

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

**JANKA SIMANOVÁ**

**JEDEN DEN BÝT DÍTĚTEM**

**Intermedialita v pedagogické praxi**

**Diplomová práce**

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Hana Babyrádová PhD.

Olomouc 2009

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen  
uvedenou literaturu.

V Olomouci dne 27. 3. 2009

.....

vlastnoruční podpis

Děkuji především **doc. PaedDr. Haně Babyrádové PhD.** za odborné vedení diplomové práce.

Dále bych chtěla poděkovat paní ředitelce Mateřské školy U tenisu v Přerově - paní

**M. Galíčkové**, všem rodičům dětí, kteří mi experiment povolili zrealizovat, a také nesmím

zapomenout na moji spolužačku **Zuzanu Koblihovou**, bez které by nebyla celá akce

zdokumentována.

## Anotace diplomové práce

Příjmení a jméno: Janka Simanová

Katedra: výtvarné výchovy PdF UP Olomouc

Název práce: ***Jeden den být dítětem*** – Intermedialita v pedagogické praxi

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Haně Babyrádové PhD.

Počet stran: 74

Počet příloh: 10 stran + CD

Počet titulů použité literatury: 20

Klíčová slova: Akční umění

Intermedialita

Hra

Předškolní věk

Současné trendy - ve výuce VV

Experiment

### Resumé

Diplomová práce je zaměřena na můj osobní experiment v MŠ, kde jsem pobývala celý den a snažila se vžít do psychiky předškolního dítěte – být jedním z nich. Touto akcí jsem chtěla obohatit svůj každodenní život - narušit hranici mezi uměním a životem, a přinést tak umění k lidem: především k dětem, učitelkám, rodičům a každému kdo vzhledne moji DP. Dále jsem chtěla poukázat na zapomenuté umělecké formy (happening, performance, body-art apod.) a stát se příkladem pro ostatní... Také vyzvedám dětství jako fenomenální období a poukazuji na to, že hra není pouze dětskou výsadou.

## OBSAH

Úvod .....	6
<b>1 TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>7</b>
1.1 Akční umění .....	7
1.1.1 Charakteristika a. u. ....	7
1.1.2 Předchůdci a. u. ....	9
1.1.3 Formy a. u. ....	13
1.2 Akční umění v ČR .....	18
1.2.1 Charakteristika a. u. v ČR .....	18
1.2.2 Rozdíly českého a světového a. u. ....	19
1.2.3 Předchůdci českého a. u. ....	19
1.2.4 Milan Knížák .....	20
1.2.5 Shody .....	23
1.2.6 Význam hry v a. u. ....	24
1.2.7 Intermedialita .....	24
Závěr .....	26
1.3 Věk hry .....	27
1.3.1 Charakteristika předškolního věku .....	27
1.3.2 Hra .....	28
1.3.3 Autokosmická hra, makrosféra, makrosféra .....	30
1.3.4 Arteterapie a artefletika .....	32
1.3.5 Výtvarná dílna .....	34
Závěr ..Dětsví jako fenomén .....	36
1.4 Akční umění v praxi .....	38
1.4.1 Výtvarná dílna .....	38
1.4.1.1 Předchůdci dnešních dílen .....	38
1.4.1.2 Zhořovy školy výtvarného myšlení .....	39
1.4.1.3 Synkretismus dílny .....	40
1.4.1.4 Smysl dílny .....	40
1.4.1.5 Osobnost vedoucího dílny .....	41
1.4.2 Animační programy .....	42
1.4.3 Výtvarné řady a projekty .....	42
1.4.4 Umění akce .....	46
Závěr .....	50
<b>2 PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>51</b>
2.1 „Jeden den být dítětem“ – zážitky z MŠ .....	51
2.2 Sebehodnocení experimentu .....	60
Závěr .....	61
<b>3 PEDAGOGICKÁ ČÁST .....</b>	<b>62</b>
3.1 Výtvarná činnost pro děti .....	62
3.2 Praxe – SPgŠ Přerov .....	67
Závěr .....	69
Závěr DP .....	70
Literatura .....	72
Seznam zkratek .....	74

# ÚVOD

## **Shody mezi mým experimentem a akčním uměním (a. u.)**

### **Průlom do každodennosti**

Stejně jako ve druhé polovině 20. století, tak i ve mně vzrostla touha, nebo spíše potřeba narušit hranici mezi uměním a životem. Vyvézt umění z bezpečí galerií a jevišť do ulic, v mém případě neskrývat se doma někde v koutku a tvořit si pro sebe, a pak ukázat „světu“ hotový artefakt. Ne, to jsem nechtěla. Moji touhou bylo vynést mé umění do společnosti – k lidem, a zrušit tak rozdělení na aktivního umělce a pasivní diváky. Chtěla jsem představit „nové“ (ve smyslu zapomenuté) umělecké formy veřejnosti, aby se pak zapomnělo na konzervativní umění. Aspoň na chvíli zapomenout na společenské zvyklosti, uvědomit si, že nějakou akcí můžeme obohatit náš každodenní život. Jde o snahu vrátit umění zpět tam, kam patří – zpět do života. Byla to snaha prvních akčních umělců a také má. Tak jako u akčního umění je kladen důraz na kolektivní aktivity tak je tomu i v mém experimentu. Právě proto jsem se rozhodla vynést moji diplomovou práci na „světlo světa“ – do společnosti, konkrétně do prostředí jako stvořeného pro hru a akci – do MŠ.

Kromě toho, že jsem chtěla svou akcí obohatit svůj každodenní život a být příkladem pro jiné, mým cílem bylo také poukázat na nejdůležitější období – dětství. Dětství jako „primární období“ ve vývoji člověka. Z tohoto cíle vychází i mé členění DP na část *teoretickou* (popis podobných akcí, význam hry, dětská psychika, současné trendy ve VV apod.) *praktickou* (můj experiment – pobyt v MŠ; záznam – videoklip, fotografie) a část *pedagogickou* (práce s dětmi; záznam - fotografie).

# 1 TEORETICKÁ ČÁST

Dřív než se podíváme na můj „experiment“ a budeme hledat shody mezi ním a jinými uměleckými akcemi, musíme se na chvíli zastavit u některých pojmů. V první řadě si objasníme pojem akční umění (charakteristika, historie), dále pojmy související s ním – happening, event, body-art, performance – jako základní formy akčního umění. Podíváme se na české a. u., na význam hry v a. u., vysvětlíme si pojem intermedialita. Na úvod musím upozornit čtenáře, že mi nejde o kompletní soupis historie a. u. - či už světového nebo českého. Jde mi o hledání podobných anebo shodných prvků mezi mojí akcí a akci akčních umělců.

## 1.1 AKČNÍ UMĚNÍ

### 1.1.1 Charakteristika akčního umění

Mezi klíčový pojem, který bude provázet celou tuto kapitolu, patří **akční umění** (angl. *action art*, *action* děj, čin, akce, *art* umění). Tímto pojmenováním označujeme různé formy umění, ve kterém se klade důraz na živé předvádění děje v konkrétním prostředí, probíhající v konkrétním čase, za možné aktivní spoluúčasti diváka. A. u. souvisí s tendencemi stírat hranici mezi uměním a životem, jako tomu bylo na počátku zrodu umění.<sup>1</sup> Ve svých vrcholných projevech může kriticky reflektovat sociální, i politickou realitu a testuje psychické limity samotného umělce. Pro a. u. je charakteristická intermediálnost a mezioborovost - propojenost různých oblastí umění jako je divadlo, hudba, tanec, výtvarné umění. Dalším významným aspektem tohoto druhu umění je, že akční umělci si uvědomili oddělenost světa umění od skutečného života a pokusili se oba světy propojit. Podařilo se jim to skrze jejich myšlenky. Myšlenku povýšili nad řemeslo a hmotu. Oprostili se od uměleckých konvencí, požadujících finální umělecký artefakt, potřebný

---

<sup>1</sup> Kořeny a. u. můžeme spatřit již v pravěku. Tanec, divadlo, hudba a výtvarné umění se uplatňovaly v obřadných rituálech, které byly součástí náboženství. Umění ještě plně patřilo životu, no postupně se z této vázanosti osvobozovalo.

pro zaplnění galerií nebo na uspokojení estetických potřeb sběratelů. Akci povýšili na nejpodstatnější a nejdůležitější součást uměleckého díla. Akci spolu s prožitkem autora a účastníků akce postavili na úroveň artefaktu. Akční umělci obrátili pozornost na změnu v myšlení, kterou vyvolaná akce měla způsobit. Dále pozornost člověka obrátili také k přirozené spontánnosti a iracionálním hodnotám. Právě tyto charakteristické znaky (intermediálnost, mezioborovost, akce zaměřená na prožitek) dělají a. u. přitažlivým i po více než třiceti letech.<sup>2</sup>

A. u. bychom mohli vymezit i tím, čím není: *není malbou ani plastikou, nevyjadřuje se tužkou, rydlem, štětcem ani špachtlí. Jde o tvorbu, jež nevytváří obrazy, sochy ani jiné tradiční artefakty. Akční tvorba vědomě překračuje hranice výtvarných oborů a druhů a využívá smíšených vyjadřovacích prostředků (mixed media); jednou se ocitá v blízkosti divadla, jindy tance, hudby, literatury, filmu, ale také psychodramatu a braintrainingu - výcviku myšlení (Zhoř, 1991, s. 10).*

V akční tvorbě má své místo hra a hravost. Jak jsem se již zmínila výše, v protikladu k důrazu na řemeslo a dovednost (jako klasické tradice umění), tu stojí důraz na akcent hry – spontaneitu a improvizaci. Na rozdíl od klasického pojetí hry najdeme ve „hře“ umění akce odlišnosti. Hra tu má koncepční ujasněnost a myšlenkovou (i technickou) připravenost. Většina činností je předem projektovaná, má určitý cíl a pravidla. Sice počítá s otevřeným koncem, no aktivity jsou přece jen vymezené jistými mantinely. Dalším rozdílem je, že umění akce (a jeho hra skrze činnost) má tematizovat oblast poznání – dotyk, pohyb, prostor, čas, námahu, příjemnost, bolest atd. Pokud nevyjádří své téma, hravost vyznívá do prázdna.

V dnešní době kdy se tolik setkáváme s pojmy: mezioborovost, média (nové, klasické), intermédiá, multimédiá, prožitek, zážitek, interakce, projekt atd., v rámci inovativní koncepce a praxe výtvarné výchovy (viz kapitola - A. u. v praxi), se nám skutečně vyplatí podívat se zpátky pár desetiletí na vývoj umění, konkrétně a. u., o kterém je řeč v naší kapitole.

---

<sup>2</sup> A. u. se nejvýrazněji prosazovalo v období 1960 – 1970



## 1.1.2 Předchůdci akčního umění

Ve 20. století umění konečně získalo svou autonomii. Nejprogresivnější umělecké projevy se navracejí k původnímu zdroji umění – doby „primitivů“ a čerpají podněty z kulturní minulosti lidstva.

Jak jsem se už zmínila v předchozí kapitole kořeny a. u. můžeme spatřit již v pravěku. V době kdy tanec, divadlo, hudba a výtvarné umění spojil jeden pojem – rituál. Obřadné rituály byly součástí náboženství. Pro úspěšný lov sloužila lovecká magie. Tance šamanů ve stavu extáze a transu, kdy se pokoušeli pomocí magických kreseb pravěkých zvířat umocnit jejich duše, a tak si získat kontrolu i nad jejich tělem. Umění ještě plně patřilo životu. Bylo chápáno jako životně nezbytná aktivita, no postupně se z této vázanosti osvobozovalo.

Za předchůdce a. u. lze kromě již zmíněných kultovních obřadů, také považovat avantgardní směry 20. století a to: *futurismus*, *dadaismus*, *surrealismus* a *akční malbu*. Italští futuristé dospěli od „grande serata“ (velké večírky) až k syntetickému divadlu (spojení slova, zvuku a akce). Jejich velké večírky, organizované od r. 1910, se staly počátkem historie a. u. dvacátého století. Uspořádávali i veřejná vystoupení, která měla buřičský charakter: útočili na veškeré tradiční hodnoty (měšťácká morálka) stejně jako na tradiční umění. Bořili zavedené zvyklosti a opěvovali technické vynálezy a válku jako „jedinou hygienu lidstva“. Kromě zmíněných negativ (milovali válku, hluk, bořili veškeré tradiční hodnoty), lze u nich nalézt také pozitiva. Futuristé otevřeli nové možnosti experimentálního divadla (zapojení diváků do hry, umístění některých herců do hledišť, simultánní inscenace dvou nezávislých scén atd.), a položili tak základy happeningů a performancí (viz kapitola - Formy a. u.) – zpočátku jen jako jevištních akcí. Později odtud dadaisté a akční umělci čerpali podněty. Dadaisté jimi byli nadšeni pro jejich dynamický a synoptický (souběžný, simultánní) přednes i děj. Synoptické přednesy předváděli futuristé na svých velkých večírcích a později ve svých divadelních hrách.<sup>3</sup> Od takového přednesu se postupně přesunuli k syntetickému divadlu, ve kterém šlo o spojení slova, zvuku

<sup>3</sup> Na rozděleném jevišti probíhaly paralelně dva děje se společnou situací: dva muži v pokoji čekají na svou přítelkyni, otvírají dveře na zazvonění zvonku, venku však najdou vždy někoho jiného.

a akce. Tato syntetičnost se postupně rozšířila na zapojení nových nepoužívaných prvků (lepší využití prostoru, světla, resp. tmy, práce s diváky, využití protestů v hledišti atd.). Příkladem takového typu divadla je Marinettiho hra *Nohy* (1915). Kde za oponou, vytaženou jen do metrové výšky, diváci mohou sledovat hercům jenom nohy, popřípadě i nohy nábytků: křesla, gauče, židli ... *Akteři se snaží dát postojům a pohybům dolních končetin co nejvyšší výraz* (Zhoř, 1991).

Tyto „multimediální“ postupy, spojující obraz a pohyb, světlo a hudbu, slovo a kostým, dále rozvíjeli dadaisté na svých originálních večírcích.<sup>4</sup> Také i oni rádi provokovali, bořili společenské konvence, předváděli absurdní výstupy v nejrůznějších kostýmech a maskách, doplňovaných netradičními básněmi. Společný mají také svůj přesah přes různé umělecké disciplíny a jejich vzájemné prolínání. Všichni dělali všechno, tzn., že malíři básnili a tančili, básníci hráli divadlo... Kromě provokativních akcí konaných v kabaretech (při recitaci se na jevišti ozývaly řeč, zpěv, hvizd, šepot a křik, zněly básně složené z absurdních slabik doprovázené promenádou v nejrozmanitějších maskách a kostýmech atd.), dadaisté uspořádávali i výstavy a věnovali se také ediční činnosti. Psali rozmanité texty, jako jsou manifesty, básně, hry. Rozdílem mezi těmito blízkými hnutí je, že na rozdíl od futurismu, kdy jejich ideologické zásady zastával pouze úzký okruh lidí, dadaistické principy pronikly do Evropy, a dokonce díky Duchampovi našli své příznivce i v New Yorku.

Ve 20. letech dada vyústilo v surrealismus.<sup>5</sup> Tak jako dadaistům vděčíme za náhodu jako tvůrčí metodu i za to, že všední skutečnost povýšili do role uměleckého objektu (ready-made, Merz), jsme vděční surrealismu za prozkoumání snu a psychického automatismu, také za netradiční výtvarné techniky (frotáž, dekalk, dekoltáž, fymáž, gramáž, asambláž atd.) jako i za jejich originálním způsobem instalované výstavy, pro které se později ustálil název environment (prostředí). Surrealistické akce můžeme rozdělit do tří skupin: umělecké večírky, instalace výstav a tzv. seance. Na jednom z večírků např. postavy v maskách přednášely nesouvislou

<sup>4</sup> Hnutí dada vzniklo v roce 1916 ve švýcarském Curychu, a jejich večírky probíhaly v Kabaretu Voltaire.

<sup>5</sup> Roku 1922 se v Paříži uskutečnila poslední mezinárodní výstava dadaismu, na které došlo k roztržce mezi T. Tzarou a A. Bretonem. No teprve v roce 1924 Breton vydává První manifest surrealismu.

báseň A. Bretona a F. Picabia mezitím rozprostíral po podlaze uhlové kresby, přičemž po některých šlapal. Surrealisté vědomě využívali vědomé mystifikace a to tím způsobem, že klamali publikum nepravdivými informacemi na svých plakátech.<sup>6</sup>

Kromě těchto představení, nesoucích se v duchu literárním a divadelním, dalším typem akcí byli instalované výstavy. Netvořila je řada obrazů, nýbrž souvislé prostředí. Tak např. v roce 1938 se v Paříži konala světová surrealistická výstava, a její některé prostory byly plně manekýnů v životní velikosti, nebo ústředním exponátem byl starý automobil ověšený břechtanem s fantastickými postavami. V jiném prostoru na stěnách viselo několik fantaskních obrazů, na stropě pro změnu visely pytle plné uhlí a na podlaze rostla tráva a kapradí. Známa je také instalace „kanibalská hostina“, z roku 1959 v Paříži, kde v jednom sále ležela na slavnostně prostřeném stole nahá dívka, zahalená jen ovocem. Tato instalace se připisuje S. Dalimu, nebo Švýcarce Meret Oppenheimové.

Třetí aktivitou surrealistů byly seance (v dnešní terminologii bychom hovořili už o happeningu).<sup>7</sup> Pod slovem „seance“ rozumíme jejich kolektivní akce zaměřené ke spontánní, nevědomé automatické tvorbě jako i k jejich obdobám. Spadají sem i některé sekvence surrealistických filmů. Např. filmy španělského režiséra Luise Bañuele (Andaluský pes, Zlatý věk, Viridiana a další). Ukázkou filmového happeningu je pasáž ve filmu Viridiana (1961). Parafrázuje v ní Poslední večeři od Leoparda da Vinci: kolem dlouhého stolu posadí skupinu opilých žebráků imitujících gesta apoštolů. K zahraničním příkladům těchto seancí můžeme přiřadit činnost české postsurrealistické skupiny RA. Na svých spontánních „řáděních“, které se konaly počátkem čtyřicátých let v bytě Václava Zykunda, vznikaly fotografické záběry jako záznamy takových schůzek.<sup>8</sup>

<sup>6</sup> Jednou z mystifikací bylo to, že na plakátu své akce uvedli vystoupení Ch. Chaplina.

<sup>7</sup> Happening – viz kapitola Formy a. u.

<sup>8</sup> Aktéři byli nápadití – objevují se pomalované nebo novinami polepené tváře, nůž zasunutý ve vlasech ženy, ruce propletené provazy, otevřená ohořelá kniha atd.

Surrealistické hnutí se vedle abstrakce, jako dominantního uměleckého směru meziválečného období, díky nástupu fašismu<sup>9</sup> a následně pak vlně migrace, přesunulo spolu s dalšími avantgardními aktivitami na americký kontinent. V USA dal surrealismus impuls ke vzniku akční malby (lat. *actio* vykonávání, činnost, angl. *action painting*), která patří k bezprostředním předchůdcům akčního umění. Akční malba je druh abstraktní malby, která vznikla zač. 50. l. v USA. Akční nebo gestická malba patří do proudu pováleční abstrakce, který navazuje na postupy psychického automatismu surrealistů, kde se malba stává bezprostředním malířským záznamem psychofyzických dispozicí umělce. Proces malby probíhá na báze improvizace a využití náhody. Termín akční malba se váže především na tvorbu amerického malíře Jacksona Pollocka (1912-1956) (Geržová, 1999).

J. Pollock pracoval novou technikou - drippingu (tzn. kapáním, stříkáním nebo litím barvy na plochu plátna položeného na zemi). Proces tvorby obrazu, mající někdy až rituální charakter, se stal více důležitý než jeho finální podoba. Ve stejné době se v Evropě rozvíjí gestická malba Hanse Hartunga a Georse Mathieua. Na rozdíl od Pollockového drippingu se tu uplatňují pohyby rukou – energické gesty, kterými se během krátké doby zaplní celé plátno. Takový způsob tvorby je velice blízký japonské kaligrafii. Také tvorba japonské divadelní skupiny Gutai, založená v roce 1954, měla podobný charakter. Netypickým způsobem spojila informální (fr. *informel* beztvárný, bezformový) malbu<sup>10</sup> s různými akcemi, jež se později začínají v Americe nazývat happening.

Podívali jsme se na kořeny akčního umění a teď se dostáváme k další významné kapitole, ve které vám představím klíčové termíny a. u., hodně užívaných i v dnešní době, jsou to: *happening, body-art, event a performance*.

---

<sup>9</sup> Nacistická ideologie označila pojmem „entartete Kunst“ (zvrhlé umění) všechny moderní umělecké směry (např. expresionismus, kubismus, surrealismus) odmítající realistické znázornění skutečnosti.

<sup>10</sup> Informální malba představuje způsob malování v rámci negeometrické abstrakce, který se zřídka zobrazujícího motivu a vyzvedá spontánní malířský akt. Zdůrazňuje se devalvace dosavadních hodnot a obrací se k instinktivní tvorbě (Geržová, 1991, s. 120).

### 1.1.3 Formy akčního umění

Jedna z raných forem a. u., která má charakter organizované kolektivní události odehrávající se na pomezí výtvarného umění, divadla a hudby se nazývá **happening** (angl. *to happen* stát se, přihodit se). Vysvětlíme si definici tohoto slova a seznámíme se s jeho vznikem.

Doslovný překlad tohoto slova je „stát se, přihodit se, náhodou se udát“. To je ovšem trochu paradoxní, protože většina happeningů není náhodná, byla záměrně připravena, ovšem počítala s otevřeným, nepředvídatelným koncem. Aktér (happner) si akci promyslí, snaží se zaktivizovat řadu lidí a sleduje vyvolanou reakci.<sup>11</sup> Jde mu o zapojení diváků do děje a tím o narušení pasivity. Divácká účast se tak stává základním rysem happeningu. Happening se tak odděluje od běžnějšího představení – performance (viz níže - performance).

Historie happeningu začíná „pódiovým vystoupením“ futuristů a dadaistů, kterým diváci zprvu jen přihlíželi. Bezprostřední vliv na vznik happeningu měl také americký avantgardní skladatel John Cage.<sup>12</sup> Roku 1952 zorganizoval v Black Mountain College koncert, do něhož zapojil improvizovaný tanec Merce Cunninghama, hudbu Davida Tudora, čtení poezie a prózy ze žebříků, promítání filmů a výstavu bílých obrazů Roberta Rauschenberga. Toto dílo pod názvem *Theater Piece No. 1* se zapsalo do dějin jako jeden z prvních happeningů (nebylo zkoušeno, nemělo scénář, nekonalo se na jevišti, ale přímo mezi diváky). Někteří autoři se domnívají, že větší vliv na vznik kolektivního akčního umění měla již výše zmíněná japonská skupina Gutai (viz předchozí strana). Zda se shodnou nebo ne nám může být jedno. Důležitější je fakt, že se sjednotí na tom, kdo první užil pojem „happening“. Byl to Allan Kaprow,<sup>13</sup> který studoval v New Yorku u J. Cageho. V roce 1958 publikoval článek o J. Pollockovi, který už byl 2 roky po smrti a poprvé je zde uvedena definice happeningu: *Happening je asambláž událostí*,

<sup>11</sup> Např. happening Wolfa Vostella, který si sedl v bufetu ke stolku a zahleděl se do novin. Potom nápadně obracel stránky, pak tisk prudce odložil a rychle vyšel na ulici. Spatřil ještě několik hostů, kteří se vrhli na odložené noviny a snažili se zjistit, jaká zpráva byla příčinou jeho spěšného odchodu.

<sup>12</sup> John Cage (1912-1992) odmítl veškeré tradiční představy o tom, co hudba je a co není. Známá je jeho zvuková kompozice *4 min. 33 s ticha* (1952), kterou pojal velmi avantgardně. Autor vstoupil na pódium, uklonil se, sedl si za klavír a vůbec nic nezahrál. Potom se postavil, uklonil se a opustil pódium.

<sup>13</sup> A. Kaprow byl původně malíř vytvářející koláže. Od nich přešel k vytváření environments (instalace v prostředí), které později oživil akcemi diváků a nazval je „happenings“.

*předváděná či vnímaná ve více časech a místech. Jeho materiální mohou být vytvářena buď uměle, anebo přebírána z toho, co je po ruce, eventuálně nepatrně pozměněna; také jeho aktivity mohou být vynalézány anebo zcela všední. Happening se na rozdíl od jevištní hry může přihodit v obchodním domě, za jízdy na silnici, pod kupou hadrů, v přítelově kuchyni, a to buď nejednou anebo postupně. Odehrává-li se postupně, může trvat déle než rok. Happening je prováděn na základě plánu, ale beze zkoušek, posluchačů a repríz. Je uměním, ale zdá se, že je blíže životu (Morganová, 1999, s. 12).*

Z této Kaprowe definice je zřejmé, že tímto pojmem lze označit jakoukoliv neobvyklou událost, do níž se aktivně zapojí i její účastníci a od té doby se takto označují nejrůznější kolektivní akce, jejichž spoluvůrcem se stal zaktivizovaný divák. No tyto kolektivní akce happeningového typu, mohou mít úspěch především tam, kde se nevstupuje do drastických situací a kde přinášejí pozitivní, oživující zážitky. Rozdíl mezi americkými happeningsy a evropskými (které si představíme) je v tom, že americké byly zaměřeny k sebereflexi účastníků, zatímco evropské (konkrétně německé) měly často extrovertní politický podtext (proti válce, neofašismu, konzumní společnosti atd.). V Evropě se kladl větší důraz na prostředí, v němž se happening odehrával, i na úroveň reliktní.

Vymezit přesné hranice happeningu je někdy velmi obtížné, protože snadno může přecházet do performancí nebo body-artu apod. (viz kapitola performance a body-art).

Další formou a. u., která je koncipovaná jako krátká jednoduchá událost, je **event** (angl. *event*, událost). Objevuje se od 2. pol. 50. let jako samostatná událost nebo jako průvodní akce k hlavní. V takovém smyslu, bývá součástí happeningů, nejčastěji v kontextu aktivit Fluxusu (viz níže). Event může být realizovaný před publikem nebo jako privátní hra samotného autora. Na rozdíl od h. už to není asambláž lidského života vrhnutá do reality vážící se na lidský materiál, ale zprivatizovaná akce, nevyžadující si diváky, minimalizovaná i v úspornosti použitých prostředků, vzhledem na ověření záměru (Geržová, 1999).

E. vychází z tanečních a divadelních představení dadaismu, no přímým předchůdcem se stala zvuková kompozice J. Cagea, zmiňovaná výše. Tato jednoduchá událost může mít podobu krátkého, dynamického gesta, mající až charakter destrukce (rozbití huslí N. J. Paikem) anebo konkrétní činnosti (L. M. Youngové sledování letu motýle). V ČR e. zastupuje tvorba M. Knížáka (od momentu hry až po destrukci), partitury M. Grygara (mající intermediální zaměření), či T. Rullera (pohyb mezi bytím a nebytím) – viz níže.

**FLUXUS** (věčné plynutí) bylo umělecké hnutí, které prošlo západní Evropou mezi lety 1960 – 1970 a navazovalo na odkazy futuristů a dadaistů. Vzniklo počátkem 60. let v USA iniciativou George Maciunase. Spojilo různorodé osobnosti z celého světa – Američané: John Cage, Allan Kaprow, George Maciunas, Robert Filliou, Francouzi: Ben Vautier, Robert Filliou, Němci: Joseph Beuys a Wolf Vostell, dále mezi členy patřili Naum June Paik, Yoko Ono a jediný Čech Milan Knížák, který dělal v té době podobné aktivity v Praze se skupinou Aktuální umění (viz níže). Hnutí se vyvinulo z pořadů uskutečňovaných hudebníky, výtvarníky, tanečníky a jinými umělci. Byli tu zapojeni také hudební skladatelé: Mauricio Kagel, Dick Higgins (viz níže) a další. Aktivit Fluxu se zúčastnili i umělci ze skupiny Gutai (zmiňované výše). Koncerty<sup>14</sup> a mezinárodní festivaly, probíhaly v New Yorku, Kolíně nad Rýnem, Wuppertalu, Amsterdamu a jinde. Toto hnutí nechtělo být skupinou s vymezenými členy, proto lze sem řadit každého, kdo se (i nevědomky) na podobných akcí podílel.

Členů hnutí Fluxu spojila snaha nabourat rozmanitými akcemi myšlenkové konvence, ovládající nejen svět umění té doby, ale i každodenní život – dědictví dadaismu znovu ožilo. Proto se hlavním smyslem tohoto hnutí stává obrana proti hlouposti, smutku, zbedněnosti, které zužují náš život. Chce podporovat svět naplněný spontánností, humorem, radostí i novou moudrostí.

---

<sup>14</sup> Koncerty měly rozličné aktivity např.: obsahovaly zvuk magnetofonu i hru na různě preparované nástroje, zpěv i křik, deklamaci textů, projekci filmů i diapositivů, i řadu výtvarných činností: rozhazování pigmentů, rozlévání barvy, psaní po podlaze a zdi, úkony s předměty, převleky, práce se světlem, ohněm... Představování mohla zahrnovat všechno: od práce s papírem (trhání a mačkání) až po složité akce lidského těla.

Ve druhé polovině 60. let se lidské tělo stává pro řadu umělců základním vyjadřovacím prostředkem. Předpokládá se, že termín – Tělové umění (angl. **body-art**), použil poprvé kritik Willoughby Sharp v časopise *Avalanche* (Lavina). V roce 1970 tu shrnul své postřehy.<sup>15</sup> Lidské tělo je v body-artu (dále jen b-a.) aktualizované v širokém záběru – od jednoduchých lidských otisků přes testování psychických a fyzických limitů člověka, které mohou vést až k různým formám zraňování.<sup>16</sup> Body-art otevřel a. u. novou cestu. Objevuje se jako prostředek sebezpoznání umělce, ale i jako další způsob ověřování lidského, duchovního a fyzického vlivu na přírodní a sociální okolí (Geržová, 1999).

Vyomezit přesné hranice jeho definice je velmi obtížné. Mnohdy splývá s jinými oblastmi akční tvorby – někdy s dadaistickou provokací, nebo s happeningem, jindy s různými typy sebedědictví – s performancí.

V rámci b-a. existují různé typy vztahů mezi umělcem a publikem. Někdy se akce může uskutečnit jako představení (performance, viz níže), založené na poznatku teorie divadla – oddělení herce od diváka, ve kterém se performer záměrně předvádí a jeho vnitřní „já“ je naplněno pocitem uspokojení nad tím, že je „v těle viděn a vnímán“. V druhém vztahovém typu jde o činnosti neveřejné a předváděné beze svědků. (Na soukromých akcích bývá přítomen alespoň fotograf, který dokumentuje celou akci). Tato samota, představující typ kontemplace, posiluje umělcovo soustředění, zintenzivňuje vlastní prožitek, umožňuje „cestu k sobě“, snaží se vytvářet vazby mezi duchovním a tělesným, a usiluje o koncentrované poznání skrze koncentrované zážitky. Chce vytvořit spojení mezi lidským a mimolidským, mezi pozemským a vesmírným.

Když se podíváme na historii b-a., uvědomíme si, že významný podíl na tělovém umění má moderní divadlo. Předvádí lidské jednání a vychází přitom z prastaré tradice – z pravěkých kultovních obřadů a s tím spojených magických rituálů, při nichž docházelo k proměnám aktérů:

<sup>15</sup> Píše, že tělová díla vytvářeli umělci již před staletími: Merežkovskij popisuje v románu o Leonardu da Vinci, že umělec pro jednu renesanční slavnost organizoval průvod s živými obrazy. Koncipoval tu „sochy“ vytvořené z živých osob. Podobné příklady objevíme v manýrismu i baroku.

<sup>16</sup> Jedním z nejextrémnějších b-a. akcí v historii byl *Výstřel* Chrise Burdena. V r. 1971 se nechal ze 4 metrů postřelit do levé paže svým přítelem.



pomocí šamanských kostýmů, různých masek, líčení těla atd. se lidé změnili v nadpřirozené bytosti – duchy, dobré nebo zlé. Později můžeme prvky b-a. vystopovat už v kolektivních aktivitách dadaistů, i v individuálních projektech M. Duchampa (1887-1968), ve kterých využíval vlastní tělo (hvězda vyholená na temeni hlavy r. 1921). Pozdější surrealistické slavnosti a hostiny také využívaly živých těl, aby vytvořily mystifikující přechody mezi umělou figurínou (loutkou nebo figurínou z výkladní skříně) a živým člověkem. V 60. r. ve Francii vstoupil na scénu Y. Klein (1928-1962) se svými akčními malbami (tzv. antropometrie), vzniklými otisky těl nahých modelek (namáčejiících se do modré barvy) na rozprostřený papír na zemi. Lidské těla zde použil jako „živé štětce“. V r. 1961 zase s konceptem živé plastiky začíná Ital P. Manzoni (1933-1963), který svým jménem signuje těla živých lidí a deklaruje je za „opere d'arte“, díla umění. B-a. se rozvinul hlavně na západním pobřeží USA. Jeho protagonisté byli: Vito Acconí, Bruce Nauman, Dennis Oppenheim, Tom Marioni, Chris Burden. Italoameričan V. Acconí pracoval podobně jako Y. Klein s otisky tělem. Svým vlhkým tělem vytvářel figurální stopy na stěnách silně pokrytých barvou. Američan B. Nauman zase pózoval nahý na podstavci uprostřed bazénu a přiřadil se tak k umělcům (také např. Němec Timm Ulrichs), kteří své tělo předkládali veřejnosti jako umělecké dílo, vnímajíc se esteticky. Velice drastický příklad na různých podob body-artu (spojeného někdy s náročnou tělesnou námahou jako je žízeň, hlad, fyzická bolest i zranění) je akce realizovaná Ch. Burdenem r. 1974 pod názvem: Socha ve třech částech. Posadil se na židli, rozhodnut setrvat na ní co nejdéle. Po více než čtyřiceti hodinách bez jídla a pohybu omdlel a spadl na zem. Obrys jeho těla byl pak obkreslen a umělec byl odnesen z místnosti.

Tak jako v 60. letech se používal pojem happening, pro označení akcí konaných před diváky nebo s diváky, tak v 70. letech byl b-a. dominantní formou a. u. V souvislosti s ním se začal používat další z klíčových pojmů a. u. – performance. Tento pojem je možné použít k označení různých přístupů od b-a. až po akce, související spíše s divadlem, tancem nebo hudbou. **Performance** (angl. *performance* provedení, představení, dílo, výtvar, hra, čin, výkon)

je jeden z hlavních pojmů a. u. Kromě již zmíněných prvků (divadla, tance, hudby) zahrnuje i prvky poezie ale i nových médií (např. videa). Rozdíl mezi happeningem a performancí (často zaměnitelných pojmů) nám může objasnit tato definice: Performance je prezentací akce před diváky a tato nevyhnutná přítomnost obecenstva odlišuje p. od jiných projevů a. u., kde se diváci mohou proměnit v účastníky (jako u happeningu), nebo se zcela absentují (event) (Geržová, 1999).

Společní pro h. a p. je předvádění „holé přítomnosti“, která umožňuje divákovi, vidět životní příběh jako dějinnou událost.

Také prehistorie tohoto pojmu sáhá v rámci 20. století k aktivitám dadaistů, surrealistů, hnutí Fluxu atd. Samotná historie je spojená s 60. léty, kdy umělci hledali nové způsoby bezprostřednější komunikace s diváky a chtěli nahradit tradiční umělecké prostředky. První p. se konaly v galériích, na jevištích experimentálních divadel nebo exteriérech a trvaly od několika minut až po několik dní. Dnes se realizují hlavně v divadlech, klubech, bývají součástí vernisáží nebo se prezentují jako videozáznam či film. K nejvýznamnějším představitelům p. patří dvojice Gilbert & Georg, která se od r. 1969 pasovala za „živé sochy“ objevující se jako umělecké objekty na vlastních vernisážích nebo v ulicích Londýna. Vzpomněli jsme již výše, že také umělci: V. Acconi, B. Nauman, Timm Ulrichs a další, předkládali veřejnosti své tělo jako estetické umělecké dílo.

## **1.2 Akční umění v ČR**

### **1.2.1 Charakteristika**

V Čechách se a. u. rozvinulo v 2. pol. 60. l. a zůstalo živé i v letech osmdesátých a devadesátých. Do r. 1989 se pohybovalo na poloilegální bázi (někdy hrozila perzekuce ze strany komunistického režimu) a akční tvorba nemohla být svobodně představena. Umělci tvořili v izolaci od umění na Západě, ale i v izolaci od veřejnosti. Existovalo pár výjimek (jedinými

osobnostmi, které intenzivněji komunikovaly se Západem, byl M. Knížák (skupina Aktuální umění), J. Valoch a okruh kolem P. Štembery). Vždy opožděně, ale po svém, refletovaly dění ve světě. V 60. letech to byly happeningové akce M. Knížáka a umělců patřící ke Křížovnického škole čistého humoru beze vtípu, v 70. letech se a. u. rozdělilo do několika proudů (b-a., land – art), no body – art měl dominantní převahu. V 80. letech se většina akčních umělců přesunula buď k tradičním médiím, nebo k jiným činnostem. No objevila se mladší generace umělců (počátkem 90. l.), která čerpá z podnětů akčního umění, ale zároveň proměňuje jeho tradiční výrazové prostředky a formy a tím dokazuje, že tento druh umění stále žije a dál se vyvíjí.

### **1.2.2 Rozdíly českého a světového a. u.**

Pojem *akční umění* nebo *umění akce* lze v českém umění univerzálně použít na většinu forem a. u., na rozdíl od světového, v němž jednotlivé formy a. u. (zmiňované výše) jsou od sebe oddělovány v rámci vlastního vývoje. Dalším rozdílem je fakt, že kořeny českého a. u., nemůžeme hledat ve futurismu a dadaismu (protože u nás se tak nerozvinuly), ale lze je spatřit již v meziválečném období u některých uměleckých skupin (viz předchůdci a. u. v ČR). Pro většinu autorů byla akční tvorba jen koníčkem (za vlastní peníze), proto akce měly komorní charakter v podobě soukromých rituálů, na rozdíl od západních avantgardních projevů. Někdy to byly intimní akce v přírodě nebo kolektivní výlety, hry, lidové průvody, karnevaly a slavnosti. Společné pro české a světové umění akce je asi jen to, že východiskem pro umělce je jakási vnitřní potřeba věnovat se těmto činnostem – na chvíli vybočit z konformního davu, být aktivní...

### **1.2.3 Předchůdci českého a. u.**

V meziválečném období můžeme počítat některé aktivit skupiny Devětsil<sup>17</sup> za předchůdce českého a. u. K bezprostředním předchůdcům patří osobnosti jako Václav Zykmond a Miloš

---

<sup>17</sup> Např. aranžované fotografie - autoportréty Josefa Váchala (jako Kristus na kříži) a Františka Drtikola (jako meditující guru).

Koreček ze surrealistické Skupiny RA. Během druhé světové války uskutečňovali své „řádění“ za pomoci dalších aktérů a nejrůznějších rekvizit. Fotografický přístroj jim posloužil pro zdokumentování celé akce. Jejich „řádění“ představovaly nový typ kolektivní hry, inspirovaná surrealistickou poetikou a imaginací. Fotografa Jiřího Tomana a Vladimíra Boudníka také řadíme k předchůdcům a. u. J. Toman v letech 1956-1966 fotograficky zaznamenal instalace a hravé akce, které vytvářel většinou se svými přáteli na počest Nového roku.<sup>18</sup> Jméno Vladimíra Boudníka je spojeno s jeho vlastním uměleckým směrem – explosionismem.<sup>19</sup> První manifesty začal vydávat od r. 1949. Snažil se vzbudit u kolemjdoucích zájem, aby stejně jako on i oni objevili zázrak obrazotvornosti. Aby se zastavili a nadchli nad nehmotným obrazem, který se pomocí obrazového rámu přiloženého k oprýskané zdi, před nimi vynořuje. V první pol. 50. let dělal podobné akce v ulicích Prahy a můžeme je prohlásit za happeningy, protože v nich překračoval hranice tradičního umění a aktivizoval diváky.

I když existuje mnoho jiných skupin, které také řadíme k předchůdcům českého a. u. (skupina Šmidrů, Křižovnická škola čistého humoru bez vtipu, K.Q.N. a B.K.S. (bude konec světa) atd.), mým cílem není podat úplný historický přehled a. u., ale hledat spojitost mezi mým experimentem a podobnými akcemi. Teď se podíváme na průkopníka českého akčního umění, kterého jsem již vzpomněla v rámci aktivit hnutí Fluxu, jde o osobnost velice známou, kterou není potřeba zvlášť představovat.

### 1.2.4 Milan Knížák

Patří mezi první akční umělce v ČR. Jeho tvorba se začíná rozvíjet na začátku 60. let. K akčnímu umění se dostal postupně, přes své tzv. krátkodobé výstavy (na ulici před svým domem

<sup>18</sup> Každoročně pořádal malé slavnosti, při nichž vždy novým způsobem a v jiném prostředí napsal letopočet starého roku.

<sup>19</sup> Poslání explosionismu je zbavit člověka jeho zábran vůči výtvarnému umění jeho aktivním zapojením do spolutvůrčího procesu, vyloučit z mozku ustrnulé názory, předsudky a vymezit obrazotvornosti na základě myšlenkové asociace právoplatné místo v tvůrčím procesu a očistit ji od nařčení z patologické nezdravosti, neboť vliv filmu, fotografií, gramotnosti a nadměrného množství obrazového materiálu, jež člověka obklopuje, vytváří v mozku (včetně mozkové kůry), psychické a fyziologické schopnosti tvořit právě na základě myšlenkové asociace reálně platné obrazy ze skvrn, neboť vědecké uvědomění si příčin usměřňuje výtvoř do hodnot dávajících souhrnný přehled o výtvarné potenci člověka oproštěného od nadvlády manýrovitě naučených čar, jimiž by jinak své představy nejistě redukoval (Morganová, 1999, s. 150).

shlukoval nejrůznější předměty). Tyto instalace, využívající principu ozvláštění všedního prostředí, postupně doplňoval lidskou postavou. Takto se snažil osvobodit prostředí z každodennosti a vrátit umění zpět do života (jako tomu bylo ve světovém umění 2. pol. 20. století). Jeho počáteční tvorba je spjata se skupinou Aktuální umění (patří sem tvorba bratrů Machových, Jana Trtílka a Soně Švecové). Skupina vznikla na pokraji výtvarného umění a hudby ve snaze obrodit všemi možnými prostředky soudobé umění. Ve své první manifestaci z r. 1964 je uvedené: Žádné obrazy, objekty, sochy, žádné definitivní skládané skladby pro koncertní síně, žádné literatura, jen akce. Potom rychle následovala řada demonstrací, ve kterých záměrně útočíme na více smyslů (Morganová, 1999).

Jednou z těchto demonstrací a zároveň jedním z prvních happeningů v našem prostředí byla akce *Aktuální procházka po Novém Světě*, kterou zorganizovala skupina Aktuální umění pro přátele i náhodné kolemjdoucí.<sup>20</sup> Po skončení první části demonstrace (aktivní), následovala část druhá, trvající 14 dní. Obsahem bylo zjistit vše, s čím se jednotlivec setkal po dobu procházky. Tvůrcům celé akce se tak podařilo proniknout do života každého z účastníků a tím naplnit do důsledku část Kaprowovy definice happeningu: „Je uměním, ale zdá se, že je blíže životu“ (viz definice h.). Ve svých akcích nám ukazují, že jim jde v první řadě o životně nutnou aktivitu, skrze niž je možné obrodit celou společnost.

Nejvýznamnější Knížákovou akcí byla *Demonstrace jednoho*<sup>21</sup> z roku 1964. V ní se Knížák proměňuje v jakéhosi šamana, oblečeného ve zvláštní kostým, předvádějící určitou ritualizovanou činnost, která má tajemný, jen tušený účel. Tyto rituální kostýmy (ozvláštěné aktuální nebo propalované oděvy, či šaty malované přímo na tělo) a masky mají podobnou působnost, jako měly u přírodních národů, a tak pomáhají nositeli vnitřně se proměnit a ztotožnit se s novou rolí ve společnosti. O tři roky později realizoval Aktual (r. 1966 byl ustaven Klub

<sup>20</sup> Pro účastníky byla připravena procházka s různými překvapeními: např. se setkali s plastikou vyrobenou ze smotaných starých šatů, visící na plynové lampě, kontrabasistou hrajícím vleže na dláždění, na jiném místě byli zavřeni do místností plně rozlité voňavky atd.

<sup>21</sup> Osnova akce zněla: *Zastavit se uprostřed davu, na zemi rozvinout papír, postavit se na něj, svléknout normální oděv a obléci si něco výjimečného (např. kabát napůl rudý a napůl zelený, na klopě zavěšená malá pila, na zádech přišpendlený krajkový kapesník apod.), vystavit plakát s nápisem: Prosím kolemjdoucí, aby pokud možno při procházení kolem tohoto místa kokrhali; lehnout si na papír, číst knihu, přečtené stránky vytrhávat, pak vstát, papír zmuchlat, spálit, pečlivě zamést zbytky, převléci se a odejít* (Morganová 1999, s. 29).

Aktual, který navazoval na skupinu Aktuální umění) akci *Manifestaci pospolitosti*. Březen prohlásil za měsíc celosvětové manifestace pospolitosti. Přes tisíce dopisů vyzývaly k úsilí o zlepšení vztahů mezi lidmi, státy, národy, rodinami a každého osloveného žádaly, aby šířil tuhle sociálně závažnou myšlenku jakýmkoliv prostředky. V rámci tohoto měsíce pak uspořádal Aktual řadu dalších akcí, které měly prohloubit vzájemnou pospolitost a nabourat lidskou lhostejnost.

V Americe (do které odjel r. 1968 na pozvání Georgea Maciunase - zakl. hnutí Fluxu) jeho akce začaly mít podobu rituálů, v nichž je účastník veden k prožívání vlastního těla a nitra. Proto je nazýval akce – obřady a byly oprostěny od zbytečných okázalostí a jejich realizace probíhala neviditelně uvnitř každého účastníka a ve všech dohromady, a o to je jejich prožitek intenzivnější, obrácený do světa vnitřního a duchovního. Po návratu do Československa pokračuje v Aktualu a snaží se využívat každé situace k útokům na své okolí i na sebe samého, jde mu o to, aby ze všedních životních situací (procházky, obědy, výlety, hry, slavnosti, cesty, nákupy, rozhovory, sporty...) učinil hru a tím je zbavil křečovitostí a obludností. Chce působit každým gestem, slovem, činem, pohledem, prostě vším. Vyzdvihuje prvek spontaneity, no na druhé straně říká, že není rozdílu mezi akcí vyvolanou záměrně a akcí spontánní, pokud jsou obě stejně působivé.

Ještě se zmíním o jedné Knížákově akci - *Pochod* (1973), připomínající jeho rané „procházky“, které také vedou k novému vnímání pospolitosti mezi lidmi. Dav lidí připoutaný k sobě pochoduje nejdřív ulicemi, pak poli, lesy a nakonec brodí řeky. Navazuje tak na poutě našich předků, no situaci umocňuje svým zásahem – připoutání lidí. Tímto poutem si pak mohou lépe uvědomit společenství a vnímat novým způsobem svou sounáležitost s ostatními. Tento sociální impuls se z jeho díla vytrácí jen ojediněle, vždy totiž klade důraz na společenské spoluprožívání a někdy do něho dokonce začleňuje i přírodní prvky (strom, oheň) a civilizační produkty (auto, chléb, slova). Poukazuje na fakt, že společnost tvoříme nejen my, ale i ostatní

věci, které nás obklopují (akce např. *Přátelství se stromem*, *Poznání kamene*, *Poznání vzduchu...*).

Aktivita Milana Knížáka a Aktuálu v 60. a 70. letech patří mezi nejvýznamnější projevy českého akčního umění. Jejich snaha o radikální přeměnu života vedla paradoxně k tomu, že se jim podařilo změnit právě jen umění.

### 1.2.5 Shody

S akcí Aktuálního umění, *Aktuální procházka po Novém světě*, mám mnoho společného. Také já, ani děti jsme nevěděly co nás v ten „osudný den“ bude čekat (viz praktickou část DP). Neseznámila jsem se s podrobným denním programem školky a děti také nemohly tušit jak jejich nové „dítě“ bude vypadat a jak se bude chovat. Další shodu bychom mohli najít v druhé (pasivní) části mého experimentu, kde sděluji své prožitky a dojmy z akce, a také reakce mých účastníků: učitelek, dětí, kuchařek. S Knížákovou nejvýznamnější akcí *Demontrace jednoho* mám taky něco společného. Tak jako se on tu proměňuje v šamana za pomoci jakéhosi rituálního kostýmu, aby se i vnitřně ztotožnil se svou novou rolí, tak i my děti jsme se na Mikulášský den proměnily pomocí masek na čertíky Bertíky a dělaly různé akce, které nám paní učitelky připravily. Tak jako Knížák ve své březnové akci *Manifestace pospolitosti* chtěl prohloubit vztahy mezi lidmi a nabourat tak lidskou lhostejnost, i já sem chtěla svým experimentem něčeho docílit. Kromě toho, že jsem chtěla svou akcí obohatit svůj každodenní život, mým cílem bylo také poukázat na nejdůležitější období – dětství. Dětství jako „primární období“ ve vývoji člověka. Byla to snaha v minulosti i řady významných pedagogů - např. již J. A. Komenský tvrdil, že dítě není „zmenšený dospělý“, nebo Elen Keyová ve spise *Století dítěte* (poukazuje na to, že nadcházející – 20. stol, bude patřit dítěti; volá v něm po osvobození tvořivosti jako

původního lidského pudu, který se projevuje právě ve spontánní dětské činnosti). Také Ježíš říkal, že musíme být jako děti, jinak nevejdeme do božího království.<sup>22</sup>

Akce – obřady Knížáka jsou zaměřené na intenzivnější prožitek účastníků – na prožívání vlastního těla a nitra, jde mu o oprostění se od vnějšího světa a obrácení se do světa vnitřního a duchovního. Můj výtvarný experiment je podobně jako jeho „obřady“ zaměřený na můj subjektivní prožitek sama sebe jako dítěte. Jako tomu bylo, když jsem byla malá a takové činnosti byly pro mě spontánní a přirozené (jen sem s odstupem času na to zapoměla, protože jsem získala jiné kompetence - rozumové, vývojové - růstové)

### 1.2.6 Význam hry v akčním umění

Pro mnoho kolektivních akcí je typické propojení hravého a vážného konání. Hra i vážnost jsou tu do sebe často tak vrostlé, že jejich hranice je možné rozeznávat jen chvílemi (pravděpodobně je to dáno tím, že a. u. bylo u nás provozované neoficiálně, soukromě). Hra ozvláštňuje i nejušednější činnost, protože ji zbavuje její normální funkce a tím přináší osvobozující pocit (myslím, že akční umělci tak jako ostatní lidi, byli zdrceni dobou a snažili se vybočit z reality pomocí hravé činnosti, a tak dát návod i jiným lidem jak si „zpestřit“ život). Hra navrácí účastníky do světa radosti, humoru, spontánnosti, do světa dětství - do dob, kdy hra byla jedinou vážnou aktivitou. Činí akci zajímavou a osvobozuje ji tak od nudného jednání. Vážnost naopak dodává hlubší smysl jinak třeba povrchní zábavě.

### 1.2.7 Intermedialita

Slovo intermedialita se v současnosti stalo poměrně frekventovaným, pojmem, který je moderní, ale také módní. Podíváme se na jeho vznik. Hypermédiá, intermédiá jsou synonymum slova multimédiá (lat. *multi* prvá část složených slov s významem mnoho, *medium* prostředek). Termín

<sup>22</sup> Srov. Mt 18, 2-5; 19, 13-15; Mk 9, 36-37; 10, 13-16; Lk 18, 15-17. (Např.: Neobrátíte-li se a nebudete-li jako děti, nevejdete do království nebeského. Nechte dítky a nebraňte jim jít ke mně; neboť takových je království nebeské. Kdo by nepřijal království Božího jako dítě, nevejde do něho atd.).



multimédia<sup>23</sup> se původně používal v souvislosti s tvorbou, která vznikla přesahem vícerých uměleckých oblastí (např. výtvarného umění, hudby, poesie, divadla). V posledních letech se pro tento typ umění preferuje název intermédiá, který již v roce 1956 poprvé použil jeden z členů hnutí Fluxus Dick Higgins (Geržová, 1999, s. 175).

Skladatel a člen Fluxu D. Higgins byl sám autor řady happeningů. Názvem „intermédiá“ označil program záměrného směšování uměleckých médií. Cílem takových intermediálních akcí je totální působení na diváka – na jeho všechny smysly (zrak, sluch, čich...). Intermédiá obsahují ještě podstatný moment významný pro výtvarné umění, tím je rezignace na hmotný výsledek tvorby, odklon od definitivního artefaktu v předmětné podobě. Proto byl Fluxus také proti tomu, aby se umělecké produkty staly zbožím, sloužícím na obživu umělce.

Toto oddělení různých uměleckých oblastí (hudba, výtvarné umění, divadlo, literatura) je výsledkem dlouholetého historického vývoje kultury. V určitých epochách dějin umění byly jednotlivé druhy umění přirozeně propojeny a umění bylo chápáno jako organická součást života obce. Jednotlivé umělecké druhy byly součástí prováděných rituálů, v nichž se zrcadlily v symbolech klíčové události života každého jednotlivce (zrození, iniciační přechody, partnerský život, slavnosti a svátky, výchova dětí, smrt atd.). Umění bylo už od počátku prostředkem komunikace mezi lidmi, přírodou a nadpozemskými silami.

V současnosti se opět hovoří ve výtvarné výchově o intermedialitě (viz kapitola Akční umění v praxi). Jaké jsou role nových médií ve výtvarné výchově? Nové média (PC, internet, digitální fotoaparáty, kamery...) se staly novým nástrojem, prostředkem a prostorem pro výtvarné vyjadřování. Navíc jsou i novou možností, jak znovu přitáhnout zájem žáků směrem k výtvarné výchově. Nová média a všemožné technické vymoženosti žáky baví a jsou pro ně atraktivní. Proto nezůstává nic jiného než to, aby se každý výtvarný pedagog s tímto faktem vyrovnal. No v dnešní době existují dvě skupiny pedagogů - jedni jsou novým možnostem

---

<sup>23</sup> Pojem multimédia se ustálil jako výraz pro integraci textu, statického obrazu, počítačové animace, videosekvencí a zvuku ve formě interaktivního programu zaznamenaného na různých nosičích informace (videodisku, CD ROM-e), jako i v počítačových sítích; tzn., že se tento pojem používá s produkcí děl, které vznikají převážně digitální cestou.

naklonění (hledají možnosti jak je efektivně využít ve své výtvarné výuce) a druhým se nelíbí, že současné děti málo čtou, málo přemýšlí a hodně času tráví před TV nebo PC. Zde se nám nabízí kompromis: ať se již přikloníme k první nebo druhé skupině, důležité je to, aby byl učitel dětem stále nablízku a přes jejich „umění“ jim dokázal porozumět (měl by s nimi komunikovat, vědět proč a co dítě tvoří). Měl by jim také nabízet to dobré, kvalitnější, co sám poznal. Vysvětlit jim, že nové (moderní) nebo staré (klasické) věci nejsou špatné, že špatnými je dělá člověk, když je zle používá.

### **Závěr**

V tradičním umění hovořil výtvarník s divákem jen skrze dílo. Byl skryt za svými obrazy nebo sochami. Divák tak mohl skrze jeho tvorbu vytušit jaký autor asi je, rozpoznal jeho psychiku, temperament i náladu. Umělec zde neměl přímý kontakt s publikem, neznal jeho reakce, postoje atd. Teprve akčnímu umění se to podařilo – navázalo přímé spojení s konzumentem. O výtvarném umění se říká, že jde o tvorbu statickou, která neplyne v čase (jako hudba nebo divadlo), ale je svou podstatou vázáná na jediné místo. Spojením nehybných médií s hudbou, divadlem nebo vlastním tělem byl tento odvěký princip prolomen.

## 1.3 VĚK HRY

Na úvod následující kapitoly vás seznámím s věkem hry – předškolním obdobím. Budou nás zajímat děti ve věku od 3 do 6 – 7 let (především děti od 4 – 5 let, protože jsem s nimi měla osobní kontakt během mého experimentu, a také při výuce v ZUŠ). Toto období je také označováno jako období iniciativy, dítě má potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit si svoje kvality. Navazuje taky první sociální vztahy mimo rodinu – se svými vrstevníky. Je to období přípravy na život ve společnosti. Vytváří si svůj vztah ke světu – interpretuje si realitu tak, aby pro ni byla srozumitelná a přijatelná. Velmi důležitými jsou zde neverbální symbolické funkce: kresba a hra. U malých dětí zpočátku nejsou vždycky slova nezbytná. Úspěšný kontakt lze navázat formou hry, která směřuje k rozhovoru a pomáhá nám objasnit dětskou psychiku. Proto se zaměřím právě na ni a poukážu na shody a rozdíly mezi hrou dětí a hrou dospělých. Na závěr vám představím moji „ódu na dětství“ – Dětství jako fenomén.

### 1.3.1 Charakteristika předškolního věku

Ještě před tím, než se seznámíme se smyslem dětské hry, shrňme si nejprve psychiku předškolního dítěte, abychom mu lépe porozuměli. Takže toto období je charakteristické diferenciací vztahu ke světu. V poznání světa dítěti pomáhá představivost, fáze fantazijního zpracování informací. Uvažování ještě není regulováno logikou. Myšlení je charakteristické egocentriem. Interpretuje realitu tak, aby byla pro ně srozumitelná, i když si občas vypomáhá zkreslením některých informací. Úroveň myšlení ovlivňuje i způsob verbálního vyjadřování a zpracování informací. Významnou neverbální symbolickou funkcí je kresba, která se rozvíjí od fantazijního způsobu zpracování tématu k realistickému pojetí. Důležitá je i symbolická hra, která dítěti umožňuje zvládnout problematické situace. Rozvíjí se porozumění prostoru, času a počtu, orientace je ovlivněna omezenou schopností abstrakce. Vyvíjí se všechny složky paměti. V emoční oblasti je důležitý rozvoj emoční inteligence, porozumění vlastním i komplexnějším emocím a citovým projevům jiných lidí (Vágnerová, 2005).

Ted' budeme schopni lépe se „vžít“ do jejich světa a porozumět jejich potřebám. Podíváme se na jednu z neverbálních symbolických funkcí – hru, a uvedeme si příklady od některých odborníků, který ji zkoumali.

### 1.3.2 Hra

Jak jsem se již zmínila výše, předškolní děti vyjadřují svůj názor na svět buď v kresbě, ve vyprávění nebo ve hře. Podobně jako kresba i hra je neverbální symbolickou funkcí a je taky vyjádřením vlastní interpretace reality, postoje ke světu i k sobě samému. Symbolická hra slouží jako prostředek k vyrovnání se s realitou, která je pro dítě nějak zatěžující. Alespoň symbolicky se snaží uspokojit přání, která ve skutečnosti splnit nelze (např. Osmnáctiměsíční chlapec si vymyslel takovou hru, ve které měl dřevěnou cívku, kolem níž byl uvázaný provázek. Házel s ní do své postýlky se záclonou a provázek držel v ruce, takže cívka zmizela. Pak pronesl své „úúúú“ /znamenalo to v jeho řeči „Jdi pryč!“/ a cívku z postýlky vytáhl a její návrat přivítal radostným křikem. Celá hra spočívala ve zmizení a návratu. Dítě mělo velikou radost z druhé části této hry – návratu. Jeho maminka ho nechávala celé hodiny samotného a pak se pozdě večer vracela domů. Freud význam této hry interpretoval tak, že dítě má ve své hře matku na provázku, nechává ji odejít, vyhazuje ji a pak podle svého přání nechává přijít. Přeměnil pasivitu v aktivitu. Hraje si na to, co ve skutečnosti někdo dělá jemu).<sup>1</sup> Využívá schopnost ovládat předměty (umožňují mu představit si, že je pánem svého osudu.) Tato hra mu dovoluje chovat se podle svých představ a přizpůsobit si realitu, alespoň dočasně, svým potřebám. Ve hře si dítě může svobodně zpracovat problematickou skutečnost, jak samo chce – tzn. může si situaci přehrát a interpretovat po svém. Je to jako nacházet více variant přijatelných za řešení pro daný problém.<sup>2</sup> E. H. Erikson navrhuje teorii, že *dětská hra je infantilní formou lidské schopnosti*

<sup>1</sup> To spatřujeme i u delikventů, kteří si prošli v minulosti situacemi, ve kterých byli týráni a pak se i oni sami stali tyrany.

<sup>2</sup> S. Freud to nazývá „opakovaným nutkáním“ – tj. potřebou přehrávat nepříjemné zkušenosti slovy či skutky. Takovou potřebu spatřil i u dospělých. Podle něho jsme už někdy zažili potřebu neustále hovořit o nějaké bolestné události (urážce, hádce, operaci), o níž by se dalo předpokládat, že na ni chceme spíše zapomenout. Dokázal, že v těchto případech si traumatizovaný jedinec nevědomě připravuje variace původního tématu, které se buď nenaučil překonávat nebo se s ním sžít: snaží se zvládnout náročnou situaci - zvládá ji tím, že se k ní opakovaně a dobrovolně

*zvládat zkušenosti vytvářením modelových situací a ovládat realitu experimentálně a plánovitě (Erikson, 2002, s. 202).*

Pak rozlišujeme tématickou hru na něco (např. typická taková hra je na rodinu, školu), která slouží jako procvičování budoucích rolí. Děti se skrze ní učí prožívat různé sociální role a vybírat vhodná řešení určitých životních situací. I já „jako dítě“ mám svůj zážitek s takovou hrou (viz str. 58). Děvčátka v MŠ mě požádala, abych se zapojila do jejich „rodinky“ a hrála malou holčičku. Říkala mi, co mám dělat, jak mám spojit ruce, abych vytvořila talíř atd. Maminka (3 léta holčička) nám uvařila polévku a my jsme ji celou měli sníst. Byla na svůj věk velice šikovná a moudrá, protože uměla vyjmenovat všechny suroviny potřebné na uvaření chutné kuřecí polévky. Z toho se dá usoudit, že svoji maminku pečlivě při vaření sledovala a tím byla na svoji roli připravena.

Hra se stává hrou, když člověk dělá to, co si sám vybral, aniž by byl nucen provádět takovou činnost. Musí cítit, že se baví, musí být oproštěný od jakéhokoliv strachu z důsledků hry. Tato činnost je protikladem k práci. Pro pracujícího dospělého je hra rekreací. Umožňující pravidelný únik z forem definovaného omezení, které jsou jeho sociální realitou. Není divu, že podle např. básníka Schillera: *Člověk je naprosto lidský jen při hře (Erikson, 2002, s. 194).*

To, že člověk se cítí člověkem jenom při hře, předpokládá podmínku, že si musí hrát jenom zřídka a většinu času pracovat. Musí mít ve společnosti určenou úlohu a s ní související vymezení. Podle teorie ranné psychoanalýzy má hra v dítěti, jako rostoucí bytosti, funkci v tom, že jí umožňuje uvolnit nahromaděné emoce a nalézt tak úlevu z minulých frustrací. Když se nad tím více zamyslíme, nedělají to někdy také dospělý? I oni se sem – tam chovají jako „velké děti“. Taky někdy své selhání promítají do lidí kolem a na všechno se stěžují – to je lehčí případ. Ten horší nastane teprve, když lidé kují různé plány jako pomstu a hrají své „role“. Hrají se na někoho, kým ve skutečnosti nejsou – oblékají si masky. A jaký je rozdíl mezi hrou dospělých

---

vrací (např. probuzení ze spánku a prožívání původního traumatu, nebo člověk, kteří opakuje stejné chyby – po každé si vybere nemožného partnera). Taky si můžeme vybavit různé umělce, kteří na jevišti nebo ve svých dílech (kresbách, malbách atd.) znovu prožívají minulost, a tak uvolňují zbytkové afekty. Rekonstrukcí modelové situace kompenzují své neúspěchy a posilují své naděje. Očekávají budoucnost z pohledu opravené a sdílené minulosti.

a hrou dětí? Hrající si dospělý ustupuje stranou do jiné reality, dítě při hře postupuje vpřed, míří k novým fázím ovládnutí. Dalším rozdílem je asi to, že děti si své přání nevědomky vkládají do svých her a dospělí téměř všechno dělají vědomě, záměrně, úmyslně, někdy i krutě. Se vši vážnosti a opravdovostí. A na rozdíl od dětí si uvědomují i důsledky svého chování (měli by - pokud nejsou traumatizovanými jedinci, o kterých se zmínil Freud - viz poznámka pod čarou č. 2, a netrpí duševními nemocemi). Takže si dokáží představit sankce za odhalení takové špinavé hry. Společným pro ně je touha uspokojit své ego<sup>3</sup> – synchronizovat tělesné a sociální procesy uvnitř sebe sama. Schopnost ega nalézat v herní aktivitě uvolnění a poskytnout sebeléčbu. Taková hra, jak jsem se již zmínila výše, jim dovoluje chovat se podle svých představ a přizpůsobit si realitu, alespoň dočasně, svým potřebám. Společné je také to, že je to baví. Tady vidíme shody a můžeme si vzpomenout na předchozí kapitolu, ve které jsem psala o akčních umělcích, že i oni se pokoušeli přes herní aktivity – kolektivní akce, reagovat na něco. Je jedno zda to byla každodenní všednost nebo tehdejší doba, kterou byli frustrovaní. Přes hru se prostě snažili vybočit z reality. Touha po spontánnosti a radosti jim dávala „nová křídla“. Stávali se „dětmi“, které své touhy vkládají do neomezující činnosti, která navozuje uzdravení z frustrací, ozvláštňuje každodenní život a přináší osvobozující pocit – do hry.

### 1.3.3 Autokosmická hra, mikrosféra, makrosféra

Autokosmickou hrou nazýváme dětskou hru, která začíná u vlastního těla a soustřeďuje se na něj. Začíná dříve, než si vůbec uvědomíme, že jde o hru, a to opakovaným prozkoumáváním

---

<sup>3</sup> **Id** je jednou ze tří složek (id, ego, superego) teorie osobnosti podle Sigmunda Freuda. Tvrdil, že vše je založeno na uspokojování slasti a *id* tento rys našeho nevědomí (podvědomí) představuje a zastupuje. Je složkou vrozenou, a primární je pro něj dosahování slasti. V moderní psychologii je *id* názvem pro vášně, pudy, přání, touhy, spontánnost... a jeho protiváhou je *ego*. Pokud dojde k nějakému vážnému narušení ve vývoji osobnosti (s krátkodobým i dlouhodobým trváním) následkem může být rozpolcení osobnosti na osobnost, kde převažuje *id* a osobnost, kde převažuje *ego* (např. schizofrenie). Pojem **ego**, neboli „já“ (není totožný s významem „já“ jako jedinečná bytost), se řídí principem reality a vyrovnává působení složky sociální (*superego*) a pudové (*id*), je vědomé i předvědomé a výsledkem jeho činnosti je naše chování. **Superego**, neboli „nadjá“, se řídí principem dokonalosti: „Chce“ být dokonalé z hlediska společnosti a působí vědomě i nevědomě. Vzniká působením výchovy, neboli okolí, které na nás má vliv a snaží se nás civilizovat do standardů společnosti, ve které vyrůstáme. Je naší zažitou vnitřní morálkou neboli svědomím.

smyslových vjemů, vokalizací atd.<sup>4</sup> Dále si pak dítě hraje s dostupnými osobami a předměty. Např. pláče, aby zjistilo, kterou vlnovou délkou si nejlépe přivolá matku, anebo zkoumá její tělo – sahá po výstupcích a otvorech její tváře. Jde o první zeměpisnou exkurzi dítěte a během takové hry s matkou se jeho ego učí orientaci ve „světě“.

Mikrosféru představuje malý svět zvládnutelných hraček. Pro dítě je to jakýsi přístav, ke kterému se vrací, když potřebuje opravit své ego. Pokud je první setkání se světem předmětů úspěšné a je-li náležitě vedeno, slast ze zvládnání hraček se spojuje s ovládnutím traumat, které do nich byla promítnuta (viz kapitola Hra). Není-li tomu tak a dítě je zklamáno v mikrosféře (tím, že nějaká činnost vyvolá v dítěti úzkost a ta pak vede k přerušení a následnému odrazování od snah hry), může sklouznout do autosféry, snění, dumání palce, masturbování ...

A konečně se dostáváme do doby, kdy dítě chodí do mateřské školy a jeho hravost přesahuje z mikrosféry do makrosféry – do světa, který dítě sdílí s ostatními. Nejprve s těmi ostatními zachází jako s předměty, prohlíží si je, naráží a strká do nich (taky mám osobní zkušenost, kdy mě paní učitelka v MŠ představila jako nového „čertíka“ a děti do mně při hře šťouchaly a zkoumaly mě). Dítě si zde zjišťuje, jaký možný herní obsah lze vpustit pouze do fantazie nebo jen do autokosmické hry, jaký obsah lze zobrazit jen v mikrosvětě hraček a předmětů a jaký obsah je možné sdílet s ostatními dětmi a vnucovat jim ho. I když se v MŠ u dítěte rozvíjí schopnost komunikace s vrstevníky a dokáže si s nimi hrát, nepostradatelná zůstává osamělá hra, která je velmi důležitá pro obnovu pochroumaných emocí v důsledku těžkostí na „rozbouřeném moři“ společenských vztahů. Do takové hry dítě zabuduje jakýkoli aspekt svého ega, který byl nejvíce poškozen a zde můžeme hovořit o „herní terapii“.

Tady se nám nabízí prostor pro zmínku o arteterapii a artefiletice jako možnosti pomoci lidské psychice skrze výtvarný projev.

---

<sup>4</sup> Nepřipomíná nám to body-art? I v b-a. se umělci soustředí na své vlastní tělo a s ním spojené různé prožitky - testují své psychické a fyzické limity a tělo se stává prostředkem sebepoznání (viz definice b-a.).

### 1.3.4 Arteterapie a artefiletika

**Arteterapie** (pochází z lat. *ars, artis* umění a řec. *terape* léčení, léčba; léčba uměním) je léčebný postup, který využívá výtvarného projevu (výtvarných aktivit) jako hlavního prostředku poznání a ovlivňování lidské psychiky a mezilidských vztahů. Cílem není vytvoření nějakého artefaktu, nýbrž prostřednictvím mimoverbálního sebevyjádření a zpracování osobního tématu dosáhnout odstranění nebo zmírnění obtíží nemocného člověka. Můžeme ji klasifikovat jako formu psychoterapie. Průkopníci byli většinou výtvarníci, kteří prošli psychoterapií a hledali možnosti propojení výtvarného působení s psychoterapeutickými postupy a jejich uplatnění v léčbě (např. C. Lewis, E. Kramerová, H. Prinzhorn, C. G. Jung a další). Jako terapeutická metoda se začala využívat ve 30. a 40. letech 20. století (u nás až v 50. l. jako součást psychoterapie v léčebných a výchovných zařízeních). Arteterapii můžeme obecně rozdělit do dvou oblastí: aktivní terapii (výtvarná činnost jedince v různých výtvarných disciplínách – kresba, malba, grafika, sochařství apod., pracovních činností nebo pohybových projevů – divadlo, tanec, happening...) a pasivní (zájem klientů o dějiny umění, hudbu, film, sběratelství, projekce atd.).

Objektem léčby uměním (arteterapie) je psychicky nemocný člověk. Úspěšně je aplikovaná především u dětí, které mají specifické problémy – neprospívají ve škole, trpí poruchou pozornosti nebo jinými problémy s chováním, delikventní děti, děti s emocionálními problémy... Cíle tohoto léčebného postupu spočívají hlavně v budování komunikace, kreativity, spontaneity, nacházení smyslu života, kompenzaci případného handicapu - posílit sebevědomí, sebekontrolu, integrovat se; dále redukuje napětí, rozvíjí empatii apod. Ještě jednou řečené: hlavním znakem arteterapie je v první řadě spontánní výtvarná tvorba, výtvarné techniky a dovednosti jsou méně důležité.

**Artefiletika** je pojem, který se v první řadě vztahuje k arteterapii a k umění (z lat. *ars, artis* umění). V druhé řadě je inspirovaný myšlenkou pedagoga H. Broudyho (1976)



o filetickém<sup>5</sup> přístupu ve výchově, ve kterém se propojuje výrazový projev v komunikativních úvahách o zážitcích vztahujících se k tomuto projevu, tzn. tvůrčí exprese s následnou reflexí.

Artefiletika čerpala inspirace z arteterapie a akční tvorby především osobního zážitku, životní zkušenosti, kulturního poznání a sebepoznání. Koncepce artefiletiky je postavena na osobních zkušenostech žáka a na heuristicky chápaném vzdělávání. Metodicky je založená na využití dvou navzájem propojených aktivit: *exprese* – výrazového projevu a *reflexe* – toho, co bylo prožité a vytvořené. Tato reflexe obsahuje dvě složky: *zpětný pohled* tvořícího a prožívajícího člověka a *porovnávání* vlastního zážitku se zážitky ostatních lidí, kteří se ocitli v podobné situaci. Tento důraz na *osobní reflexi*, vsazenu do širších poznávacích a kulturních kontextů, je hlavním bodem odlišující artefiletiku (pojímanou jako výchovu uměním)<sup>6</sup> od klasické výchovné praxe. Hlavní cíle artefiletiky jsou: *učit se symbolicky vyjadřovat, poznávat a zároveň citlivě vnímat* sebe a svět prostřednictvím *uměleckých zážitků* vycházejících z *vlastního tvořivého projevu*. Kromě uvedených cílů má artefiletika ještě jiné poslání. Snaží se *povzbuzovat duševní síly* člověka a *předcházet* jeho *psychickému* nebo *sociálnímu selhávání*. Tzn., že na podkladě uměleckých aktivit slouží jako prostředek *pozitivní prevence* psychických či sociálních poruch. Tady je ovšem patrný rozdíl mezi arteterapií a artefiletikou: zatímco arteterapie je léčebný postup a objektem zájmu je psychicky nemocný člověk, u artefiletiky jde o jakousi prevenci - v prvé řadě není soustředěna na léčbu psychiky žáka, ale na jeho vzdělávání, výrazovou kultivaci a na rozvoj jeho umělecké tvořivosti. Vidíme, že se zde kladou i značné kompetence na učitele: učitel má být esteticky vyspělý, zodpovědný a mít dialogický otevřený přístup k žákům. Dialog a komunikace je tady velice důležitá.

<sup>5</sup> *Pojem filetický znamená jak tvůrčí, výrazový a emocionální, tak i duchovní přístup. Název je symbolickým vyjádřením odkazu k slavnému helénistickému učenci Filétovi z Kou, který žil v době vlády Alexandra Makedonského (Exler, 2007, s. 81).*

<sup>6</sup> *Výchova uměním je výchovný obor, který se zabývá uměním. Navazuje na odkaz zakladatele moderní výchovy uměním Herberta Reada. Hlavní důraz se klade na poznávací hodnotu /poznávání, především sebepoznávání, prostřednictvím umění/ a jedinečnost lidských zážitků vyvolaných uměleckou aktivitou. Umělecké zážitky se tak mohou stát východiskem pro hledání rozměru lidské existence, objevování osobní identity v kontextu svoji doby a kultury nebo mohou být prostředkem, který pomáhá člověku vyrovnávat se s bolestmi života.*

Pojetí výchovy uměním – artefiletika, se v České republice rozvíjí od začátku 90. let 20. stol. na průniku esteticko-výchovných a expresivně-terapeutických oborů. Toto reflektivní výchovné pojetí se dnes rozvíjí v teoretických i praktických aktivitách.<sup>7</sup>

Současné umění klade náročnější požadavky na diváka, než tomu bylo v minulosti. Chce ho donutit svou nedefinovatelností k delšímu, podrobnějšímu a intenzivnějšímu vnímání (spolužití), které se podobá až (partnerskému) zkoumání. Jde o jakýsi *aktivní dialog* mezi umělcem a divákem. Toto chápání výchovy přesahuje doposud hranice klasických školských předmětů: výtvarné, hudební, dramatické nebo literární výchovy. Proto výchova musí hledat nové přístupy, které budou lépe vyhovovat dynamickým přeměnám umění a civilizace. A proto takové nové pojetí výchovy uměním dostává název artefiletika - pramení totiž z přesvědčení, že v současnosti je potřebné výchovu uměním přibližovat každodennímu životu a neuzavírat ji před ním. Musí spolu komunikovat, vzájemně na sebe reagovat, zvláště co se týče aktuálních, horlivých, společenských či osobních otázek. Jde o propojení umění se životem. Tu se opět můžeme pozastavit a vzpomenout si na cíle akčních umělců i na můj experiment. **Svou akcí jsem chtěla obohatit svůj každodenní život: skrze své individuální zážitky vyvolané uměleckou aktivitou – experimentem (performance), se mi podařilo narušit hranici mezi mým uměním a životem. Chtěla jsem se stát příkladem pro jiné – i oni mohou vyběhnout ze svého stereotypu a pokusit se skrze nějakou reflexi (např. taky kolektivní akci) a sebereflexi vyvolat jedinečný zážitek.**

### 1.3.5 Výtvarná hra

Do této chvíle jsme vzpomínali význam hry spíše z psychologického pohledu. Teď se podíváme na pojetí hry z hlediska výtvarné výchovy. Výtvarná hra se liší od jiných typů her (společenských a sportovních). Každá hra má svá pravidla, ale ta výtvarná je nemá předem přesně vymezena. Jde o hraní s otevřeným koncem. Proto výtvarná hra motivuje svou

<sup>7</sup> **Jan Slavík** zavedl termín artefiletika do výtvarné výchovy (napsal stejnojmennou knihu). Specializuje se na teorii výtvarné výchovy a na arteterapii v kontextech výchovy - učí na KVV PdF UK v Praze. Hlavním znakem artefiletiky je respekt k vyváženosti expresivní a reflektivní složky při výtvarném vyjadřování.

otevřeností. Není třeba ihned prokazovat technické dovednosti nebo jiné zkušenosti. Naopak. Vybízí k vlastnímu hledání – k míře kreativity, kterou do ní zúčastněný vloží. Kreativita je obtížně měřitelná, ale její tvůrci většinou dokážou spontánně rozeznat a ocenit to, co se jim ve hře povedlo více a co méně. Rozměr výtvarných her je dán námětovým kontextem, povahou materiálu a obsahovým záměrem autora (nejdůležitější prvek). Tato individualita je nenahraditelná. Každý jedinec dává do tvorby kousek sebe. Při takovém nezáměrném hraní vznikají zcela originální nápady.

Podle povahy hraní můžeme ve výtvarném projevu rozlišit určité typy herních aktivit. Doc. H. Babyrádová píše: *explorativní hra je zaměřena na prozkoumávání vlastností materiálu nebo technologických postupů; asociační motivační hra je zase cestou k hledání námětu, který je prostředkem vyjádření určitého tématu zasahujícího do nevědomých obsahů; dále rozlišujeme hru transformující, v níž jde o převádění výrazu z jednoho média do jiného; skupinovou relaxační hru a našli bychom i jiné typy výtvarných her (Babyrádová, 2005, s. 207).*

Ještě mne napadá *výrazová hra*, která je prožitkovou imaginativně-expresivní událostí probíhající v pedagogickém díle. Má svůj počáteční námět, více či méně vymezená pravidla, a tedy i svůj typ záměrnosti. Většinou probíhá v rámci celé skupiny, dává vlastní prostor pro sebevyjádření. V artefietické praxi se využívají výtvarné aktivity a mezioborovými vstupy (hudba, divadlo, tanec aj.).

Cílem výtvarné hry je motivovat člověka. Překonat strach z tvorby a zároveň lépe poznat obsahové a technologické aspekty vzniku díla. Právě tato motivace má nenahraditelné místo v dílnách pro děti (viz kapitolu a. u. v praxi, nové alternativní trendy), protože ony ještě těžko chápou vážnost tvorby a právě hra jim může zpřístupnit dané téma. Výtvarná hra také často slouží k otevření zájmu o téma projektu (viz kapitolu – výtvarné řady a projekty).

## Závěr

### Dětství jako „fenomén“<sup>8</sup>

Pro mě je toto „primární období života člověka“ fenoménem, podobně jako je pro lidi „primární období lidstva“ - pravěk. Je jedinečné, mimořádné, neopakovatelné a mnoho umělců z něj ve své tvorbě čerpá podněty (podobně jako někteří zase z pravěku). Obě období jim poskytují nevyčerpatelné množství prvků (vzpomeňme např.: W. Kandinského, P. Kleea, J. Miróa, Hundertwassera, P. Picassa a mnoho dalších, který vykazují podobné principy jako dětská tvorba). Prostě je to období her, fantazie, radosti, spontánnosti, ale i prvních starostí a zklamání, přesto je však přitažlivé.

Na dětství jsou nejpřitažlivější jeho aktéři – děti. Ty jej dělají zajímavým. Bez nich by to nebylo ono. Jsou velice kreativní a spontánní. I teď, když sedím za PC a píšu, pozoruji zároveň „život ulice“. Vidím dva kluky, jak si nasazují igelitové tašky na hlavy – prostě blbnou. Ptám se sebe: „Dělali by to dva dospělí?“ Ne. Proč ne? Protože jsou dospělí, mají určité zábrany (pokud nejsou opilí, na drogách, psychicky nemocní nebo se nejedná o umělce), kontrolují své chování, nechtějí vyniknout, dívají se na okolí a přemýšlí – „Co by si o nás ostatní pomysleli?“ Děti<sup>9</sup> takové nejsou. Nemají zábrany, dělají rády věci spontánně, nepřemýšlí nad reakcemi okolí, prosazují svoje touhy ihned a za každou cenu. Nekoukají do dálky na to, co bude, nezajímá je budoucnost, neznají obavy a strach. Snaží se prostě uspokojit své aktuální potřeby a přání během co nejkratší doby. A taky si je někdy prosazují za každou cenu (např. v období prvního vzdoru). Při nezdaru nastupuje frustrace a dlouhodobá frustrace může projít do deprivace. No a při zdaru se naopak dostaví pocit blaženosti a štěstí, v tu chvíli nás obdaří nejkrásnějším dětským darem – úsměvem a smíchem. Jejich úsměv je jako slunce. Zahřeje naše srdce a rozsvítí naše ztuhlé „dospělácké ksichty“. Jsou krásné, upřímné a jejich čistý, nevinný pohled nás prozáří. Říkají

<sup>8</sup> **Fenomén** (z řec. *fainomenon* od *fainein*, jevit se) znamená jev, to, co se člověku ukazuje, a to bez rozlišení, zda se jedná o skutečnost nebo klam. V běžné řeči – mimořádný člověk, člověk s mimořádnými schopnostmi - odtud **fenomenální** - jedinečný, mimořádný, např. "fenomenální paměť". V empirických *vědách* obecné označení pro pozorovaný jev (věc, událost, proces apod.).

<sup>9</sup> I tady dětmi myslím především předškolní věk (3-6,7 let), protože jsem se zaměřila na tuto věkovou kategorii.

skutečně, co si myslí, neznají lež ani přetvářku (někdy je přistihneme, že lžou, no u nich nejde o lež, ale o přizpůsobování si reality tak, aby pro ně byla srozumitelná – viz kapitola Věk hry). Pokud cítí, že jsou milované, jsou velice šťastné. Gary Chapman, poradce v oblasti manželských a partnerských vztahů, o tom píše: *Uvnitř každého dítěte je skrytá „citová nádrž“, která je tam proto, aby mohla být naplněna láskou. Když dítě cítí, že je milováno, bude se vyvíjet normálně, ale když jeho citová nádrž zůstane prázdná, chování dítěte bude z normálu nějakým způsobem vybočovat. Podstatná část tohoto nenormálního chování je způsobena nenaplněnou touhou – prázdnou citovou nádrží lásky (Chapman, 1992, s. 13).*

Ze své praxe přišel na to, že cítit lásku není dětským fenoménem, ale i dospělí, stejně tak jako děti, mají své „citové nádrže na lásku“. K tomu nelze co dodat. Asi jen to, že stále se máme od dětí co učit: těšit se z maličkostí, stávat se bezstarostnými, spontánními, hravými, kreativními, čistými apod., abychom dokázali vidět věci v „jiném světle“. Také jako ony i my máme potřebu být chváleni, povzbuzováni, milováni atd. No především my – dospělí, si musíme uvědomovat, že děti nás potřebují. Potřebují náš zájem o jejich osobu, tzn. věnovat jim svůj čas, svůj zájem, dávat jim pocit jistoty a bezpečí, chválit je, povzbuzovat, chránit a milovat. Jednoduše řečeno - komunikovat s nimi. A to je úlohou nejen každého rodiče, ale i pedagoga...

## 1.4 AKČNÍ UMĚNÍ V PRAXI

Nové alternativní trendy ve VV: výtvarné dílny, animace, řady a projekty

V minulosti to byli právě umělci akce, kteří také upozornili na zaostávání pedagogické praxe za vývojem umění. Allan Kaprow v rozhovoru s Robertem Filliou vytýkal školám 70. let dvacátého století a jejich programům několikadesetileté zpoždění za životní realitou. Namítal, že v oboru výchovy uměním jsou žákům v zastaralých školních institucích zprostředkovávány vnější formy uměleckých směrů a trendů minulých let. Dnes tomu tak zcela není. Školy se snaží reagovat na současné umění a využívají k tomu, kromě klasických médií (kresba, malba, grafika, objekt, prostorová tvorba, práce s vlastním tělem, krajina, událost) také nová média (digitální fotografie, video, film, počítač, internet atd.). Tato nová média slouží jak k produkci vizuálních tak i audiálních projevů a často jsou také v umění nejrůzněji kombinována mezi sebou nebo i s klasickými médii.

### 1.4.1 VÝTVARNÁ DÍLNA

#### 1.4.1.1 Předchůdci dnešních dílen

O dílně jako o formě výtvarně-pedagogické činnosti se ve výtvarné výchově začíná uvažovat v osmdesátých letech 20. století v souvislosti s ověřováním bauhausového<sup>1</sup> principu zkoumání světa prostřednictvím výtvarného myšlení. Velmi blízké současným dílnám byly „školy výtvarného umění (myšlení)“ Igora Zhoře,<sup>2</sup> konající se v sedmdesátých a osmdesátých letech 20. století na Brněnsku. Lze je nazývat dílnami, protože v nich šlo o iniciaci tvůrčího procesu, jako je tomu v soudobé dílně. Metody, které Zhoř ve svých „kurzech“ používal se podobaly metodám

<sup>1</sup> **Bauhaus** (experimentální designerská škola – výtvarné učiliště, fungující ve dvacátých letech 20. století, přesněji od r. 1919 do r. 1933) představuje průlom v dosavadní výtvarné pedagogice. Učitelé, kteří byli zároveň významnými avantgardními tvůrci (Johannes Itten, Wasilij Kandinsky, Paul Klee, Lazsló Moholy-Nagy, Oskar Schlemmer, Joseph Alberts, Hannes Mayer, Ludwig Mies van der Rohe), pracovali se studenty na bázi dílen, jejichž program však již nebyl spojován s tradičním řemeslným školením. Hlavní myšlenka byla – propojení umění s řemeslem. Všechny tři základní formy výuky – Vorkurs, Werklehre a Formlehre (předkurz, učení se řemeslu a učení se formě) – měly s dílnou mnoho společného. Studenti společně s učiteli pracovali v ateliéru – dílně, vedli diskuse, v prostorách budovy dokonce i společně bydleli.

<sup>2</sup> **Igor Zhoř** byl brněnský profesor, jeden z protagonistů teorie a praxe výtvarné pedagogiky reflektující principu výtvarného myšlení jako základ metody motivace a vedení výtvarného projevu.

vyučování na Bauhausu. Společným byly např. etudy týkající se reflektování a výtvarného vyjadřování zkušeností vlastního těla. Rozdíl spočíval v tom, že ve Zhořových školách následovala po úvodních meditacích (majících někdy nehmotný výsledek – např. body-art, atd.) hlavní fáze, ve které se utvářel artefakt (např. studium části obličeje souseda, následná „fascinace realitou“ a pak zvětšená hyperrealistická malba tváře). V metodice Bauhausu se snažili někteří učitelé (např. v kurzech J. Ittena), aby studenti získali především vnitřní zkušenost s tělem nebo s přírodním tvarem. Zda v těchto metodách najdeme více shod nebo rozdílů není až tak důležité. Důležitý je pro nás fakt, že v obou spatřujeme dění, které směřovalo k nalezení určitých pravidel objektivního výtvarného řádu nazývaného „výtvarným myšlením“, z kterého vedla cesta k osobitému uměleckému výrazu.

#### **1.4.1.2 Zhořovy školy výtvarného myšlení**

Jak jsem již psala v předchozí kapitole kurzy, které vedl I. Zhoř před Sametovou revolucí, byly konány pře neprofesionální výtvarníky - většinou to byli učitelé výtvarné výchovy. Účastníci často pracovali ve skupině, ale zároveň byla respektována také jejich individualita. Jejich setkání, i několikadenní, vrcholili společnou prezentací děl mající často povahu akční tvorby či environmentální instalace. Tyto kurzy představovaly určitý únik z normalizační výchovy do jiného prostředí. Tehdejší doba, totalitní režim, omezovala povědomí o evropském a mimoevropském umění. A právě Zhořovy aktivity se snažili zprostředkovat „fascinující podněty“ z mimo totalitních zemí. Šlo mu také o zprostředkování obecných lidských principů umělecké tvorby. Z toho vycházel při koncipování metod. Ve svých metodách používal prvky reflexe vlastního těla (bodyartové etudy), prvky propojující člověka s přírodou (landartové etudy), vyhledával také prvky zaměřené na reflexi koexistence světa lidského, přírodního a uměle vytvořeného (světa architektury a techniky).

Na Zhořovy školy výtvarného myšlení navazovali v kurzech akční tvorby pro studenty, Radek Horáček a Vladimír Havlík. I oni považovali za podmínku úspěšné výtvarné práce racionální rozvahu (myšlení). Také výtvarné projekty vycházejí z jeho školy. Projektová metoda

ve výtvarné výchově představuje soustředění se na dané téma a jeho prozkoumávání z více stran (viz kapitola – Výtvarné řady a projekty).

### **1.4.1.3 Synkretismus<sup>3</sup> dílny**

Synkretické etudy otevírají cestu multimediálním uměleckým projektům (viz kapitola – Výtvarné řady a projekty). Už od počátku bylo umění synkretickým (vizuální projevy se mísily s hudebními a pohybovými – lze si vzpomenout na pravěké obřadní rituály: kapitola Charakteristika a. u.). Taková dnešní dílna, v duchu synkretismu, je přirozeným návratem ke kořenům umění. Znamená totiž posílení multisenzorických vjemů a projevů, uvolnění bazálních vzorců lidského chování a jednání, které jsou v současnosti zatlačovány do nevědomí. Právě potlačování těchto vjemů a projevů mohou být příčinou vzniku neuróz a jiných poruch. Součástí léčby takových civilizačních chorob se stává arteterapie (viz kapitolu – arteterapie, artefiletika), která hojně využívá principu dílny. Artefiletika je termín označující směr ve výtvarné výchově. Tento pojem zavedl do teorie výtvarné výchovy Jan Slavík v devadesátých letech. Jejím hlavním znakem je vyváženost expresivní a reflektivní složky při výtvarném vyjadřování.

### **1.4.1.4 Smysl dílny**

Každý, kdo absolvuje pobyt v dílně, jistě bude mít subjektivní nazírání na její smysl. No objektivně lze uvádět tento smysl dílny: setkání se s jinými lidmi a vzájemná komunikace, sblížení se s konkrétním prostorem a jeho prožívání jako součást tvorby, možnost konzultace vlastní tvorby s odborníkem, získání a zlepšení technologických znalostí a dovedností, zvýšení odborné kvalifikace, příležitost jak prožít volný čas, příležitost k experimentu, společná koncentrace se na dané téma a prozkoumávání jeho historie, příležitost pro prezentaci vlastní tvorby. Celkovým smyslem výtvarné dílny je však vzájemná konfrontace různých autorských přístupů k danému námětu (Babyrádová, 2005).

---

<sup>3</sup> Synkretismem ve výtvarném jazyce se myslí vnímání a vyjadřování založené na propojování všech smyslů. Jde o probouzení i ostatních smyslů (ve výtvarném umění je dominantním zrak). Výtvarná díla se často snaží zachovat potřebnou rovnováhu všesmyslového vnímání a propojenost naší lidské existence s šestým smyslem reflexe světa - „vnitřním zřením“.



### 1.4.1.5 Osobnost vedoucího dílny

Tento člověk (umělec nebo pedagog, či obojí v jedné osobě) vytváří v dílně prostor k osobnostnímu růstu jejich účastníků. Tento prostor pro vlastní vyjádření lidí tvořících v dílně je dán iniciátorovou zkušeností s individuální tvorbou, ale také obecnými zákonitostmi určujícími vznik umělecké tvorby. Člověk, který připravuje a vede uměleckou dílnu, má být schopen se vcítit do světa ostatních účastníků. Měl by umět nahlédnout do jejich představ o umění a znát cesty k usměrňování takových představ, jejichž výsledkem je vlastní tvorba. Mělo by vzniknout pozitivní klima vedoucí k otevřenosti vůči tvorbě.

### 1.4.2 Animační<sup>4</sup> programy

**Schopnost přijímat a vnímat umělecké dílo jako svébytnou výpověď o světě:**

Dílina sehrává významnou roli také v galerijní pedagogice.<sup>5</sup> **Muzejní a galerijní pedagogika má zájem o to, aby se postoj a vztah návštěvníků těchto institucí k umění zintenzivnil** – chce, aby veřejnost byla k umění citlivější, dokázala vnímat příběhy, prožitky, city apod., které se skrývají v sochách, obrazech, fotografiích atd. Jde především o podporu umění, o přibližování sbírek a výstav co nejširší veřejnosti. Prostředky pro tuto komunikaci s dílem se stávají animační programy. Ty mohou mít různé formy: *teoretické* (komentované prohlídky), *praktické* (výtvarné dílny, kurzy, ateliery...) a *smíšené*.

Dílina, jako forma galerijní animace, se může konat přímo v expozici výtvarných děl nebo v přínáležejících prostorách. Akce, odehrávající se ve výstavním prostředí, tak navazují přímo na originální exponáty – ty se stávají jejich součástí (vyžadují přímý kontakt s účastníky). Pro současnou galerijní animaci je charakteristické, že kontakt s dílem je navazován přímo v dění –

<sup>4</sup> Animace (oživení, oduševnění) – znamená dokázat účastníkům, že dané dílo není „mrtvé“, ale že stále žije, má přesah a má pořád co říci i lidem v současnosti. Je to vlastně zpřístupnění uměleckého díla prostřednictvím akce: *Podstatou součástí animace je emocionalita, která prolíná jejich teoretickou i praktickou částí. Animace jako galerijní aktivita napomáhají interpretaci obrazů a vedou k porozumění vystaveným exponátům, ale současně jsou svým zaměřením na praktické výtvarné činnosti osobitou součástí či podobou školní výtvarné pedagogiky* (Babyrádová, 2005, s. 32).

<sup>5</sup> Muzejní a galerijní pedagogika (MaG): první pokusy začaly u nás v 80.tých letech. MaG má celosvětový charakter. Je podporována převážně tam, kde se vystavují moderní a současná díla.

v akci. Význam díla zde není slovně objasňován, vykládán či jinak rozebírán logickou cestou. S biografickými daty umělce se návštěvníci seznamují rovněž až přímo v akci.

V zahraničí je v muzeích a galeriích běžnou praxí, že se přímo v blízkosti výstavních prostor nacházejí dílny (vymezené místnosti) pro výtvarnou práci v materiálu. Často se stává, že dětské exponáty vytvořené v dílně (motivované stávající výstavou), jsou pak prezentovány v blízkosti uměleckých děl, což oživuje charakter galerie či muzea.

V budoucnu by bylo vhodné, aby se také u nás stalo běžnou praxí, že se v kulturních institucích budou nacházet ateliéry, kde bude probíhat tvorba příležitostná, ale i tvorba koncentrovaná ve formě dílen. Předpokládá to ovšem materiálové i personální zabezpečení ze strany instituce.

### 1.4.3 Výtvarné řady a projekty

V sedmdesátých letech si učitelé začali uvědomovat, že mezi dětmi narůstá povrchní vztah ke světu a lhostejnost v mezilidských vztazích. Snažili se vytvářet souvislosti mezi věcmi, aby bylo možné okolnímu světu porozumět a získat k němu hlubší vztah. Proto hledali nosná témata, která nabízela více rovin k přemýšlení – nahlíželi na ně z jiného úhlu pohledu nebo sledovali jejich vývoj. Tak vznikala *výtvarně projektová metoda*.

Výtvarně projektová výuka vychází z promyšlené skladby navazujících úloh. Některá zřetězení výtvarných prací vytvářejí jednoduché celky – *výtvarné řady*, jiná mají stavbu složitou – *výtvarné projekty*. **Výtvarné řady** narozdíl od výtvarných projektů jsou krátké a srozumitelné útvary, které rozvíjejí kterýkoli námět nebo výchovný problém. Jedna úloha výtvarné řady logicky navazuje na druhou a společně tvoří koncepčně promyšlenou linii kroků. Volné a hravé výtvarné řady pomáhají rozvíjet smyslové prožitky, emoce či zajímavý obsah. Jsou dostupné již nejmladším dětem, ale obohacují je i v pozdějších letech. Vážnější tematické, analytické nebo metodicky postavené řady jsou spíše určené pro starší žáky, vyžadují racionální uvažování (Roeselová, 1997).

Stavba výtvarných řad se odvíjí několika způsoby, které odrážejí přístup učitele ke zvolenému námětu nebo výtvarnému problému. Existuje několik typů výtvarných řad:

- výtvarný cyklus: využívá jednoho společného námětu, v jeho rámci žák hledá vlastní výtvarný nápad – variabilně řeší úkol (např. cyklus grafických listů, výtvarných etud, soubor figurálních studií...)

- metodická řada: výchozí podnět vede k vyvrcholení práce a eventuálně k realizaci v materiálu, základem je proces, který od známého východiska dospívá řadou kvalitativních proměn k závěrečnému poznání nebo k řešení výtvarného problému (např. batika)

- srovnávací řady: patří mezi nejnáročnější, učitel v nich sleduje zvolený výtvarně výchovný problém z psychologického, typologického, didaktického, vývojového nebo jiného pohledu a hledá potvrzení nebo vyvrácení svých předpokladů (např. rozdíly v přístupu k řešení úkolů mezi skupinou chlapců a dívek), umožňují lépe poznat souvislosti, a proto jich lze využít k výtvarně - výchovným experimentům nebo výzkumům

- tématická řada: se hlouběji zabývá samotným námětem, jde o různé pohledy na jedno téma (např. zájem o život Afričanů – jak žijí, co nosí, kde bydlí atd.); tam, kde se žáci věnují déle některému z námětů, přerůstá tematická řada do širě pojatého výtvarného projektu

- výtvarný projekt: nejrozsáhlejší útvar, bohatě rozvádí zvolené téma, učí žáky chápat souvislosti všeho se vším, trvá obvykle řadu měsíců, každý projekt má téma – otevírá široké možnosti přístupu, obsahuje v sobě skupinu výtvarných řad

**Výtvarné projekty** obsahují složitou klenbu úloh a často závažný myšlenkový obsah. Sledují více než jednu cestu při ztvárnění myšlenky nebo problému a pokoušejí se široce vyčerpat zvolenou problematiku – obkličují téma různými pohledy z několika stran. Přínosem projektové výuky je *změna myšlení*, která žáky přivádí k mnohostrannému pojmání světa. Pojetí tématu ústí do několika proudů výtvarných aktivit, které rozvíjí základní myšlenky. Východiskem pro první výtvarné projekty se stává tematická řada, kterou dále rozvíjejí odbočující myšlenkové či výtvarné podněty – je to hra s námětem. Myšlenky je nutné rozvíjet

specifickými výtvarnými prostředky, spojovat je s prožitkovými aktivitami a přenášet je do jazyka výtvarného umění. Tak bude dítě obohacovat své výtvarné cítění a myšlení a současně lépe porozumí kořenům jevů.

Výtvarný projekt vyžaduje ve svém uspořádání řád a tento řád mu přináší postoj učitele ke světu, k výtvarnému umění a k výchově. Učitel vnímá řád skrze vlastní zkušenosti, lidské a pedagogické postoje. Proto je důležité *poznávat sebe sama a uvědomovat si, kde jsou meze našeho výtvarného a pedagogického myšlení*. Nad tím by se měl zamyslet každý pedagog ...

Druhy výtvarných projektů: spontánní (vyrůstají z potřeb zájmů žáků), uměle připravené (iniciované učitelem), mezityp, školní (probíhá v čase výuky a v rámci školy), domácí (zkoumání, vyhledávání, práce i mimo výuku), malé, velké, skupinové (třídní, ročníkové, více ročníkové, celoškolní).

Dnes se ve školní praxi hovoří o *mezioborových (intermediálních) výukových projektech* v umělecké výchově. Umění už ve svém zrodu mělo „intermediální<sup>6</sup> povahu“. Uvedeme si příklad mezioborového projektu v oblasti umění a kultury:

#### **A) projekt výtvarně – hudební**

Obrazy hudby: Jde o projekt, který si vyžaduje nejméně tři pravidelná setkání – vždy nejméně na dvě hodiny se setkává skupina lidí, kteří se věnují poslechu vybraných krátkých hudebních ukázek, a ty pak reflektují v grafických a malířských záznamech. Začíná se jednoduchými ukázkami ze staré hudby. V kontrastu této hudby můžeme nechat uchazeče poslouchat jazz nebo lidové písně. Tyto ukázky jsou zaznamenány v podobě drobných abstraktních kreseb na formáty A4 nebo A3 – volíme kresbu štětcem nebo uhlem. V počáteční práci se snažíme o náhodný přepis těchto ukázek. Vzniklé práce reflektujeme v rozhovorech a vzájemně je porovnáváme, všímáme si zajímavých detailů a uvažujeme, jak bychom je mohli dále rozvést ve větších formátech, případně v jiných technikách. V dalších fázích grafické a malířské reflexe hudebních

---

<sup>6</sup> Výraz médium chápeme jako prostředek specificky lidského vyjádření za účelem komunikace člověka s přírodou, s Bohem nebo za účelem dorozumívání se mezi lidmi.

ukázek volíme různé postupy, které mohou vypadat následovně: po zaposlouchání se do delšího úseku skladby malujeme abstraktní kompozice na předem připravená plátna napnutá na zdech.

Gestické záznamy: Další variantou je vytvoření gestických záznamů – jednotlivě nebo i ve skupině vytvářet různá gesta a pozorovat je jako stínohru. Pozvolně k těmto gestům přidáváme zvukové improvizace – může se jednat o hlasové improvizace nebo mohou být prováděné jednoduchými hudebními nástroji. Souběžně se zvukovými improvizacemi provádíme gestickou kresbu – tzn., že na větší kusy papíru (nejlépe nepravidelného formátu) zaznamenáváme v několika vteřinách sluchové počítky. Práci v průběhu dokumentujeme videokamerou anebo digitálním fotoaparátem – při práci s fotoaparátem pozorujeme jednotlivé záznamy, které dále zpracováváme (vybíráme detaily, zvětšujeme je a dále upravujeme, případně nám mohou posloužit jako inspirace při dalších pokusech gestické kresby). Průběh takové akce můžeme propojit i výrazovým tancem apod.

## **B) projekt výtvarně - dramatický**

Body-art jako kostým: Výraz – gesto – obraz je trojice elementů, na jejímž základě lze vytvořit opět netradiční pojetí scénografie nebo jen scénografického experimentu. Motivací k této činnosti může být četba charakteristiky některých literárních hrdinů. Po poslechu krátkých ukázek z literárních textů tvoříme kostým pro zvolené hrdiny, i když se přímo nemusí jednat o dramatické postavy. Kostým by měl být spíše volným výtvarným vyjádřením povahy hrdiny než nějakou dobovou replikou ošacení. „Svérázný kostým“ lze vytvořit pouze malbou na tělo nebo malbou na obličej. Pro tyto účely je třeba použít speciální tělové barvy. Body-painting – celý jeho průběh dokumentujeme na fotografiích i způsob jakým jsou „kostýmy“ vyfotografovány, postavy zasazujeme do zajímavých prostředí a experimentujeme se světlem apod., může přispět k dotvoření výrazu body-artového kostýmu.

### **Materiál, prostor, činnosti a způsoby prezentace mezioborové tvorby:**

V mezioborových projektech můžeme využívat jak materiály klasické, tak i materiály netradiční, nalezené jako něco odloženého, materiály, u nichž znovu objevujeme jejich minulý život.

Za klasické výtvarné materiály dnes považujeme například grafit, uhlík, barvy, plátno, hlinu atd. Dnes už mezi klasické materiály řadíme ale například také fotografie, videofilmy, umělé hmoty, biologické hmoty ale i produkty dnešní spotřební společnosti (obrazové materiály jako například billboardy atd. Za nové, netradiční materiály považujeme produkty digitálně vyrobených obrazů nebo jakési ve skutečnosti hmotně neexistující materiály – záznamy internetových rozhovorů, koláže vznikající v nejnovějších počítačových programech, útržky rozhovorů na chatu apod. Uvažujeme-li o hudebním materiálu, mohou se jím stát náhodně vyrobené nebo jen posbírané zvuky, hlasové improvizace, laptopové koláže. Rovněž počítáme v projektech vznikajících na pomezí jednotlivých uměleckých oborů s tzv. novým tancem, u něhož se předpokládá využití přirozených pohybů těla. Prostor, ve kterém jsou mezioborové projekty přímo realizovány nebo následně prezentovány, by měl odpovídat obsahové náplni projektů. Bude jistě zajímavé volit takové prostory, které dotvářejí obsahový záměr, to znamená, že i nenápadné výtvarné objekty mohou v určitých prostorech působit pozoruhodně a smysluplně. Co se týká běžných školních budov, dotváříme výtvarnými díly jejich interiéry a exteriéry tak, abychom neopakovali otřelá výstavní schémata.

**Řady a projekty** vedou nejen k praktickým úkolům, ale umožňují žákům mnohem bohatší reakci na podněty – učí je tvořivě myslet a svobodně se projevovat. Probouzejí v nich odpovědnost za vztah k ostatním lidem, k přírodě a k životu. Tím VV působí i výchovně, a tak dokáže v dětech rozvinout i smysl pro morální hodnoty – nejen kreslit a modelovat, ale i vychovávat.

#### **1.4.4 Umění akce**

Více než na estetickou a technickou stránku výtvarných aktivit prováděných jak ve škole, tak mimo školu, se dnes klade důraz na obsahy vztahující se **k mezilidským kontaktům, vnímání**

**sebe sama, sebehodnocení a sebekritice a vztahům k okolí sociálnímu i přírodnímu.**<sup>7</sup> Důraz je kladen více na průběh samotné činnosti a na procesy emocionální, intelektuální i materiální, které při ní probíhají, než na produkt samotné výtvarné činnosti.

Umění akce vychází ze sociálních vztahů, a proto je možné v něm nacházet některé společné body s výchovou. Koncipování „performativních výukových modelů“<sup>8</sup> pak neznámá tvorbu nějakých ustálených metod vedení dětí a studentů, ale spíše vytváření originálních podnětů pro uskutečňování umělecké výchovy ve formě akcí vycházejících z autentického prostředí, z konkrétních vztahů účastníků těchto akcí a z událostí, které tito účastníci prožívají. Při motivaci těchto performativních modelů vycházíme přímo z charakteru prostředí, kde je výtvarná činnost uskutečňována.

*Co představuje performativní výukový model v praxi?*

Představuje určitý postup vyznačující se dějovostí, prostřednictvím níž se uvádějí do pohybu lidé – jejich myšlenky, pocity, záměry, nápady a vztahy. Tato dějovost může být zjevná (původce akce nabádá účastníky k fyzickému pohybu, k přemísťování z místa na místo, nebo naopak k demonstrativnímu setrvání v jednom místě) anebo i skrytá (původce performance nabádá účastníky k vyvolání vzpomínky, symbolizace vztahu v podobě fyzického gesta, k prožívání určitých dějů v mysli apod.). Performativní výukový model nepředstavuje neměnný postup, který je zcela přesně naplánován. Jde spíše o rozvržení jedné nebo několika akcí, které se mohou v průběhu konání měnit dle okamžitých nápadů účastníků, v jádru však nemají ale zcela volný rámec – duch celé akce je rozvržen pedagogem – výtvarníkem.

Performativní akce – výukový model se liší od umělecké performance nikoliv svou povahou, ale spíše možnostmi uskutečňování i způsoby různých variant zapojování účastníku.

---

<sup>7</sup> Viz *Pojetí Výtvarné výchovy v rámci vzdělávací oblasti Umění a kultura* (<http://www.rvp.cz/clanek/247/43>).

<sup>8</sup> Jedná se o takový model, jehož základem je performance chápaná jako druh výtvarného umění. U performance je vyžadována plně fyzická přítomnost a angažovanost, proto můžeme předpokládat, že taková zangažovanost žáků a studentů na výtvarné činnosti vzbudí zájem o výtvarné vyjadřování i o svět výtvarného umění, zejména umění současného.

Společné oběma je to, že jsou vyvolávány určité děje, které jsou konány v autentickém prostředí a při kterých se počítá s i s nepředvídanými reakcemi účastníku. Zatímco umělecká performance nemá žádné didaktické účely a je vedena a uskutečňována pouze dle fantazie a intuice autora – performerera, je performativní akce ve výtvarné výchově více připravena a využívá zkušeností z performancí již proběhnuvších. Přičemž se ovšem nedá říci, že by byla replikou již konaných performancí uměleckých.

### **Performativní výukové modely ve výtvarné výchově**

Fáze performativního výukového modelu: Rozlišování dále uvedených fází má pouze ilustrativní charakter, v průběhu konání performativního modelu se zmíněné fáze často prolínají, jedna pozvolna přechází ve druhou a někdy je velmi těžké rozlišit přesné hranice mezi nimi.

1. Fáze iniciování akce
2. Fáze průběhu
3. Fáze prožitková
4. Fáze uvolnění a pomalého odeznění akce

#### Příklad uskutečnění zmíněných fází

Název výukového modelu: Vztahy a jejich hranice

##### *1. Fáze iniciační*

Cílem iniciační performance je navázat kontakt „očima“. Účastníci se volně procházejí po místnosti a zastavují se dle vzájemné sympatie ve dvojicích. Při tomto zastavení se dívají navzájem do očí a přemýšlejí o povaze svého protějšku. Dvojice se obměňují až do okamžiku, kdy se zadívají někomu do očí tak intenzívně, že setrvají ve vzájemném pohledu několik minut.

##### *2. Fáze průběhu*

Dvojice, které jsou do sebe navzájem zahleděné, usedají na zem v blízkosti předem připravených větších formátu papíru a větších kusu přírodního úhlu. V této fázi naplňují předem smluvený úkol, který má velmi volný průběh – a sice mají použít připravené materiály k vyjádření povahy svého protějšku. Není ovšem řečeno, že by museli kreslit na papír. Mohou papír pokrýt stopami



úhlu, ale mohou jej také roztrhat a rozmístit v prostoru, mohou s připravenými nástroji dělat cokoliv. Mohou využít i aktivit diváku přihlížejících akci.

### *3. Fáze prožitková*

V této fázi dochází k tichému pozorování dokonaného díla, navrhne dopředu, jak dlouho tato fáze bude trvat – optimální by mohlo být dvacet minut. V této fázi je dovoleno fotografovat, protože předpokládáme, že vznikly jakési artefakty, které se ovšem vymykají klasickým technikám. Může například dojít k tomu, že někdo vyjádří dojem ze svého protějšku tak, že roztrhá připravený papír na kousky a spolu s úhly je rozdá přihlížejícím, nebo vhodí tyto kousky papíru na plechovou misku a spálí je. Skutečná performance se vyznačuje tím, že její průběh nelze přesně předpokládat, často dochází k nepředvídaným zvrátům, které jsou zdrojem určitého emocionálního napětí a celkové prožitkové atmosféry. Až do tohoto okamžiku se předpokládá, že účastníci ani přihlížející se nepouštějí do vzájemných hovorů ani jakéhokoliv hodnocení akce, není vhodné ani tleskat či jinak povzbuzovat zúčastněné.

### *4. Fáze uvolnění a pomalého ukončení akce*

Tato fáze by mohla trvat opět asi dvacet minut. Účastníci i přihlížející při ní už mohou mluvit a vyměňovat si vzájemně své názory a dojmy. Pokud mají zájem, mohou si znovu jako na začátku akce sednout na zem a na chvíli se zahledět navzájem do očí. Záleží opět na nich, jak stráví zbytek času. Ve vzájemném dialogu by pak mely být oceněny neobvyklé výkony, které v průběhu celé performance odezněly.

## Závěr

Současné pojetí oboru výtvarné výchovy je záměrně koncipováno tak, aby učitel mohl při tvorbě svých vlastních osnov pro školní vzdělávací program (ŠVP) nabídnout takové konkrétní tvůrčí činnosti, postupy, metody, technologie, formy a metody práce, které budou reagovat na skutečné **zájmy dětí**, i na **cíle a vzdělávací záměry** konkrétního ŠVP. Tady se kladou značné kompetence na učitele (musí vycházet z dosavadních dětských výtvarných zkušeností, musí mít psychologické a diagnostické kompetence, také kompetence řídicí, komunikativní apod.). Na druhé straně se kladou nároky i na žáky v podobě získaných klíčových kompetencí a jejich rozvoje. Výtvarná výchova je vymezena třemi okruhy – vnímání, tvorba a interakce. Snaží se o rozvíjení: *smyslové citlivosti* (ta se dá rozvíjet i skrze lidské zážitky vyvolané nějakou uměleckou aktivitou), *uplatňování subjektivity* (ke každému žákovi je potřebné přistupovat jako k jedinečné lidské bytosti a podporovat jeho kreativitu – individuální přístup) a *ověřování komunikačních účinků* (interakce mezi dílem a autorem, dílem a diváky, ostatními autory navzájem apod.).

Nové alternativní trendy (výtvarné dílny, řady, projekty, animace apod.) ve výuce výtvarné výchovy umožňují dobře rozvoj těchto tří okruhů.

## 2 PRAKTICKÁ ČÁST

(viz dokumentace: fotografie v DP + fotografie a prezentace na CD)

Podobně jako se např. M. Knížák postupně dostal přes své „krátkodobé výstavy“ k akčnímu umění, tak i já jsem se pomalu ale jistě blížila k tématu moji DP. V mém případě tomu předcházela pobyt v MŠ na mé první praxi, kde jsem mohla v rámci náslechu nerušeně přihlížet dětem, které na pokyny studentek (budoucích učitelek) dělaly různé úkoly. To asi nevíte, ale už od mého raného věku ráda pozoruji a zkoumám dění kolem sebe, obzvláště z okna, a poněvadž mám ráda dětičky, nejraději pozoruji právě je. Když jsem tak nad nimi jednou přemýšlela, napadlo mě, že bych se velice ráda vrátila do tohoto bezstarostného období (bezstarostného z pohledu dospělého) – období her a radovánek. Proč? Protože bych chtěla ozvláštnit svůj každodenní život, vytrhnout ho ze zaběhnutých kolejí – ze stereotypu a stát se tak příkladem i pro ostatní. Byla to přece snaha i akčních umělců. Také oni se snažili narušit prostředí každodennosti (svoje nebo jiných) pomocí nějaké akce (hravé nebo vážné). Já jsem si jako akci vybrala experiment<sup>1</sup> - jednodenní pobyt v prostředí jako stvořeného pro hru – v mateřské škole. Kde jinde bych se mohla dítěti přiblížit více.

### 2.1 „Jeden den být dítětem“ – zážitky z MŠ

Když jsem byla obklopena množstvím dětí v MŠ (ve věku 4-5 let), mohla jsem čerpat spoustu inspirace k tomu, jak se stát jedním z nich. Čekaly mě tady jenom samé pozitivní reakce. Paní učitelky se mnou úžasně spolupracovaly. Přistupovaly ke mně jako k opravdovému dítěti – se vši vážností a hravostí (představily mě jako „nového čertíka Bertíka“, nalíčily mi obličej, zavazovaly mi tkaničky, krájely maso, atd.). I děti se náramně bavily a sledovaly mě (např. když jsme si ulehali k odpolednímu odpočinku, děti se mně ptaly, jestli tam budu taky spát a smály se, že se nevejdu do postýlky, a proto budu muset spát na matraci). Ty odvážnější se chtěly se mnou

<sup>1</sup> *Experiment coby zkouška nového neověřeného postupu se stává podmínkou jakéhosi autonomního zasvěcování do oblasti tvorby. Za experiment ve výtvarném projevu lze považovat praktikování nekonvenčního postupu ve využití materiálu a jeho vlastností, dále neobvyklého postupu v technologickém provedení nebo nového postupu v adjustaci výtvarného díla (H. Babyrádová, 2005, s. 98).*

hned kamarádit a hrát si na typicky dětskou námětovou hru – na rodinu. Stydlivější mě pozorovaly a š'ouchaly do mě – prozkoumávaly mě jako jeden z předmětů. Ale pěkně pomalu...

Mé prožitky jakožto „dítěte“ byly všelijaké. Byla jsem upozorněna, že ve školce bude Mikulášský den, a proto si mám přinést kostým (budeme si hrát na čertíky). Kromě toho jsem si mohla donést také svého mazlíčka. Shodou okolností to byl můj malý kamarád – plyšový čertík Ferko, který mi dělal zprvu společníka. Od první chvíle jsem se snažila chovat jako opravdové dítě. Např. když vejde nové dítě do cizího prostředí, má trochu strach a obavy z ostatních - neví jak ho ostatní přijmou a zda si najde kamarády. Přesně takový pocit jsem prožívala, když se otevřely dveře ze šatny do třídy. Byli tam samí cizí lidé,<sup>2</sup> nové tváře, předměty, byla jsem v rozpacích a trochu se styděla. Obavy a nejistoty jsem promítala do mého „fiktivního“ Ferka. Mačkala a tulila si ho těsně k tělu a tím přilákala několik zvědavých očí, které se na mě koukaly (kromě toho, že si mě všimly hned od první chvíle, kdy jsem vstoupila dovnitř pro svoji zjevnou odlišnost – proporce mého těla). V tu chvíli se ve mně probouzely pocity jinakosti, chtěla jsem být stejná jako ony – popadla mě touha zapadnout do kolektivu. Zpočátku si mě děti nevšímalý, protože provozovaly svou oblíbenou činnost s oblíbenými hračkami – šlo o spontánní dětskou aktivitu, která je každý den před oficiálním začátkem denního programu. A proto jsem se věnovala svému Ferkovi – tahala jsem ho všude (na WC, do koupelny, k hračkám, ...). Spolu jsme se seznamovali s novými věcmi. Za pár minut mého „zkoumání“, konkrétně v 8:30h, nastalo zahájení dne. Paní učitelka nás pozvala ke stolkům a udělala si prezenci. Představila mě dětem jako velkého „čertíka Bertíka“ - Janičku, která si s námi bude celý den hrát. Vtom mé ego povyroستlo a od té chvíle mě děti pozorovaly víc a víc, dokonce se mnou začaly komunikovat (tím mám na mysli především hru, neboť hra u této věkové kategorie představuje počátky komunikaci). Poté nám hlavní šéf čertíků „paní učitelka“ začmudila tvář a nastal přechod do jiného světa – světa pekelného. Imaginativní přesun do „nového světa“ se mi velice líbil. Naplnil

---

<sup>2</sup> Kromě mé spolužačky Zuzany, která všechno dokumentovala. Komická situace nastala, když se jedna holčička zeptala, kdo to je. Odpověděla jsem, že moje maminka. Pravda je, že mi sem-tam pomohla s oblékáním v šatně, a tak si děti opravdu myslely, že jsem její dcera.

mě pocit blaženosti ze zvládnutelného prvního úkolu – nezasekla jsem se v rouře a získala si tak obdiv a uznání ostatních. Nastala chvíle, kdy jsem Ferka mohla nechat stranou!

V pekle nás čekaly různé pohybové aktivity. Zprvu to bylo běhání za doprovodu tamburíny, při kterém jsme měly zdolávat překážky jako např. „hořící ohňový kruh“, skok přes koště apod. Toto spontánní skotačení jsem si opravdu „užila“ se vším všudy - odnesla jsem si totiž i pár „popálenin“ a úšklebky dětí, když se moje záda šťouchla o ohňový kruh. To ve mně vyvolalo negativní pocit z mojí „velikosti“ a uvědomila jsem si, že moji překážkou k tomu stát se skutečným dítětem není psychická, ale spíše fyzická odlišnost (taky mojí alternativní postýlkou byla matrace). No ale ani tento fakt mě neodradil a já si dále hrála na dítě.

Potom se aktivita změnila z běhání na koncentrování naší koordinace – čertík „šéf“ nám rozdál „uhlíky“ a my jsme si podle jeho pokynů s nimi hrály (např. vsedě jsme si pod skrčenýma nohama předávaly z jedné ruky do druhé pálicí uhlík nebo ho zvedaly na ukazováčku do výšky apod.). Tady jsem vedla zase já, protože jsem lépe ovládala jemnou motoriku. Moje dětské sebevědomí opět povyroستlo a nejen sebevědomí, tímto kouskem jsem si získala i obdiv a uznání dětí, které se o mou osobu začaly ještě více zajímat. Dokonce jedno odvážnější děvčátko se na m usmívalo a stále více se přibližovalo a vstupovalo do mé osobní zóny. Prohlíželo si mě jako svůj „nový předmět zájmu“ a sem-tam nenápadně během hry se mně dotklo a sledovalo mé reakce. Já jsem byla šťastná z toho, že navazuji první kontakty a odpověděla úsměvem. Přirozeně, že jsem všechno nemohla dělat bez obtíží. To by mne potom čertíci nebrali jako jednoho z nich, ale jako novou paní učitelku, a to jsem přece nechtěla. Ještě před svačinkou bylo společné čarování v našem pekle. Kouzelným zaklínadlem: „Čáry máry teď, ať je oheň hned teď!“, jsme se pěkně zahřáli.

„Jé, svačinka!“, už jsem byla hladová. Vždyť kdo by nebyl, po takovém výkonu, jakým je běhání a soustředění se. Stálo nás to spoustu energie. A přece se našli někteří, kterým nechutnalo. Tu jsem si vybavila mé opravdové dětství – ani mně tenkrát jídlo moc nebralo. Měla jsem k jídlu spíše odpor a navíc mě učitelky cpaly tím, co mi nechutnalo - mastným masem,

koprovou omáčkou atd. V tu dobu jsem aspoň mohla být příkladem pro ostatní. Všechno mi chutnalo. Mňam. Také teď, když si vzpomenu na česnekovou pomazánku a mlíčko, dostanu na ně chuť. Sranda nastala při rozvázání mé tkaničky od cviček. Tehdy jsem zaváhala, protože můj dospělácký mozek mi říkal, že to zvládnou sama, no a ten dětský zase tvrdil, že ne, že potřebuji pomoc – neumím to. Tak jsem neváhala, přiskočila k paní učitelce a požádala ji o pomoc. Pak pěkně poděkovala a sedla si. Obdržela jsem pochvalu a opět moje „já“ vzlétlo. Děti sledovaly celou situaci velice zaujatě a pozorně. Asi jim nešlo do hlaviček, že takové „veliké dítě“ si nedokáže zavázat tkaničky samo. Podobná situace nastala ještě při obědě. Neuměla jsem si pokrátit maso, ale k tomu se pomalu dostaneme...

Čím více jsem měla kamarádů, tím lépe jsem se v mateřské škole cítila. Kromě toho, že do mě kluci a holky šťouchali a prozkoumávali mně (já jsem je na oplátku tahala za ocásky, v koupelně trochu šplíchala atd.), vyhledávali i moji blízkost. To se pozná podle toho, kdo chce sedět vedle vás, kdo vás chytne za ruku při vycházce, kdo si chce s vámi hrát, kdo se na vás usmívá apod. A někdy se kvůli mně i dohadovali. V takové chvíli jsem opravdu nevěděla, jak se mám chovat. Snažila jsem se rozdělit svoje velké dětské srdíčko pro všechny kolem. Byla jsem trochu jako „atrakce“ pro děti a ojedinělý „zjev“ pro dospělé (kuchařky, učitelky, rodiče).

Po nasycení jsme se opět dostali „na plac“ (myslím tím náš koberec jako stvořený na bláznění a hru). Naším pohybovým aktivitám předcházela experiment. Hlavní experimentátor – „šéf čertíků“, nám předváděl, co všechno plameny ohně dokážou pohltit. Všichni s napětím sledovali názorné ukázky. Pozorování doprovázely naše grimasy (ukazování jazyka, natahování uší...), z kterých jsem měla opravdovou radost. Vždyť si ani nepamatuji, kdy jsem naposledy něco takového dělala. Úkol „komu se podaří nejvíc vypláznout jazyk“ mě fascinoval. Prostě jsem zapomněla blbnout a tady si to připomněla!

Po této prezentaci následovala taneční a pěvecká chvílka. Tu mé tělo zajásalo, protože od útlého věku jsem ráda tančila a skákala, chtěla jsem se stát tanečnicí (samozřejmě jsem v ZUŠ navštěvovala i výtvarnou výchovu, ale později nastal čas rozhodnout se jen pro

jedno). Dodnes si pamatuji na chvíle, kdy jsem jako sedmiletá holčička běhávala mamince po bytě oblečená ve stylu flamenga a řvala: „Baila, baila ...“ (tak zněl totiž můj oblíbený song *Baila me* od Gipsy Kings). Hudba a tanec dávají pocit svobody. Když se zaposloucháte do své oblíbené hudby a necháte se jí unášet, nic nevnímáte, jenom ji – je to nádherní prožitek... V MŠ jsem se na ni mohla opravdu vyblbnout a mé pohybové nadání upoutalo pohledy nejen holek, ale i kluků. Taneček ve dvojicích byl skvělý! O tanečnický jsem skutečně nouzi neměla – někdy přišli dokonce dva najednou.(-“ Krom toho společného tancování si asi ze mě brali i příklad. Aspoň jsem někdy měla takový pocit. Napadá mě, zda jsem jim občas nedávala návod, jak si všechno to dění kolem sebe „vychutnat“ – jak se těšit z každého okamžiku. Domnívám se, že kdyby děti věděly, kolik práce a zodpovědnosti je v budoucnu čeká, tak by si to ve školce užívaly daleko více a své „dětské starosti“ by tolik neřešily.

Chutnému obědu předcházela pobyt venku. V šatně jsem také využívala „služeb dospělých“ (zazipování bundy, vázání tkaniček, oblékání atd.) i tady mě dětská očka pozorovala. K mému milému překvapení se nešlo na procházku, ale na dvůrek, kde probíhalo pořádné „řádění.“ Tak to jsem si taky opravdu užila. Téměř každý si chtěl se mnou hrát, houpat se... Byla jsem prostě k roztrhání. Naplnil mne pocit jistoty. Cítila jsem se přijatá. Hráli jsme si na honičku, houpali se, dokonce sem měla možnost zahrát si typickou námětovou hru – na rodinu. Byla jsem pozvána do role dcery, kterou mě určila jedna holčička – maminka. Svou roli matky výborně zvládala – uměla skvěle navařit a postarat se o své děti.

Oběd! Po tak aktivní a vyčerpávající činnosti, kterou děti absolvují a při které vydají tolik energie, je jídlo k nezaplacení. Už mně pořádně kručelo v břiše. Stačilo se vysvléct, umýt si ruce a sednout si ke stolu. Ještě, že jsem dostala porci vzhledem k mému fyzickému vzrůstu, a ne k mentálnímu věku. Jinak bych měla už asi za hodinu hlad. I během oběda ke mně přistupovali jako ke skutečnému dítěti, které si ještě samo se vším neporadí (např. paní učitelka se mě zeptala, jestli si umím nakrájet maso a pak mi s tím pomohla). Po vydatném hlavním jídle, následovala moje nejoblíbenější činnost – spánek. Stejně jako ostatní i mě v minulosti spánek

moc nelákal. Ve školce jsem k němu měla spíše odpor. Ale později, jak se mé tělo vyvíjelo, se mi po něm začalo stýskat, proto jsem se velice těšila na odpolední siestu. Moji zvědaví kamarádi mi kladli otázky: „Budeš tu spát?“ nebo „Kde budeš spát?“ (byli chytří, poněvadž si všimli, že se do postýlky nevejdu). Na kladnou odpověď a ukázání na moji matraci byli rádi a smáli se tomu. Vzali jsme si k sobě naše mazlíčky (já mého čertíka Ferka) a poslouchali pohádku. Byla jsem stejně tak „vyšťavená“, že jsem ihned usnula a nikoho a nic neslyšela. Akorát si pamatuji na zkoumavá dětská očka, která sledovala, zda skutečně spím. Dokonce se mi něco zdálo, no ale na to si už nevzpomínám. Asi po dvou hodinách pokojného odpočinku nás probouzela veselá hudba. Pár vteřin mi trvalo, než jsem se zorientovala a mé dětské srdíčko poskočilo, když jsem zjistila, kde se nacházím. Moje maminka (spolužačka Zuzka) tam už sice nebyla, no ale i tak jsem si to tam užila až do poslední chvíle. Opět jsme se posílili, teď pro změnu svačinkou, převlékli se za čertíky Bertíky a hráli si na honičku nebo jen tak spontánně tančili na hudbu. Jak běžel čas, stále více jsem si uvědomovala, že se blíží „konec mého dětství“ a já budu muset být znovu sama sebou. Chtěla jsem využít každý okamžik, proto jsem s dětmi blbla, skákala, tančila, jásala. Oslavovala dětství... A pak to nastalo. „The end“. Ani se mi nechtělo odejít. Normálně se mi stýskalo. A nebyla jsem sama. Taky dětem a učitelkám. Pro ně to bylo taky něco nového - obohacujícího. Nemám ráda loučení. Vždy to ve mně vyvolá úzkost a pocit osamělosti. No co se dá dělat... Život musí jít přece dál!

## 2.2 Sebehodnocení experimentu

Při sebehodnocení mého experimentu si musím položit jednu otázku: „**Byla to performance nebo happening?**“. Odpověď není lehká. Happening (angl. *to happen* stát se, přihodit se) má charakter organizované kolektivní události a na rozdíl od performance mu jde o zapojení diváků do děje a tím o narušení pasivity. Divácká účast se tak stává základním rysem happeningu (viz kapitola Formy a. u.). Taky i já jsem v mém experimentu potřebovala ostatní (učitelky,



kuchařky, no a především děti). Vnímám je jako své spoluaktéry a zároveň i jako diváky (vzájemně jsme se zaktivizovali a sledovali vyvolané reakce). Tímto se liší h. od p. Stejně jako většina h. i moje akce byla záměrně připravena, ale měla otevřený konec, protože nikdo z nás netušil, jak se to všechno bude vyvíjet (zda děti budou spolupracovat...). Byla to neobvyklá událost pro mě i pro mé účastníky, která přinesla pozitivní oživující zážitky (zejména mé osobě, ale také dětem i učitelkám). I ony byly překvapené, když jsem jim vysvětlila, že jde o „nové“ umělecké formy, které mohou posloužit jako inspirace ve výuce výtvarné výchovy.

Když zvolíme pro odpověď performance (angl. *performance* provedení, představení, dílo, výtvar, hra, čin, výkon) musíme si uvědomit proč. Např. mým cílem byl v první řadě můj subjektivní prožitek (skrze transformaci do role dítěte - do jeho psychiky, se pokusit nazírat na svět „jeho očima“) a až potom mě zajímaly reakce okolí. Tady si musíme připomenout rozdíl mezi happeningem a performancí (viz kapitola Formy a. u): Performance je prezentací akce před diváky a tato nevyhnutná přítomnost obecnstva odlišuje p. od jiných projevů a. u., kde se diváci mohou proměnit v účastníky (jako u happeningu), nebo se zcela absentují (event) (Geržová, 1999).

Z této definice vidíme, že performance je prezentací, předváděním před diváky a nepotřebuje, aby se diváci zapojili do dění. Ale jde zde také o vlastní prožitek aktéra. Tak tomu bylo i u mne, no bez spoluúčastníků – zejména dětí, by se mi akce nezdařila. Nevyhnutně jsem je potřebovala. Když beru v úvahu fakt, že diváci mého experimentu budete vy – porota a další lidé, pak se přikláním k verzi druhé, tj., že jde o performance. No zda je to performance nebo happening (otázku nechávám otevřenou, ať si na ni odpoví každý sám nebo ponechávám prostor pro odborníky...) důležitý je **společný závěr**: Chtěla jsem poukázat na toto jedinečné a neopakovatelné vývojové období každého člověka - dětství a připomenout ostatním, že smysl hry a akce, jako spontánní činnosti, není pouhým dětským fenoménem, ale že i my dospělí si můžeme nějakou událostí narušit naše společenské zvyklosti a obohatit svůj každodenní život. Vyjít ze zaběhnutých kolejí... Narušit hranici mezi uměním a životem.

**Závěr**

Myslím si, že navzdory mému fyzickému vzrůstu a mentálnímu věku dospělého člověka, se mi podařilo zčásti integrovat do psychiky 4 – 5-ti letého dítěte. I když někdy jsem cítila rozpor mezi mým aktuálním věkem a mentálním věkem malého človíčka, kterým jsem byla, mám z této performance dobrý pocit. S výsledkem jsem spokojená.

## 3 PEDAGOGICKÁ ČÁST

(viz dokumentace: fotografie v DP + fotografie a prezentace na CD)

Při výtvarné činnosti s dětmi (předškoláky) a mládeží (středoškoláky) jsem vycházela z mojí praktické části DP – mého experimentu v MŠ. Díky němu se mi podařilo nahlížet na svět „dětskými očima“ a zčásti porozumět jejich potřebám a touhám. Protože se mi téměř zcela podařilo vžít se do těla malého člověka (jako psychického a somatického celku), mohla jsem pro ně lépe vymyslet výtvarnou činnost, která by byla jako „ušíťá na míru“. Posuďte sami...

### 3.1 Výtvarná činnost pro děti

Svoji výtvarnou činnost jsem realizovala v ZUŠ v Novém Městě nad Metují v rámci odpolední 2,5 h vyučování. Ve třídě bylo 10 dětí - pět kluků a pět holek (věková kategorie od 4 – 6 let, většinou jim bylo 5 let). Obvykle jich bývá dvanáct a to je už hodně. Stejně je práce s nimi náročná, protože pracují nesterjně rychle, vyžadují větší pozornost (potřeba pomoci, kázně...) a soustavné vedení. No přesto je činnost s těmito dětmi nádherná a zajímavá.

Samotné výtvarné aktivitě předcházela úvodní část - povídání<sup>1</sup> (čekali jsme, až dorazí všechny děti), představila jsem se jim a sdělila téma dnešní hodiny – *Můj kamarád*. Při výběru jsem čerpala z dětské vývojové psychologie a svých zkušeností jako „dítěte“.<sup>2</sup> Prvním úkolem<sup>3</sup> bylo: *vytvořit si svého kamaráda a vymyslet mu jméno*. Měli ho vytvořit z nalezených předmětů ve třídě a popřípadě ho i nějak dotvořit. Otevřel se tak prostor jejich kreativitě. Jako inspirace a naleziště jim byl k dispozici školní sklad jako „třináctá komnata“, do které mohou vstoupit jedině v doprovodu paní učitelky. Každý si tam našel pro sebe něco zajímavého (např. větvičky, papíry, krabičky, obaly od vajec...) a na jejich tvářičkách byla vidět radost z objevu (viz níže).

<sup>1</sup> Poněvadž jsem děti viděla poprvé v životě, musela jsem je také trochu poznat. Ptala jsem se na věk, co rády kreslí a malují a čím. Taky na kamarády ve školce, zda jich mají hodně atd.

<sup>2</sup> Vzpomeňme si na druhou kapitolu DP – Věk hry (str.), kde se zmiňuji, že jde o období diferenciaci vztahu ke světu. V tomto poznání světa dítěti pomáhá představivost - fantazijní zpracování informací. Milují fiktivní předměty, kterým dávají symbolické významy.

<sup>3</sup> Slovo úkol bylo nahrazeno pojmem hra, protože děti hry mají rády – je to přece jejich jediná předškolní činnost.

Kluci dali přednost „prostorovým kamarádům“, holky „plošným“. Potom nastal čas svačinky a po ní prezentace. Sedli jsme si do kruhu a povídali si. Navrhla jsem, že mohou novému příteli něco zazpívat, zarecitovat nebo zatančit. Ti odvážnější se této myšlenky chytli.

Po této hře měla následovat další,<sup>4</sup> no pro nedostatek času jsem zvolila raději hlavní část: *malbu pokojíčku pro kamaráda*. Děti byly vyzvány, aby se rozdělily na dvě skupiny. I tady projevíly svoji spontánnost a hravost. Automaticky se chytly za ruce, vytvořily kruh, chvíli poskakovaly a smály se. Položila jsem před ně veliký papír (slepený z 6ks A1) a řekla jim, co se bude dít: aby nakreslily, olejovým pastelem, co nejlepší pokoj pro svého nového kamaráda (aby se tam měl hezky a dobře), a pak mu ho ukážou. Děti se na to těšily (už když viděly velký formát, který se pro ně připravoval). Taky tady jsem využila poznatky o dětské psychice (předškolní věk – jako období navazování prvních sociálních kontaktů, teprve se učí kolektivní hře), a proto jsem dětem vyčlenila vlastní prostor na papíře, ve kterém se svobodně a výtvarně mohly vyjádřit. Bylo vidět, že někdy se ho snažily narušit a tehdy jsem zasáhla i já. I v kresbách byly patrné rozdíly mezi mužskou a ženskou psychikou. Ženská se spíše orientuje na estetickou, harmonickou stránku interiéru - jako dekorace oken závěsem, barva nábytku, stěn, panenky atd., a mužská na jednoduchost a barevnou strohost, dále na autíčka apod.

Na konci výuky společně domalovaly temperami meziprostory pokojíčků (pozadí), a pak mohly vzít kamarády dovnitř. Každý mu představil jeho nový pokoj a nastalo hodnocení. S dětmi jsem individuálně komunikovala, ptala se jich, jak se jejich kamarádovi líbí jeho pokojíček, co představují jednotlivé části kresby apod. Vyslechla jsem všechny a velice je pochválila, že byly usilovné, nápadité a hezky tvořily (samozřejmě že jsem si s nimi povídala i během práce a průběžně je chválila či povzbuzovala). Potom nastal závěr – úklid, začali chodit rodiče, někteří se dokonce přišli podívat na výtvoř svých „umělců“. Z výsledků mých dětí jsem byla nadšená, myslím, že jsem pro ně vybrala vhodnou výtvarnou činnost.

#### *Kolektivní práce holek*

---

<sup>4</sup> *Dopis kamarádovi*, ve kterém se mu děti měly představit: nakreslit nebo namalovat své oblíbené jídlo, hračku, osobu atd.) + dopis podepsat (udělat signaturu – např. otiskem své ruky, prstů...). Dopis měl být proveden na navlhčený balicí papír (atypického formátu asi 50x70cm) kombinací suchým pastelem a štětcovou malbou.

## 3.2 Praxe - Střední pedagogická škola Přerov

(viz dokumentace – fotografie + prezentace na CD)

Během mé druhé praxe studia na UPOL, taky na Střední pedagogické škole v Přerově, jsem měla možnost učit praktickou výuku výtvarné výchovy (VV) dva první ročníky. Vzhledem k tomu, že mi nevyšlo moc praktických hodin (jenom 2h pro jednu třídu) a chtěla jsem v ní realizovat pedagogickou část DP, rozhodla jsem se udělat se žáky stejná témata. Tak jsem měla aspoň možnost jejich práce porovnat a zhodnotit a nechat možnost hodnocení a srovnávání i jim, poněvadž jejich výtvary byly vystaveny na chodbě školy.

V rámci dvou hodin VV se měli studenti 1. ročníku (přibližně patnáct žáků) navrátit do světa radostného a bezstarostného – do světa dětství. V úvodě hodiny jsem jim sdělila mé téma DP a vysvětlila jim, oč mi v ní půjde. Také jsem jim připomněla, jak významná jsou období pravěku a dětství v životě lidstva a člověka. Pravěk jako primární období lidstva a dětství, jako primární období člověka. Potom se studenti zamysleli nad svými radostmi i bolestmi z předškolního a školního období v podobě krátké eseje, po které následovala diskuze. Studenti se seznámili s dětskými kresbami a jejich charakteristickými znaky jako i s ukázkami některých umělců, kteří ve své tvorbě vychází právě z tohoto jedinečného, neopakovatelného a hravého období (viděli malby P. Kleea, W. Kandinského, P. Picassa, ale také díla Hundertwassera apod.).

Po krátké motivaci byl studentům zadán společný úkol: *„Představte si, že jste děti ve věku od 4-10 let, pokuste se integrovat do jejich psychiky a tvořit jako ony (spontánně přistupovat k dílu – nebýt úzkostlivý, zasahovat kam chcete apod.). Vaším úkolem bude namalovat společný obraz na veliký formát. Námět je dětství a téma si vyberete společně sami. Každý pracuje individuálně.“*

Studenti byli kreativní. Bylo vidět, že je to baví, že je to pro ně něco nového a rádi by se navrátili do období her a fantazie. Zvolili si náměty, které dětství přímo vystihují: *rodina* a *prázdniny*. Malovali s odvahou a hravostí (někdy se zvedli a zasáhli svému sousedovi do díla, jindy se trochu škubali) – prostě jako „opravdové děti“. V závěru druhé hodiny jsme si pak

povídali, jak se jim tvořilo, co se jim líbí a nelíbí na společném díle, kterou část malby si nejvíce užili apod. Říkali, že to byla zatím jejich nejlepší hodina VV a to mě velmi potěšilo. Obě skupiny prváků znázornili typické dětské objekty svého zájmu: sluníčka, mraky, květiny, ptáky, stromy, trávu, postavy apod. a malovaly pestrými barvami (podklad zvolili úplně stejný - žlutý). Snažili se jako děti zaplnit celý prostor (horror vacui)<sup>5</sup> a použili k tomu fantazijní prvky – např. nechali jablka se rozletět ze stromu do prostoru kolem nebo dělali otisky dlaní po téměř celé ploše a smáli se tomu. Fantazii se meze nekladly. Podívejte se sami...

### **Závěr**

Zde mohu ponechat prostor své sebereflexi a vyjádřit se ke své pedagogické činnosti. Jak jsem již na úvod této kapitoly zmínila, souvislost mezi mojí performance a výtvarnými aktivitami s dětmi a mládeží, je **následovná**: skrze mé prožitky „dětského světa“ jsem se pokusila poznat dětské chování i jeho specifika a přinést ho k ostatním, především k dětem, jejichž věkovou kategorii jsem zastupovala. Tzn., že také na praxi u středoškoláků mi šlo o to, aby lépe poznali úroveň předškolního dítěte a jeho jedinečný význam, a také jako budoucí pracovníci předškolních zařízení toho dokázali využít ve své praxi.

Navzdory některým mým nedostatkům (nedokázala jsem odhadnout čas potřebný na jednotlivé úkoly pro děti v ZUŠ, protože nemám tolik zkušeností činnosti s nimi), myslím si, že se mi tyto výtvarné akce s nimi vydařily a dokázala jsem téměř naplnit svoje cíle. Navíc mě práce s obojí věkovou kategorií velmi těšila a bavila. Byla jsem spokojná.

---

<sup>5</sup> Lat. horror vacui [vakuí] strach z prázdného prostoru. Ve výtvarném umění zaplnění celé plochy díla (obrazu, reliéfu) i prvky, které s vlastním výjevem vůbec nesouvisí (dekor, ornament). Toto vyplňování prostoru se objevuje v umění všech dob a bývá vysvětlováno mnoha psychologickými aj. teoriemi. V antice bylo zdůvodňováno např. filosofickou představou (Aristoteles), převzatou i středověkým uměním (iluminované rukopisy), že ve fyzikálním smyslu není prostor prázdný, nebo že je nutno ho vyplnit proto, aby v něm nebylo místa pro zlé demony (Baleka, Výtvarné umění, 1997). Horror vacui lze spatřit také ve výtvarném projevu dětí.

## Závěr DP

V současnosti prožíváme fantazijní představy o budoucnosti, o budoucí výtvarné výchově, o budoucím výtvarném umění, kterým i nadále bude postmoderní umění 21.století. Proto je zákonité, že výtvarná výchova převezme obsah (výtvarné úlohy, témata, náměty, výtvarné techniky), ale i formy a metody práce z velké množiny výtvarného umění, ve kterém nebude chybět počítačová a intermediální tvorba. **Formy a metody práce musí vycházet ze zájmů dětí** (respektující psychologické a intelektuální diferenciaci), dále **z cílů a vzdělávacích záměrů konkrétního ŠVP**. Také se musí brát zřetel na materiální možnosti (využití recyklovaných a přírodních materiálů). Metody práce kromě výtvarných kreací a her s výtvarnými materiály, musí preferovat řešení výtvarných problémů, hlavně skrze projektovou metodu (výtvarné řady a projekty). Výtvarné projekty a divadelní aktivity (interpretace prózy a poesie, fotografie, videofilm atd.) se stávají prostředkem intermediální tvorby. Fotografie se stává nejen záznamem výtvarných her a prostředkem pro elementární výzkumy, ale zároveň je také součástí intermediálních aktivit a tvorby (krátkometrážní videofilm, tvorba videodokumentu atd.).

V obsahu současné koncepce výtvarné výchovy nemůže chybět místo pro **akční tvorbu** (happeningy, performance, body-arty, land-arty, instalace apod.), která je úzce svázána s výchovou k tvořivosti a výcvikem komunikace. Všechny tyto alternativní formy výtvarné výchovy mohou být obohaceny o divadelní poznání: o umělecký přednes poesie a prózy, o gesta, pohyb, pantomimu, monolog, zpěv, hru na hudebním nástroji, o tvorbu scény, kostýmů, rekvizit atd. Takto koncipovaný obsah se může stát východiskem pro různé experimenty.

Velice důležitá je kooperace škol a obcí. Měly by spolu více komunikovat a vycházet ze vzájemných potřeb. Obsah výtvarné výchovy by měl vyústit do veřejných prezentací. Překročit rámec výstav na úrovni tříd, škol, regionů a prezentovat se na celostátní úrovni, v zahraničí, v družebních městech a světových kongresech. Školní slavnosti, třídní rodičovská sdružení, veřejné oslavy státních svátků (osvobození od fašismu, výročí významných událostí – 1989 apod.) jsou příležitostí pro to, abychom formou integrovaných aktivit (intermediálních

programů) působili na vlastní vědomí. Pomocí drobných kroků musíme formovat ve školách zabezpečení proti násilí, terorismu i vojnám. To je úkol pro jednotlivce, skupiny, národy a státy. Nejvíce však pro výchovná zařízení – a k nim škola patří také ...

**Shrnutí mého experimentu:** Ještě jednou připomínám, že jsem chtěla svou akcí obohatit svůj každodenní život (skrze své individuální zážitky vyvolané uměleckou aktivitou – performance) a stát se příkladem pro jiné (i oni mohou vyběhnout ze svého stereotypu a pokusit se skrze nějakou reflexi a sebereflexi vyvolat jedinečný zážitek). Mým cílem bylo také poukázat na nejdůležitější období života člověka – dětství. Dětství jako „primární období“ ve vývoji člověka a skrze mé prožitky poznat jeho specifika a porozumět jim. Ve své pedagogické praxi (zejména při akci s předškolními dětmi) jsem měla možnost využít své zkušenosti „jako dítěte“ při tvorbě výtvarné činnosti. Z této akční tvorby s dětmi jsem měla opravdu radost. Měla jsem pocit, že jim dokážu lépe porozumět, a tak vycházet z jejich přirozených potřeb.

Zde se nám nabízejí nové náměty pro možné bádání v problematice **akční tvorby s dětmi**. Myslím si, že by bylo dobré se této problematice věnovat v užším záběru – např. **akční tvorba pro předškolní děti, pro první a druhý stupeň ZŠ, střední školy** nebo **akční tvorba pro děti se specifickými vývojovými poruchami** (jako např. ADHD, dysgrafie, dysmuzie, dysortografie apod.) s postiženými dětmi atd. Vidíme, že inspirací je mnoho – jako mnoho je rozdílů mezi dětmi...



**LITERATURA**

- Babyrádová H. *Výtvarná dílna*. Praha : Triton, 2005. ISBN 80-7254-705-4.
- Babyrádová H.; Grecmanová H.; Exler P. *Škola muzejní pedagogiky*. Olomouc : UPOL, 2007. ISBN 978-80-244-1869-8.
- Babyrádová, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno : Nakladatelství Masarykovy univerzity, 1999.
- Babyrádová, H. *Rituál, umění a výchova*. Brno : Nakladatelství Masarykovy univerzity, 2002.
- Baleka J. *Výtvarné umění (výkladový slovník)*. Praha : Academia, 1997. ISBN 80-200-0609-5.
- Erikson H. E. *Dětství a společnost*. Praha : Argo, 2002. ISBN 80-7203-380-8.
- Geržová, J. *Slovník svetového a slovenského výtvarného umenia druhej polovice 20. storočia*. Bratislava : Profil, 1999. ISBN 80-968283-0-4.
- Holoušová D.; Krobotová M. *Diplomové a závěrečné práce*. Olomouc : UPOL, 2008. ISBN 80-244-1237-3.
- Horáček R.; Havlík V. *Akční tvorba*. Olomouc : UPOL, 1991. ISBN 80-7067-074-6.
- Horáček, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno : Akademické nakladatelství Cerm, 1998.
- Chapman, G. *Pět jazyků lásky*. Praha : Návrat domů, 1992. ISBN 80-7255-058-6.
- Jusko, A. *Výtvarná výchova dnes a jej perspektívy*. Prešov : Polygraf print, 2007. ISBN 80-8068-067-1.
- Klimeš L. *Slovník cizích slov*. Praha : SPN, 1987.
- Morganová, P. *Akční umění*. Olomouc : Votobia, 1999. ISBN 80-7198-351-9.
- Roeselová, V. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha : Sarah, 1997.
- Schneider J.; Krausová L. *Vybrané kapitoly z intermediality*. Olomouc : UPOL, 2008.
- Slavík J. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky I. díl)*. Praha : Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-066-8.
- Slavík, J. *Artefiletika (Od výrazu k dialogu ve výchově)*. Praha : Karolinum, 1997.

ISBN 978-80-244-2055-4.

Vágnerová V. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2005.

ISBN 80-246-0956-8.

Zhoř I. *Škola výtvarného myšlení*. Brno : Okresní kulturní středisko v Blanku, 1987.

[http://cs.wikipedia.org/wiki/Hlavn%C3%AD\\_strana](http://cs.wikipedia.org/wiki/Hlavn%C3%AD_strana)

<http://www.bible.cz/public/index.phtml>

<http://www.rvp.cz/clanek/247/43>

<http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=312>

<http://svp.muni.cz/>

**Seznam zkratk**

akční umění a. u.

happening h.

event e.

body-art b-a.

performance p.

muzejní a galerijní pedagogika MaG

mateřská škola MŠ

základní škola ZŠ

základní umělecká škola ZUŠ

střední škola SŠ

výtvarná výchova VV

diplomová práce DP

střední pedagogická škola SPgŠ

**Přílohy**

dokumentace – fotografie v DP + CD (videoklip experimentu, fotodokumentace, prezentace)