost z porozumění učiva, podporovat jejich samostatnost a podněcovat je k produkci myšlenek a nápadů. S motivovanými žáky tak lze snadno dosáhnout kýžených finálních produktů, a právě tento rys lze považovat v projektovém vyučování za nejdůležitější.

Závěrem bych ráda podotkla, že projektová výuka obohatila i mou osobu o zkušenosti s touto netradiční formou a metodou výuky. Kladnou odezvou mi byly především reakce žáků i pracovníků ZŠ Pohůrecká, kteří projekt považovali za inspirativní. Zaujala je zejména závěrečná prezentace na chodbách školy, i z tohoto důvodu je zjevné, že samotný způsob prezentace závěrečných produktů může taktéž posloužit jako inspirativní zdroj pro pedagogickou veřejnost. V průběhu realizace projektu jsem si zároveň uvědomila některá



úskalí vyučování výtvarné výchovy obecně, spíše než samotné projektové výuky a problematiky zprostředkování experimentální poezie. Rezervy spatřuji především v nedostatku materiálu pro tvorbu koláží a odpolední výuce výtvarné výchovy, která se často „odsouvá na druhou kolej“, při které se žáci hůře na práci koncentrují. Zásluhou projektového vyučování a jeho možnosti pozměnit alespoň na čas rozvrh, a některé lekce výtvarné výchovy tak přesunout na dřívější čas, by se tento problém dal snadno překonat.

## ZDROJE

### Seznam použité tištěné literatury

BARTHES, Roland. Mytologie. 2. vyd. v českém jazyce. Praha: Dokořán, 2004, 170 s. ISBN 978-80-7363-359-2.

BAUER, Michal. Z každého z nás postupem let něco mizí. Nakl. Vyšehradská H&H. 2005. ISBN 80-7319-008-7

BENSE, Max: Teorie textů. Praha: Odeon, 1967

BERGER, P; LUCKMANN, T. Sociální konstrukce reality. Pojednání o sociologii vědění. Vyd. 1. Brno. 1999. ISBN 80-85959-46-1

BURDA, Vladimír. Lyrické minimum. Praha: Torst, 2004. ISBN 80-7215-235-1.

ČAPKA, F., SANTLEROVÁ, K. Vývoj písma v kostce. Brno: Datis, 1994. ISBN 9788021017924

ČERNÝ, Jiří. Úvod do studia jazyka. Olomouc: Rubico, 1998. ISBN 80-85839-24-5.

ČERVENKA, M. Problémy moderního básnictví. In: Jak číst poezii. Praha: Československý spisovatel, 1963

ECO, U. Teorie sémiotiky. Vyd. 2., v Argu 1. Praha: Argo, 2009. ISBN 978-80-257-0157-7

ECO, U. Teorie sémiotiky = A Theory of Semiotics. Přeložil, doslov napsal a poznámkami opatřil Marek Sedláček. 1. vyd. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2004. ISBN 80-85429-99-3

FASATTI, T. Praktická vizuální komunikace : učebnice druhé gramotnosti. Nakl. Muzeum umění a designu. Benešov. 2009. ISBN: 978-80-87400-01-2

FLUSSER, Vilém. Jazyk a skutečnost. Přeložil Karel PALEK. Praha: Triáda, 2005. Delfín (Triáda). ISBN 80-86138-54-2.

HIRŠAL, Josef, GRÖGEROVÁ, Bohumila. Job-Boj. 1. vyd. Praha: Čs. spisovatel, 1968

HIRŠAL, Josef a Bohumila GRÖGEROVÁ. Vrh kostek: česká experimentální poezie. Praha: Torst, 1993. ISBN 80-85639-13-0

HIRŠAL, Josef. GRÖGEROVÁ, Bohumila. Slovo, písmo, akce, hlas. Výběr z esejů, manifestů a uměleckých programů druhé poloviny XX. století. Praha 1967

CHATRNÝ, Dalibor a Dana CHATRná. Tak teď tu: komplementární svět Dalibora Chatrného = So now here : the complementary world of Dalibor Chatrný. První vydání. Brno: Barrister & Principal ve spolupráci s Danou Chatrnou, 2015, 431 stran. ISBN 978-80-7485-039-4.

KARLÍK, P. et al.: Encyklopedický slovník češtiny. Nakladatelství Lidové noviny, Praha, 2002. ISBN 978-80-7422-480-5

KLEMPERER, Victor: *Christian Morgenstern und der Symbolismus*. Akademie-Verlag, 1956

KOLÁŘOVÁ, B. Objekty a asambláže. Nakl. Torst. Praha. 1993. ISBN 80-856339-15-7

KOMENSKÝ, J. A.: Didaktika velká. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948. ISBN 978-80-210-6297-9

KOTEN, T. Škola? V pohodě! (2), Hněvín: 2009. ISBN 978-80-86654-25-6

KOTYK, P. Bohumila Grögerová – Josef Hiršal. Rozhovor Petra Kotyka. Praha, 1997. ISBN 80-9015-599-5

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Teorie a praxe projektové výuky. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5

KRÁTKÁ, Eva, ed. Česká vizuální poezie: teoretické texty. Brno: Host, 2013. ISBN 978-80-7294-736-2.

KROUPA, A.: Apollinaire známý a neznámý. Výbor z básnického díla. Odeon, Praha 1981.

LOCKE, John. Esej o lidském rozumu. Praha: Svoboda, 1984. ISBN 978-80-7298-304-9

MARINETTI, F.T. Osvobozená slova. Praha 1932.

MARKOVÁ, L. *Josef Hiršal – monografická studie*. Diplomová práce. Karlova Univerzita v Praze. Filozofická fakulta. Ústav české literatury a literární vědy.

- Vedoucí práce: PhDr. Vladimír Binar. Praha, 2011
- MCQUAIL, Denis. Úvod do teorie masové komunikace. Vyd. 2. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-714-0.
- Mukařovský, Jan: O jazyce básnickém. In: Studie z poetiky. Odeon, Praha, 1982.
- NAKONEČNÝ, M. Sociální psychologie, Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9
- PADRTA, Jiří. Svět obrazu a písma in OBRAZ A PÍSMO. Nakladatel: Galerie Václava Špály. Kolín. 1966
- PAULÍK, K. Psychologické základy lidské komunikace. Ostrava: OU, 2007. ISBN 978-80-247-4295-3
- PETERKA, J. Poezie. In: Mocná, Dagmar (ed.). Encyklopedie literárních žánrů. Praha, Litomyšl: Paseka, 2004. ISBN 80-7185-669-X
- PIJOAN, José. Dějiny umění 10. Odeon, 1984.
- POMAJZLOVÁ, Alena. Obraz a slovo v českém výtvarném umění šedesátých let. Barrister & Principal, o.p.s. Brno. 2017. ISBN 978-80-7485-127-8
- PŘŮCHA, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál. 2003, ISBN 80-7178-772-8
- REJZEK, Jiří. Český etymologický slovník. 2., nezměn. vyd. Voznice: Leda, 2012. ISBN 978-80-7335-296-7.
- ROESELOVÁ, Věra. Řady a projekty ve výtvarné výchově. Praha: Sarah, c1997. ISBN 80-902267-2-8.
- Rose, G.: Visual methodologies. An Introduction to the Interpretation of Visual Materials. 2001. ISBN 9780857028884
- SAUSSURE, Ferdinand de. Kurs obecné lingvistiky. Vyd. 3., upr., V nakl. Academia 2. Přeložil František ČERMÁK. Praha: Academia, 2007. Europa (Academia). ISBN 978-80-200-1568-6.
- ŠTIKAR, Jiří. Obrazová komunikace. 1. vydání. Praha: Karolinum, 1992. ISSN 0567-8307
- TEIGE, Karel. Svět stavby a básně: studie z dvacátých let : výbor z díla 1. Praha:

Československý spisovatel, 1966.

TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. Učíme v projektech. Praha: Portál, 2009. Spisy Masarykovy univerzity v Brně. ISBN 97880-7367-527-1.

VALOCH, Jiří. PARTITURY, Vyd. Jazzpetit. 1980.

VALOCH, Jiří. Proměny Ladislava Nováka. Praha: Gallery, 2002.

VOEGELIN, Eric. Vzpomínky na život a filozofii. 1998.

WILLIAMS, H. Television: Technology and Cultural Form. 1974. ISBN 978 0415314565

ZÁBRANA, Jan. Jak se dělá báseň. Nakl. Mladá fronta. 2001. ISBN 8020407936

## Seznam použitých internetových zdrojů

BEZR, O. Antikódy Václava Havla na scéně. [online] 2013. [cit. 2018-04-09].  
Dostupné z: [https://kultura.zpravy.idnes.cz/antikody-vaclava-havla-na-scene-dmt-/literatura.aspx?c=A130329\\_134731\\_literatura\\_ob](https://kultura.zpravy.idnes.cz/antikody-vaclava-havla-na-scene-dmt-/literatura.aspx?c=A130329_134731_literatura_ob)

BÍLEK, V. Experiment jako program v české poezii 60. let. [online]. 2007. [cit. 2018-03-02]. Dostupné z: <http://www.ucl.cas.cz/slk/data/2006/sbornik/8.pdf>

FIALA, J. Obrazová komunikace. [cit. 2018-03-10]. 1996. Dostupné z: <https://vesmir.cz/cz/casopis/archiv-casopisu/1996/cislo-8/obrazova-komunikace.html>

GOLDMANOVÁ, Anna. Lettrismus. [cit. 2018-03-09]. Dostupné z: <http://www.artslexikon.cz//index.php?title=Lettrismus>

GUZIUR, J. Zrození ideogramu z ducha čínského znaku. 2016 [cit. 2018-03-09].  
Dostupné z: <https://itvar.cz/zrozeni-ideogramu-z-ducha-cinskeho-znaku>

Masová komunikace. Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA):  
Wikimedia Foundation, 2001-, 2014-03-24 [cit. 2018-01-08]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Masov%C3%A1\\_komunikace](https://cs.wikipedia.org/wiki/Masov%C3%A1_komunikace)

MILER, M. Mluvím, tedy jsem. [online]. [cit. 2018-03-11]. Dostupné z: [http://www.almanachwagon.cz/naklad/miler\\_marek/w07III.htm](http://www.almanachwagon.cz/naklad/miler_marek/w07III.htm)

Méret Oppenheim. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA):  
Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2018-04-09]. Dostupné z: [https://en.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9ret\\_Oppenheim](https://en.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9ret_Oppenheim)

MOŠT, Ralf. Československo: Bašta experimentální poezie. [cit. 2018-03-05].  
Dostupné z: <http://www.ralfmost.cz/07.html>

WOLLNER, J. Hranice experimentu. [cit. 2018-02-17]. Dostupné z: [http://vvp.avu.cz/wp-content/uploads/2014/08/Sesit\\_18\\_2015\\_Wollner.pdf](http://vvp.avu.cz/wp-content/uploads/2014/08/Sesit_18_2015_Wollner.pdf)

## Seznam použitých příspěvků v tištěných seriálových publikacích

BURDA, Vladimír. S Jiřím Kolářem o evidentní poezii. Výtvarné umění 9-10. 1968

FLUSSER, Vilém: Moc obrazu: výběr filosofických textů z 80. a 90. let, Praha 1996  
(Občanské sdružení pro podporu výtvarného umění)

KRIWET, Ferdinand. Rozklad literární jednoty: příspěvek k teorii vizuálně vnímané literatury. In Slovo, písmo, akce, hlas. Praha: Československý spisovatel, 1967

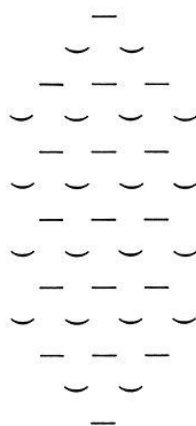
GRECMANOVÁ H., URBANOVSKÁ E., Projektové vyučování a jeho význam v současné škole. In Pedagogika roč. XLVII. Dostupné z:  
<http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2723&lang=cs>

HAZUKOVÁ, Helena. Nové pojetí výtvarné výchovy, plán a výtvarné projekty. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/629/NOVA-POJETI-VYTVARNE-VYCHOVYPLAN-A-VYTVARNE-PROJEKTY.html/>

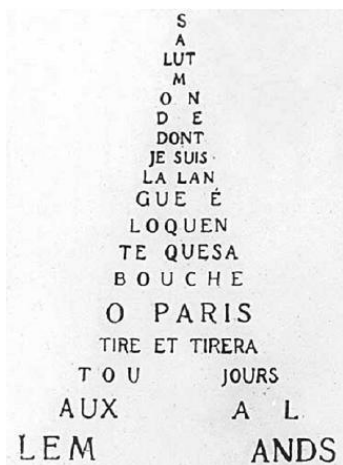
NOVÁČKOVÁ K., Piktogram revival - aneb poznámky k Isotypu jsou úvahou nad Neurathem, modernismem, vizuální komunikací a piktogramy, časopis Designum 1/2008.

## SEZNAM PŘÍLOH

### I. Obrazová příloha k teoretické části



Obr. 1: Christian Morgenstern - Noční rybí zpěv



Obr. 2: Guillaume Apollinaire – Eiffelova věž





Obr. 3: André Breton – Báseň – objekt



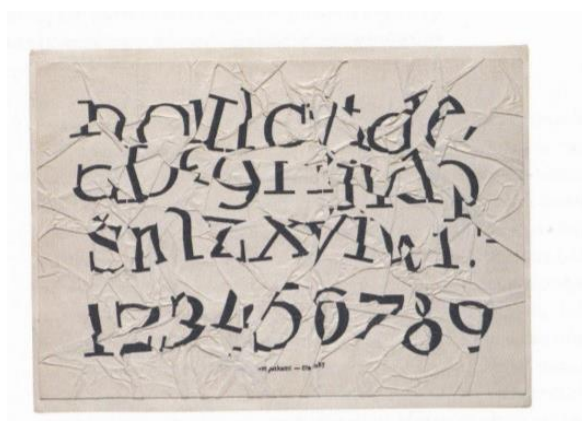
Obr. 4: Mériet Oppenheim – Object, 1936



Obr. 5: Jiří Kolář – Uzlová báseň



Obr. 6: Jiří Kolář – Od historie něčoho k ničemu



Obr. 7: Jiří Kolář – Bez názvu, muchláž 1962



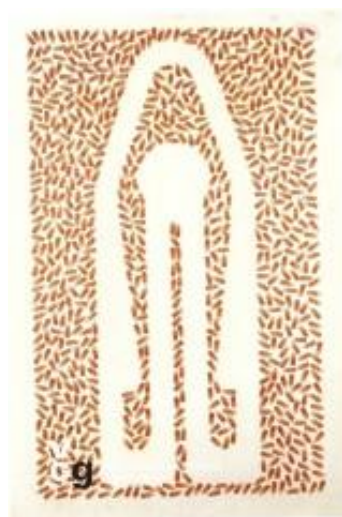
Obr. 8: Jiří Kolář – Jablko



Obr. 9: Běla Kolářová – Gumičky



Obr. 10: Běla Kolářová - Svorková tajenka



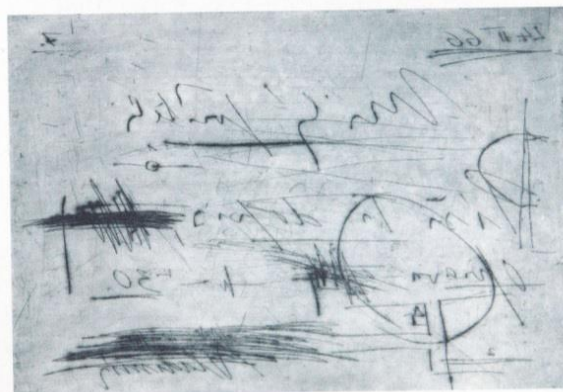
Obr. 11: Běla Kolářová – Prázdno

Život život  
 Život život  
 Život život  
 Život život život život  
 Život život život život  
 Život život život život  
 Život život  
 Život život  
 Život život  
 Život život  
 Život život  
 Život život  
 Život život



Obr. 12: Václav Havel – Život/smrt

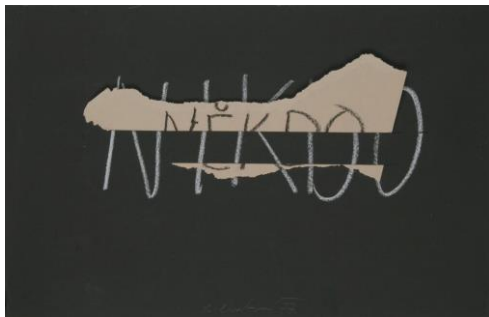
Obr. 13: Václav Havel – Atomový hřib



Obr. 14: Vladimír Boudník – List z cyklu dopisy



Obr. 15: Dalibor Chatrný – Černá/Bílá



**Obr. 16: Dalibor Chatrný – Nikdo/Někdo**   **Obr. 17: Dalibor Chatrný – Ano/Ne**



**Obr. 18: Ladislav Novák – Růže**

## II. Fotodokumentace výtvarně – literárního projektu Experimentální poezie

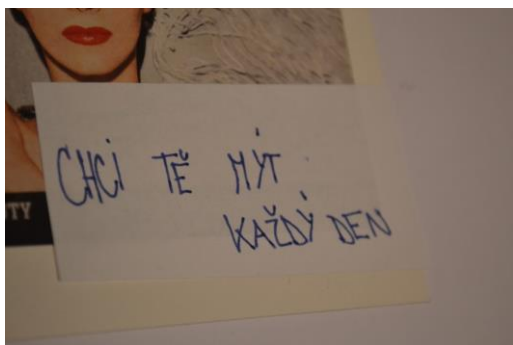
### Fotodokumentace výtvarné lekce Nesmyslný dialog



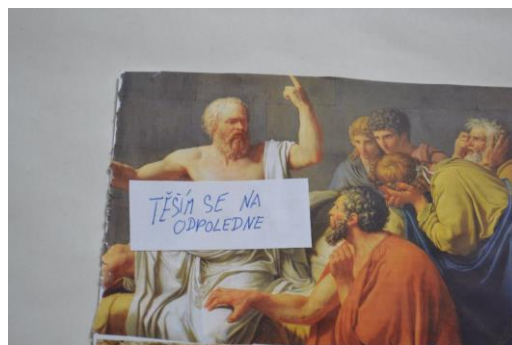
Obr.1: Ukázka náhodně vytáhnutých lístečků s již nalepenými reprodukcemi a fotografiemi



Obr.2: Výsledné dialogy při závěrečném hodnocení, větší formáty představují kolektivní práce



Obr.3: Chci tě m(i)ýt každý den



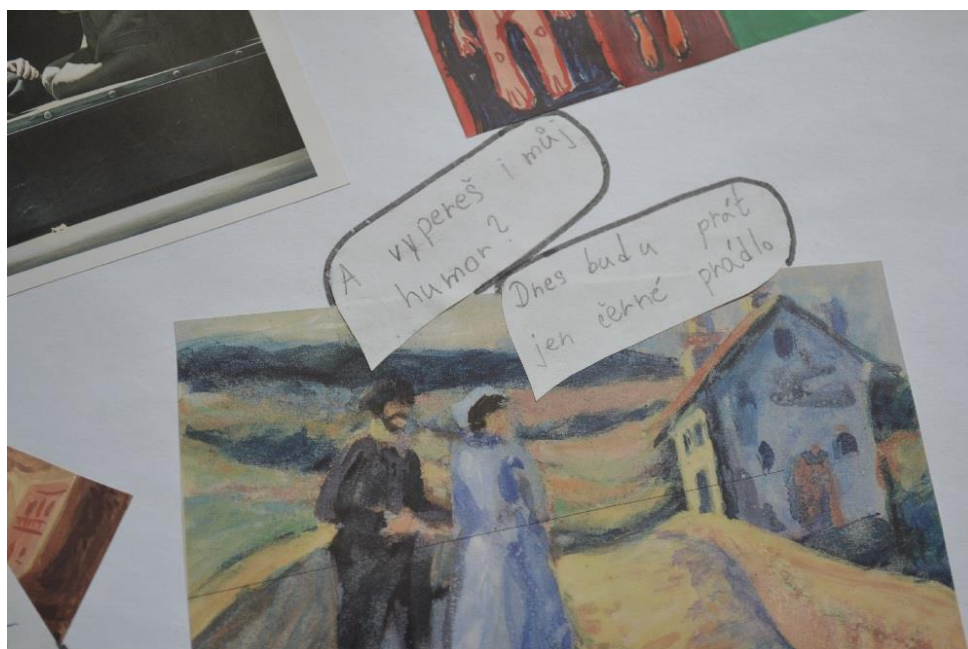
Obr.4: Těším se na odpoledne



Obr.5: Miluju tvý tělo? – Vážně?

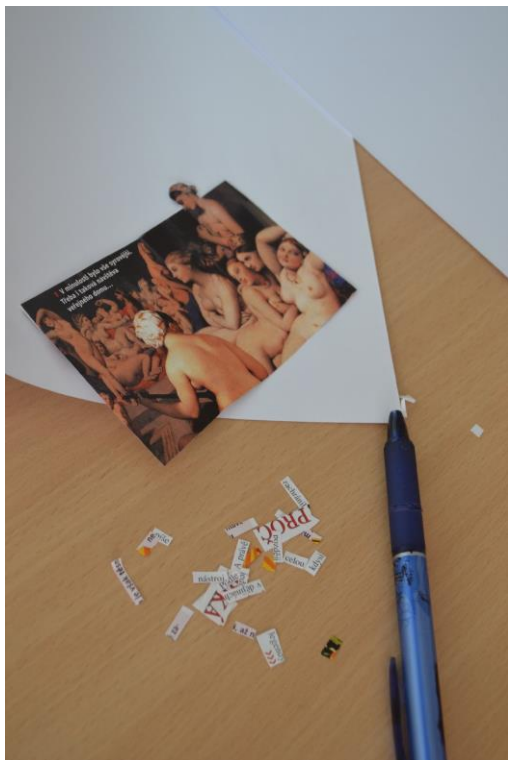


Obr.6: Mám hlad jako vlk

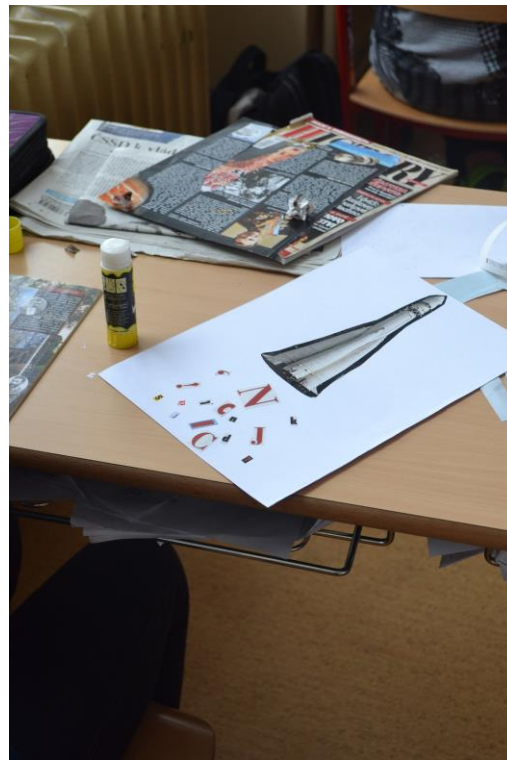


Obr.7: A vyperješ i můj humor? – Dnes budu jen černé prádlo

## Fotodokumentace výtvarné lekce Výbuch



Obr. 8: Nastříhaný text



Obr. 9: Raketa v rozpracování



Obr. 10: Skupinka žákyň při vyhledávání textu a následném lepení



Obr. 11: Koláže v procesu



Obr. 12: Jedno z výsledných děl



Obr.13: Výsledná dadaistická báseň



Obr. 14: Další z výsledných děl





Obr. 15: Výsledná raketa



Obr. 16: Proházená historie



Obr. 17: Vyzkoušena byla i muchláž



Obr. 18: Další z výsledných koláží

## Fotodokumentace výtvarné lekce Abeceda věcí



Obr. 19: Ukázka předmětů, které si s sebou měli žáci přinést

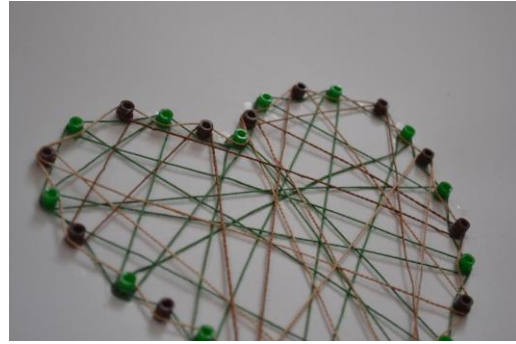
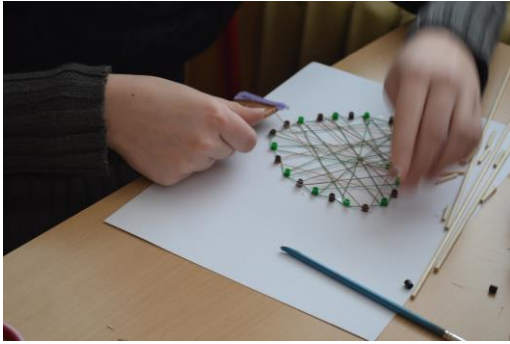


Obr. 20: Seskupování předmětů do obrazce Obr. 21: Tvoření iniciál svého jména



Obr. 22: Práce s herkulesem, aby předměty držely

Obr. 23: Práce s textem

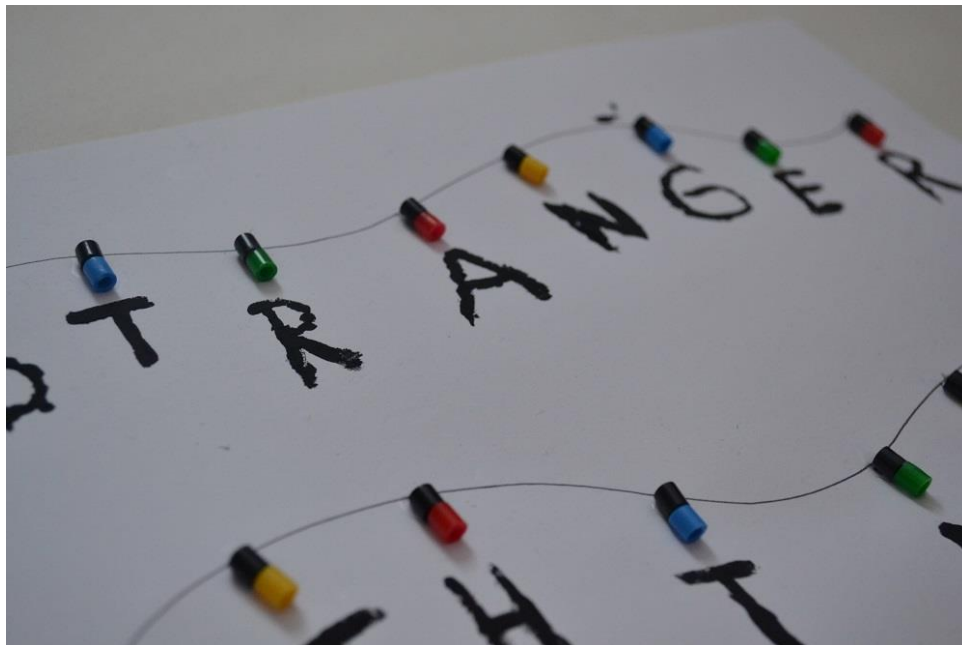


Obr. 24, 25: Práce s provázky a seskupování předmětů, detail výsledného artefaktu

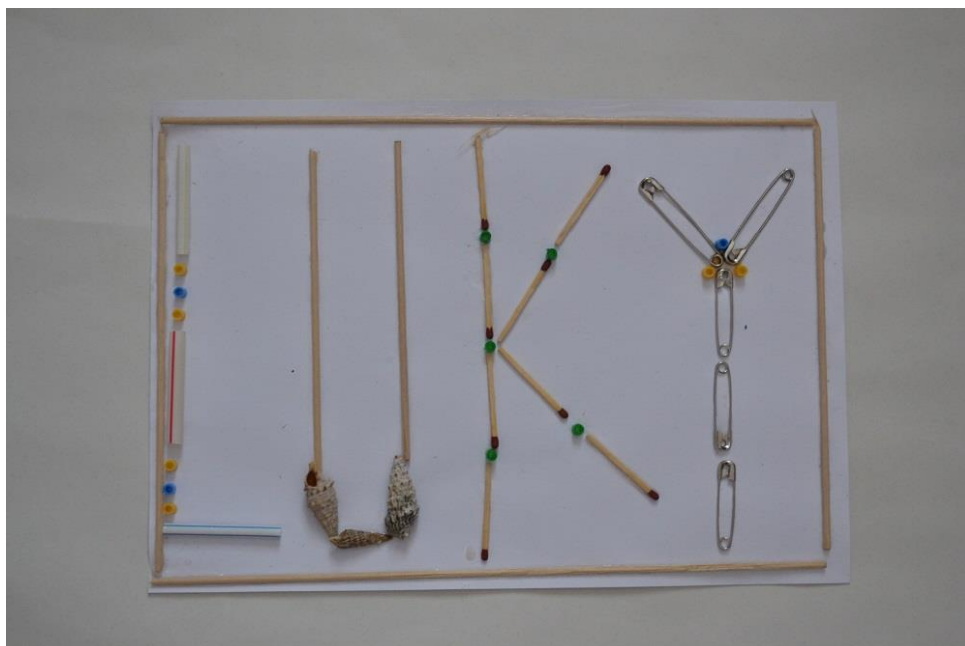


Obr. 26: Práce s korálky a písmenky

Obr. 27: Výsledné práce dvou žáků



Obr. 28 Detail šňůrek s žárovkami a písmenky



Obr. 29: Jeden z výsledných artefaktů - Luky

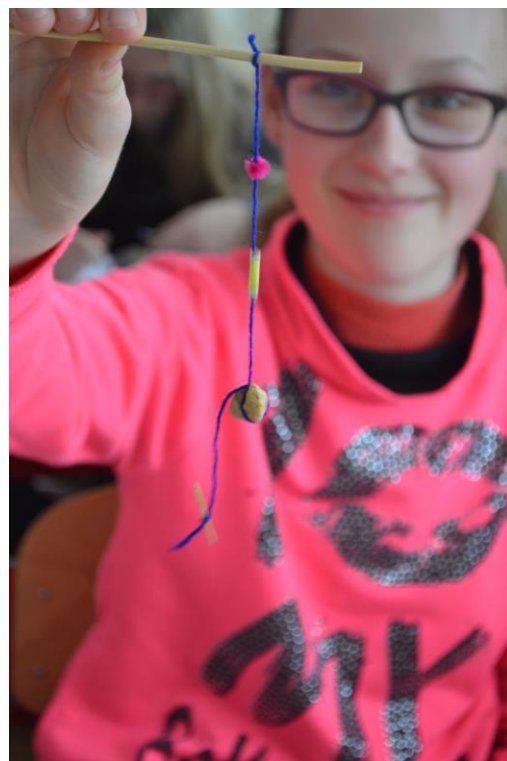


Obr. 30: Výsledná práce- iniciály FK, nejzdařilejší dílo lekce

## Fotodokumentace výtvarné lekce Uzlová básně



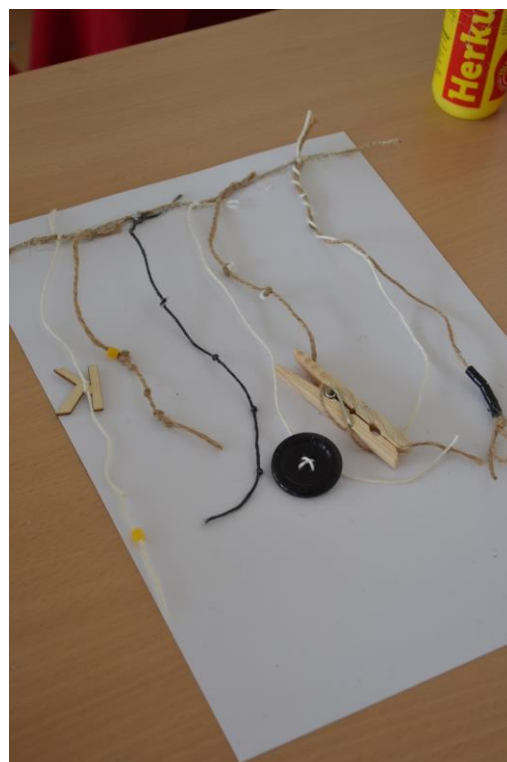
Obr. 31: vázání předmětů na provázek



Obr. 32: zauzlované předměty



Obr. 33: Uzlování předmětů



Obr.34: Jedna z výsledných uzlových básní



Obr. 35: Detail další uzlové básně



Obr. 36: Další výsledná uzlová básně



Obr. 37: Uzlová básně s modrou

## Fotodokumentace výtvarné lekce Ano/Ne



Obr. 38: práce na díle inspirovaném Daliborem Chatrným



Obr. 39 Vyhledávání a stříhání při koláži Obr. 40: Lepení obrázků ke koláži

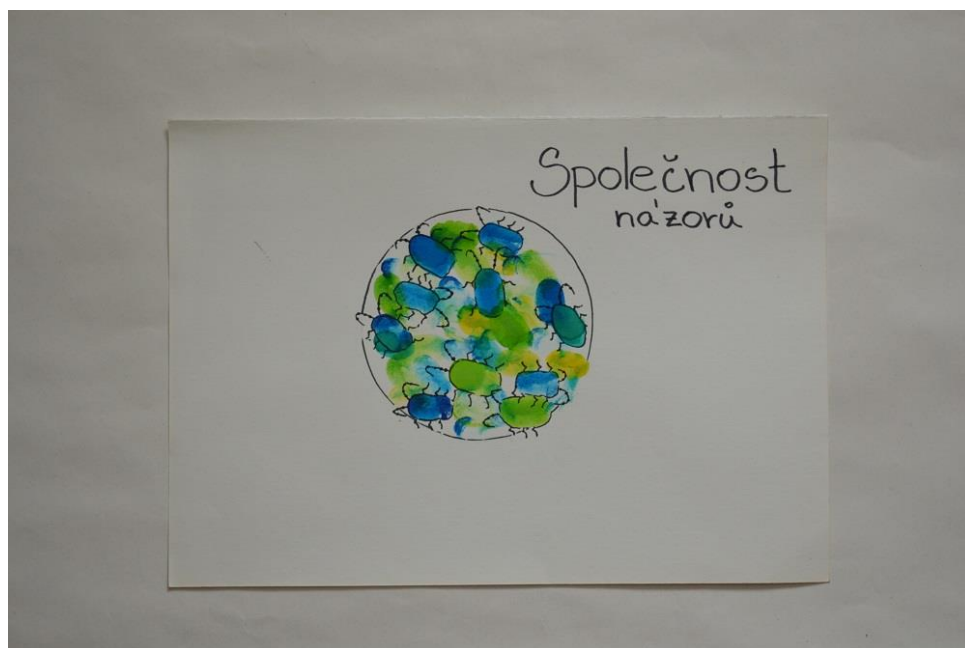


Obr. 41: Výsledné dílo – Bílá, inspirace Daliborem Chatrným



Obr. 42: Největší hladomor v historii Obr. 43: Hlavně zdravě!





Obr. 44: Společnost názorů



Obr. 45: Oblečená nahota

## Fotodokumentace výtvarné lekce Báseň - objekt



Obr. 46 Žáci při oblepování objektů



Obr. 47: Oblepen i hrneček



Obr. 48: Oblepování vajíček



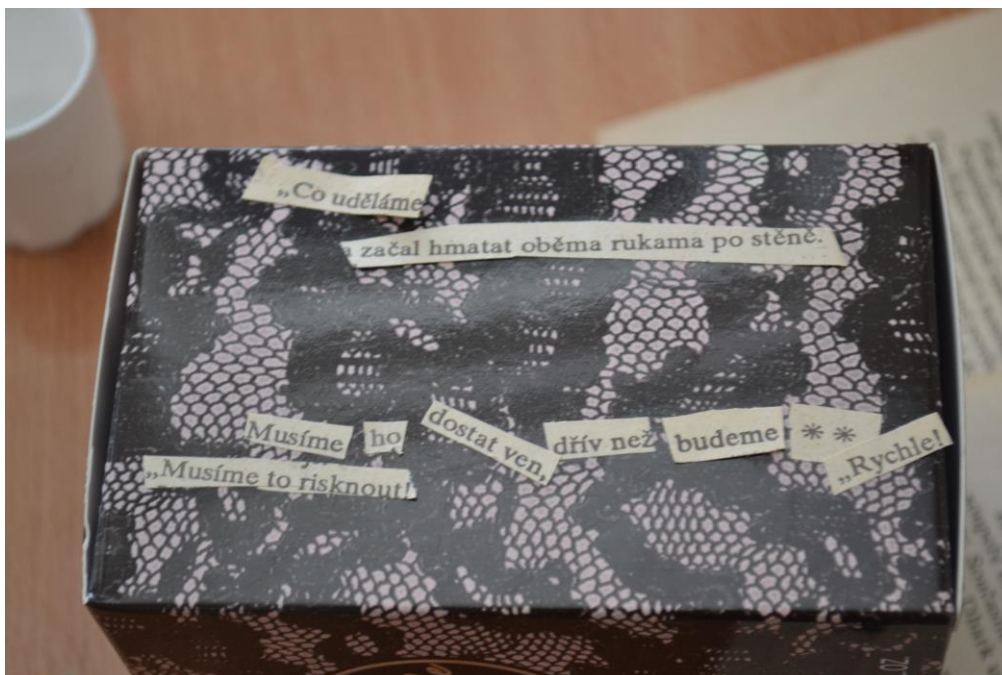
Obr. 49: Výsledná oblepená vajíčka



Obr. 50, 51: Výsledná oblepená krabička starými listy z knih, oblepené lžičky



Obr. 52: Další z výsledných oblepených objektů



Obr. 53: Krabička polepená vystřiženými slovy tvořící příběh

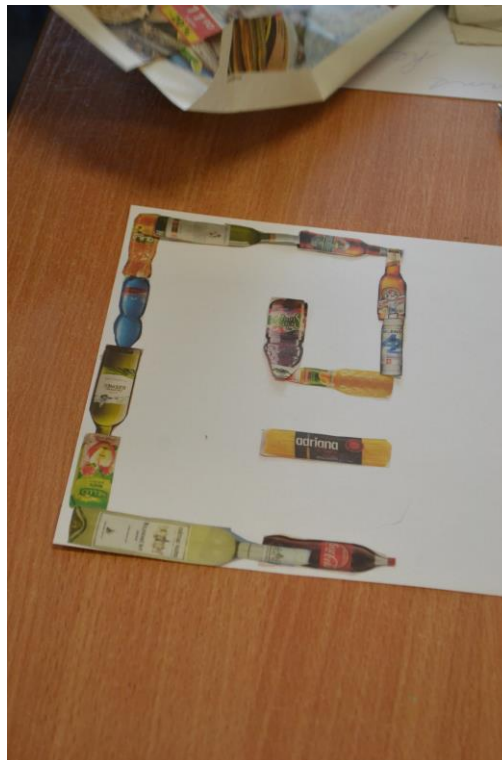


Obr. 54: Výsledné vajíčko

## Fotodokumentace výukové lekce Labyrint



Obr. 55: Vystřihávání křížovek

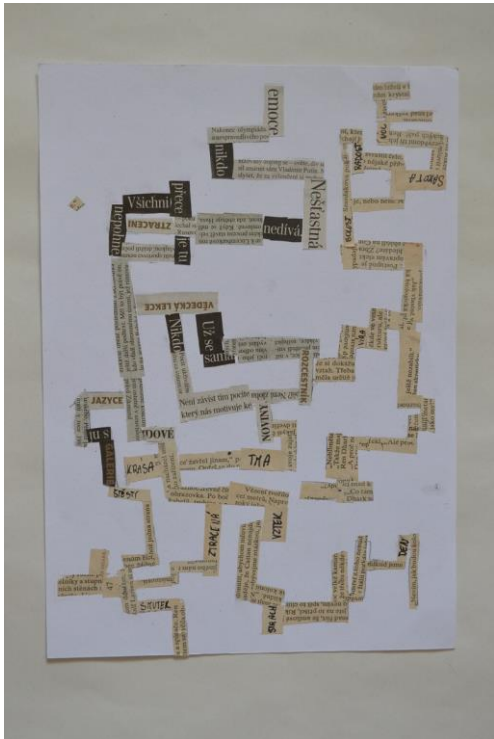


Obr. 56: Rozdělaná koláž z flašek

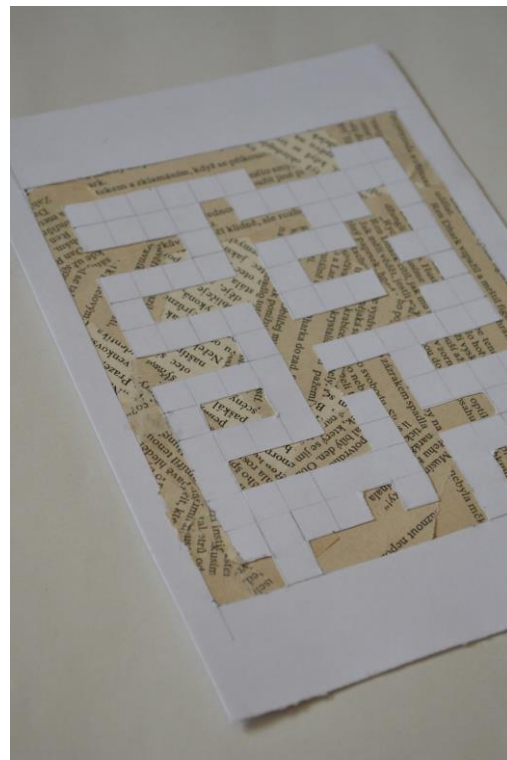
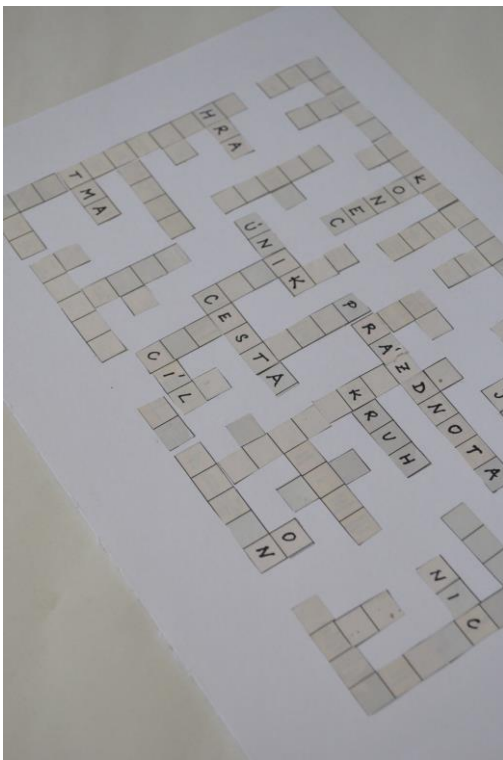


Obr. 57: Cesta tvořená z textů z novin





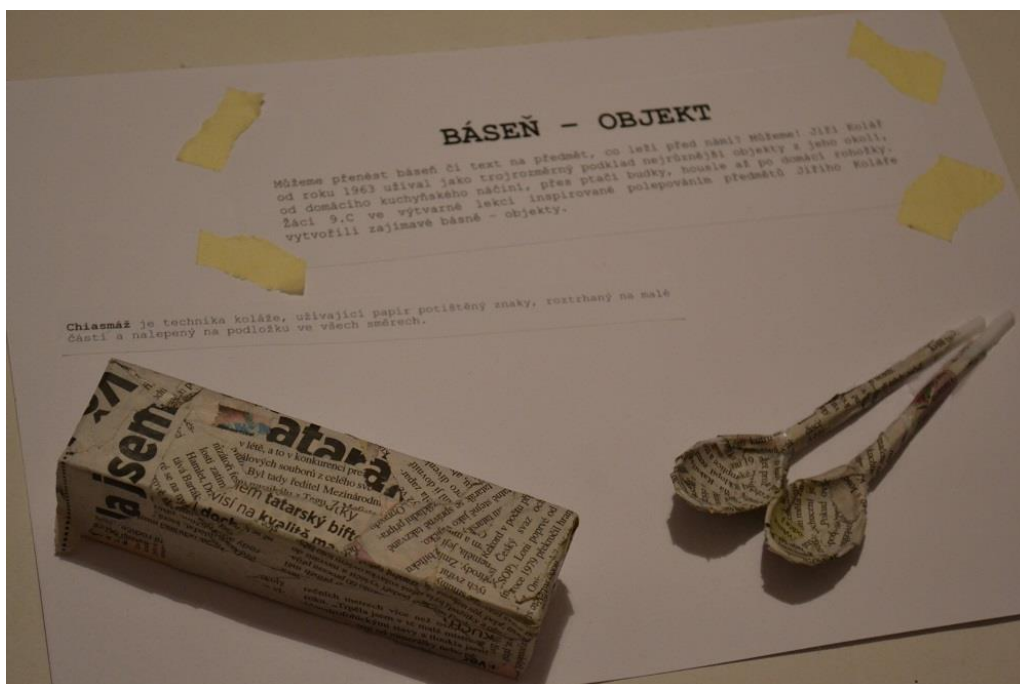
Obr. 60, 61: Výsledný labyrint z výstřižků z novin, labyrint jako koláž z flašek



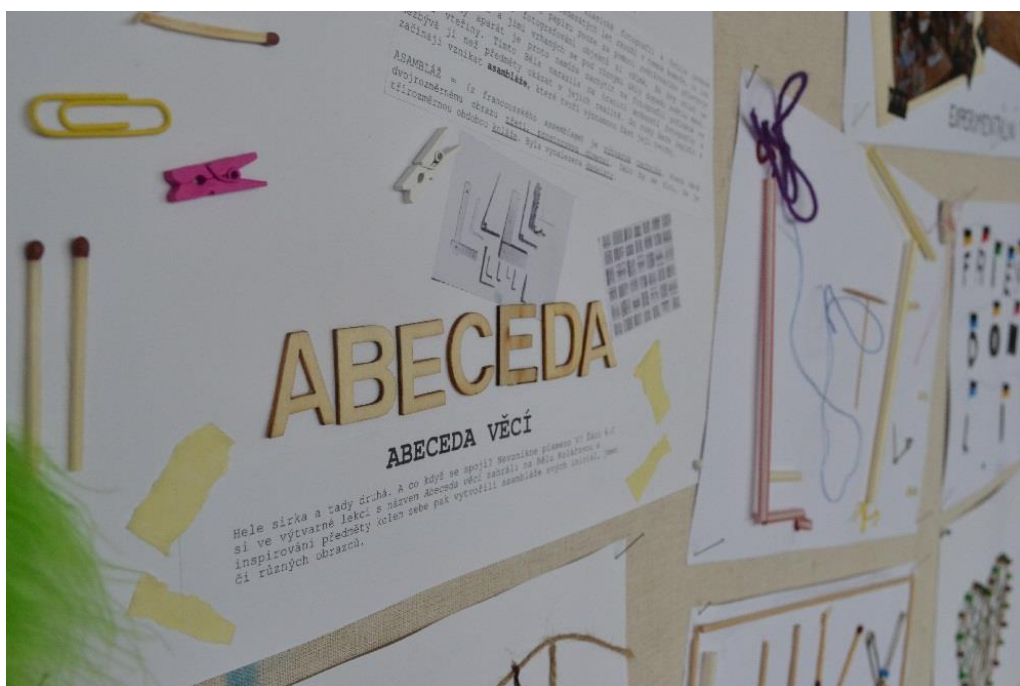
Obr. 62: Výsledný labyrint z křížovek  
chiasmáží

Obr. 63: Výsledný labyrint s použitou

## Fotodokumentace výstavy Experimentální poezie v 6. a 9.C

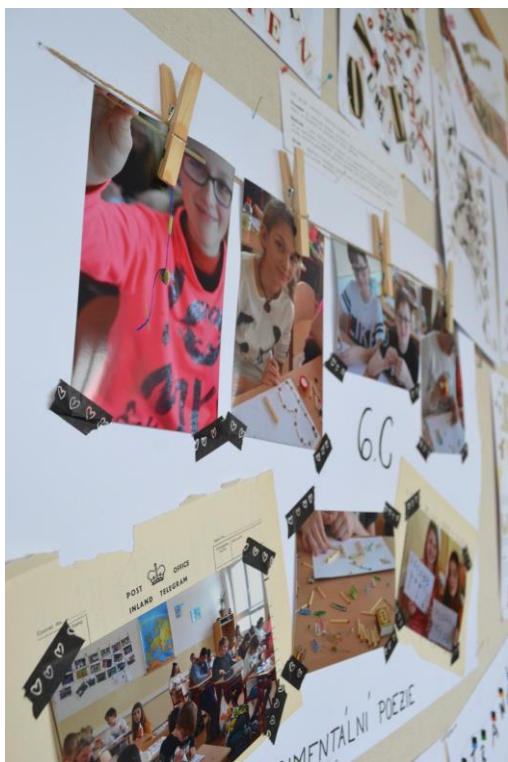


Obr. 64: Ke každé lekci je připojen záměr lekce a daná technika

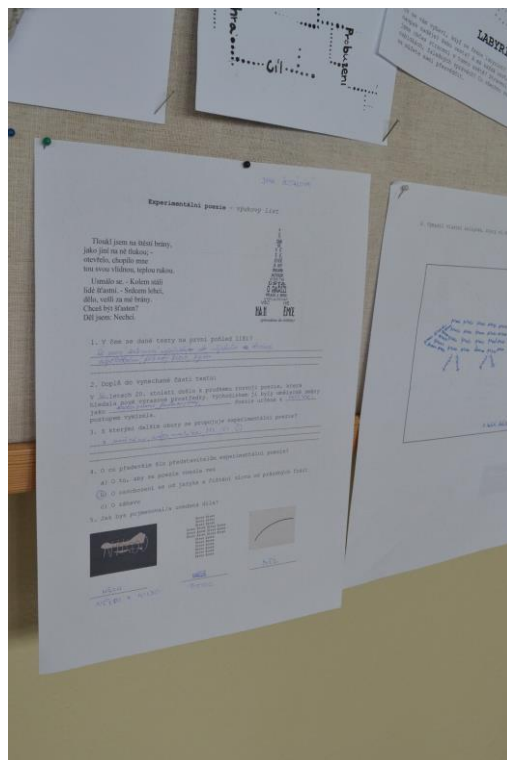


Obr. 65: Další z ukázek výtvarné lekce Abeceda věcí





Obr. 66, 67: Vybrané fotografie na nástěnce z 6.C, vybrané fotografie na nástěnce z 9.C



Obr. 68: Lekce Výbuch a seznámení s koláží Obr. 69: Ukázka vyplněného výukového listu



Obr. 70: Ukázka objektů – básní



Obr. 71: Ukázka uzlových básní



Obr. 72: Společná závěrečná fotografie s žáky 6. C

### III. Strukturované přípravy k výtvarně – literárnímu projektu Experimentální poezie

#### (Ne)smyslný dialog

Škola: ZŠ Pohůrecká

Ročník: 6.

Časový úsek: 60 minut

Datum: 3.3.2018

**Výtvarný materiál:** čtvrtka formátu a4, více fotografií (či reprodukcí výtvarných či kterýchkoliv jiných děl), papír formátu a4 (případně text z novin, letáků, časopisů), lepidlo, propiska

#### **Vzdělávací a výchovný cíl:**

- *Vzdělávací:* seznámení s uměleckým směrem dadaismus, jehož východiskem je nesmysl; seznámením s tím, jak vznikala dadaistická báseň (rozstříhání básně na slova, která jsou vložena do sáčku a pak postupně přetvořena v báseň novou)
- *Výchovný:* schopnost zasmát se společně ve skupině, zážitek ze společného vytváření; pochybnosti a nedůvěra ke slovům

#### **Námět:**

- Motivační – Nezdá se vám občas, že se lidé mezi sebou vůbec neposlouchají? Že plácají nesmysly a obsah jejich sdělení postrádá pointu?
- Popisný- Vytvoření koláže s náhodným dialogem

#### **Úkol:**

Na začátku hodiny budou žáci spontánně psát krátké věty (odhadem tak 6 – 10), které je zrovna napadnou, případně jim učitel může zadat téma. Tyto věty následně vystříhnou a vhodí do společně připravené krabičky (klobouku, sáčku, aj.), odkud si později několik papírků také vylosují. Vylosované texty vystříhnou, mohou je vystříhnout i do komiksových bublinek. Nabízí se ovšem také možnost náhodného vystříhání textů z novin, letáků, časopisů apod.

Žáci si dále přichystají fotografie či obrázky, kde se nejlépe nachází více osob, a vystřižené texty k nim přilepí. Texty však nemusí lepit jen k osobám, ale i ke zvířatům či objektům na fotografii. Přetvořit takto mohou více fotografií, které si poté pojmenují a nalepí na čtvrtku.

#### **Motivace:**

- Připraveny budou ukázky Jiřího Koláře (Komiks), ukázky recykliteratury

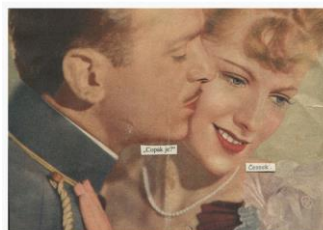
**Klíčová slova:** dialog, nesmysl, dadaismus, koláž, recykliteratura, nedůvěra ke slovům

#### **Didaktická analýza úkolu:**

- **Výtvarně technické informace:** Pracujeme s nůžkami, takže jsme opatrní ke svému okolí. V této lekci nám postačí lepicí tyčinka.
- **Výtvarně estetické informace:** Na hodinu by si žáci měli vzít časopisy a noviny, aby se však předešlo opakujícím se vystříhaným potravinám z letáků, je lepší vzít s sebou i nějaké obrázky reprodukcí reprezentujících např. umění 19. a 20. století

#### **Hodnocení:**

- Forma hodnocení (KDO): učitel společně s žáky na konci hodiny
- Kritéria hodnocení (CO): Které dílo žáky nejvíce rozesmálo? Nepřipomněl vám výsledek nějakou konkrétní situací?
- **Ukázky obrazových příloh:**



Jiří Kolář – Bez názvu (komiks)<sup>171</sup> Pohlednice Lipník Recykliteratura <sup>172</sup>

<sup>171</sup> Dostupné z: POMAŽLOVÁ, Alena. *Obraz a slovo v českém výtvarném umění šedesátých let.* Barrister & Principal, o.p.s. Brno. 2017, str. 11

<sup>172</sup> Dostupné z: <https://eshop.kuraz.cz/pro-pany/pohlednice-lipnik-recykliteratura-c-6/>

## Výbuch

Škola: ZŠ Pohůrecká

Ročník: 6.

Časový úsek: 90 min (2 vyučovací hodiny)

Datum: 7.3.2018

**Výtvarný materiál:** čtvrtka formátu a4, noviny, časopisy, různé fotografie či reprodukce děl, izolepa, lepicí tyčinka

**Vzdělávací a výchovný cíl:**

- *Vzdělávací:* seznámení s uměleckým směrem lettrismus, který obdobně jako dadaismus bortí veškerá pravidla; seznámení s českými představiteli lettrismu
- *Výchovný:* pochybování o textu, osvobození slov od písmen

**Námět:**

- *Motivační* - Může se báseň či pouhý text zbláznit, rozstříhat nebo spojit s jiným materiálem? Může! V lettrismu je povoleno vše. Pravidla jsou dnes pro tvorbu pasé!
- *Popisný* - Přetvoření textu ve zcela nový význam.

**Úkol:**

Žáci si v dnešní lekci vyzkouší, jaké to je, když se naruší text. Aby totiž bylo možné pracovat se samostatnými písmeny či grafémy, musíme je osvobodit od slova. Nejprve tedy vystříhají z textu písmena, která budou posléze různě lepit po čtvrtce či vybrané fotografii. Dále mohou lepit i různé nastříhané či natrhané kusy papírů, a to lepenkou, herkulesem či klasickým lepidlem. Povoleny dnes budou kterékoliv experimenty. Žáci si v této hodině mohou vyzkoušet například i muchláž: daný text či písmeno zmuchlat a dostat tak zcela jiný náhled.

**Motivace:**

- Připravena bude krátká powerpointová prezentace na lettrismus, dále budou ukázky představitelů lettrismu, zejména díla Jiřího Koláře, v kterých pracuje

s abecedou (Stávka abecedy, Historie ničeho), Jana Kubíčka (Struktura s písmeny a zbytky papíru)

**Klíčová slova:** lettrismus, písmeno, Jan Kubíček, Jiří Kolář, výbuch, zrušení významu

**Didaktická analýza úkolu:**

- Výtvarně technické informace: Při slepování textu můžeme použít klasické lepidlo v tubě, ale využít můžeme i lepenky. Při lepení objektů by pak bylo vhodnější použít herkules.
- Výtvarně estetické informace: Využíváme celé plochy papíru a snažíme se ji zaplnit celou.

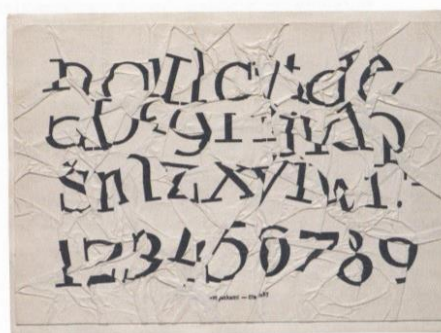
**Hodnocení:**

- Forma hodnocení (KDO): učitel společně s žáky na konci hodiny
- Kritéria hodnocení (CO): Který text se vám zdá nejvíce absurdní? Na co narážel autor daného díla? Kdo zajímavě uspořádal písmena a využil celé plochy?

**Ukázky obrazových příloh:**



Jan Kubíček – Struktura písmen s izolepou<sup>173</sup>



Jiří Kolář – Bez názvu<sup>174</sup>

<sup>173</sup> Dostupné z: POMAŽLOVÁ, Alena. Obraz a slovo v českém výtvarném umění šedesátých let. Barrister & Principal, o.p.s. Brno. 2017, str. 111

<sup>174</sup> Dostupné z: POMAŽLOVÁ, Alena. Obraz a slovo v českém výtvarném umění šedesátých let. Barrister & Principal, o.p.s. Brno. 2017, str. 97

## Abeceda věcí

Škola: ZŠ Pohůrecká

Ročník: 6.

Časový úsek: 45 minut

Datum: 23. 3. 2018

**Výtvarný materiál:** čtvrtka formátu a4, herkules, různé dostupné předměty a materiály (spínací špendlíky, šrouby, brčka, kolíky, sirky, knoflíky, párátko, špejle, pírka do vlasů, drátky, mušle, kamínky, provázky, aj.)

### Vzdělávací a výchovný cíl:

- *Vzdělávací:* nalézání inspirace v předmětech kolem nás, schopnost takové předměty číst jako písmena, seznámení s dílem a životem Běly Kolářové, seznámení s pojmem asambláž
- *Výchovný:*

### Námět:

- Motivační – Hele sirka. A co když se dvě sirky k sobě slepí? Nevznikne nám písmeno V? Dokážou nám i předměty kolem nás něco sdělit?
- Popisný- Vytvoření písmen, celého textu či obrazce pomocí dostupných materiálů kolem nás.

### Úkol:

Žákům bude hodinu předchozí hodinu sděleno, aby si na další hodinu přinesli drobné předměty, které kolem sebe doma najdou. Pro jistotu ale bude připravena krabice s různými menšími předměty, z které si budou vybírat ty, které se k jejich osobě nejvíce vztahují

Prvotním úkolem bude seznámit žáky s tvorbou Běly Kolářové, která se při své tvorbě asambláží inspirovala předměty kolem sebe. Poté si rozvrhnou ze svých předmětů písmena, a až si budou žáci jisti správnou kompozicí, nalepí je pomocí herkulesu na čtvrtku. Skládat mohou například jen iniciály svého jména nebo někoho blízkého, konkrétní slovo, celý text, obrazec nebo je nechat volně po čtvrtce.

### **Motivace:**

- Přípraveny budou ukázky Běly Kolářové (Abeceda věcí, Písmo spirály, Stvořená Adama)

**Klíčová slova:** asambláž, Běla Kolářová, abeceda, věci kolem nás

### **Didaktická analýza úkolu:**

- Výtvarně technické informace: Dávejme pozor při práci s ostrými předměty. Pro práci dnes bude zapotřebí Herkules, neboť s běžným lepicí tyčinkou by většina předmětů nedržela na čtvrtce.
- Výtvarně estetické informace:

### **Hodnocení:**

- Forma hodnocení (KDO): učitel společně s žáky na konci hodiny, učitel se ocitá v roli moderátora
- Kritéria hodnocení (CO): Kdo užil nejoriginálnějšího materiálu? Jaké dílo se vám zdá nejzdařilejší a proč? Komu byste tuto báseň darovali?

### **Ukázky obrazových příloh:**



**Běla Kolářová – Pythie** <sup>175</sup>



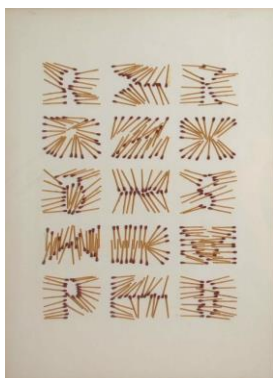
**Běla Kolářová – Gumičky** <sup>176</sup>

---

<sup>175</sup> Dostupné z: KOLÁŘOVÁ, B. Objekty a asambláže. Nakl. Torst. Praha. 1993. ISBN 80-856339-15-7, str. 10

<sup>176</sup> Dostupné z: KOLÁŘOVÁ, B. Objekty a asambláže. Nakl. Torst. Praha. 1993. ISBN 80-856339-15-7, str. 49





**Běla Kolářová – vzorník sirek<sup>177</sup>**



**Běla Kolářová – Abeceda věcí<sup>178</sup>**

---

<sup>177</sup> Dostupné z: POMAŽLOVÁ, Alena. *Obraz a slovo v českém výtvarném umění šedesátých let*. Barrister & Principal, o.p.s. Brno. 2017, str. 134

<sup>178</sup> Dostupné z: POMAŽLOVÁ, Alena. *Obraz a slovo v českém výtvarném umění šedesátých let*. Barrister & Principal, o.p.s. Brno. 2017, str. 132

## Uzlová báseň

Škola: ZŠ Pohůrecká

Ročník: 6.

Časový úsek: 45 minut

Datum: 23.3.2018

**Výtvarný materiál:** provázky (různě barevné), špejle, drobné předměty vztahující se k jejich osobě (mušle, korálky, peříčka, párátko, sponky, kolíčky, aj.)

**Vzdělávací a výchovný cíl:**

- *Vzdělávací:* představení tvorby Jiřího Koláře, která dle jeho slov vylučuje slovo jako nosný prvek tvoření a dorozumění; seznámení s písmem kipu a kmenem Inků, na které Jiří Kolář navázal
- *Výchovný:* poznání sebe samého, sebeuvědomování svého chování, jednání a prožívání

**Námět:**

- *Motivační-* Lze zauzlované provázky považovat za báseň? Sám Kolář tak svá díla označuje. Má k tomu však důvod: významové prvky jsou lineárně seřazeny za sebou jako by šlo o zašifrovaný text.
- *Popisný-* Místo písmen a slov dnes použijeme předměty, provázky, svorky, peříčka aj. a vytvoříme si svou zauzlovanou báseň života.

**Úkol:**

Žákům by mělo být alespoň týden před touto lekcí řečeno, aby doma popřemýšleli a našli drobnější předměty, které si myslí, že je charakterizují a které bude možné uzlovat na provázek.

Žáci budou postupně na provázky uzlovat předměty vztahující se k jejich osobě, ale i samotné provázky mohou různě proplétat nebo natrhávat. Poté na kratší klacík, špejli či jen silnější provázek obmotají provázky se zauzlovanými předměty. U písma kipu měla význam například i barva daného provázku (žlutá například znamenala zlato, zelená obilí, modrá náboženství), proto se i děti mohou zamyslet, jaké barvy mají rády a natřít provázky nebo předměty.

**Motivace:**

- Co všechno lze považovat za báseň?
- Vědcům trvalo léta, než rozluštili tajuplné písmo kipu. Podaří se to vašim spolužákům dříve?

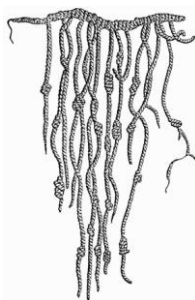
**Klíčová slova:** uzlová báseň, Jiří Kolář, poezie beze slov, písmo kipu, hmatová poezie

**Didaktická analýza úkolu:**

- Výtvarně technické informace: Zde bude nejobtížnější správně předmět zauzlovat, k dispozici proto bude ještě tavná pistole. Pokud by se někdo rozhodl, že bude natírat provázky na různé barvy, je potřeba počítat s tím, že provázky budou chvíli schnout.
- Výtvarně estetické informace:

**Hodnocení:**

- Forma hodnocení (KDO): Žáci si ve dvojicích prohodí svoje díla a pokusí se odhadnout, co daným předmětem, barvou či počtem uzlíků měl spolužák na mysli.
- Kritéria hodnocení (CO): Na konci hodiny si žáci prohodí se spolužákem svá díla a mohou odhadnout, co daným předmětem měl spolužák na mysli. Poté může před celou třídou žák svou uzlovou báseň sám interpretovat. Mohou se dotazovat: Co značí tento zauzlovaný předmět? Proč je tento provázek natřen na modro?

**Ukázky obrazových příloh:**

Písmo kipu<sup>179</sup>



Jiří Kolář – Uzlová báseň<sup>180</sup>

<sup>179</sup> Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Kipu>

<sup>180</sup> Dostupné z: <https://www.kniznice.cz/obrazy/53-jiri-kolar-uzlova-basen-1962-1963>

## Experimentální poezie - výukový list pro 9.C

Tloukl jsem na štěstí brány,  
jako jiní na ně tlukou; -  
otevřelo, chopilo mne  
tou svou vlídnou, teplou rukou.

Usmálo se. - Kolem stáli  
lidé šťastní. - Srdcem lehcí,  
dělo, vešli za mé brány.  
Chceš být šťasten?  
Děl jsem: Nechci.



1. V čem se dané texty na první pohled liší?

.....

.....

.....

.....

.....

2. Doplně do vynechané části textu:

V .....letech 20. století došlo k prudkému rozvoji poezie, která hledala nové výrazové prostředky. Východiskem jí byly umělecké směry jako ..... Poezie určená k ..... postupem vymizela.

3. S kterými dalším obory se propojuje experimentální poezie?

.....

.....

.....

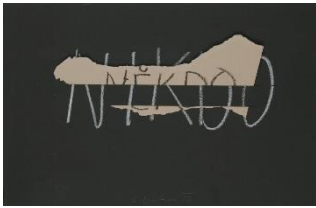
.....

.....

4. O co především šlo představitelům experimentální poezie?

- a) O to, aby se poezie vnesla ven
- b) O osvobození se od jazyka a očištění slova od prázdných frází
- c) O zábavu

5. Jak bys pojmenoval/a uvedená díla?

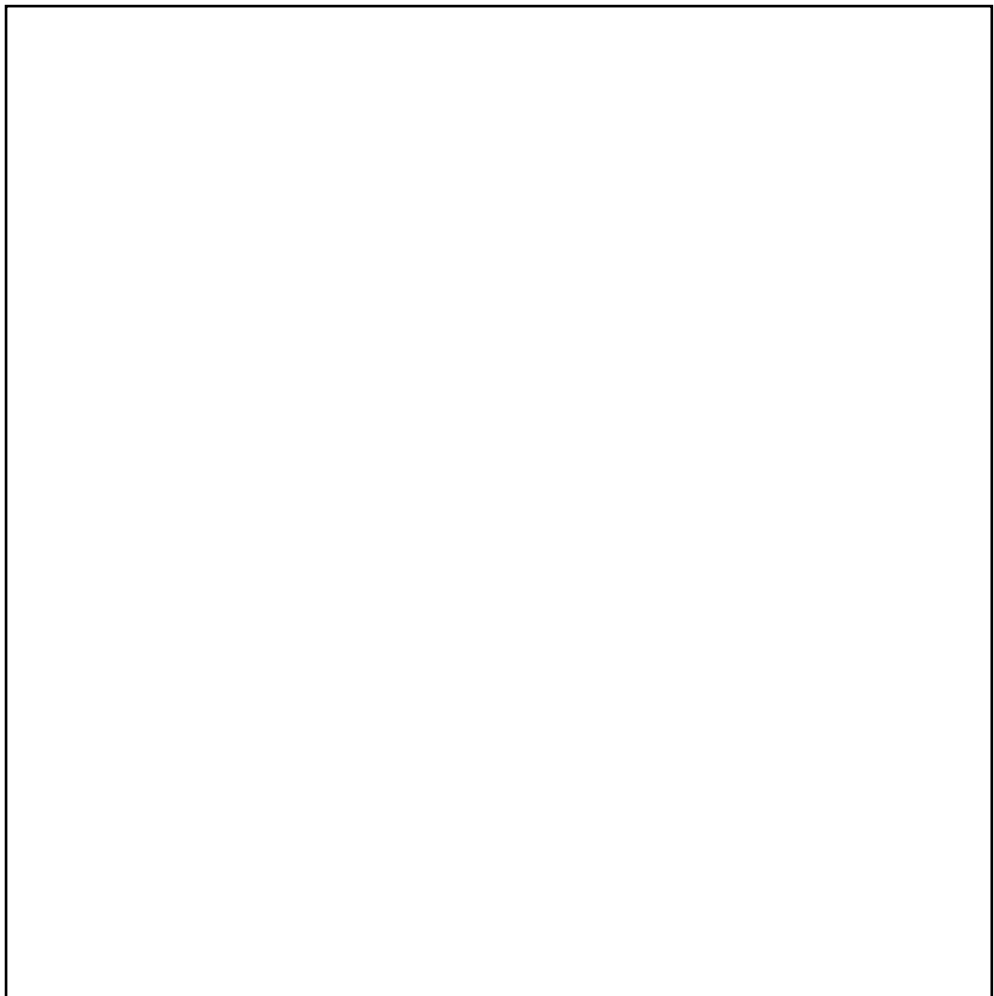


Život Život  
Život Život  
Život Život  
Život Život Život Život  
Život Život Život Život  
Život Život Život Život  
Život Život  
Život Život  
Život Život  
Život Život  
Život Život  
Život Život



.....

6. Vymysli vlastní kaligram, který si můžeš i pojmenovat:



## **Ano / Ne (střet významů)**

Škola: ZŠ Pohůrecká

Ročník: 9.

Časový úsek: 45 minut

Datum: 20.3.2018

**Výtvarný materiál:** čtvrtka formátu a4, noviny, časopisy, nůžky, lepidlo, vodovky, štětce

### **Vzdělávací a výchovný cíl:**

- *Vzdělávací:* seznámení s experimentální tvorbou předního českého umělce 2. pol. 20. století Daliborem Chatrným, který ve své tvorbě zdůrazňuje odlišné významy slova a vizuality; připomenutí pojmu koláž a jejích výhod (jednoduchost, rychlost, zároveň velká efektivita)
- *Výchovný:* zamyšlení se nad současnou společenskou situací, která s sebou přináší také řadu všech těch, kteří rádi a často používají bezobsažné fráze. Nejedná se pouze o politické kampaně, ale i o způsob, kterým mnohé firmy komunikují se zákazníky a širší veřejností, spoléhající často na umělý či šroubovitý jazyk naplněný tuctovým slangem.

### **Námět:**

- Motivační – Vytvoření dnešního díla by mělo diváka šokovat, pobavit, ale zároveň by se nad ním měl zamyslet.
- Popisný- Vytvoření díla, jehož části jsou ve vzájemném protikladu

### **Úkol:**

Žáci mohou vyhledat v novinách, časopise absurdní slogan, který překryjí, vystříhají jednotlivé části textu – zruší tím význam. Vyhledat mohou i různé obrázky, k nim pak vystříhat či připsat text, který si s obrázkem odporuje. Nemusí se ovšem striktně držet koláže, používat mohou i vodovky či tempéry. Žáci mohou vytvářet ale i kaligram, jehož text nesouvisí s výsledným obrazcem.

### Motivace:

- Přípraveny budou ukázky z děl Dalibora Chatrného (Nikdo – Někdo, Toto je černá), Václava Havla (Život), Reného Magritta (Toto není dýmka)

**Klíčová slova:** práce s jazykem, protiklad, střet významů, koláž, Dalibor Chatrný

### Didaktická analýza úkolu:

- Výtvarně technické informace:
- Výtvarně estetické informace: V dostupných novinách a časopisech hledáme obrázky a text, který spolu nesouvisí

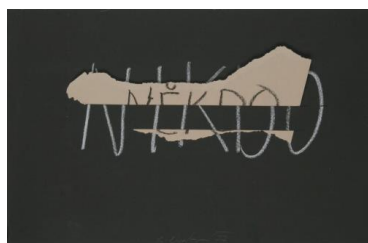
### Hodnocení:

- Forma hodnocení (KDO): učitel společně s žáky
- Kritéria hodnocení (CO): Které dílo vás nejvíce pobavilo? Nepřipomnělo vám dílo konkrétní situaci?

### Ukázky obrazových příloh:



Dalibor Chatrný – Bílá / Černá<sup>181</sup>



Dalibor Chatrný – Někdo / Nikdo<sup>182</sup>

život život  
život život  
život život  
život život život život  
život život život život  
život život život život  
život život  
život život  
život život  
život život  
život život  
život život

Václav Havel – Život / Smrt<sup>183</sup>



René Magritte – Toto není dýmka<sup>184</sup>

<sup>181</sup> Viz Zdroje obrazových příloh, obr. 15

<sup>182</sup> Viz Zdroje obrazových příloh, obr. 16

## Báseň – objekt

Škola: ZŠ Pohůrecká

Ročník: 9.

Časový úsek: 90 minut

Datum: 27.3.2018, 3.4. 2018

**Výtvarný materiál:** noviny, časopisy, listy ze starých knih, nůžky, lepidlo, různé menší až středně velké objekty na oblepení – nejlépe nejruznější krabičky, kelímek, štětec

### Vzdělávací a výchovný cíl:

- *Vzdělávací:* seznámení s tvorbou tzv. kolážových objektů, které se věnoval v šedesátých letech především Jiří Kolář a Ladislav Novák.
- *Výchovný:*

### Námět:

- Motivační – Můžeme přenést báseň i na předmět, co leží před námi?
- Popisný - Rozbití jedné básně a stavba nové.

### Úkol:

Žáci nejprve vyhledají, poté vystříhají či natrhají texty a obrázky, které budou chtít nalepit na dané objekty. Před lepením se mohou kousky textu či obrázky namočit do vody a nechat uschnout. Postupně žáci budou nalepovat kousky papíru tak, aby se jejich jednotlivé kraje nejlépe překrývaly.

### Motivace:

- Připraveny budou ukázky objektů, které oblepoval Jiří Kolář
- K prolistování bude i několik knih, kde je možno spatřit tvorbu kolážových objektů

---

<sup>183</sup> Viz Zdroje obrazových příloh, obr. 12

<sup>184</sup> Dostupné z: [https://en.wikipedia.org/wiki/The\\_Treachery\\_of\\_Images](https://en.wikipedia.org/wiki/The_Treachery_of_Images)



**Klíčová slova:** destruovaný text, báseň – objekt, kolážový objekt, Jiří Kolář, Ladislav Novák

**Didaktická analýza úkolu:**

- Výtvarně technické informace: V případě chiasmáže natrhat text na malé kousíčky a lepit tak, aby nebyl rozpoznat původní text
- Výtvarně estetické informace: Lépe bude vypadat, pokud se budou jednotlivé kusy papíru překrývat.

**Hodnocení:**

- Forma hodnocení (KDO): učitel společně s žáky na konci hodiny
- Kritéria hodnocení (CO): Jaký objekt polepením získal zcela nový význam? Kdo nejvíce originálně polepil předmět?

**Ukázky obrazových příloh:**



**Jiří Kolář – Jablko** <sup>185</sup>



**Jiří Kolář – Talířový dopis** <sup>186</sup>



**Jiří Kolář – Bota** <sup>187</sup>



**Jiří Kolář – Ptačí budka** <sup>188</sup>

<sup>185</sup> Dostupné z: [https://kultura.zpravy.idnes.cz/foto.aspx?r=vytvarne-umeni&c=A140926\\_121708\\_vytvarne-umeni\\_vha&foto=VHA562a7b\\_OB6.jpg](https://kultura.zpravy.idnes.cz/foto.aspx?r=vytvarne-umeni&c=A140926_121708_vytvarne-umeni_vha&foto=VHA562a7b_OB6.jpg)

<sup>186</sup> Dostupné z: [http://cead.space/index.php/Detail/org/id:285/lang/cs\\_CZ](http://cead.space/index.php/Detail/org/id:285/lang/cs_CZ)

## Labyrint

Škola: ZŠ Pohůrecká

Ročník: 6.

Časový úsek: 90 minut

Datum: 3. 4. 2018, 10. 4. 2018

**Výtvarný materiál:** čtvrtka formátu a4, noviny, letáky, křížovky, nůžky, lepicí tyčinka

### Vzdělávací a výchovný cíl:

- *Vzdělávací:* seznámení s labyrintem a jeho druhy (čtvercový, kruhový); seznámení, respektive připomenutí pojmů koláž a kaligram
- *Výchovný:* uvědomování si sebe samého, svého prožívání a jednání

### Námět:

- Motivační – Co pro vás představuje labyrint? Bludiště? Beznaděj? Nebo naopak naděje a cestu? A má každá cesta svůj cíl? Nezdá se vám, že svět představuje takový labyrint? Nejsme občas ztraceni v reklamách, různých nabídkách, falešných zprávách?
- Popisný - Vytvoření labyrintu na základě principů, kterých využívá experimentální poezie, tedy práce se slovem a papírem

### Úkol:

Jako vzhled do tématu dnešní výtvarné lekce bude užitá jedna z metod kritického myšlení zvaná pětílístek. První řádek bude tvořit téma labyrint, v druhém řádku se objeví dvě přídavná jména, která labyrint charakterizují. Třetí řádek budou tvořit tři slovesa, která se žákům vybaví při tomto tématu, případně si mohou představit, že se ocitají uprostřed labyrintu a co tam dělají. Na čtvrtém pak čtyřmi slovy shrnou jejich pojetí labyrintu a na poslední řádek bude představovat

---

<sup>187</sup> Dostupné z: [https://kultura.zpravy.idnes.cz/foto.aspx?r=vytvarne-umeni&c=A140926\\_121708\\_vytvarne-umeni\\_vha&foto=VHA562a78\\_OB.jpg](https://kultura.zpravy.idnes.cz/foto.aspx?r=vytvarne-umeni&c=A140926_121708_vytvarne-umeni_vha&foto=VHA562a78_OB.jpg)

<sup>188</sup> Dostupné z: KOLÁŘ.J. Ostatky ráje. Český Krumlov. 2014. ISBN 978-80-86789-17-0 str. 43

synonymum. Následujícím úkolem je ztvárnit labyrint a využít tak postupů a technik, kterých využívali experimentální básníci.

#### **Motivace:**

- Připraveny budou ukázky labyrintů (kruhového a čtvercového), ukázka autorské knihy na téma labyrint

**Klíčová slova:** labyrint, kaligram, koláž, bludný kruh, reklama, manipulace

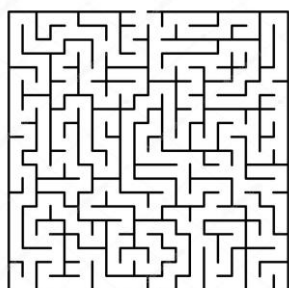
#### **Didaktická analýza úkolu:**

- **Výtvarně technické informace:** Dávejme pozor při práci s ostrými předměty.
- **Výtvarně estetické informace:** Text sestavujeme do výsledného labyrintu.

#### **Hodnocení:**

- Forma hodnocení (KDO): učitel společně s žáky na konci hodiny, učitel se ocitá v roli moderátora
- Kritéria hodnocení (CO): Ve kterém labyrintu vašich spolužáků byste se cítili dobře? Ve kterém naopak ne? Který labyrint je totožný s tím vaším? Kdo užil nejoriginálnější techniky?

#### **Ukázky obrázkových příloh:**



**Čtvercový labyrint<sup>189</sup>**



**Kruhový labyrint<sup>190</sup>**



**Autorská kniha labyrint<sup>191</sup>**

<sup>189</sup> Dostupné z: <https://cz.depositphotos.com/64072741/stock-illustration-maze-labyrinth.html>

<sup>190</sup> Dostupné z: [https://www.geocaching.com/geocache/GC6E6A1\\_labyrint?guid=6f2e31d9-e719-4a9d-86f3-f2913556e68b](https://www.geocaching.com/geocache/GC6E6A1_labyrint?guid=6f2e31d9-e719-4a9d-86f3-f2913556e68b)

<sup>191</sup> Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/kvv/archiv/fenknih/2009/>

## **IV. Strukturované nerealizované přípravy k výtvarně – literárnímu projektu Experimentální poezie**

### **Dopis příteli**

Škola:

Ročník: 6.-9.

Časový úsek: 90 minut

Datum:

**Výtvarný materiál:** čtvrtka formátu a4, tuš, násadka na tuš, dřívka, špejle, špachtle, štětce, tempery, voskovky

**Vzdělávací a výchovný cíl:**

- *Vzdělávací:* hledání nového prostředku vyjádření: snaha nahradit slovo vizualitou, předání myšlenek bez slov; představení experimentální tvorby Ladislava Nováka, jenž byl ovlivněn tvorbou surrealistů a gestickou malbou; seznámení s pojmem těsnopis
- *Výchovný:* seznámení s pojmem analfabetismem aneb negramotností číst a psát; uvědomění si samotného aktu tvorby

**Námět:**

- *Motivační-* V dnešní lekci si představíme, jaké je to být analfabetem a zjistíme, že písmo nemusí být vždy viditelné.
- *Popisný-* Vytvoření dopisu pro přítele bez použití slov.

**Úkol:**

Žáci si předem promyslí kterému spolužákovi budou chtít „napsat“ dopis. Dobré by však bylo věnovat jej spolužákovi vedle sebe, aby se dostalo na všechny žáky ve třídě. Následně začnou tuší a redisperem, štětcem či dřívkem vytvářet záznamy, připomínající těsnopis, které však ale nelze přečíst. Připomínat by nám měly pouze čmáranice. Při práci vnímáme především sílu, směr čáry, sklon písma, energii gesta, důležitá je ruka, která vede čáru.

Žáci si mohou čtvrtku zčásti pokreslit vybranými voskovkami, následně černou tuší, nechat zaschnout a poté do nich ostrým předmětem vyrýt čáry či znaky. Nechceme ale vytvářet klasické ryté kresby s motýlky a sluníčkem! Mohou si však i pomalovat čtvrtku barvou a na ní poté následně tenkým štětcem vytvářet tahy.

Na konci hodiny svůj dopis předají spolužákovi a pustí do diskuze, jestli druhý žák pochopil sdělené tak, jak bylo zamýšleno.

**Motivace:**

- Přípraveny budou ukázky Jiřího Balcara (Dekret), Vladimíra Boudníka (List z cyklu dopisy), Miroslava Šnajdra (Tabule)
- Jaké je to stát se analfabetem? V jakém století se negramotnost podstatně snížila?

**Klíčová slova:** analfabetismus, rytá kresba, čára, dopis, experiment

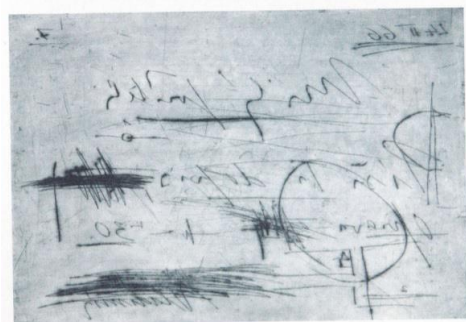
**Didaktická analýza úkolu:**

- Výtvarně technické informace: Pokud bude někdo vytvářet rytou kresbu za pomoci tuše, musí počítat s tím, že tuš bude chvíli schnout.
- Výtvarně estetické informace: V ryté kresbě nespějeme ke kýči, ale k pouhým nahodilým čarám.

**Hodnocení:**

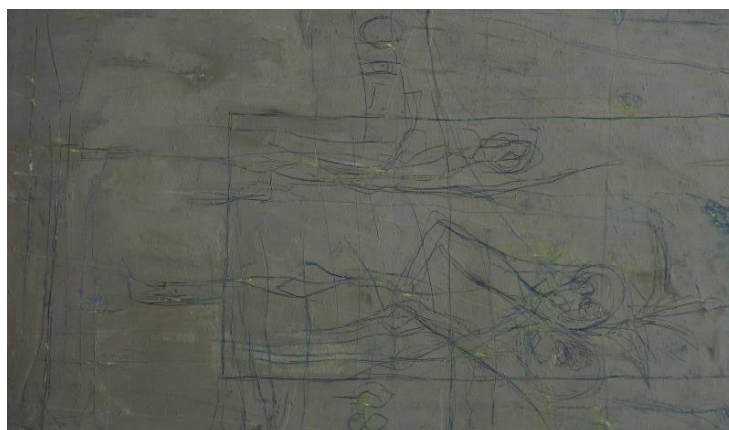
- Forma hodnocení (KDO): dvojice žáků mezi sebou
- Kritéria hodnocení (CO): jak výsledná práce vystihla druhého žáka, zda se tam vyskytl nějaký charakteristický znak dané osoby, jak se žákovi pracovalo jako analfabetovi

**Ukázky obrazových příloh:**



**Vladimír Boudník -List z cyklu dopisy<sup>192</sup>**

**Jiří Balcar - Dekret<sup>193</sup>**



**Miroslav Šnajdr – Tabule <sup>194</sup>**

---

<sup>192</sup> Dostupné z: POMAŽLOVÁ, Alena. *Obraz a slovo v českém výtvarném umění šedesátých let.* Barrister & Principal, o.p.s. Brno. 2017, str. 55

<sup>193</sup> Dostupné z: <http://udu.ff.cuni.cz/soubory/galerie/01%20Cechy/Klimesova%20-%20ceske%20umeni%201940-1970/slides/jiri%20Balcar,%20Dekret%20I,%201961.html>

<sup>194</sup> Dostupné z: [http://sbirky.moravska-galerie.cz/dielo/CZE:MG.A\\_2702](http://sbirky.moravska-galerie.cz/dielo/CZE:MG.A_2702)

## Myslí to s námi vážně?

Škola:

Ročník: 8.-9.

Časový úsek: 90 minut

Datum:

**Výtvarný materiál:** čtvrtka formátu a4, papír, tužka, noviny, letáky, časopisy, lepidlo

### Vzdělávací a výchovný cíl:

- *Vzdělávací:* seznámení se socialistickým režimem a jeho společenským, kulturním a dobovým kontextem; seznámení s představiteli experimentální poezie, kteří poukazovali především na zneužívání jazyka v komunistické společnosti; rozlišení pojmů persvaze a manipulace; připomenutí pojmu koláž a jejích výhod (jednoduchost, rychlost, zároveň velká efektivita)
- *Výchovný:* zamyšlení se nad současnou společenskou situací, která s sebou přináší také řadu všech těch, kteří rádi a často používají bezobsažné fráze. Nejedná se pouze o politické kampaně, ale i o způsob, kterým mnohé firmy komunikují se zákazníky a širší veřejností, spoléhající často na umělý či šroubovitý jazyk naplněný tuctovým slangem.

### Námět:

- *Motivační-* Dnešní podnikavá doba s sebou však také přináší mnoho zkreslovaných, nesrozumitelných a zdánlivě nespílitelných frází. Za komunikační past lze považovat sklon ke zdůrazňování pozitiv a popírání negativních stránek.
- *Popisný-* Vytvoření koláže, která paroduje současnou podnikavou dobu.

### Úkol:

Děti si na dnešní hodinu přinesou noviny, obchodní, politické či jiné letáky, časopisy spíše bulvární. Nejprve si je prohlédnou (mohou si všimnout i novin, kam se stále více a více umísťuje reklama; u časopisů pro dívky a ženy si mohou všimnout

absurdity, kdy na jedné straně článek o tom, jak přijmout samu sebe, na druhé tip na dietu) a zamyslí se, který slogan se jim zdá nejnesmyslnější a nereálný.

Vybrané úryvky či slogany poté vystříhnou a mohou různě parodovat. Připisovat k nim mohou volně text, lepit k nim další obrázky, trhat, přehazovat písmena. Cílem této výtvarné lekce je diváka šokovat, rozesmát, ale zároveň přinutit k tomu, aby se zamyslel nad mnohými nesmyslnými frázemi kolem nás.

#### **Motivace:**

- Nezdá se vám, že člověk dnes musí být skutečně v pozoru, aby nenaletěl kdejaké akci? Věříte všemu, co politici, manažeři, obchodníci, ale v podstatě i kdokoliv ve vašem okolí vypustí z úst? Na které skupiny lidí cílí mnozí podnikatelé? Jsou finance a blahobyt v životě skutečně tak důležité? Proč myslíte, že je bulvární tisk tak čtený?

#### **Klíčová slova:**

- Bezobsažné fráze, komunistický režim, persvaze, manipulace, koláž, umělý jazyk

#### **Didaktická analýza úkolu:**

- Výtvarně technické informace: připomenutí, že s koláží se pracuje tak, že nejprve vystříhnou dané obrázky a texty, a teprve poté najdou vhodné místo na čtverci a lepí
- Výtvarně estetické informace:

#### **Hodnocení:**

- Forma hodnocení (KDO): Učitel společně s žáky před skončením hodiny, kdy práce budou uprostřed třídy na zemi.
- Kritéria hodnocení (CO): Kdo dané téma pojal nejoriginálněji, kdo skutečně vystihl současnou situaci.



## Obraz jako znak

Škola:

Ročník: 6.-9.

Časový úsek: 45 min – 90 min

Datum:

**Výtvarný materiál:** čtvrtka formátu A4, čtvrtka formátu A3, pravítko, tužka, štětce, tempery, 4 reprodukce děl známých umělců, barevné papíry, papírová izolepa, nůžky

**Vzdělávací a výchovný cíl:**

- *Vzdělávací:* představení tvorby Karla Malicha, který postupně redukoval a odhmotňoval zážitky z krajiny do tvarů zastupujících jednotlivé přírodní prvky nebo motivy; zjednodušování a přenášení symbolických významů do grafického znaku; seznámení s pojmy znak a symbol, uvedení rozdílů mezi nimi
- *Výchovný:*

**Námět:**

- *Motivační-* Malířství v době experimentální poezie ztrácí na dekorativnosti, my se dnes navrátíme také do této doby a přetvoříme dílo klasiků.
- *Popisný-* V dnešní hodině budeme přetvářet dílo klasiků, které svou úsporností a zkratkovitostí bude vytvářet pole volně proudících tvarů- znaků.

**Úkol:**

Žákům bude v dnešní hodině představen okruh, ve kterém dochází k posunu obrazu směrem k jazyku, tedy budeme se bavit o redukci obrazu na znak.

Každý žák si nejprve čtvrtku formátu a4 rozdělí pomocí pravítka na 4 díly. Následně si každý prohlídne reprodukce známých děl a pokusí se v něm najít hlavní znak. Například u reprodukcí krajin žák popřemýšlí o tom, co v nich krajina zanechává, mohou si představit, že se nachází přímo tam. Poté se pokusí krajinu změnit v co nejjednodušší znak. Využívat mohou jednak temper a štětce pomocí kterých namalují daný zredukovaný znak, ale použít mohou i různé barvené papíry a papírové izolepy, které nastřihají na různé základní obrazce, který poté vytvoří výsledný obraz.

Po zachycení zredukovaného grafického znaku se výsledek vystřihne a společně s reprodukcí nalepí vedle sebe na čtvrtku. Ostatní žáci pak mohou při závěrečném hodnocení hádat, které dílo se pod znakem skrývá.

#### **Motivace:**

- Obdivujete díla klasiků a napadlo vás někdy, jak by tato díla vypadala ve své zkratkovitosti a jednoduchosti?
- Lze na krajinu nahlížet jako na určitý znak? Přípraveny budou ukázky zredukovaných krajin Karla Malicha

**Klíčová slova:** znak, písmo jako malba, obraz jako znak, Karel Malich, reprodukce

#### **Didaktická analýza úkolu:**

- Výtvarně technické informace: Tužkou si mohou nejprve předkreslit zjednodušené objekty
- Výtvarně estetické informace: Důležité žáky upozorňovat na to, že v jednoduchosti je krása

#### **Hodnocení:**

- Forma hodnocení (KDO): Nejprve si každý žák vylosuje zredukovaný obraz jiného žáka, pokusí se odhalit původní obraz, posléze bude hodnocení probíhat společně s učitelem
- Kritéria hodnocení (CO): Které dílo poznáváte i po zjednodušení? Jaké geometrické tvary se objevovaly nejvíce?
- 

#### **Ukázky obrazových příloh:**



Karel Malich – Krajina<sup>195</sup>

Karel Malich – Krajina jako znak<sup>196</sup>

<sup>195</sup> Dostupné z: <http://www.designmag.cz/udalosti/59653-karel-malich-slavi-91-let-vystavou-plastik-a-grafiky.html>

## Mluvím, tedy jsem

*Škola:*

*Ročník:* 6.-9.

*Časový úsek:* 45 minut

*Datum:*

**Výtvarný materiál:** přístroj na záznam zvuku (postačí i mobil), papír, propiska

### **Vzdělávací a výchovný cíl:**

*Vzdělávací cíl:* vymezení pojmu fonická a fonetická poezie; seznámení s tvorbou a stručným životem Ladislava Nováka; seznámení s tvorbou dadaistů, na které Ladislav Novák také navázal

*Výchovný cíl:* rozvoj schopnosti spolupracovat, improvizovat, zasmát se společně ve skupině; zážitek ze společného vytváření

### **Námět**

- **Motivační** – Báseň má rozrývat, probouzet, drásat, vyvrhovat, obnažovat nebo neustále otvírat ránu jistých samozřejmostí. A dá se poezie odprostit od vázaného i volného verše? A dá se i zhudebnit?
- **Popisný** – V dnešní hodině si zkusíme vytvořit fónickou poezii po vzoru českého představitele Ladislava Nováka, který se poezii snaží navrátit její původní zdroje: spontaneitu a tělesnost, přenést ji ze stránek knih do bezprostředního života

### **Úkol:**

V dnešní lekci budou žáci pracovat ve skupinách o 3-4 členech, do kterých budou po seznámení s fónickou poezií, jejími vybranými představiteli a úkolem dnešní hodiny rozděleni.

---

<sup>196</sup> Dostupné z: POMAŽLOVÁ, Alena. *Obraz a slovo v českém výtvarném umění šedesátých let.* Barrister & Principal, o.p.s. Brno. 2017, str. 34

Na rozcvičku si po vzoru Ladislava Nováka a dadaistů budou zapisovat náhodná slova, hlásky a myšlenky bez rozumové kontroly. Snahou bude znovuobjevit jazyk, tak jako dítě prozkoumává možnosti řeči blábolením.

Fónická poezie je však založena na okamžité hlasové poezii, proto druhým úkolem bude zapnout diktafon nebo mobil a společně nahodilými slovy a hláskami nahrát báseň. Využitím nástrojů kolem sebe (cvakání propisky, trhání papíru, otevírání penálu...) či pouhým tleskáním mohou poezii vytvářet i za této pomoci.

Další možností může také být, že každý ve skupině vymyslí jednu smysluplnou větu, kterou však stejně dovede k destrukci, a to tím způsobem, že první člen ve skupině řekne své první slovo ve větě, druhý taktéž první, a tímto způsobem se budou všichni střídát. Přitom se vše bude opět nahrávat.

#### **Motivace:**

- Budou jim kladeny otázky: *Co si představíte pod pojmem fónická poezie? V čem se liší od klasické poezie?*
- Cílem je vzbudit v dětech zájem o hru s jazykem, ukázat, že poezie nemusí nutně užívat jen vázaného verše

**Klíčová slova:** fónická poezie, Ladislav Novák, náhoda, hravost, psychický automatismus

#### **Didaktická analýza úkolu:**

- **Výtvarně technické informace** – Manipulace s přístrojem na zaznamenávání zvuku se může chopit jeden žák
- **Výtvarně estetické informace** –

#### **Hodnocení:**

- 1) **Forma hodnocení** (KDO?) - učitel + žáci, kolektivní hodnocení po skončení aktivity, kdy každá skupina pustí svou vzniklou báseň
- 2) **Kritéria hodnocení** (CO?) – jak žáci ve skupině spolupracovali, kdo měl ve skupině na tvorbě básně největší podíl, která skupina vytvořila nejoriginálnější báseň a užila zajímavých postupů

## Zdroje obrazových příloh

Obr. 1: Christian Morgenstern - Noční rybí zpěv

Dostupné z: <https://www.tacheles-regional.de/index.php?id=464>

Obr. 2: Guillaume Apollinaire - Eiffelova věž

Dostupné z: <http://edu.vos->

[kh.cz/ucebnice/ucebnice\\_cjl/eul/avantgardni\\_kubismus.html](http://edu.vos-kh.cz/ucebnice/ucebnice_cjl/eul/avantgardni_kubismus.html)

Obr. 3: André Breton – Báseň – objekt

Dostupné z: <http://edu.vos->

[kh.cz/ucebnice/ucebnice\\_cjl/eul/avantgardni\\_surrealismus.html](http://edu.vos-kh.cz/ucebnice/ucebnice_cjl/eul/avantgardni_surrealismus.html)

Obr. 4: Méret Oppenheim – Object

Dostupné z: [https://www.moma.org/learn/moma\\_learning/meret-oppenheim-object-paris-1936](https://www.moma.org/learn/moma_learning/meret-oppenheim-object-paris-1936)

Obr. 5: Jiří Kolář – Uzlová báseň

Dostupné z: <https://www.kniznice.cz/obrazy/53-jiri-kolar-uzlova-basen-1962-1963>

Obr. 6: Jiří Kolář – Historie ničeho XVI

Dostupné z: POMAJSZLOVÁ, Alena. *Obraz a slovo v českém výtvarném umění šedesátých let*. Barrister & Principal, o.p.s. Brno. 2017, str. 96

Obr. 7: Jiří Kolář – Bez názvu

Dostupné z: POMAJSZLOVÁ, Alena. *Obraz a slovo v českém výtvarném umění šedesátých let*. Barrister & Principal, o.p.s. Brno. 2017, str. 97

Obr. 8: Jiří Kolář – Jablko

Dostupné z: [https://kultura.zpravy.idnes.cz/foto.aspx?r=vytvarne-umeni&c=A140926\\_121708\\_vytvarne-umeni\\_vha&foto=VHA562a7b\\_OB6.jpg](https://kultura.zpravy.idnes.cz/foto.aspx?r=vytvarne-umeni&c=A140926_121708_vytvarne-umeni_vha&foto=VHA562a7b_OB6.jpg)

Obr. 9: Běla Kolářová – Gumičky

Dostupné z: KOLÁŘOVÁ, B. *Objekty a asambláže*. Nakl. Torst. Praha. 1993. ISBN 80-856339-15-7, str. 49

Obr. 10: Běla Kolářová – Svorková tajenka

Dostupné z: <http://www.tate.org.uk/art/artworks/kolarova-solution-for-clips-t12877>

Obr. 11: Běla Kolářová – Prázdnost

Dostupné z:

[http://www.cead.space/index.php/Browse/objects//key/a5e6fc068b8ae90e8208fefe016f24fe/facet/org\\_facet/id/285/view/images/lang/cs\\_CZ](http://www.cead.space/index.php/Browse/objects//key/a5e6fc068b8ae90e8208fefe016f24fe/facet/org_facet/id/285/view/images/lang/cs_CZ)

Obr. 12: Václav Havel – Život/Smrt

Dostupné z: <http://kybl.net/post/48343061857/v%C3%A1clav-havel-antik%C3%B3dy-knihovna-v%C3%A1clava-havla>

Obr. 13: Václav Havel – Atomový hřib

Dostupné z: <http://ad-rem.blog.cz/1011/atomovy-hrib>

Obr. 14: Vladimír Boudník – List z cyklu dopisy

Dostupné z: POMAJSZLOVÁ, Alena. *Obraz a slovo v českém výtvarném umění šedesátých let*. Barrister & Principal, o.p.s. Brno. 2017, str. 55

Obr. 15: Dalibor Chatrný – Bílá/Černá

Dostupné z: <http://www.muo.cz/dalibor-chatrny-tak-ten-tu--354/>

Obr. 16: Dalibor Chatrný – Někdo/Nikdo

Dostupné z: POMAJSZLOVÁ, Alena. *Obraz a slovo v českém výtvarném umění šedesátých let*. Barrister & Principal, o.p.s. Brno. 2017, str. 165

Obr. 17: Dalibor Chatrný – Ano/Ne

Dostupné z: POMAJSZLOVÁ, Alena. *Obraz a slovo v českém výtvarném umění šedesátých let*. Barrister & Principal, o.p.s. Brno. 2017, str. 164

Obr. 18: Ladislav Novák – Růže

Dostupné z: [https://www.galleryjk.cz/knihy\\_pp.html](https://www.galleryjk.cz/knihy_pp.html)