

Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta - katedra výtvarné výchovy

PROMĚNY ROLÍ A VÝZNAMŮ
PŘEDMĚTU A MATERIÁLU VE
VÝTVARNÉ HŘE

Transformations of roles and significations of
object and material in a visual game

Kateřina Hamplová

Vrší 795/37, 182 00, Praha 8

2. ročník

obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro ZŠ,SŠ a ZUŠ – výtvarná výchova

typ studia: prezenční

datum dokončení práce: duben 2014

vedoucí práce: Mgr. Arbanová Linda, Ph.D.

konzultant: ak. mal. Mgr. Martin Velíšek, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem závěrečnou diplomovou práci vypracovala samostatně za použití literatury uvedené v seznamu literatury.

V Praze dne 7.4.2014

Kateřina Hamplová

Děkuji vedoucí mé práce, Mgr. Lindě Arbanové, Ph.D. za inspirativní podněty, za čas věnovaný konzultaci postupných fází mé práce a také za zapůjčenou literaturu. Dík patří také mému konzultantovi ak. mal. Mgr. Martinu Velískovi, Ph.D. za konstruktivní připomínkování výtvarné části práce. Děkuji také svým blízkým za trpělivost a podporu.

Anotace

Hamplová, K.; *Proměny rolí a významů předmětu a materiálu ve výtvarné hře*. [Diplomová práce] Praha 2014 – Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 99 s.

Jak vnímáme předmět a jeho význam. Předmět a materiál jako nástroj k otevření fikčního světa. Východiskem jsou teorie vnímání a teorie her a fikčních světů. Různé pohledy ilustrují prací vybraných současných umělců. V didaktické části zkoumám zvláštnosti postavení významové hry ve vývoji dítěte a možnosti využití těchto charakteristik ve výuce výtvarné výchovy. Praktická část je aplikací myšlenek nastíněných v teoretické části.

Klíčová slova

předmět, význam, symbol, fikční svět, výtvarná hra, materiál, experiment, představivost

Annotations

Hamplová, K.; *Transformations of roles and significations of object and material in a visual game*. [Diploma thesis] Prague 2014 – Charles University, Faculty of education, 99 pages

The way we perceive object and his signification. Object and material as the instruments for opening fictional worlds. The base of the thesis is set in theories of perception of objects and their significations and theories of games and fictional worlds. Various views are illustrated with a selection of works of contemporary artists. In the didactic part I examine the characteristic position of the make-believe games in the development of a child and possible applications of those characteristics in art education. The applied part is a natural extension of the thoughts delineated in the theoretic part.

Key words

object, meaning, symbol, fictional world, material, visual game, visual experiment, imagination

Abstrakt:

Hamplová, K.; *Proměny rolí a významů předmětu a materiálu ve výtvarné hře*. [Diplomová práce] Praha 2014 – Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 99 s.

V diplomové práci zkoumám procesy změny rolí a významů předmětu v průběhu výtvarné hry. Zaměřuji se na hru jako na experiment s vlastnostmi předmětů. Na předmět a na materiál nahlížím jako na nástroj k otevření fikčního světa. Východiskem je stručný nástin teorií vnímání předmětů a jejich významů a teorie her a fikčních světů. Rozmanité polohy změn významů předmětů v tvůrčím procesu ilustruji výběrem prací některých současných umělců. V didaktické části zkoumám zvláštnosti postavení významové hry ve vývoji dítěte a možnosti využití těchto charakteristik ve výuce výtvarné výchovy. Rozebírám zde také návrh a realizaci didaktického projektu věnující se této problematice. Praktická část je přirozeným prodloužením a aplikací myšlenek nastíněných v teoretické části.

Abstract:

Hamplová, K.; *Transformations of roles and significations of object and material in a visual game*. [Diploma thesis] Prague 2014 – Charles University, Faculty of education, 99 pages

In my thesis I examine the process of transformation of roles and significations of object and material in visual games. I focus on the game as the experiment with characteristics of objects. I explore using objects and materials as the instruments for opening fictional worlds. A brief outline of the theories of perception of objects and their significations and theories of games and fictional worlds illustrates the base of the theme. Various views on the alterations of significations in creative process are illustrated with a selection of works of contemporary artists. In the didactic part I examine the characteristic position of the make-believe games in the development of a child and possible applications of those characteristics in art education. I also describe the design and realization of my didactic project dealing with this issue there. The applied part of my thesis is a natural extension and application of the thoughts delineated in the theoretic part.

Obsah

Úvod.....	10
1 Předmět jako klíč k fikčním světům	12
1.1 Jak vnímáme předměty.....	12
1.2 Variace významu jako cesta k fantazijním světům a zpět.....	15
1.3 Tvorba fikčních světů – role autora a diváka.....	17
1.4 Předmět ve výtvarné hře	21
1.4.1 Slavíkovo pojetí hry a fiktivních světů	21
1.4.2 Hra s předmětem jako nástroj zkoumání a posouvání možností mysli	25
2 Materiálová a objektová tvorba v současném umění	27
2.1 Umění objektu.....	31
2.1.1 Michael Craig-Martin	32
2.1.2 Sarah Lucas	33
2.1.3 Tracey Emin	34
2.1.4 Mounir Fatmi	34
2.1.5 Simon Starling	35
2.1.6 Peter Fischli & David Weiss.....	36
2.1.7 Jan Jakub Kotík.....	37
2.1.8 František Skála jr.....	38
2.1.9 Jan Švankmajer	38
2.2 Fikční světy a realita v pohyblivém obraze	40
2.2.1 Česká škola animovaného filmu	41
2.3 Významová výtvarná hra jako fenomén internetu a sociálních sítí	42
3 Materiálová a objektová tvorba ve výtvarné výchově.....	43
3.1 Předmět a významová hra ve vnímání dítěte.....	43
3.2 Využití významové hry s předměty v didaktice výtvarné výchovy.....	45
3.2.1 Významová hra v Rámcovém vzdělávacím programu.....	46
3.2.2 Učebnice Výtvarná výchova pro 2. stupeň ZŠ a gymnázia	49

3.2.3	Věra Roeselová, její pojetí výtvarné hry s předměty a metoda mostu.....	50
3.2.4	Výtvarná hra s předměty v pojetí Heleny Hazukové	53
3.2.5	Rizika internetových inspirací pro učitele VV	55
4	Didaktický projekt	56
4.1	Projekt bytost.....	58
4.1.1	První hodina: Rekonstrukce podoby.....	62
4.1.2	Druhá hodina: Kostra a svaly	64
4.1.3	Třetí hodina: Kůže a zbarvení.....	65
4.1.4	Čtvrtá a pátá hodina: Bytosti na návštěvě školy	67
4.1.5	Závěry didaktického projektu.....	67
4.2	Další hry a cvičení k ozvláštnění předmětů	68
4.2.1	Předávání neviditelného předmětu	68
4.2.2	Světy ukryté v předmětech	69
4.2.3	Předmět jako výtvarný prostředek	70
4.2.4	Dialog předmětů	71
4.2.5	Nová funkce vysloužilých předmětů	72
4.2.6	Hledání fikčního mikrosvěta v předmětech všedních dnů.....	72
5	Výtvarný projekt: Skryté světy	72
	Závěr.....	76
	Literatura	78
	Internetové zdroje	79
	Zdroje obrazového materiálu.....	82
	Seznam vyobrazení:.....	84
	Přílohy	87
	Semínka světů – „návod k použití“	87
	Projekt bytost – příprava na vyučování.....	88

Úvod

Při psaní mé bakalářské práce o experimentu s materiálem a hmotou v animovaném filmu vyvstalo téma, které mě zaujalo natolik, že jsem se rozhodla ho zpracovat ve své diplomové práci: významová hra s předmětem a s ní související průzkum možností lidské představivosti. Fascinovaly mě prakticky nekonečné tvůrčí možnosti mysli, prostřednictvím které můžeme přetvářet známé a všední v nepravděpodobné a překvapující, tedy možnosti vytváření fikčních světů, tak přirozené pro významové hry dětí a umělců.

Vzpomínám si, že když jsme byli se sourozenci malí, dostávaly jsme se sestrami spoustu „holčičkovských“ hraček. Můj bratr, korunní princ rodiny, se s touto situací vyrovnal s grácií. Jeho představivost přetvořila kočárek v sekačku na trávu, panenku ve střelnou zbraň nebo čajový servis v útočnou flotilu vesmírných plavidel. Sentimentální vzpomínky na tvořivý náboj dětských her, ale také intelektuální potěšení z experimentů s hraničními významy předmětů a slov, ve které se pro mě tyto hry transformovaly, podpořily mou motivaci k důkladnějšímu prozkoumání této tematiky. Myslím, že ducha, ve kterém jsem se pouštěla do práce, charakterizuje Dutkův výrok o animovaném filmu, který by se však dal zobecnit na významovou hru vůbec: *„Pro dospělého diváka je hra (i v animaci) druhem rozkoše, kterou naposled zakoušel jako dítě. ... Hra nám s dětskou bezohledností zcizuje navyklý smysl věcí a tím nás osvobozuje od označování „v pravém slova smyslu“ a zároveň umožňuje naší mysli pochopit onen „pravý“ smysl věcí.“*¹

Za ústřední téma práce považuji předmět jako krystalizační bod, ve kterém se setkává původní význam náležející aktuálnímu světu a nedozírné množství dalších významů otevírajících dveře do stejného množství fikčních světů. Právě bohatství možností obsažených v tvořivém okamžiku, kdy se zkoumavé a hravé prsty naší mysli dotknou předmětů všední reality a přemění je v něco jiného, ten nekonečný potenciál spojení světa a lidského myšlení, je hlavním podnětem mé fascinace světem hry.

¹ [3] Dutka E., 2002, str. 26

Když Picasso tvořil svou *Kozu*, její břicho vytvaroval proutěným košíkem, který svým tvarem vystihuje vypouklý tvar těla s vystouplými žebry, tak typický pro kozí plémě. Byl na začátku jeho procesu nápad udělat kozu a košík našel při hledání vhodné formy, nebo viděl košík a vzpomněl si na kozí břich? Pravděpodobně si obě východiska vyšla naproti, obě se trochu přizpůsobila, až se setkala v geniálním okamžiku vzájemného souhlasu.

Ve své práci se věnuji různým okamžikům tohoto procesu hledání cesty mezi aktuálním světem praktických předmětů a fikčním světem skrytých, nečekaných významů a zpětnému vlivu zkušeností s fikčními světy na vnímání všednodenní reality. Zdůrazňuji tedy také potřebu umět si při cestě zpátky do všedního světa odnést ze světa fikce postoj zvědavosti a údivu, ve kterém i důvěrně známá skutečnost mění svou tvář.¹ Výtvarník Carlo Carrá o tom řekl: „*Právě obyčejné věci nám dávají spatřit onu formu jednoduchosti, která vede k poznání hluboké podstaty bytí, z níž prýští všechna tajemná krása umění.*“²

V první části práce zkoumám teoretická východiska tématu, tedy způsob, jakým vnímáme viditelný svět a předměty a jak se toto vnímání liší ve výtvarné hře a při vytváření fikčních světů. Různé úhly pohledu na předměty všední každodennosti pak ilustruji příklady současných umělců, kteří se významovou hrou s předměty zabývají.

V didaktické části zkoumám charakteristiky dětské významové hry a způsob, jak s ní pracují osobnosti oborové didaktiky. Z východisek tohoto průzkumu a teoretické části práce vycházím v návrhu didaktického projektu využívajícího fantazijní hru s předměty.

V poslední části práce se věnuji zpracování vlastního výtvarného projektu, který přirozeně vyplynul z teoretické a didaktické části jako aplikace různých přístupů k výtvarné významové hře s předměty. Ke konkrétní realizaci jsem zvolila jeden předmět – starý budík, který jsem použila jako vstupenku do světa hry a tvorby fikčních světů. Výsledné výtvarné objekty jsou spíše než samostatně fungujícími výtvarnými artefakty dokumentací průběhu variací hravého procesu nahlížející zvolený předmět z různých úhlů.

¹ viz [21] Slavík, 2011, s. 35-36

² Carrá in [21] Slavík, 2011, s. 36

1 Předmět jako klíč k fikčním světům

Je mnoho způsobů, jak navštívit fikční světy vytvořené v našich myslích. Dveře do nich však vždy vedou z aktuálního světa naší všední zkušenosti - každý fikční svět má kořeny v našich zážitcích a vědomostech. Abychom těmito dveřmi mohli projít, potřebujeme k nim klíč. Může to být příběh nebo výtvarné dílo, ale také jakýkoliv předmět, který máme právě po ruce. Záleží na naší schopnosti hry, na tom, jak zkušenosti jsme hráči, tedy nakolik potřebujeme pomoci s odtržením od reality všedních dnů a vstupem do říše představ a snů.

V mé práci se věnuji převážně hře s předměty. V podobném smyslu však vnímám také materiál. Materiál totiž stejně jako předměty vnímáme, nebo si spíše ani neuvědomujeme, v jeho funkční rovině – po něčem chodíme, z něčeho rostou stromy, které také musí být z něčeho „udělané“. Jeho estetickými kvalitami a potencialitami se většinou nezabýváme. Svým tvárným charakterem – nezávislostí na formě – nám dává volnější pole působnosti, ale také méně záchytných bodů pro zapojení naší představivosti. Také předmět ve stavu oproštění od praktických funkcí může pro nás mít charakter ne nepodobný materiálu. Prostřednictvím významových a výtvarných her je možné získat na obojí nový úhel pohledu a získat tak zkušenost se světem jako místem barvitým a plným neprobádaných, ale lákavých možností. Protože se však chci soustředit na významovou hru, budu se věnovat převážně předmětům, které jsou v tomto ohledu příkladnější.

1.1 Jak vnímáme předměty

V každý okamžik naší lidské existence na nás útočí nekonečné množství nejruznějších podnětů. Kdyby naše vnímání neobsahovalo třídící a filtrující mechanismy, které na stůl vědomí servírují vjemy již upravené do stravitelné podoby ucelených konceptů, nebyli bychom schopni se v tom nepřehledném množství signálů zorientovat.

To, co přijímáme smyslovými orgány můžeme vnímat nekonečným počtem možných způsobů. Musíme vždy někde začít, některé podněty vybrat a strukturovat a jiné opomenout.¹ Vnímání pevného tvaru totiž není samozřejmé. Na naši sítnici v každý okamžik dopadá pouze

¹ viz [8] Gombrich, 1985, s. 439-440

světlo v různých intenzitách a vlnových délkách a stimuluje zde uložené citlivé tyčinky a čípky. Jen díky mnohým pokusům s pozorováním a z nich plynoucích zkušeností jsme schopni říct, že tmavší skvrna je zastíněnou částí pevného tělesa, nebo že mdlé odstíny patří vzdáleným předmětům. Stabilní svět vidíme jen díky těmto pokusům, které v dětství absolvujeme nevědomky.¹

Tyto poznatky pak aplikujeme automaticky, jak píše Gombrich: „*vnímání je proces, v němž lze jen předvídat další fázi toho, co se ukáže, až si svou interpretaci přezkoumáme. Poznat na základě pohledu minci nebo talíř a interpretovat je jako takové, znamená zakusit anticipaci, že se tvar zakulatí způsobem, který lze předpovědět, natáhneme-li krk a podíváme-li se na něj z trochu větší výšky.*“² Předpokládáme, že to, co vidíme, odpovídá naší předchozí zkušenosti s předměty, dokud neobjevíme nějaký rozpor. Z odražených světelných paprsků dopadajících na naši sítnici jsme tak schopni prostřednictvím naučených mechanismů rozlišit jednotlivé objekty. Ty jsou poté propojeny se zkušenostmi a vědomostmi, které o daném předmětu již máme. Klasifikace předmětu je tak mostem mezi smyslovými vjemy, které k nám vysílá svět, a jejich možnými významy a interpretacemi.

Intelekt se tedy účastní procesu našeho vnímání stejně jako smyslové ústrojí. Dokonce nejsme schopni zcela oddělit to, co „skutečně vidíme“, od toho, co k vjemům připojuje naše paměť.³ Gombrich k tomu ve své knize *Umění a iluze* poznamenává: „*Kdykoliv dostaneme vizuální dojem, reagujeme na něj tím, že jej opatříme vinětou, zaregistrujeme a zařadíme tak či onak, i když jde jen o inkoustovou kaňku nebo otisk prstů. Roger Fry a impresionisté mluvili o obtížích zjistit, jak se věci jeví nezaujatému oku, způsobených tím, čemu říkali „konceptuální návyky“ nutné pro život.*“⁴ Jan Slavík souhlasí, když říká: „*Snaha zapamatovat si shody nebo odlišnosti,*

¹ viz [8][8] Gombrich, 1985, s. 62 a 340-341 také viz [17] Piaget, 1970, s. 21-22 a 35: Až na konci 18. měsíce vnímá dítě samo sebe jako objekt mezi jinými objekty trvalého světa. Původní svět je světem bez předmětů tvořený pohyblivými a prchavými „obrazy“. Vjemové činnosti (aktivní hledání subjektu, explorace, srovnávání v prostoru a čase, anticipace atp.) se vyvíjejí s věkem, a to jak ve svém rozsahu, tak v jakosti.

² [8] Gombrich, 1985, s. 346

³ viz [15] Mikš, 2008, s. 44

⁴ [8] Gombrich, 1985, s. 341

*a tak si zařadit věci do určitých skupin nebo „škatulek“, tj. do klasifikačních tříd nebo kategorií, je základem veškerého poznání nejen v praktickém životě nebo ve vědě, ale jak uvidíme, platí i v umění.“¹ Jirí Kulka v *Psychologii umění* zase rozlišuje vizuální informace jako „podněty“, které si ovšem uvědomujeme pouze zřídka, a to, co si skutečně uvědomujeme, tedy „předměty“ – věci, které jsou již souhrnem většího množství podnětů. Náš zrak pomocí grupování identifikuje ve zrakovém poli objekty, tedy figury rozlišené proti pozadí, rozlišuje různé barvy, tvary a pohyby, ovšem až naše zkušenost s těmito předměty uložená v paměti jim dává význam. „Pomocí percepčních operací jsou vyčleňovány u strukturovaných figur a pozadí určité vlastnosti (příznaky), které jsou srovnávány se vzory (etalony) uloženými v paměti.“²*

V naší klasifikaci světa tak hraje podstatnou roli také jazyk a jazykové pojmy. Jazyk totiž jen nepojmenovává jakési předem dané ideální koncepty, ale určuje jejich formulaci. Směřuje artikulaci otázek, které světu pokládáme a charakter informací, jež vybíráme z nepřehledného bohatství smyslových podnětů, které k nám svět vysílá.³ Jazyk je tedy jedním z mnoha faktorů, které ovlivňují naši pozornost (soustředěnost a zaměřenost) jakožto selektivní nástroj zahrnující postoje a očekávání. Pozornost pak určuje, které části skutečnosti si povšimneme a kterou naopak pomineme.⁴ Je to stav připravenosti na určitý typ zkoušek, kterým jsme připraveni naše vjemy podrobit.⁵

V běžném životě se pohybujeme v nastavení utilitárně-manipulačního (praktického) postoje⁶, ve kterém vnímání pouze zhruba ověřuje naše latentní očekávání, hypotézy odpovídající biologickým potřebám člověka a společensky podmíněné normě. Gombrich mluví o síle zvyku, která je důsledkem našeho odporu vůči změně a projevuje se velmi nenápadně: „*toho, co očekáváme, si většinou pořádně ani nevšimneme, protože zvyk má tu vlastnost, že vniká pod práh našeho vědomí. Jakmile zpozorujeme dobře známý sled vjemů, bereme zbytek jako*

¹ [21] Slavík, 2011, s. 85

² [13] Kulka, 2008, s. 141

³ viz [8] Gombrich, 1985, s. 102-103 a [21] Slavík, 2011, s. 67

⁴ viz [13] Kulka, 2008, s. 79

⁵ in [8] Gombrich, 1985, s. 217-218 a 320

⁶ viz [24] Zuska, 2001, s. 47-48

*samozřejmost a pozorujeme okolí pouze povrchně, abychom si svou hypotézu potvrdili.*¹

V programu praktického vnímání se tak pohybujeme jaksi automaticky, nevšímavě k okolí.

Jak poznamenává Meyer: *„Pokud se chováme zvykově a nemyslíme, stimuly předkládané naší mysli pro nás význam ani nemají, ani jej nepostrádají.*“² Ke stejnému tématu se vyjadřuje i Jan

Slavík, když říká: *„Na průměrnou každodennost jsme zvyklí, protože zahrnuje největší část našeho přebývání ve světě. Obvykle bez potíží jí procházíme, protože si jí prakticky nemusíme všímat.*

„Procházet“ však zdaleka nemusí být totéž, co poznávat, rozumět nebo chápat smysl. Čím samozřejmější a – zdánlivě – průchodnější je pro člověka svět, tím víc hrozí, že vůči němu zůstane uzavřený, necitlivý a slepý. Nezřídka právě to, co považujeme za nejobvyklejší, známe nejméně.“³

Předměty, kterými se obklopujeme, jsou součástí našeho přirozeného prostředí. Pokud tedy nedostaneme nějaký impuls, vnímáme z pomyslného katalogu možných klasifikací pouze jejich „normální“, praktické funkce a nevidíme jejich estetické kvality a potenciality, jakými jsou například barva, tvar, objem, struktura, symetrie a asymetrie, rytmus, kontrast, harmonie, vyváženost nebo nerovnováha a další. K tomu Meyer říká: *„Vše, co spadá do norem, pak je latentně očekávané, nevytváří tedy primárně kvality spouštějící přechod k estetickému postoji a konstituci estetického objektu.*“⁴

1.2 Variace významu jako cesta k fantazijním světům a zpět

Už víme, že utilitárně-manipulační postoj k vnímanému nám umožňuje efektivně a úsporně (tedy prakticky) přežívat v komplikovaném světě. Zůstáváme v něm však ustrnulí. Slovy Jana Slavíka: *„všechno důvěrně známé a tisíckrát opakované po nějaké době nejenom vyvolává nudu, ale také otupuje smysly, uspává myšlenky, tlumí požitky a vnucuje člověku roli automatu, ve které mizí jakákoli osobitost. V průměrné každodennosti se lehce stáváme zajatci frází, předsudků a jiných strnulých schémat, které ji nutně doprovázejí, protože udržují její stabilitu.*“⁵

¹ [15] Mikš, 2008, s. 68

² [14] Meyer, 1970, s. 40

³ [21] Slavík, 2011, s. 33

⁴ [14] Meyer, 1970, s. 40

⁵ [21] Slavík, 2011, s. 35

Pokud si však chceme hrát, pokud chceme vytvářet fikční světy, musíme myslet nekonvenčně, všimnout si nejrůznějších kvalit předmětů. Fikční světy totiž mají nutně kořeny v tom, co známe ze světa aktuálního, v našich zkušenostech – nic jiného neznáme, neumíme si představit. Vznikají ze známých předmětů, vlastností, rolí, pojmů a zážitků jejich posuny, kombinacemi, zpochybněním a dalšími variacemi.

Předměty aktuálního světa jsou tedy jakýmsi mosty, krystalizačními, formujícími body na cestě z aktuálního světa funkčních významů k fantazii a zase zpět. Pokud se však tudy chceme brát, musíme vystoupit z pohodlí praktického postoje. Musíme efektivnímu a automatickému procesu všední každodennosti nastavit překážky. Předmět musíme nějak *ozvláštnit*, vytrhnout ho z prostředí, ve kterém ho očekáváme, a zbavit ho praktických funkcí¹. Teprve pak je uvolněn ke zvědavému zkoumání jeho dalších významů, sémiotickým hram, k variacím a kombinacím. Roman Jacobson ve své přednášce *Co je Poezie?* v podobné souvislosti říká: *“antinomie [mezi znakem a předmětem] je nezbytná, neboť bez protimlůvu není pohybu pojmů, není pohybu znaků, vztah mezi pojmem a znakem se automatizuje, zastavuje se dění, povědomí reality umírá.”*² Hlavní funkcí ozvláštnění je tedy znejistit naše vnímání, které se zautomatizovalo. *„Ozvláštnění je název pro specifickou duševní a tvůrčí aktivitu, která vyzdvihuje obyčejné věci a události z průměrné každodennosti a staví je před naše užaslé smysly, jako bychom je viděli poprvé.”*³ píše Slavík.

Způsoby a techniky ozvláštnění mohou být různé. Důležité je, že musíme nějak zabránit automatickému, tedy mimovolnému vnímání předmětu. Ať už přímým zásahem do jeho fyzické podstaty podmiňující funkci⁴, zasazením do nezvyklých souvislostí⁵, nepřítomností klíčové části nebo celého předmětu⁶ nebo také v prostředí hry nastavením pravidel⁷.

¹ viz [24] Zuska, 2001, s. 46-48

² [5] Foster, Kraussová, Bois, Buchloh, 2007, s. 37

³ [21] Slavík, 2011, s. 37

⁴ např. sklenička bez dna, auto s hranatými koly, hrnec z papíru atp.

⁵ klasicky umění, ale také přestěhování nábytku, kdy musím věci hledat mimo navyklá místa, makroslímky atp.

⁶ kdy si ho musím si představit, tedy uvědomit si, jaké má vlastnosti

⁷ konkrétní příklady viz kapitola 4.2 Další hry a cvičení k ozvláštnění předmětů

Podle Saussura je hodnota znaku výhradně diferenční, tedy určená tím, s čím může být srovnán, podobně jako hodnota stodolarové bankovky ve srovnání s tisícidolarovou. Při hře šachu tak ztracená figura může být díky řádu určenému pravidly hry arbitrárně nahrazena libovolným předmětem, nebo dokonce, v případě odpovídající kapacity paměti, jeho nepřítomností.¹ Předmět tedy v novém, fikčním světě vytvořeném významovou hrou prostřednictvím jeho ozvláštňení vystoupí ze své obvyklé role a bude zastupovat jinou roli odpovídající kontextu (pravidlům) hry.

Některé vlastnosti vázané na herní figuru – náš předmět – však mohou být ve vnímání její nové role zachovány, a to ty, které této nové roli odpovídají. Proto ve výtvarných hrách vybíráme předmět pro ztvárnění dané role podle jeho vlastností (např. estetických kvalit) a naopak přizpůsobujeme roli předmětu, který máme k dispozici. Pracujeme v módu navrženého schématu předmětu a fikční role a jejich postupných úprav, postupujícím od předmětu k fikci a zase zpět, až k dosažení konsenzu – soudržnosti klíčů určujících roli předmětu v rámci pravidel fikčního světa. Míra fyzické podobnosti zástupného předmětu a zastupovaného fikčního předmětu přitom může být různá podle způsobu definice pravidel konstruujících fikční svět. Podle Gombricha „*v určitých souvislostech může jedno znázornit druhé. Test zobrazení nespočívá v tom, jestli je jako živé, nýbrž v jeho působnosti v kontextu akce. Může se podobat životu, jestliže to má přispět k jeho účinnosti, avšak v jiných kontextech postačí pouhé schéma, za předpokladu, že si zachová působnost prototypu.*“²

V této souvislosti však nesmíme také zapomenout, že v případě fikčního světa vytvořeného výtvarnou hrou s významy předmětů, je myšlenková svoboda mentálního nastavení vyžadována nejen od autora fikce, ale také od jejího příjemce – diváka či čtenáře, tedy jinak řečeno autorova spoluhráče.

1.3 Tvorba fikčních světů – role autora a diváka

Fikční světy už ze své podstaty lidského výtvaru nemohou být nekonečné, tedy plně určené. Nemůžeme například říct, zda měla paní Bovaryová Gustava Flauberta znaménko na pravém

¹ viz [5] Foster, Kraussová, Bois, Buchloh, 2007, s. 36-37

² [8] Gombrich, 1985, s. 126-127

rameni. Ne proto, že by to bylo vědění za hranicemi lidských možností, prostě jen není nic takového, co bychom mohli vědět.¹ Také vzhledem k tomu, že ani v textu, ani v obraze nelze pokrýt veškeré aspekty celistvého světa, si musíme uvědomit, že autor netvoří fikční svět v jeho konečné podobě. Vytváří pouze jakýsi volný návod plný mezer, podle kterého je svět rekonstruován každým příjemcem umění zvlášť. „*Umění netvoří pouze malíř, ale spolu s ním i ten, kdo se na jeho obraz dívá. ... Většina milovníků umění si po celý život neuvědomí, do jaké míry jsou obrazy, které mají rádi, prostoupeny jejich vlastními interpretacemi.*“² Do své rekonstrukce zapojují kromě představivosti hlavně vlastní znalosti a zkušenosti s úplnými předměty a světy, takže v konečném důsledku je jediný umělecký artefakt podnětem ke vzniku mnoha různých fikčních světů. Jak ostatně poznamenává Iser v souvislosti s fikčními světy literatury: „*Ve znovuvytváření světa čtenářova obrazotvornost „zaplňuje mezery“, které text sám zanechal.“ Je přirozené, že „každý jednotlivý čtenář zaplňuje mezery svým vlastním způsobem.*“³

V umění je dokonce možné využít této neúplnosti a nutnosti doplnění pro záměrné zvýšení účinku. To pochopil už Tímanthés, který v malbě Ifigeniina obětování „*vyjádřil smutek těch, kdo ji obklopují tak mistrně, že když měl zobrazit jejího otce Agamemnóna, nezbylo mu, než naznačit nejhlubší smutek tak, že ho znázornil s obličejem zakrytým v plášti*“⁴ Žádná reprodukce výrazu zármutku nemůže předčít sílu vlastní zkušenosti s touto emocí, kterou si divák musí promítnout do prázdného „projekčního plátna“.

Umělcova schopnost náznaku předpokládá divákovu schopnost náznaky přijímat – jeho schopnost *projekce*, která přiřazuje vnitřní abstraktní obsah (pojem resp. ideaci) smyslově zachyceným jevům. V tomto procesu hraje klíčovou roli představivost, tedy ochota experimentovat s alternativními výklady jednoho jevu. To samozřejmě platí nejen pro umění, ale i pro běžný život, ve kterém projekci používáme nevědomky při rozpoznávání předmětů.⁵

¹ viz [2] Doležel, 2003, s. 36

² [15] Mikš, 2008, s. 43-44

³ Iser in [2] Doležel, 2003, s. 172

⁴ Plinius in [8] Gombrich, 1985, s. 156

⁵ [22] Slavík, 2011, s. 45-47 a [8] Gombrich, 1985, s. 228

Musíme si také uvědomit, že kvalita a zaměření projekce závisí na kontextu situace. Jak podotýká Slavík: „v kontextu divadelní hry je naprosto správné vidět v pokroucené větvi (loutce) lidskou postavu, v kontextu nějakého náboženského rituálu v ní spatřovat vtělení nadpřirozené bytosti a v kontextu přírodovědy třeba jistou část olše lepkavé.“¹ Tím se vracíme k pojmu nastavení očekávání (spojeného s typem postoje ke skutečnosti), které je zpravidla určené právě kontextem situace. Projekce také může být základem výtvarné tvorby, jak můžeme vidět na příkladech Picassovy *Kozy* nebo *Býčí hlavy*. Jak píše Slavík „kterýkoliv věcný objekt..., jenž se



stane předmětem projekce, za příhodných okolností se může stát i výrazem. ... Jakmile člověk na nějakou věc zaměří svou pozornost a snaží se ji nějak duševně uchopit, do té či oné míry ji tím pozdvihuje na kulturní úroveň lidského výrazu.“²

obr. 1: Picassova Býčí hlava je příkladem, že kterýkoliv věcný objekt se za příhodných podmínek může stát i výrazem: zdroj [60]

Autor tak vytváří pro diváka – příjemce umění most od „normálního“, funkčního významu k alternativnímu, tedy fikčnímu. Po tomto mostě však nepřejdeme jenom *tam*, do světa fikce. Nutně se po něm musíme vrátit zpět do světa všední každodennosti. Ale vracíme se změnění – odnášíme si zkušenosti, které se stávají součástí našeho vnímání a konstrukce aktuálního světa. Lubomír Doležel k tomu poznamenává: „Když čtenář zrekonstruoval fikční svět v podobě mentálního obrazu, může se nad ním zamýšlet a učinit ho součástí své zkušenosti právě tak, jako si přisvojuje svět aktuální. Toto přisvojení, které zahrnuje požitek, získání vědomosti i nápodobu, včleňuje fikční světy do čtenářovy zkušenosti“³ Návštěvou fikčního světa se tak i náš pohled na svět aktuální stane o něco méně praktickým a o něco více překvapivým.

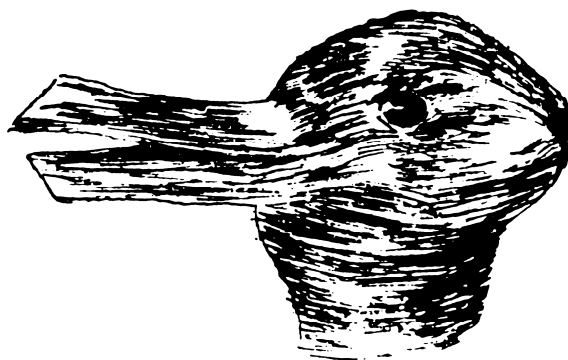
V souvislosti se změnou pohledu na určitý objekt mě v *Umění a iluzi* E. H. Gombricha zaujala pasáž zabývající se vizuálními významovými hříčkami. Je na obrázku kachna, nebo

¹ [22] Slavík, 2011, s. 49

² [22] Slavík, 2011, s. 70

³ [2] Doležel, 2003, s.

zajíc? Nejsme schopní vnímat obojí najednou. Dokud se díváme na kachnu, nejsme schopní zároveň vidět zajíce, a to i přesto, že víme, že ji lze najít.¹ Toto vědomí dvojího významu však dodává oběma variantám dávku peprnosti, kterou bychom jinak těžko vyvolávali. Stejně, i když ne tak očividné, je to i s předměty aktuálního světa. Výkladů toho, co vidíme, může být nekonečné množství, přesto obvykle bez pozastavení volíme ten, který je nejpravděpodobnější, který je praktický a funkční. Pokud však získáme zkušenost s hledáním jiných rolí předmětu prostřednictvím významové hry a tvorby fikčních světů, získané vědomí nejednoznačnosti výkladů věcí může udělat z aktuálního, všedního světa mnohem zajímavější místo k životu.



obr. 2: V jeden okamžik jsme schopni vnímat pouze jednu z možných variant významu. Zdroj [61]

Také podle teorie fikčních světů literatury Lubomíra Doležela lze plně ověřit pouze jednu z naznačených možných rovin příběhu. Nemožné světy, tedy fikční světy, ve kterých je plně ověřeno více neslučitelných fikčních faktů, anulují celý proces transformace neexistujících entit ve fikční entity. Autor pracující s nemožným světem nechává čtenáře balancovat na hraně dvou možností, ve fascinujícím dynamickém bodě představivosti, kdy jako správná může být vnímána v každý okamžik jen jedna varianta.² Podobným příkladem jsou dle mého názoru i fikční světy vybudované v kontextu výtvarného umění na základě předmětů běžného užití. V novém kontextu vnímáme jejich posunutý význam (tedy například hlava býka v již zmiňovaném Picassově díle), ale vyvažování na hraně s původní funkční rovinou předmětů (tedy v tomto případě sedátkem a řídítky bicyklu) dodává nové konstituci jiskru, kterou by bez praktické zkušenosti s těmito předměty bylo obtížné vytvořit.

¹ viz [24] Zuska, 2001, s. 31-32

² viz [2] Doležel, 2003, s. 166

1.4 Předmět ve výtvarné hře

Již dříve jsem zmiňovala pojem *ozvláštnění* jako pobídku k vystoupení z utilitárně-manipulačního postoje a přechodu do postoje estetického. Pro výtvarnou hru je odložení praktického vnímání předmětu spojeného s jeho primární funkcí nezbytnou podmínkou. Právě z tohoto důvodu má mnoho her různá pravidla a omezení, která představují překážky pro neuvědomělé proplouvání světem a lstí nás přivádí k uvědomělému, hravému postoji. Proto také může být hra nástrojem ozvláštnění a uvolnění předmětu pro výtvarnou tvorbu.

Pro hru je typické, že není ani tak důležitý výsledek této činnosti, ale klíčový význam spočívá už v jejím průběhu. V případě výtvarné hry s významy ho tedy nalzáme ve zkoumání vlastností předmětu a experimentování s jejich výrazovými možnostmi. Procesuální charakter tohoto typu hry kopíruje funkci skici v malbě. Předmět zájmu zde slouží jako výchozí schéma, první náčrtek a v procesu hry pak můžeme nacházet stejný systém pokusů a omylů a oprav, jako když malíř zkouší různé proměny původního schématu. Cílem skici není vytvořit hotové výtvarné dílo, ale objevovat možnosti a hledat nejlepší variantu. Ve volné hře můžeme nacházet různé variace fikčních významů vázaných k jednomu předmětu a hledat takový, který by nám dovolil vybudovat komplexní a soudržný fikční svět.

Pojem hry byl v průběhu dějin lidského myšlení zkoumán mnohokrát z nejrůznějších pohledů. Mé vlastní úvahy o hře vycházejí z podobného základu jako pojetí hry Jana Slavíka popsané v knize *Umění zážitku, zážitek umění*, proto považuji za nezbytné zde představit alespoň základní myšlenky tohoto díla, které jsou mi blízké.

1.4.1 Slavíkovo pojetí hry a fiktivních světů

Kapitolu věnovanou Slavíkovo pojetí významové hry uvedu citátem, který považuji za klíčový: *„Jenom díky takové zážitkové síle hry lidé umějí probouzet a zároveň si do hloubky uvědomovat život tam, kde dosud spatřovali jen neživé věci nebo kde byli vůči životu až příliš lhostejní, nevidoucí a nevíšmaví, mnohdy i proto, že se od něj odpoutali vinou svého zajetí v pravidelných a zautomatizovaných schématech jazyka.“*¹

¹ [21] Slavík, 2011, s. 148

Ve Slavíkově pojetí je hra pokusem o uskutečnění fiktivního světa, který existuje pouze v rámci pravidel této hry. Proto ji také nazývá „hrou na fikci“. Pravidla pro tvorbu fiktivních světů, tedy způsob zacházení s herními figurami – hraní této hry, formuluje jako kombinaci fyzických (smyslových) a jazykových (ideových) složek.¹ *„Hra je sémantickým prostorem v tom smyslu, že v něm sice lidé zacházejí s konkrétními věcmi nebo bytostmi (včetně sebe), které jsou však pro všechny aktéry hry něčím ještě jiným, než jen fakticky jako jednotlivá věc samy sebou. To znamená, že tyto věci nebo bytosti nabývají ve hře svůj zvláštní význam, který odkazuje jejich příslušnost do určitého světa, a tedy řádu – do řádu pravidel příslušné hry.“*²

Do pojmu hry široce pojatého ve smyslu tvorby fiktivních světů na základě myšlenkové práce s fyzickým předmětem spadají nejenom typické herní projevy dětí nebo sportovní a počítačové hry, ale také umění a *„vůbec všechny symbolické systémy, které lidé používají k vyjádření svých fantazií, k dosahování svých tužeb nebo snů, k podpoře svých ideálů a v nejobecnějším smyslu k rozehrávání společenského života.“*³

Vytvořit fiktivní svět ve své mysli je možné na základě víry a ochoty hrát hru⁴, prostřednictvím reálného předmětu (*propu*) – herní figury, která na základě určitých pravidel⁵ mění svou roli. *„Herní figura, která dokáže naším prostřednictvím generovat svůj vlastní svět, vyvolává zážitky, v nichž se jakoby ztrácí skutečnost a je nahrazena dojmem fiktivní skutečnosti. V takovém případě se herní figura projevila jako prop – podněcovatel fikce. A za vhodných podmínek jsme ji mohli zároveň rozpoznat i zažívat jako symbol našeho bytí.“*⁶ Tyto předměty Slavík označuje za „stopy světa“, vstupenky do fiktivního světa, či fragmenty, na jejichž základě je možné ho celý rekonstruovat. Jako analogii v aktuálním světě uvádí vědecké zkoumání archeologických nálezů (zlomek keramické nádoby, šperk, úlomek kosti) a na jejich

¹ [21] Slavík, 2011, s. 133

² [17] Slavík, 2011, s. 134

³ [21] Slavík, 2011, s. 135

⁴ tedy jinak řečeno na základě pružnosti představivosti

⁵ zaručujících integritu tohoto nově vznikajícího světa

⁶ [21] Slavík, 2011, s. 173

základě vytvářené teorie o možných světech minulosti.¹ V dětské hře je pak takovým *propem* klasicky hračka, ať už popisná, omezující možnosti využití, nebo obecný předmět umožňující množství různých interpretací.

Prop do fiktivního světa přenáší určité reálné vlastnosti předmětu aktuálního světa, a to ty, které odpovídají jeho roli² ve fiktivním světě.³ Jedním z rozdílů mezi odkazovým systémem přirozeného jazyka a hry je právě ten, že ve hře jednotlivé výrazy (herní figury) pouze neodkazují k abstraktním objektům, ale strhávají pozornost i na sebe samé a své estetické kvality.⁴

Slavík mluví i konkrétně o hře s nalezeným objektem (materiálem či předmětem) a její souvislosti se schopností projekce. Upozorňuje na to, že výrazem našich myšlenek, představ nebo pocitů nemusí být pouze to, co v nějakém procesu formulujeme (výrazy obličejů, hlas, grafické výrazy apod.), ale vlastně cokoliv, do čeho můžeme výše zmíněné promítnout (projikovat).⁵ Při snaze o vyjádření nějaké role musíme vybrat její význačnou vlastnost nebo několik vlastností, a ty se pokusit co nejlépe popsat nebo předvést. Snažíme se personifikovat výraz označující roli.⁶ Právě zde je prostor pro výtvarnou významovou hru. „*Pod tlakem své vlastní i veřejné vybíravosti umělec zkoumá, zkouší, zavrhuje a přetváří různé podoby propů. Snaží se najít ten nejpřiléhavější tvar k tomu, co v sobě pociťuje. ... samotný proces tvorby ... je do značné míry pociťován jako nespoutaně svobodný, mimo dosah uvědomělého a volního sebeřízení – proto mluvíme o spontaneitě tvorby.*“⁷

Do hry zde vstupuje další charakteristika lidského vnímání, a to schopnost zanedbávat nepravidelnosti a šumy, které neodpovídají systému klíčů (pravidlům) konstruuujícím fiktivní

¹ viz [21] Slavík, 2011, s. 71-72

² tedy množině očekávaných vlastností, od níž očekáváme, že se nějak projeví v určité situaci

³ viz [21] Slavík, 2011, s. 101 a 128

⁴ viz [21] Slavík, 2011, s. 122

⁵ viz [21] Slavík, 2011, s. 95

⁶ viz [21] Slavík, 2011, s. 106 a 117

⁷ [21] Slavík, 2011, s. 179

realitu. Fragментy významů a klíče, které si odpovídají, potom doplňujeme do „správného tvaru“ světa podle jim odpovídajících „pravidel hry“.¹

Slavíkovy fiktivní světy jsou tedy podmíněné omezenými lidskými předpoklady uchopení skutečnosti² a s nimi související neúplností poznání a přirozenou potřebou tuto neúplnost doplnit. *„Tajemství vyvolené neúplností poznání a s ním spjatá úzkost nebo strach, ale i rozkoš z neznámého, je stálým průvodcem lidského života od samých počátků kultury. Vyzývá nás k nepřestávajícímu sebe-zajišťování a k ustavičnému zkoumání světa... Je na každém z nás, jak přijme výzvu, kterou mu tajemství nabízí.“*³

Zkušenosti s fiktivním světem pak přenášíme zpět do aktuálního světa. Mění naše vnímání, náš proces světa-tvorby, který uplatňujeme i při konstrukci svého vnitřního obrazu aktuálního světa. Ten si totiž utváříme na základě zkušeností s různými možnými světy, které máme v paměti, a to jak s různými úhly pohledu, které nám nabízí aktuální svět, tak se světy fikce. *„Například člověk, který se zalíbením pozoruje stromy ve své zahradě, vychutnává svěží jarní zeleň jejich listů a pozoruje hru světla v jejich korunách, bezděčně do svého pohledu promítá své vzpomínky na výtvarné světy Constablovy, Monetovy, Cézannovy... Náhle však zpozorní – na listech nejbližších větví zahlédl něco nezvyklého, jakési žluté a hnědavé skvrny. V tu chvíli se pro něj svět proměnil: místo jemných odstínů čistých barev přírody vidí příznaky nemoci a v duchu zneklidněně zpytuje své diagnostické znalosti zahradkáře. Otevřel se před ním svět, který vytvořili odborníci na choroby rostlin.“*⁴

Hra je podle Slavíka symbolickým nástrojem, který umožňuje smyslově uchopit a zažít jako součást svého bytí abstraktní svět imaginace. Umožňuje nám totiž uskutečnit, tedy ztělesnit a oživit naše představy a sny.⁵ Při hře sice vnímáme, že je jenom „jako“, to nám však nebrání naplno prožívat vztahy s herními figurami, ba naopak. Ve fikčním světě hry nemusíme činit žádné kroky k ovlivnění dalšího vývoje situace v náš prospěch. Můžeme si dovolit komfort

¹ viz [21] Slavík, 2011, s. 109

² viz [21] Slavík, 2011, s. 119

³ [21] Slavík, 2011, s. 53

⁴ [21] Slavík, 2011, s. 75

⁵ viz [21] Slavík, 2011, s. 107 a 149

prožitku plné hloubky všech existenciálních pocitů, které v běhu všední každodennosti potlačujeme, abychom zvýšili svou efektivitu řešení daných situací.¹ *„Za pomoci propů tedy můžeme vlastními smysly uchopit svět, který jsme nikdy předtím ve skutečnosti nezablédli, protože byl ukrytý pouze v nás samých. Je to svět-zobrazení našich niterných stavů a jako naše projekce vystupuje do obzoru našeho pozorování.“*² Slavíkovo pojetí hry je zřejmě hodně zaměřené na reflexi citových prožitků a niterných stavů. Tomuto tématu však věnuji pouze okrajovou pozornost, protože artefietické niterné prožívání a reflektování těchto prožitků nesouvisí přímo se zaměřením mé práce, která se věnuje spíše kognitivnímu rozměru hry.

Slavík však také mluví o dvou stranách mince užití jazyka ve spojení s hrou. Na jednu stranu není schopný vyjádřit plnou hodnotu zážitku hry, redukuje ho, schematizují; ale na druhou stranu je nezbytný pro uchování v paměti, rozumovému uchopení, reflexi, dialog atp. *„Hra – jakoby sama – si přivolává komentář; volá si jazyk na pomoc, aby našla své pevnější místo v paměti.“*³

1.4.2 Hra s předmětem jako nástroj zkoumání a posouvání možností mysli

Hra, jak jí vnímám a v kontextu této práce používám já, není tolik zaměřená na osobní prožitek, jako ve Slavíkově pojetí. V mém úhlu pohledu je hra intelektuálním požitkářstvím, drzým zkoumáním hranic tvořivých možností vlastní mysli. Je napínáním naší schopnosti rozlišování ve hře smyslů, významů a fikce až na samotnou hranici možností a možná posouváním některých hraničních kamenů o kousek dál.

Gombrich připomíná Quatremère de Quincyho, který tvrdil, že naše potěšení z iluze spočívá právě v úsilí, jež mysl vynakládá na překonání rozdílu mezi uměním a skutečností. Je zmařeno, pokud je iluze příliš dokonalá.⁴ Když se umění příliš podobá realitě, naše mysl ho vnímá automaticky, nepředstavuje pro něj výzvu. Je pro něj příliš pohodlné, nikoliv intelektuálně vzrušující.

¹ viz [21] Slavík, 2011, s. 145

² [21] Slavík, 2011, s. 129

³ [21] Slavík, 2011, s. 147

⁴ viz [8] Gombrich, 1985, s. 323

Slavík v souvislosti se svým studiem hry zaměřeným zvláště na prožívání mluví o estetické distanci – vědomí „jako“, které nám umožňuje zachovat si plnou citlivost prožitku fikčního světa a zároveň nás osvobozuje z nutnosti praktického řešení prožívaných situací.¹ Myslím, že estetickou distanci můžeme využít i ke zkoumání procesů našeho myšlenkového poznávání, chápání a uchopení světa. Již jsem zmiňovala, že fikční světy musí nutně vycházet z našich zkušeností se světem aktuálním. Naše rekonstrukce fikčních světů tedy může fungovat jako zjednodušený model našeho uchopování světa všední každodennosti. *„Poznání toho, jak fikční svět rekonstruuujeme, se může stát jakýmsi zrcadlem, které reflektuje nás samotné, naše vlastní vzpomínky, pocity, naše hodnoty a postoje ke světu, k druhým lidem a k sobě samým.“*²

Modely ale často neslouží pouze ke zkoumání zobrazovaného objektu. Často na nich můžeme vyzkoušet také nové přístupy k němu či vylepšení. Představte si chirurga, který poprvé zkouší pozměněný postup některého zákroku. Nemusí se bát, že se stane něco hrozného, když mu to nevyjde, dokud „operuje“ jenom model. Může si tedy dovolit být mnohem méně opatrný, zkoušet neobvyklá či riskantní řešení. Podobně odvážně tak můžeme ve hře nejenom zkoumat, ale také rozšiřovat hranice schopností vlastní mysli.

Svět, který vidíme kolem sebe, o kterém si myslíme že ho známe, pro nás může být omezující, pokud zůstaneme v utilitárně-manipulačním postoji všední každodennosti. Pokud se však naučíme tento svět nahlížet optikou jiných postojů, pohledem hry a fantazie, objevíme ho pro sebe jako zdroj nekonečné inspirace. Každý předmět pro nás může být prostřednictvím svých jedinečných vlastností vstupenkou do nepřehledného množství fikčních světů, které svým odkazem zpětně obohatí naše vnímání světa aktuálního.

Námi vytvořený fiktivní svět je plně závislý na potenciálu naší mysli, na naší představivosti a schopnosti hry. To my ho vytváříme a můžeme ho měnit, jak se nám zlíbí. Musíme však záměrně vynaložit úsilí na vstupování do estetického postoje, zkoumat předměty aktuálního světa a jejich charakteristické vlastnosti a využívat je jako záchytné body hry naší představivosti. Výsledek však stojí za to. Svět všední každodennosti se nám pod dojmem

¹ viz [17] Slavík, 2011, s. 244

² [1] Arbanová, 2010, s. 72

tohoto zážitku už nikdy nemůže jevit tak šedivý a nezajímavý. To, co jsme si vyzkoušeli na „modelu světa“ ve hře, si přinášíme do aktuálního světa. Navíc, čím jsme „zkušenější hráči“ fikčních her, tím menší úsilí musíme vynaložit na změnu postoje a tím nepatrnější záchytné body fyzicky podporující myšlenkovou konstrukci nám budou stačit k vytvoření světa fikce.

V dnešní společnosti jsou často modlami efektivita, užitek a výkon, které nutí člověka přijímat podněty z kypícího, pestrobarevného kotle světa tím nejjednodušším možným způsobem. Nedokážeme-li spontánně vystoupit z pasivního využívání k aktivnímu zkoumání možností, potřebujeme nějaké podpůrné prostředky, které nám dodají odvalu a nasměrují nás při prvních krocích vstřícnosti. Potřebujeme *ozvláštnění*, ať už ve formě výtvarného díla, pravidel hry nebo neobvyklé otázky či přednesení výtvarného problému ve výtvarné výchově.

2 Materiálová a objektová tvorba v současném umění

Tuto kapitolu si dovoluji uvést dlouhou, ale myslím že velmi příhodnou a obraznou citací z Gombrichova díla *Umění a Iluze*:

„Malíř je člověk, který se naučil dívat kriticky, zkoumat své percepce alternativními interpretacemi, ať už jakoby ve hře, tak i ve vší vážnosti. Již dávno předtím, než si malířství osvojilo prostředky iluze, uvědomoval si člověk dvojznačnost vizuální oblasti a naučil se ji popsat ve svém jazyce. Podobenství, metafory, podstata poezie i mýtu, to všechno dosvědčuje moc tvořivé mysli vytvářet a rozpouštět nové klasifikace. Nepraktický člověk, snílek, jehož reakce je snad méně strnulá a méně jistá než reakce jeho schopnějšího druhu, nás naučil, že je možné vidět ve skále býka a v býkovi skálu. Georges Braque, umělec našich dnů, mluvil nedávno o vzrušení a bázní, kterou pocítil, když objevil proměnlivost našich kategorií, snadnost, s jakou se pilník může stát lžící na boty nebo vědro železným košíkem na žhavé uhlí. Viděli jsme, že tato schopnost najít a tvořit je základem dětských i uměleckých objevů. Nalézání dokonce předchází tvorbě, avšak pouze tvorbou věcí

a snahou vytvořit z nich něco, co vypadá jako něco jiného, si člověk může rozšířit vědomí viditelného světa.“¹

Všechny typy výrazových projevů, které se v důsledcích mohou stávat uměním, vyrůstají z lidské schopnosti nahlížet nebo utvářet řád svého bytí a prostřednictvím své mysli a tvůrčí aktivity vytvářet světy. Jak jsem již zmiňovala, takovými výrazy nemusí být pouze to, co člověk v nějakém postupném procesu formuluje, jako tomu je u výrazů obličeje, gest, písma nebo kresby. Může to být také cokoliv, do čeho své myšlenky si představy promítá (projikuje) a co pouze *vybere* ke svému vyjádření.² „*Například náhodně objevená skvrna ve skále nebo nalezený kousek kamene, který člověku svým tvarem připomněl nějaké zvíře. Díky tomu se kámen mohl stát výrazem, v němž je reálná existence zvířete symbolicky podrobena touze člověka po uchopení a vyjádření obsahů své paměti.*“³

Životní podmínky pravděpodobně vedly pravěké lovce k tomu, aby ve svém výtvarném projevu, stejně jako když na pláních pátrali po zvěři schované v trávě, nejprve hledali přírodní tvary odpovídající jejich představám a až následně je dotvářeli.⁴ Také Leonardo da Vinci radí umělcům, aby se vystříhali tradičním metodám pečlivé kresby a raději vytvářeli rychlé a nepořádné skici, ve kterých mohou hledat nové možnosti.⁵ Gombrich jeho myšlenky zobecňuje a zařazuje do kontextu historie umění, když říká: „*Pro středověk je už zobrazením samo schéma, kdežto pro umělce postředověkého je toto schéma výchozím bodem pro opravy, úpravy, přizpůsobení; prostředkem pro zkoumání skutečnosti a pro zápolení s jednotlivým. ... Dovednost umělce postředověkého se nevyznačuje obratností, které se umělec naopak vyhýbá, ale stálou pohotovostí. Jejím příznakem je skica ... stálá připravenost učit se, tvořit, srovnávat a tvořit znovu tak dlouho, až zpodobnění přestane být vzorem z druhé ruky a zobrazí jedinečný a neopakovatelný zážitek, kterého se umělec chce zmocnit a který chce zadržet.*“⁶

¹ [8] Gombrich, 1985, s. 354-355

² viz [21] Slavík, 2011, s. 82 a 95

³ [21] Slavík, 2011, s. 95

⁴ in [8] Gombrich, 1985, s. 124

⁵ in [8] Gombrich, 1985, s. 218-221

⁶ [8] Gombrich, 1985, s. 202-203

Tvorbu založenou na lidské schopnosti projekce - výběru vhodných objektů (schémat) a jejich dověření – tedy pozorujeme v různých etapách dějin výtvarného umění. V moderních dějinách je typickým příkladem Picasso, který tuto „magii přeměny“ vybrousil k dokonalosti. V úvodu jsem se zmiňovala o jeho *Koze s košíkem* představující její vypouklé břicho. Projekci využil také při tvorbě již zmiňované *Býčí hlavy*, či bronzového *Paviána s mládětem*, jehož hlavu vytvořil z dětského autíčka. „*Kapotu a čelní sklo viděl jako obličej a tento čerstvý akt klasifikace ho inspiroval, aby svůj nápad vyzkoušel. I zde, jako tak často, má na nás umělcův objev nečekaného využití auta dvojí účinek. Následujeme ho, a nejenže vidíme určité auto jako hlavu paviána, ale v tomto procesu se učíme nově pojímat svět, nacházíme novou metaforu, a jsme-li v přístupném rozpoložení, může se nám najednou zdát, díky Picassově klasifikaci, že všechna auta, která nám blokují cestu, se na nás dívají s opičím úšklebkem.*“¹ Picasso velmi důkladně zkoumal možnosti hry s hodnotou a záměnností znaků. Zajímal se například o minimální úkon potřebný k proměně hlavy v kytaru či lahev (viz série koláží z roku 1913).² Sám o sobě říkal: „...*nikdy jsem nedovedl udělat obraz. Začnu s určitou představou a pak se z toho stane něco jiného.*“³



obr. 3: pokud se otevřeme Picassově hře s magií přeměny v *Paviánovi s mládětem*, může se nám najednou zdát, že se na nás všechna auta dívají s opičím úšklebkem: zdroj [62]

Umění nás tedy, zvláště od dob tolik zmiňovaného Duchampa a jeho ready-mades, učí nahlížet z jiného úhlu na předměty kolem nás, zajímat se o jejich jiné hodnoty, než jenom funkční. Gombrich zdůrazňuje, že „*ozvláštňení jako tvůrčí princip mělo ve dvacátém století mimořádnou úlohu. Na jeho základě byly otevřeny zcela nové umělecké cesty, za jejichž pomoci se všichni učíme vidět a bohatěji prožívat ve všedním světě i to, co bychom předtím určitě nezablédli.*“⁴ Návštěvou galerie nebo sledováním animovaného filmu získáme alespoň

¹ [5] Gombrich, 1985, s. 121

² viz [5] Foster, Kraussová, Bois, Buchloh, 2007, s. 37

³ Picasso in [17] Slavík, 2011, s. 230

⁴ [17] Slavík, 2011, s. 38

zprostředkovaně, pasivně – v roli diváka – jiný náhled na svět, na předměty, které denně bereme do ruky, ale nevnímáme.

I Marcel Duchamp však zdůrazňoval, že ozvláštňení je pouze prostředkem k vykročení na cestu nalézání hlubšího smyslu, nikoliv cílem samo o sobě.¹ Musíme následně přistoupit na hru, kterou nám nabízí, a investovat úsilí do objevování světa, který v se nás jeho prostřednictvím otevírá. Jan Slavík mluví o umění jako o význačném typu hry, který člověka nejenom zaujme a vtáhne do svého fiktivního světa, ale také v sobě nese existenciální symboliku vztahující se k důležitým otázkám lidského života (na rozdíl od např. fotbalu nebo počítačové hry).² „Prostřednictvím symboliky herních figur se před člověkem, který vstoupil do prostoru fikce a který chce vnímat a rozumět, zjevuje hloubka jeho zažitě minulosti, objevuje se jeho skrytá tvář, ukazují se jeho touhy, očekávání a vzpomínky na silné smyslové zážitky. Pouze tehdy nachází symbol své konečné uplatnění a naplnění svého smyslu.“³ Umění pro nás musí být nástrojem hry a zdrojem individuálního prožitku, ale také předmětem smysluplného výkladu, abychom objevili jeho smysl v celé šíři.⁴

V současném umění je materiálová a objektová tvorba, a tedy i hra s ozvláštňením a významy předmětů hojně využívána. Návštěvníci galerií však často přichází nepřipravení na takovéto setkání, nejsou ochotní věnovat úsilí hledání klíčů otevírajících dveře do jejich fikčních světů. Nejsou ochotní hledat pravidla hry, která by jim umožnila hrát společně s umělci jejich hry. Pak se můžeme ve zpravodajství setkávat s články nazvanými „Umění nebo smetí, kdo se v tom má, sakra, vyznat“⁵ vyprávějícími veselé historky o tom, jak uklízečka uklidila vysoce hodnotné výtvarné dílo. „Jsou to takové anekdoty, které dokládají to, jak moc se ve 20. století, od doby, kdy Duchamp vystavil svůj pisoár, změnilo umělecké dílo“ komentuje v článku situaci výtvarný kritik Tomáš Pospiszl. V podobném smyslu však konceptuální umění založené na vystavování všednodenních předmětů kritizují i některé umělecké kruhy. V kritické reakci na

¹ viz [21] Slavík, 2011, s. 39

² viz [21] Slavík, 2011, s. 165

³ [21] Slavík, 2011, s. 171

⁴ viz [21] Slavík, 2011, s. 196

⁵ viz [25] <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/kultura/264101-umeni-nebo-smeti-kdo-se-v-tom-ma-sakra-vyznat/>

konceptuální umění se v Anglii zformovalo hnutí Stuckismu (také zvané anti-anti-art), které poukazuje na to, že zatímco Marcel Duchamp jakožto praotec tohoto hnutí svými ready-mades protestoval proti zastaralému, nepřemýšlejícímu uměleckému zřízení, současní konceptualisté jsou mu poplatní. Namísto toho hlásá návrat k tradičním uměleckým formám.¹ Podobnou myšlenku jako titulěk článku České televize nese jedno z nejznámějších děl tohoto hnutí, malba jednoho z jeho spoluzakladatelů Charlese Thompsona *Sir Nicholas Serota Makes an Acquisitions Decision*.²



obr. 4: Je to umění, nebo bezcenný nepořádek? Charles Thompson ve své tvorbě zpochybňuje hodnotu konceptuálního umění. zdroj: [63]

Pohled stuckistů naznačuje, že ani konceptuální umění se neobejde bez kritické reflexe. Myslím však, že i proto je zřejmě potřeba širokou veřejnost učit rozpoznávat různá pravidla výtvarných her, aby v umění nemuseli vidět jen nesmyslnou hromadu nepořádku, ale aby tak mohli (nebo nemuseli) činit na základě poučeného rozhodnutí.

Pokusím se zde tedy alespoň naznačit šíři přístupů k výtvarné hře s předměty v současném umění. Z nepřeberné množství umělců zkusím vybrat několik zajímavých příkladů domácích či zahraničních tvůrců, jejichž práci považuji za typickou pro určitý přístup k předmětové hře.

2.1 Umění objektu

Ve využití významových hry s předměty v umění se setkáváme s celou škálou přístupů. Od těch, které se zaměřují na estetické kvality předmětů jako materiálu tvorby nových děl, až po ty konceptuální, které ve skutečnosti fyzický předmět ani nepotřebují. Mezi těmito dvěma póly se pak rozprostírá prostor prolínání původních významů použitých předmětů s novým

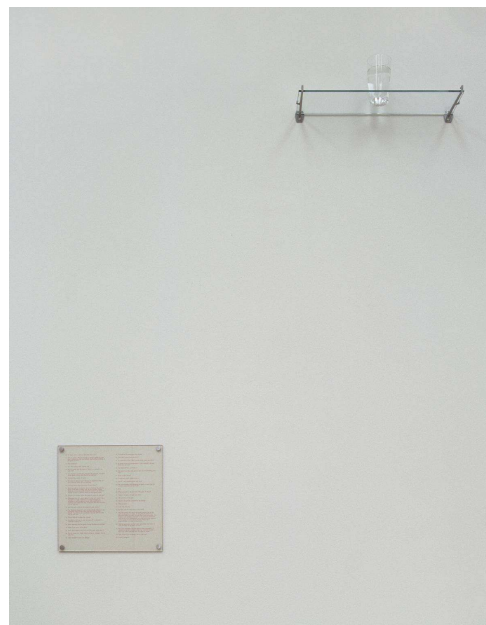
¹ viz [26] <http://en.wikipedia.org/wiki/Anti-anti-art>, [27] <http://en.wikipedia.org/wiki/Stuckism>

² viz [28] http://en.wikipedia.org/wiki/Sir_Nicholas_Serota_Makes_an_Acquisitions_Decision

významem v konstrukci uměleckého díla a jejich dialog rodící další a další významy. Nabízím zde tedy nahlédnutí do tohoto širokého proudu ilustrující rozpětí možností „pravidel hry“.

2.1.1 Michael Craig-Martin

Myslím, že není lepší ilustrace konceptuálního procesu vytváření fikčního světa ve spolupráci autora uměleckého díla a diváka, než je dílo Michaela Carig-Martina *An Oak Tree* (1974). V něm autor, anglickým deníkem *The Telegraph* označovaný za kouzelníka každodennosti¹, prostřednictvím sémiotických otázek a odpovědí přesvědčuje diváka o nemožném, tedy o tom, že vystavená sklenice zpola naplněná vodou je ve skutečnosti plně vzrostlým dubem. A to nikoliv jen myšlenkou či symbolem dubu, ale dubem skutečně fyzicky přítomným, pouze ve formě sklenice vody, podobně jako se chléb a víno podle přesvědčení věřících v křesťanských kostelech ve skutečnosti proměňuje v tělo a krev Ježíše Krista. Tento typ vidění a vědění je jádrem konceptuálního myšlenkového procesu, ve kterém jsou intelektuální a emocionální hodnoty přiřazovány předmětům a obrazům.



obr. 5: Sklenice vody, nebo vzrostlý dub? Craig-Martin zkoumá hranice nemožného v divákově mysli. zdroj: [64]

Dílo *An Oak Tree* používá náboženskou víru jako metaforu systému víry, který je podle Craig-Martina v umění klíčový.² Jak vysvětluje: „*I considered that in An Oak Tree I had deconstructed the work of art in such a way as to reveal its single basic and essential element, belief that is the confident faith of the artist in his capacity to speak and the willing faith of the viewer in*

¹ viz [29] <http://www.telegraph.co.uk/culture/3669527/Michael-Craig-Martin-out-of-the-ordinary.html>

² viz [30] <http://www.tate.org.uk/art/artworks/craig-martin-an-oak-tree-l02262/text-summary>

accepting what he has to say.”¹ K tomu dodává: „People’s need to find meanings, to create associations, renders this impossible. Meaning is both persistent and unstable.“²

Autorův postoj intelektuálního údivu nad nekonečnými možnostmi předmětů všedního světa ilustruje také jeho výrok: „if you came from outer space and someone showed you a block of gold and a glass of water, which would you choose? I mean, the glass of water is much, much more interesting. It consists of two clear substances, one solid, one liquid. It's amazing.“³

Dovětek podtrhující významovou hravost tohoto díla tvoří historka, která ho provází. Když totiž bylo převáženo do Austrálie, úřady ho zadržely, protože vegetace převážená přes hranice státu vyžaduje zvláštní povolení. Autor tak byl nucen přiznat, že ve skutečnosti se jedná o sklenici vody. Tento incident rozšířil diskuzi o víře a pochybách, faktech a fikci, kterou autor vznášel prostřednictvím svého díla, do reálného života.⁴

2.1.2 Sarah Lucas

Žákyně Craig-Martina, příslušnice hnutí Young British Artists zformované v devadesátých letech 20. století, od svého učitele převzala intelektuální humor a zájem ve vizuálních hříčkách s všednodenním materiálem. Tématicky se však orientovala spíše na komentář společnosti a jejího vztahu k stereotypům spojeným se sexem, smrtí, „anglickostí“



a genderem. Její humor je tedy o poznání sžíravější, kritičtější než filosofické úvahy o podstatě bytí jejího učitele.

obr. 6: Sžíravý humor je typický pro hru s předměty v podání anglické umělkyně Sarah Lucas. zdroj: [65]

¹ Craig-Martin in [30] <http://www.tate.org.uk/art/artworks/craig-martin-an-oak-tree-l02262/text-summary>

² Craig-Martin in [30] <http://www.tate.org.uk/art/artworks/craig-martin-an-oak-tree-l02262/text-summary>

³ Craig-Martin in [29] <http://www.telegraph.co.uk/culture/3669527/Michael-Craig-Martin-out-of-the-ordinary.html>

⁴ [31] http://en.wikipedia.org/wiki/An_Oak_Tree

Také její provokace jsou přímější svou morbidností a doslovností, ne tak subtilně intelektuální.¹ Umělkyně říká, že výtvarná tvorba je pro ni věcí náhody – hra s formami a hledání „správnosti“. Na začátku jsou pro ni vždy materiály: jídlo, beton, punčochy, lidské tělo.²

2.1.3 Tracey Emin

Také další členové uměleckého uskupení Young British Artists využívali ve své tvorbě předměty všedního užití.

Známé je například dílo *My Bed* od Tracey Emin, prezentující doslovně její vlastní neuklizenou a špinavou postel zaplněnou odpadky drobnými poklady, odhalující rozháranou,



nejistou osobnost své majitelky. Instalace vzbuzuje neklid díky kontrastu veřejné prezentace v galerii a zanedbaným soukromím útočiště, které je prezentováno.³ Objekty zde tedy nemají funkci metafory, jsou předkládány doslovně jako osobní deníkový záznam silného hnutí lidského prožívání.

obr. 7: Předměty jako prostředek niterné výpovědi v práci Tracey Emin. zdroj [66]

2.1.4 Mounir Fatmi

Od společenské satiry a osobní výpovědi se dostáváme k vážně míněné metafoře hledání kulturní a sociální identity ve tvorbě marockého muslimského umělce tvořícího ve Francii Mounira Fatmiho. Jeho díla, zpracovávající témata náboženství, historie a domova často vyžadují od diváka zaujetí nějakého postoje, a to i ve fyzickém smyslu slova. Rád také využívá materiálů a předmětů, které dříve sloužily k předávání informací a které již vyšly z módy, jako symbolů funkce přenosu informací v procesu globalizace.

¹ viz [32] http://www.moma.org/collection/artist.php?artist_id=7810

² viz [33] <http://www.theguardian.com/theguardian/2011/may/27/the-saturday-interview-sarah-lucas>

³ viz [34] http://h2g2.com/edited_entry/A3784782

Příkladem jsou kazetové pásky, které v instalaci *Skyline* vytvořily anonymní městský horizont. Roztahané a smotané na podlaze odkazují k problémům národní a kulturní identity ve standardizovaném globalizovaném světě, kde jsou tradice vyprazdňovány a zneužívány.¹ Autor cítí potřebu dát těmto pozůstatkům velkých kulturních narativů nový význam.² V díle



Save Manhattan 03: Sound Architecture zase komentuje střet dvou kultur. Využívá k tomu sérii reproduktorů, vydávajících zvuky města, ale také výbuchů z hollywoodských trháků. Osvíceny prudkým světlem vrhají na zeď stín připomínající panorama New Yorku před 11. zářím, a reprezentují tak město jako pulzující organismus, který žije, trpí a je schopné přestát i ty nejkatastrofičtější události.³

obr. 8: Předměty jsou v díle Mounira Fatmiho prostředkem hledání sociální a kulturní identity. zdroj: [67]

2.1.5 Simon Starling

Mnohem subtilnější je práce Simona Starlinga, který se sice také zabývá společenskými, politickými či ekologickými tématy, avšak v mnohem poetičtější, méně bojovné poloze. Umělecké artefakty zobrazené v galerii jsou často pouze závěrečnou kapitolou příběhu těchto objektů, rozkrývajícího jejich časoprostorovou identitu. Starling přiznává, že umění je pro něj hlavně prostředkem ke zkoumání věcí. Pro pochopení jeho práce je tedy důležité znát myšlenku, která se za ní ukrývá.⁴ V roce 2005 vyhrál Turnerovu cenu, když porotu okouznil spojením schopnosti přetvářet existující objekty za pomoci jejich detailního výzkumu a dovedností spojit tyto široké historické, politické a kulturní příběhy v poetické myšlence uměleckého díla.⁵

¹ viz [40] <http://www.mounirfatmi.com/2installation/skyline7.html>

² viz [38] https://www.frieze.com/issue/review/mounir_fatmi/

³ viz [39] <http://www.mounirfatmi.com/2installation/savemanhattan03.html>

⁴ viz [41] http://www.frieze.com/issue/review/simon_starling1/

⁵ viz [42] <http://www.theguardian.com/artanddesign/2005/dec/07/art.turnerprize2005>

V díle *Shedboatshed (Mobile Architecture No 2)* autor transformoval chatku nalezenou u Rýna do loďky typické pro tuto oblast, splavil jí po řece do Basileje, kde ji znovu postavil do původního stavu v místní galerii. O této metamorfóze pak vypovídaly pouze díry a řezy v prknech, odpovídající konstrukci loďky. Jak o nalezených předmětech říká sám autor: „*What I'm doing is just adding another layer to its history.*“¹ Právě tuto nutnost znát pozadí vzniku vystavených objektů kritizují Starlingovi odpůrci. Ten reaguje: „*Some people will come to the work with a lot of knowledge, some not. That's true of any work of art. That's as true of*



a painting by Titian as it is of any conceptual work.”² Jeho hra je založená na křehkém intelektuáliství spojující v transformacích různé pohledy na jeden předmět, v poetické formě nesoucí pragmatické obsahy.³

obr. 9: Křehce poetická významová hra Simona Starlinga pracuje se skrytým příběhem předmětu. zdroj [68]

2.1.6 Peter Fischli & David Weiss

Ještě více estetizující přístup ke hře s vlastnostmi věcí můžeme nalézt v práci švýcarského uměleckého dua Fischli & Weiss, jak jsou zkráceně nazýváni. Ve svém projektu *Der Lauf der Dinge* zachycují komunikaci předmětů a jejich vlastností v dlouhém řetězci akcí a reakcí. Autoři akce zachycené ve filmu trvajícím desítky minut dávají pohyb neživým objektům. Na rozdíl od animovaného filmu se však vše odehrává v reálném čase a veškerá energie kromě počátečního nastavení pochází z předmětů samých a jejich fyzikálních a chemických vlastností. Předměty vyprávějí svůj příběh a divák je napjatý křehkostí řetězce sousledných událostí, kde musí být vše do posledního milimetru přesně připravené, aby vše proběhlo tak, jak má, a zároveň v kontrastu vnímá předvídatelnost vzorce akce a reakce.⁴

¹ [42] <http://www.theguardian.com/artanddesign/2005/dec/07/art.turnerprize2005>

² [42] <http://www.theguardian.com/artanddesign/2005/dec/07/art.turnerprize2005>

³ viz [41] http://www.frieze.com/issue/review/simon_starling1/

⁴ viz [35] <http://fischli-weiss.com/>

Pozornost je tedy zaměřená na pomíjivost okamžiku, na proces přípravy, hry s předměty, experimenty, zkoušení různých variant. Film je jen prostředkem, jak tuto hru ukázat divákovi. Jak zmiňuje ve svém článku Engström: „*Fischli & Weiss play the game that would amuse a child, and then they film what is obvious. They make a film in order to document, out of necessity, since they want to be able to show the «event» to other people.*“¹

Hravost autorů zmiňuje také článek k jejich retrospektivní výstavě v galerii Tate Modern. Vyzdvihuje jejich dětský pohled na svět, který povzbuzuje diváka k novému pohledu na věci, které je obklopují.² Podobná fascinace křehkostí vztahů fyzikálních vlastností všedních předmětů v jejich dialogu je znát i z některých jejich dalších prací uměleckého duu: fotografií, soch a instalací. Například v sérii fotografií *Equilibrium* zachytili nepravděpodobné sestavy vzájemně vyvážených předmětů, zahrnujících zeleninu, kuchyňské nástroje, nábytek a další předměty z domácností, v roli virtuózních akrobatů.³



obr. 10: pomíjivost okamžiků v tvorbě fikčních světů zachycují ve svých dílech Fischli & Weiss. zdroj: [69]

2.1.7 Jan Jakub Kotík

Také v českém umění nalezneme prvky společenské a politické satiry, a to například v práci Jana Jakuba Kotíka, který na domácí scénu vstoupil v roce 2000 výstavou *Úspory měříttek*. V souboru domácích spotřebičů sestavených z částí bojových strojů kriticky, kde proti sobě staví banální každodennost a symboly politické expanze, komentuje problematiku známých i skrytých propojení průmyslových mašinérií a technologií agrese a moci.

¹ [35] <http://fischli-weiss.com/>

² <http://www.tate.org.uk/whats-on/tate-modern/exhibition/fischli-weiss>

³ viz [36] http://www.nytimes.com/2012/05/07/arts/design/david-weiss-swiss-artist-of-fischli-weiss-dies-at-65.html?_r=0

Propojení předmětů všední každodennosti se symbolikou politické moci by se dalo označit



jako charakteristický rys autorovy tvorby. Nalezneme ho například v dílech *Snídaně šampionů Mir* (2001), o *původu druhů* (2002), *Houses of The Holy* (2005), či sérii „lišťových objektů“ věnující se vztahu mediálního průmyslu a manipulace informací ve vztahu k politice.¹

obr. 11: V Kotíkových výtvarných hrách se ukrývá politicky angažovaná satira. zdroj: [70]

2.1.8 František Skála jr.

František Skála jr. reprezentuje v české tvorbě křehkou poetiku dětských her spojenou s tvořivostí přírody, ale také typicky lidskými činnostmi, jako je zpracování umělých hmot. S jemným nadhledem vyzvedává estetické kvality nalezených předmětů v jejich nečekaných kombinacích. Důležité je pro něj přesunutí zaměření z praktické funkce do fikčních světů a příběhů umění. Z jeho tvorby je patrná touha po mystifikaci, po vyprávění příběhů a důslednosti řemeslného zpracování.² Tento autor je pro mě inspirativní zvláště v citlivém přístupu k charakteristikám jednotlivých předmětů a materiálů, které nechává promlouvat podle jejich přirozenosti.



obr. 12: František Skála vyzvedává estetické kvality nalezených materiálů. zdroj: [71]

2.1.9 Jan Švankmajer

Jan Švankmajer je v českém uměleckém prostředí jednou z klíčových postav hry s předměty a materiály. Jeho pojetí stojí na kombinaci hmatové estetiky předmětů a arcimbaldovské tradice spojování předmětů do nových významů. Jeho surrealistické výtvary útočí na

¹ viz [43] <http://www.artlist.cz/index.php?id=403>

² viz [44] <http://www.artlist.cz/index.php?id=139>

divákovo velmi osobní citové prožívání¹ a zároveň svou rafinovaností přinášejí intelektuální potěšení. Znamé jsou autorovy animované filmy, ale zmíněné charakteristické rysy nalezneme i v jeho objektech a grafikách, které tvořil v letech, kdy z ideologických důvodů nemohl točit filmy a utíkal k práci pro Laternu magiku² a pokusům ve skupině surrealistů^{3,4}



obr. 13: Švankmajerova surrealistická práce s předměty působí silně na divákovo prožívání a zároveň rafinovanou hrou kulturních konotací předmětů přináší intelektuální potěšení. zdroj: [72]

Způsob, kterým vybírá předměty, či hmotu, se kterou pracuje, je mimořádně působivý – už jen vizuální kvality a kulturní konotace zdánlivě náhodně vybraných předmětů, jsou důležitými prvky vytvářejícími výslednou charakteristiku příběhu. S významovou hrou přitom pracuje hned v několika hladinách. Například v animovaném filmu *Žvahlav, aneb šatičky slaměného Huberta* se drobným náznakem stává z kuličkového počítadla nejdřív zpovědnice s okénky mezi dráty a poté učební pomůcka. Splývající metafora způsobí vzájemné prostoupení obou významů.⁵ „Princip hry zde spočívá v tom, že průměr i obraz si ustavičně vyměňují místo: starý kuchyňský sporák, aniž ztrácí svůj předmětný význam, je zároveň peklem hříšných duší ...; není jen průměrem pekla, je ve své všední užitečnosti pekelným předmětem. ... To vše je i není symbolickým dějem. Švankmajerova imaginace, stejně jako

¹ viz [45] <http://generator.citace.com/dok/IWkrmGtI8ba8JZWz?kontrola=1>: autor jako své hlavní zdroje inspirace označuje dětství, sny a erotiku a nejintimnější jsoucna jako jsou přání, neděje či obavy

² Soubor multimediálního divadla, J. Švankmajer zde působil jako režisér

³ viz Dutka E. in [23] Ulver S., 2000, str. 16

⁴ viz [8] Hamplová, 2012 (bakalářská práce), s. 27

⁵ viz [8] Hamplová, 2012 (bakalářská práce), s. 27

*imaginace dítěte, má neklamný, instinktivní smysl pro dialektiku reality a náznaku, hravosti a symboliky.*¹

Švankmajerova hra s významy je tak do značné míry podobná Picassovu zkoumání minimálních posunů generujících změny hodnot významů², ovšem přistupuje k ní ani ne tak intelektuálně, jako spíše intuitivně a poeticky.

2.2 Fikční světy a realita v pohyblivém obraze

V práci Jana Švankmajera jsem se již dotkla problematiky animovaného filmu, který si zde, myslím, díky svému časovému charakteru, a tedy podobnosti se samotnou hrou zaslouží větší pozornost.

Pohyblivý obraz se asi nejvíce blíží tomu, jak vnímáme svět. Také proto ho vnímáme jako nejrealističtější. Již na počátku kinematografie se ale objevuje také proud pracující se smyšlenými příběhy, ba i celými fikčními světy. Zatímco v počátcích ve filmu převažoval dokumentární přístup – záznam reality a fikční nebo také trikový film byl považován za poklesek znehodnocující kvality nového média, dnes se ukazuje, že filmy vytvářející své vlastní světy jsou životaschopné stejně jako ty dokumentární, a dokonce bývají širokou veřejností oblíbenější. Svou důvěryhodností pohyblivého obrazu totiž dokážou členy publika přenést z jejich obyčejných životů, kde krásní princové a jednorožci dávno vymřeli, alespoň na chvíli do světa, kde je všechno barevnější a kde lidé nemusí chodit na záchod.

Animovaný film posouvá fikci pohyblivého obrazu ještě o stupeň dál. Podání reality je u něj totiž podobné jako u kreslené karikatury. Nezachycuje skutečnost takovou, jakou ji vidíme, ale takovou, jaká je, v jejích nejcharakterističtějších rysech. Nadsázka a metonymie jsou těmi nejtypičtějšími vyjadřovacími prostředky animovaného filmu, který právě s jejich pomocí dokáže i v krátkém čase obsáhnout i hluboké filosofické myšlenky. Animovaný film tak důsledku díky této schopnosti často vystihne realitu typických životních situací lépe, než je tomu u filmu hraného.

¹ Pošová K. in [23] Ulver S., 2000, str. 157-158

² viz kapitola 2 Materiálová a objektová tvorba v současném umění

obr. 14: Prostřednictvím výtvarné nadsázky dokáže obyčejný předmět v animovaném filmu vyjádřit emoce lépe, než realisticky animovaná postava. zdroj: [73]



Právě výtvarná zkratka metonymie umožňuje v animovaném filmu využití nejrůznějších předmětů a materiálů. Jejich význam se buduje pouze v kontextu celého filmu a životních zkušeností diváka a může se také se změnou tohoto kontextu měnit. Uzel na kapesníku se ve stejnojmenném filmu

Hermíny Týrlové může stát živoucím stvořením naplněným lidskými vlastnostmi a emocemi nebo obyčejné rukavice v *Zaniklém Světě rukavic* Jiřího Barty mohou přehrát ve zkratce celé dějiny lidské civilizace. Obyčejný náprstek může pouze se změnou měřítka představovat stejně dobře cedník na špagety jako opevněný hrad.

2.2.1 Česká škola animovaného filmu

Český animovaný film byl ve své době mezinárodně uznávaný, v tradici osobité estetiky započaté Jiřím Trnkou, také díky širokému užití materiálové nadsázky. Ta přinesla dosud víceméně bezideovému a standardizovanému kreslenému filmu amerického typu také možnost řešení soudobých společenských, filosofických či mravních otázek.¹ V období, kdy



byl animovaný film vládnoucí politickou stranou na jednu stranu bohatě dotován a na straně druhé přísně cenzurován se metafora a výtvarná nadsázka staly jednou z mála možností upřímné výpovědi.

obr. 15: Výtvarná nadsázka typická pro český film přinesla možnost řešení i závažnějších témat. zdroj: [74]

Mezi významné autory věnující se experimentům s animací předmětů a materiálů kromě Jana Švankmajera nepochybně patří také Břetislav Pojar se svou novátorskou technikou reliéfních loutek a experimenty s rapidmontáží, již zmiňovaná Hermína Týrlová dívající se na animaci

¹ viz Karasová J. in [23] Ulver S., 2000, str. 5

předmětů optikou dětských her namísto dramatických figur, její žák Garik Seko zkoumající možnosti animace nejrůznějších materiálů od kamínků a sklíček až po boty nebo Václav Mergl fascinovaný proměnami hmoty. Znovu připomínám také Jiřího Bartu a jeho *Zaniklý svět rukavic* a novější *Na půdě aneb Kdo má dneska narozeniny?* z roku 2009, ve kterém oživuje staré hračky. Ze současných českých animovaných filmů bych ještě ráda zmínila materiálovou a objektovou animaci ve filmu *Kuky se vrací* z režie Jana Svěráka, původně inspirovanou výtvarnou tvorbou Františka Skály jr., o kterém jsem mluvila v předchozí podkapitole (i když se na filmu nakonec přímo nepodílel).¹

obr. 16: *Kuky se vrací* oživuje předměty, které bychom mohli běžně najít v lese nebo třeba na skládce. zdroj [75]



2.3 Významová výtvarná hra jako fenomén internetu a sociálních sítí

Významové hry s předměty na pomezí výtvarného umění a lidové tvorby (ať už příkloněné více k jednomu či druhému pólu) se v poslední době stávají fenoménem různých sociálních sítí, blogů a internetových skupin, které se ve formě webových stránek věnují zábavným vizuálním hříčkám. Z vizuální kultury, umění, ale i lidové tvorby vybírají svým návštěvníkům „lehce stravitelné“ nenáročné porce „umění a designu“. Přestože nenutí diváka ke vstupu do estetického postoje a ponechávají ho tak v konzumním mentálním nastavení, svými hříčkami



s předměty všedního užití přece jen posunují jejich nahlížení jako čistě praktických objektů a obohacují tak pohled na svět, proto považuji za důležité je zde alespoň okrajově zmínit.

obr. 17: populární blogy servírují lehce stravitelné porce "umění", které lze "zkonzumovat" i v pohodlí myšlenkového nastavení praktického postoje. zdroj: [76]

¹ viz [8] Hamplová, 2012 (bakalářská práce), s. 21-33

Například stránky yellowtrace.com.au provozované mladou designérkou interiérů Danou přináší její inspirace, myšlenky a „perličky“ z vizuálního umění, které ji a její spolupracovníky zaujaly.¹ Blog Collosal zase přináší „připomínku, že v digitálním věku stále existují lidé, kteří vytvářejí skvělé věci holýma rukama“². Stránky tohoto typu často fungují na základě sponzoringu firem, které mají spojitost s diskutovanou tématikou a která takto získávají reklamu, či přímo s internetovými obchody. Cílem autorů je tak být co nejpobulárnější, a tedy nejčtenější, takže závaží určující směřování stránek se pohybuje mezi



vkusem potenciálních čtenářů, potřebami sponzorských firem a uměleckými názory autorů článků, umělecká kvalita příspěvků je tak podobně rozkolísaná.

obr. 18: v konzumním vnímání "umění" divákovi zcela stačí fakt, že někdo byl schopný vytvořit něco "tak krásného". zdroj: [77]

Další kategorií jsou blogy „tvořivých žen“, které navzájem sdílejí tipy, jak využít předměty, se kterými se běžně setkávají (a které už třeba dosloužily) a vytvořit z nich něco „krásného“.³

Myslím, že tyto příklady vybrané z nedozírného množství nejrůznějších „uměleckých“ a „tvořivých“ stránek ilustruje, jak neustále vzrůstající vliv internetu ovlivňuje vnímání umění širokou veřejností.

3 Materiálová a objektová tvorba ve výtvarné výchově

3.1 Předmět a významová hra ve vnímání dítěte

Sémiotická hra v podobě experimentu s předmětem či materiálem je ve své podstatě velmi blízká dětské hře. Dítě v procesu socializace pomocí svých hraček přehrává modelové situace

¹ viz [46] <http://www.yellowtrace.com.au/about/>

² viz [47] <http://www.thisiscolossal.com/about/>

³ viz např. [49] <http://ekolist.cz/cz/zelena-domacnost/rady-a-navody/zenska-zalezitost-25-zpusobu-jak-vyuzit-derave-puncochace>

světa dospělých, aby prostřednictvím svého vlastního „jazyka“ proniklo do jeho systému vztahů a rolí a mohlo ho tak asimilovat potřebám vlastního já.¹ Významová hra je tedy jeho přirozeným nástrojem zkoumání světa. Jako nosiče významů přitom dětem poslouží nalezené předměty a materiály stejně dobře jako loutky, panenky či autíčka, ne-li lépe.² Čím konkrétnější je totiž nositel znaku, tím užší je spektrum významů, které je schopen denotovat. Klacík může být stejně dobře vojáčkem, lodí, mečem či dýmkou, zatímco panenka bude spíše pouze postavou. Neurčitý předmět je zde pouhou záminkou k výstavbě významových konstrukcí. Jak trefně poznamenává Břetislav Pojar: *„Dítěti stačí kus dřívka, nebo papírku: a je ti hned medvěd, nebo lovec. Je schopno si to představit. ... V loutkovém filmu můžete předstírat duši u všeho a nepotřebujete k tomu lidskou tvář a figuru. Zlobí se a dojmají stejně stavební kostky, jako panák, nebo loutka.“*³

Hračky a počítačové hry jsou však čím dál tím konkrétnější a propracované do nejmenších detailů. Nenechávají tak zdaleka takový prostor fantazii a proměně významů, neposkytují dětem prostor (projekční plátno) pro vkládání vlastních významů. Pokud přece potřebují v rámci svých her znázornit roli, která neodpovídá jejich hračkám, je to pro ně mnohem těžší. Přílišná popisnost hraček jim klade překážky. Mohou tak na tuto snahu rezignovat a raději utéct ke snadným hrám představivosti někoho jiného. Pro děti jako konzumenty to může být atraktivní a pohodlné, protože takovéto prefabrikované představy, které můžou hotové pouze převzít, od nich vyžadují pouze malé úsilí pro „rozehrání hry“. V rámci tohoto již předem vytvořeného fikčního světa však mají menší volnost k nacházení nových významů. Navíc může docházet k „zakrňení“ představivosti a posílení užitkového, konzumního přístupu ke

¹ viz [17] Piaget, Inhelderová, 1970, s. 50

² viz [17] Piaget, Inhelderová, 1970, s. 50-51: jazyk v závazných formách kolektivní povahy není s to vyjádřit potřeby nebo zážitky vlastního „já“. Dítě potřebuje soustavu označujících elementů, kterou by si samo vytvářelo a upravovalo podle jeho vlastní vůle. Tomu odpovídá funkce symbolů v symbolické hře, kde jsou předměty prostředky nápodoby, která není cílem sama o sobě, ale je procesem hrové asimilace. Hrový symbolismus tak pro dítě může nakonec plnit funkci, kterou má pro dospělého vnitřní řeč. Symbolická hra vrcholí mezi 2-3 a 5-6 lety, pak na její místo nastupuje konstruktivní hra, která v sobě nese hrový symbolismus, ale směřuje k řešení problémů a tvorbě.

³ Pojar in [23] Ulver S., 2000, str. 82-83

světu. Svou „dokonalostí“ se totiž snaží napodobit vizuální podobu skutečných předmětů a osob. Jejich vnímání tak nevyžaduje přechod do jiného myšlenkového módu (postoje). Ve vztahu k animovaným filmům zde samozřejmě narážím na „disneyovskou“ tradici animovaného filmu stavící na věrném napodobení lidského výrazu (taktéž v případě antropomorfních zvířátek a předmětů)¹. Takto nastavená hra pak ztrácí výchovně-vzdělávací hodnotu podněcování ke zkoumání světa a kladení zvědavých otázek.

Problematika nekonvenční hry se změnou významů předmětů a materiálů je tak podle mého názoru aktuální i z hlediska didaktického využití, a to zejména v rámci rozvíjení fantazie a schopnosti imaginace dětí, které dnes odvykly hrát s nalezenými předměty.

Přestože význam výtvarné hry v raném dětství je evidentní, uplatnění nachází i později, v překonávání tzv. krize výtvarného projevu, kdy děti bolestně vnímají rozpor mezi vlastními schopnostmi zobrazování a vizuální realitou. Fantazijní světy zde nabízejí možnost uniknout potřebě přesné reprodukci viděného. Jak totiž říká starý čínský traktát: *„Každý člověk je obeznámen se psy a koňmi, protože je lze denně vidět. Znázornit jejich podobu je velmi těžké. Avšak na druhé straně se snadno znázorní démoni a duchové, protože nemají určitý tvar a nikdo je nikdy neviděl“*²

Vzhledem k tomu, že pro podzimní praxe, na kterých jsme měli jedinečnou příležitost vyzkoušet své didaktické projekty, jsme si měli zvolit přednostně střední školy a gymnázia, rozhodla jsem se dále zaměřit pozornost právě na tuto pozdější fázi využití předmětové a materiálové hry. Vliv příliš konkrétních hraček a her raného dětství zde samozřejmě zůstává v odkazu dřívějších zkušeností žáků, se kterými jsem pracovala, i když jsem neměla šanci zkoumat ho přímo.

3.2 Využití významové hry s předměty v didaktice výtvarné výchovy

Když se řekne výtvarná výchova, mnoho lidí si stále představí produkci „pěkných“ obrázků, vnímání ale i skutečný obsah výtvarné výchovy se mění pomalu. Přitom už Jan Amos

¹ viz [9] Hamplová, 2012 (bakalářská práce), s. 15

² viz [8] Gombrich, 1985, s. 314

Komenský představil didaktické využití výtvarné hry jakožto přirozené potřeby dítěte v podobě, která se dostává do centra pozornosti až v posledních letech.¹ Přestože jeho myšlenky dlouho ležely ladem a na místě dnešní výtvarné výchovy se vyučovalo „kreslení“, současné autority oborové didaktiky jeho myšlenky znovuobjevili a hře jako didaktickému prostředku se tak konečně dostává zasloužené pozornosti, a to hned v několika různých pojetích. Už jsem zmiňovala Jana Slavíka, který se věnuje převážně artefietickému využití teorie hry a fikčních světů. Prožitek získaný jejich prostřednictvím představuje jako nástroj nalézání hlubšího vztahu k fenoménům svého bytí.² Dětský výtvarný projev přitom vnímá ve stejné vážnosti, jako tvorbu fikčních světů „vysokého umění“. Obojí je pro nás cestou k porozumění vlastního bytí v aktuálním světě. Jak píše: *„na cestách umění není rozdíl mezi nejnepatrnější dětskou kresbou a vrcholným uměleckým dílem. Na oba tyto tvůrčí projevy lze uplatnit shodná měřítká. Jediný podstatný rozdíl mezi nimi je v tom, v jak širokých kulturních souvislostech budeme posuzovat jejich kvality.“*³

Slavík však nebyl jediným autorem, který se zabýval významovou hrou s předměty ve výtvarné výchově. Než tedy představím svůj vlastní didaktický projev, považuji za nezbytné alespoň částečně představit teoretické pole, do kterého má práce zapadá.

3.2.1 Významová hra v Rámcovém vzdělávacím programu

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se přímo o významové hře nezmiňuje, nicméně myslím, že ji nalezneme volně obsaženou v pojmu znakových systémů, které jsou v tomto programu klíčové. Vždyť čím jiným jsou významové hry s předměty a tvorba fikčních světů, než experimenty s vizuálně označujícími systémy. Ve vzdělávací oblasti Umění a kultura jsou znakové systémy *„nezastupitelným nástrojem poznávání a prožívání lidské existence. V oblasti osobnostní jsou specifickým nástrojem prožívání a poznávání, v sociální oblasti jsou nástrojem komunikace a vzájemné spolupráce.“*⁴

¹ viz [11] Hazuková, Šamšula, 1991, s. 15-16

² viz [21] Slavík, 2011, s. 258

³ [21][17] Slavík, 2011, s. 206

⁴ [12] Jeřábek, Krčková, Hučínová, 2007, s. 51

V rámci výtvarného oboru se práce s nimi dělí do dvou hlavních okruhů. *Obrazové znakové systémy* mají za cíl podnítit aktivní postoj žáka k obsahům obrazové komunikace. Měl by k vizuálním znakům přistupovat tvořivě a ve spojení vlastními zkušenostmi experimentálně zkoumat a ověřovat jejich vznik a užití. Druhým okruhem jsou *Znakové systémy výtvarného umění*, ve kterých žák své poznatky využije v aktivním vstupu do výtvarného uměleckého procesu. Reflektuje tak prožitky, postoje a zkušenosti získané v experimentech s vizuálně obraznými prostředky. „... *Při těchto tvůrčích činnostech se pracuje jak se znaky s ustáleným významem, tak se znaky, jejichž význam se vytváří a proměňuje.*“¹

Přímo v očekávaných výstupech vzdělávací oblasti Umění a kultura pak najdeme požadavek: „*rozpoznává specifčnosti různých vizuálně obrazných znakových systémů a zároveň vědomě uplatňuje jejich prostředky k vytváření obsahu při vlastní tvorbě a interpretaci*“², který odkazuje k vnímání různých „herních pravidel“ závisících na charakteru znakových systémů a k zamýšlení se nad způsobem jejich vzniku.

Vizuálně obrazná vyjádření a zkoumání jejich zákonitostí, způsobů využití, vnímání a interpretování (a tedy také experimenty a hry s významy) jsou klíčovým tématem také v očekávaných výstupech Výtvarného oboru. Podle nich tak z procesu vzdělávání na gymnáziích vyjde osoba, která „*v konkrétních příkladech vizuálně obrazných vyjádření vlastní i umělecké tvorby identifikuje pro ně charakteristické prostředky; objasní roli autora, příjemce a interpreta při utváření obsahu a komunikačního účinku vizuálně obrazného vyjádření; aktivně vstupuje do procesu komunikace a respektuje jeho pluralitu*“ a také „*pojmenuje účinky vizuálně obrazných vyjádření na smyslové vnímání, vědomě s nimi pracuje při vlastní tvorbě za účelem rozšíření citlivosti svého smyslového vnímání*“.³ Tedy jinými slovy: zná širokou paletu vizuálních výrazových prostředků a jejich komunikačních účinků a umí ji použít v kontaktu s uměleckým dílem. Ví, jaká je role autora, příjemce a interpreta v rekonstrukci fikčních světů umění (utváření obsahu) a také ví, že každý je může rekonstruovat jinak. Absolvent gymnázia pak „*nalézá, vybírá a uplatňuje odpovídající prostředky pro uskutečňování svých projektů*“

¹ [12] Jeřábek, Krčková, Hučínová, 2007, s. 51

² [12] Jeřábek, Krčková, Hučínová, 2007, s. 54

³ [12] Jeřábek, Krčková, Hučínová, 2007, s. 54

a „využívá znalosti aktuálních způsobů vyjadřování a technických možností zvoleného média pro vyjádření své představy“.¹ Tedy například reaguje na výtvarné potenciality předmětů a materiálů všednodenního užití. S tím souvisí předpoklad, že „samostatně experimentuje s různými vizuálně obraznými prostředky, při vlastní tvorbě uplatňuje také umělecké vyjadřovací prostředky současného výtvarného umění“.² Také si uvědomuje nutnost změny postoje pro vnímání estetických kvalit předmětu, respektive „uvědomuje si význam osobně založených podnětů na vznik estetického prožitku; snaží se odhalit vlastní zkušenosti i zkušenosti s uměním, které s jeho vznikem souvisejí.“³

Učivo Výtvarného oboru na gymnáziích se tak zaměřuje mimo jiné také na „vliv uměleckého procesu na způsob chápání reality“, vědomé uchopení znakové podmíněnosti chápání světa a jeho užití jako nástroje rozvoje citlivosti vlastního smyslového vnímání.⁴

Prostudovala jsem také metodický portál RVP, konkrétně část věnující se gymnaziálnímu vzdělávání (tedy kategorii odpovídající zaměření mého didaktického projektu). K výtvarnému oboru se zde vztahuje 16 metodických příspěvků, z nichž dva se dají poměrně dobře propojit s mým tématem.

Prvním je *Výtvarný projekt: tvorba užitého umění ve výtvarné výchově* od Moniky Bouškové, ve kterém mají žáci nalézat vztah mezi funkční a estetickou stránkou předmětů a následně ze starých předmětů vyrobit nové funkční a esteticky zajímavé předměty.⁵

Druhým projektem mému tématu ještě bližším jsou *Předměty plné zvuků* Barbory Škaloudové a Zuzany Sommernitzové.⁶ Galerijní program k výstavě hnutí Fluxus pro druhý stupeň základních škol staví do souvislostí předměty běžného života a objekty výtvarného umění.

¹ [12] Jeřábek, Krčková, Hučínová, 2007, s. 55

² [12] Jeřábek, Krčková, Hučínová, 2007, s. 55

³ [12] Jeřábek, Krčková, Hučínová, 2007, s. 56

⁴ [12] Jeřábek, Krčková, Hučínová, 2007, s. 56

⁵ viz [50] <http://clanky.rvp.cz/clanek/r/GFB/14957/VYTVARNY-PROJEKT-TVORBA-UZITEHO-UMENI-VE-VYTVARNE-VYCHOVE.html/>

⁶ viz [51] <http://clanky.rvp.cz/clanek/r/GFB/461/PREDMETY-PLNE-ZVUKU.html/>

Cílem série cvičení je dokázat interpretovat vztahy mezi předměty vystavené instalace a rekonstruovat vlastní variantu „příběhu“, který ukrývají; nebo otevření se hře, která svými pravidly mění náš způsob vnímání předmětů. Dále předpokládá od žáků, že budou schopni hledat nové funkce předmětů a použít je například jako hudební nástroje nebo také hledat vztahy mezi jejich vlastnostmi při tvorbě výtvarných objektů a instalací. Z připraveného programu cituji: „*V dobách, kdy s námi přestává umění komunikovat, se uchylujeme k objektům, věcem na hranici umění a života. Věcem, které dokážou vnést život do umění a umění do života. Taková situace nastala v 60. letech. Umělci skupiny Fluxus bezstarostně překračovali hranici života a umění, hranice států i hranice mezi hudbou, divadlem, výtvarným uměním a literaturou.*“¹

Oba programy z metodického portálu RVP jsou promyšlené a odborně zpracované, mají jasně stanovené výchovně vzdělávací cíle a jsou provázány s rámcově vzdělávacím programem.

3.2.2 Učebnice Výtvarná výchova pro 2. stupeň ZŠ a gymnázia

Kolektiv autorů v čele s Marií Fulkovou a Marií Novotnou představuje učebnice pro 2. stupeň základních škol a gymnázií, kde předkládá výtvarné úkoly a problémy, které mají „*podnítit vaši zvědavost a ukázat, že to, co považujete za obyčejné a nezajímavé může skrývat překvapující tajemství... abyste dostali chuť něco vymyslet a tvořit.*“² Jejich práci považuji za příkladnou ukázkou toho, jak učitelům výtvarné výchovy usnadnit přípravu na výuku. Navrhované výtvarné úkoly nejsou příliš popisné a zatížené podrobnými technologickými návody.³ Naopak jsou zadávány spíše formou výtvarného problému, v němž vyvstávají otázky zaměřující pozornost žáka k estetickým kvalitám vnímání světa, ve kterém se pohybuje, nebo aspektům vizuální kultury, jejíž je součástí. Tyto otázky jsou také bohatě podpořeny obrazovými i textovými ukázkami, které rozvíjí jejich vnímání v souvislostech a umožňují tak hlubšímu proniknutí do diskutované problematiky. Zařazení jak obrazových, tak textových

¹ Zhoř in [51] <http://clanky.rvp.cz/clanek/r/GFB/461/PREDMETY-PLNE-ZVUKU.html/>

² [6] Fulková, Novotná, 1999, s. 6

³ Předpokládají technickou zdatnost kvalifikovaného učitele, která by měla být samozřejmostí, a ponechávají tak volný prostor vlastnímu pojetí přizpůsobenému potřebám konkrétní výuky. Pro všechny případy je však v závěru učebnice krátký přehled technik s odkazy k další literatuře, která se jim věnuje podrobněji.

podnětů navíc odpovídá různým typologiím preferovaných strategií vnímání a uvažování jednotlivých žáků.

Učebnice jsou rozdělené do tématických celků, které vždy z různých úhlů pohledu nahlíží na některý z fenoménů našeho bytí ve světě, jakými jsou například témata Rostlina, Zvíře, Člověk, Krajina, Město, Stroj, Prostory, Události aj. Spojnicí s mou prací je snaha o vystoupení z praktického, utilitárně-manipulačního postoje ke světu, ve kterém žijeme. Projevuje se úsilím o nekonvenční pohledy na skutečnosti, o kterých si myslíme, že je důvěrně známe, ale ve skutečnosti je často ani nevnímáme; nebo kladením záludných, nečekaných otázek. Hra s předměty a objevování fikčních světů v nich ukrytých je tak často nedílnou součástí většiny zkoumaných témat.¹

V dílu učebnice určeném pro 8. a 9. ročník mě zaujal nejvíc projekt *Vzorky z vesmíru*,² který prostřednictvím fantazie zkoumá neobvyklý předmět jako objekt z jiné planety a prostřednictvím „vědeckého“ výzkumu diskutuje jeho nepravděpodobné možnosti využití.³ Ve svazku zaměřeném na 6. a 7. ročník je předmětům věnovaná celá kapitola *Věci*, která zkoumá jejich výrazové možnosti. Na příkladech instalací, objektů, akcí, ale také designu užitekových předmětů navrhuje celé spektrum pohledů na předměty, které nabízí jejich ozvláštnění v estetickém postoji.⁴ Příkladem je projekt *Staré a vyhozené* vytvářející relikviář starých a nepotřebných věcí, ke kterým ovšem chováme něžné, sentimentální city.⁵

3.2.3 Věra Roeselová, její pojetí výtvarné hry s předměty a metoda mostu

Věra Roeselová chápe výtvarnou hru s předměty a materiály jako nezávazný experiment a soustředí se na jeho procesuální charakter. Zajímá se o práci s materiálem,

¹ viz například [7] Fulková, Novotná, Slavík, Smolík, Smolíková, 1997, s. 15: Návody k (ne)použití kamene, s. 28: arcimbaldovské portréty, s. 60: hmatový objekt nebo s. 74: asambláž zkoumající tvary, barvy a struktury předmětů

² viz [7] Fulková, Novotná, Slavík, Smolík, Smolíková, 1997, s. 84

³ v podobném duchu se nese i můj didaktický projekt – viz kapitola 4.1 Projekt bytost

⁴ viz [6] Fulková, Novotná, 1999, s. 48-69

⁵ viz [6] Fulková, Novotná, 1999, s. 50, podobný projekt jsem zpracovala v kap. 4.2.5 Nová funkce vysloužilých předmětů

přičemž předměty oproštěné od původní praktické funkce v této souvislosti vnímá taktéž jako materiál. V publikaci věnující se prostorové tvorbě konkrétně píše: „*Výsledkem výtvarné hry není žádný artefakt, ale pouze úzký kontakt s neznámým materiálem, nová zkušenost a vznikající porozumění.*“¹ Experiment a z něj plynoucí komponování v nejrůznějších hrách a studiích zkoumá výtvarné a jiné kvality materiálu (hmoty, textury, síly, příbuzné nebo kontrastní hmoty, atp.) metodou pokusu a omylu.² „*Experimentální hry ověřují konstrukční vlastnosti materiálů, jejich pevnost a pružnost, opracovatelnost nebo nosnost tvárných materiálů, vyprávějí o rodících se asociacích, zapisují fiktivní příběhy s materiálem spojené atd.*“³

Asi nejbližší mému přístupu ke hře s předměty jako nástroji metakognice a testování hranic vlastní mysli je pasáž, která se věnuje objektové a akční tvorbě: „*Objektová a akční tvorba se zajímá o realitu. Nečiní tak kresbou či malbou, ale skrze předměty samé a skrze jimi navozené účinky. ... Objektová a akční tvorba proto vyžaduje vnímavé pozorování materiálů nebo předmětů, spojené s pokusy o fyzické prožívání jejich vlastností. K tomu slouží výtvarné experimentace – hry pro zrak, hmat, sluch, pro čich a chuť, zkoumání prostoru, pohybu, času nebo vzájemných kontaktů. Při nich se děti snaží uvědomovat si vlastní reakce na podněty, které vedou k utváření emotivně zabarvených pocitů....*“⁴ Materiálové události nabízejí zkušenosti zkoumání a ovlivňování procesu změn významů. Předměty a materiály svými smyslovými podněty oslovují naši představivost a fantazii a dávají tak vzniknout prvotním představám, pro které žáci hledají odpovídající výraz například prostřednictvím dotváření nálezů, ale také výtvarných záznamů, mapek, nebo dramatizací.⁵ Vůně prachu nebo chlad deštivého dne spojené s nálezem předmětu mohou vytvářet silné stopy v lidské paměti. To však vyžaduje aktivizaci zájmu žáků při hledání a pozorování, tedy od učitele pečlivou přípravu a tematizaci úkolu – musí mu dát smysl.⁶ To odpovídá změně mentálního nastavení, které jsem se

¹ [20] Roeselová, 2006, s. 18

² viz [20] Roeselová, 2006, s. 20

³ [20] Roeselová, 2006, s. 27

⁴ [20] Roeselová, 2006, s. 35

⁵ viz [20] Roeselová, 2006, s. 35

⁶ viz [20] Roeselová, 2006, s. 37

věnovala v úvodních kapitolách. K postoji údivu a ozvláštňení všední každodennosti, tedy zpětného ovlivnění aktuální skutečnosti zážitkem fikčního světa se zase pojí výrok: „*Dialogy s předměty navozují citlivější vztah k reálnému světu skrze smyslové kontakty, vnímané pocity a výtvarné i jiné úvahy. Přináší tak jiný přístup k pozorování – užší kontakt se skutečností, při němž vzniká pocit, že ji žák vnímá poprvé. Naslouchá oslovení předmětů a přírodnin, objevuje jejich skrytou řeč ... Objekt působí svými tvary, barvami, materiálem, svou funkcí nebo pohyby, kterých je schopen. Vzniká nová situace, kterou charakterizuje proměna estetických nebo významových hodnot reality, její vyzařování.*“¹ V jiné publikaci zase naráží na intelektuální potěšení, které nám poskytuje hledání nových možností vnímání světa: „*Odkrývání výtvarných kvalit a vizuálních znaků vyžaduje úzce zaměřenou pozornost. Dítě nalézá podněty v kulisách všední reality, ve výjimečných situacích i v umění. ... Otevřenost dojmům mu přináší radost a vzrušení z objevů a stává se tak stimulem jeho dalšího vývoje.*“²

Jako typické aplikace hry s předměty ve výtvarné tvorbě pak navrhuje různé sbírky předmětů a materiálů, akumulace, asambláže, výtvarné zásahy do podoby předmětů či dramatizované dialogy předmětů a materiálů. V konkrétních úlohách tak žáci mohou tvořit strašidlo z potravinářských obalů, zvíře z drátů a pletiva nebo vzorkovnice materiálů.³

Zvláštní úlohu má podle Věry Roeselové výtvarná hra jako jeden z prostředků překonání tzv. krize dětského výchovného projevu, nastupující mezi devátým a desátým rokem dítěte. Během té „*oslabování výrazu ikonografických znaků a jejich náhradu jinou formou vyjádření doprovází pocit vnitřní nejistoty. Rozpor mezi pozorováním a vyjádřením reality vyvolává obavy.*“⁴ Jako způsob překonání tohoto období bez ztráty zájmu o výtvarné vyjadřování navrhuje tzv. metodu mostu, ve které se „*Žák ... soustřeďuje na nezvyklé otázky a často obtížné odpovědi nebo na hledání jejich výtvarných podob. V každém námětu nalézá způsoby řešení, a proto si nevytváří schematické znaky.*“⁵ Nezvyklé pohledy na skutečnost a experimenty

¹ [20] Roeselová, 2006, s. 38

² [19] Roeselová, 2003, s. 10

³ viz [20] Roeselová, 2006, s. 38-40

⁴ [19] Roeselová, 2003, s. 19

⁵ [19] Roeselová, 2003, s. 45

s vnímáním a hravým proměňováním světa, variace, posuny, zaměření na detail či asociální spojení jsou příklady postupů této metody. Dalším (v souvislosti s tématem hry a změny významů) je poznávání výtvarného řádu v hrách a experimentech s nejrůznějšími materiály a nástroji, kdy se žák zbaví ostychu před neznámými přístupy k výtvarné tvorbě.¹

3.2.4 Výtvarná hra s předměty v pojetí Heleny Hazukové

Helena Hazuková se zabývá fenoménem tvořivosti ve výtvarné výchově, kterou považuje za přirozený prostor pro rozvoj tvůrčích prostředků žáků i učitelů. Zahrnuje do něj například schopnost aktivizace pamětných představ, schopnost vidět skutečnost, věci či problémy nekonvenčně, schopnost všimnout si neobvyklých věcí nebo postihnout jádro problému, ale také schopnost vyložit předmět nebo jeho část jinak, než dosud a využít toho k novým účelům.² Tvořivost do současné výtvarné výchovy přinesla mimo jiné obohacený repertoár činností a „*zrovnoprávnění tvořivého hledání ve výtvarných experimentech, hrách a etudách s tvorbou, která přináší „definitivní“ materializované výsledky.*“³ Hravé činnosti jsou stimuly k tvořivým přístupům, dávají jim přirozený prostor a umožňují sbírání potřebných „zásob“ dovedností a zkušeností.⁴

K prostředkům tvořivosti patří také schopnost přetváření, ať již realizovaného v materiálech nebo pouze v představě.⁵ Přetvářecí činnost ve výtvarné výchově Hazuková rozlišuje na vnější změnu objektu (jeho zlepšení, ozvláštňení nebo estetický účín) a změnu významu předmětu v proměně kontextu. Účelem takového přetvoření je ozvláštňení, zvýraznění některé z jeho vlastností prostřednictvím vyčlenění, izolace od původního prostředí, nového „zarámování“ jiným kontextem, zmnožení stejných předmětů nebo postavení objektu do vztahu s jiným

¹ viz [19] Roeselová, 2003, s. 47-51

² viz Nakonečný in [10] Hazuková, 2010, s. 18

³ [10] Hazuková, 2010, s. 91

⁴ viz [11] Hazuková, Šamšula, 1991, s. 56

⁵ viz [10] Hazuková, 2010, s. 90

objektem. Předmět také může být námětem, popudem nebo motivem pro tvorbu dalšího objektu.¹

Ve vztahu tvořivosti a fantazie se obrací na výzkum L. S. Vygotského, který upozorňoval na to, že každý výtvar je zbudován z prvků skutečnosti obsažených ve zkušenosti člověka, případně je řízen cizí zkušeností (v případě nepřímé fikce zprostředkované např. uměleckým dílem). Bez fantazie, tedy schopnosti kombinovat tyto zkušenosti, si tak nelze představit žádný tvořivý proces. Úkolem učitelů by tak primárně mělo být rozšiřování zkušenosti dětí.²

Souhrnně explorační činnosti, mezi které řadí kromě hrových činností také výtvarné experimenty a etudy, pokládá za „předstupeň“ výtvarné tvorby. Jako výsledek přináší zkušenost dítěte a ovlivnění jeho postoje k výtvarným činnostem. Z ontogenetického hlediska přitom tyto aktivity nepovažuje za důležité jenom v počátečních stádiích vývoje tvořivosti, ale také ve školním věku, adolescenci i dospělosti. Stejně jako další autoři také vyzdvihuje význam těchto činností při pedagogickém zvládnutí krizových jevů v dětském výtvarném projevu kteréhokoli vývojového období. *„Pro svoji menší „závažnost“ umožňují dětem hledat více variant odpovídajících zadání a jejich hodnocení není zaměřeno na kvalitu fixovaného výsledku (výkonu), ale např. na porovnání různých strategií řešení, na množství nápadů aj.“*³ Hodnocení učitele by se tedy u výtvarných her nemělo zaměřovat na výkon, ale mělo by shrnovat, pojmenovávat a uspořádávat, tedy uvádět nabývané zkušenosti žáků do souvislostí.⁴

Jako zdroj, „hnací“ rozpor tvůrčího procesu⁵ označuje například chybějící údaj – „bílé místo“, protiklady jednotlivých částí objektu, klamné skutečnosti, neuspořádanost struktury, možnost

¹ viz [10] Hazuková, 2010, s. 102

² viz [10] Hazuková, 2010, s. 20

³ [10] Hazuková, 2010, s. 102

⁴ viz [10] Hazuková, 2010, s. 43

⁵ tedy prvek ozvláštňení umožňující přechod do mentálního nastavení odpovídajícího výtvarné hře

transformace či variace, překážky v činnosti, disharmonizaci, náhodný činitel vstupivší do situace aj.¹

Hazuková ale také upozorňuje na rizika nerozlišení mezi „obecnou“ a „výtvarnou“ dimenzí tvořivosti, které vede ve výtvarné výchově k pouhé výrobě předmětů podle návodů a šablon („pracovní vyučování“) nezahrnující artikulaci typicky výtvarných problémů.² Rozsah tohoto rizika potvrzují internetové zdroje, které lze najít při vyhledávání výtvarných námětů pracujících s předměty a materiálem.³

3.2.5 Rizika internetových inspirací pro učitele VV

Když jsem hledala inspiraci pro vlastní didaktický projekt⁴, narazila jsem na velké množství internetových stránek nabízejících nápady pro učitele výtvarné výchovy. Vzhledem k tomu, že internet je v dnešní době asi nejpoužívanějším zdrojem informací, považuji za svou povinnost se alespoň stručně zmínit o rizicích většiny internetových návrhů výtvarných činností spojených s materiálovým experimentem.

Inspirace nabízená metodickým portálem RVP nabízí plně zpracované projekty, obsahující mimo jiné přehledně popsany pedagogický záměr v návaznosti na rámcový vzdělávací program, výtvarný problém, didaktické nástroje (motivace, hodnocení, organizace výuky) a vazby k výtvarnému umění. Projekt zpracovávající recyklaci nalezených či odpadových předmětů ve výtvarné tvorbě tak (správně provedený) dává žákům prostor k nalézání, vybírání a uplatňování prostředků pro uskutečňování svých projektů a k rozvíjení kompetence k řešení problémů.⁵

¹ viz [10] Hazuková, 2010, s. 54

² viz [10] Hazuková, 2010, s. 93

³ např. viz [52] pomocucitelum.cz/katalog-ucebnich-materialu/vytvarna-vychova/stopy-podzimu-757.html, [53] <http://www.vytvarka.eu/ostatni/slunicko.htm> nebo [54] <http://mojevytvarka.webnode.cz/products/chobotnickyy-z-pet-lahvi/>

⁴ a také pro účely výuky výtvarného kroužku

⁵ viz [50] <http://clanky.rvp.cz/clanek/r/GFB/14957/VYTVARNY-PROJEKT-TVORBA-UZITEHO-UMENI-VE-VYTVARNE-VYCHOVE.html/>

Oproti tomu například „projekt“ *Sluníčko ze všeho, co najdete*, který ve výsledku zpracovává podobnou techniku, nabízí kromě námětu pouze potřeby a postup.¹ „Tvořivost“ technik zapojujících hru s předměty svádí k názoru, že samotná zajímavá technika stačí. Ačkoliv výsledek může vypadat efektně, inspirace zůstává pouze ve fázi námětu, navíc dost banálního, a naprosto zde chybí jeho pedagogické zpracování. Šablonovitost a nahodilost postupu („*dodělat paprsky ze všeho, co vám přijde pod ruku*“²) pravděpodobně zabrání dítěti rozvíjet jeho výrazový slovník nebo vlastní pohled na svět a omezí jeho práci na povrchní, mechanickou reprodukci. Pedagog, který by chtěl tento námět efektivně použít ve výuce by se tedy musel stejně jako u každého jiného námětu zamýšlet nad tím, co chce žáky naučit (tedy stanovit cíle hodiny), na jaké kvality použitých předmětů chce zaměřit jejich pozornost³, jaké didaktické nástroje (metody) k tomu použije a v neposlední řadě také je-li vůbec nějaký důvod, proč zrovna sluníčko zobrazovat zrovna touto technikou.

Myslím, že než hledat pedagogický záměr v pouhém spojení námětu a techniky nebo se snažit naroubovat vlastní záměr na již hotový výtvarný postup, je jednodušší a jistější začít samotným záměrem, k němu vybrat vhodný námět a techniku, rozprostřít před žáka výrazové možnosti v těchto obsažené a nechat ho zvolit takové, které odpovídají jeho subjektivní výpovědi.

4 Didaktický projekt

V dětství ještě není klasifikace neboli „zaškatulkování“ předmětů tak pevně ukotvené. Dítě teprve získává vlastní a kulturně podmíněné zkušenosti, které symbolický rámec světa konstituují. Možná právě proto je otevřeně variaci významu předmětu v prostředí hry.

V dřívějších dobách, kdy děti neměly tolik hraček, byl prostor k významové hře s předměty naprosto přirozený. Předměty všedního dne totiž v dětských hrách zastupovaly jednotlivé potřebné "aktéry" her. Dnešní děti však vyrůstají v prostředí virtuální reality

¹ viz [53] <http://www.vytvarka.eu/ostatni/slunicko.htm>

² [53] <http://www.vytvarka.eu/ostatni/slunicko.htm>

³ a tedy jaké předměty chce k tvorbě využít, volba stylem „co mi přijde pod ruku“ mi rozhodně nepřipadá šťastná

a prefabrikovaných plastových figurek. Ve světě formovaném fantazií dospělých tvůrců her a hraček je obtížné rozvíjet vlastní představivost a hravost. V užívání hračky či hry hráč zůstává v utilitárně-manipulačním postoji. Využívá je pouze pasivně – ve významu, které do nich byly předem vloženy, nechává se jimi ovládat, nezkoumá jejich další výrazové možnosti. Neříkám, že to je pro něj nemožné, je to jen nepohodlné, obtížnější, než významová hra s méně „upovídánými“ předměty.

V průběhu dospívání pak začíná převažovat praktický pohled na svět. Dítě se přizpůsobuje charakteru většinové společnosti, která se řídí pravidly ekonomického myšlení, a hodnotu a identitu předmětu konstituuje na základě jeho užitekosti. V praktickém myšlenkovém nastavení dospělých ubývá prostor pro výtvarné hry a vyjadřování. Na to konto Věra Roeselová poznamenává: *„Posun k jinému způsobu myšlení a vyjadřování, vlastnímu dospělým, v důsledku často vede nejen ke ztrátě zájmu o výtvarné vyjadřování, ale k traumatické zkušenosti spojené se ztrátou sebedůvěry, k pocitu méněcennosti, obavám z neúspěchu atd.“*¹ Krize dětského výtvarného projevu a s ní spojený úbytek spontaneity a strach z výtvarné nadsázky jde ruku v ruce s praktickým (popisným, schematickým) vnímáním světa.

V této krizi výtvarného projevu může být hravost uchována prostřednictvím výtvarných experimentů a etud, tedy her, ve kterých je proces zkoumání či řešení problému důležitější než výsledek práce a odpadá tak riziko neúspěchu.² „Pravidla hry“ navíc mohou zabránit přílišnému soustředění se na popisnost a naturalistické detaily.³ Schopnost prožívat změněnou realitu fikčních světů (tedy schopnost hrát hry) a s ní související zvýšená citlivost ke světu aktuálnímu tak může přetrvat i v klíčovém období formování dospělé osobnosti a obohatit i budoucí dospělý život žáka schopností nekonvenčního přemýšlení o světě a tvořivého hledání alternativních cest ve všední každodennosti. Nové nálezy současných výzkumů tvořivosti naznačují, že nedostatek příležitostí tvořivě se projevit v dětství nemusí nutně

¹ [19] Roeselová, 2003, s. 20

² viz [19] Roeselová, 2003, s. 47-51

³ viz [10] Hazuková, 2010, s. 105

znamenat neschopnost tvořivých procesů v dospělosti. Klíčový je rozvoj „dospělé“ kreativity v období dospívání a krize dětského výtvarného projevu.¹

Hru zde podobně jako Jan Slavík nebo Věra Roeselová nevnímám ani tak jako prostředek pro dosažení konečného cíle – hotového výtvarného díla. V hlavní roli je samotný proces hry, zkoumání, zkoušení, výběru, změny, nových spojení atp. Hra vrhá nové světlo na předměty, které ve shonu všední reality sice používáme, ale nevnímáme si jich. *„Samotný akt práce vůbec a výtvarné práce zvláště vede k dalšímu zkvalitňování a diferenciaci vnímání a prohlubuje estetické vědomí.“*² Schopnost estetického vnímání a hodnocení pak také podporuje vytváření morálního vztahu k okolnímu světu a jeho jevům.³ Tyto zkušenosti nám poskytují nový úhel pohledu nejen na svět, ve kterém žijeme, ale také na možnosti výtvarného vyjadřování.

Ve svém didaktickém projektu jsem se chtěla soustředit právě na toto vysoce citlivé období formace lidské bytosti spojené s obtížemi krize výtvarného projevu a prozkoumat didaktické možnosti her s materiály a předměty ve zkoumání a rozšiřování hranic možností lidské mysli. Vzhledem k intelektuálnímu charakteru směru, ve kterém jsem přemýšlela, jsem program připravila pro realizaci na víceletém gymnáziu. V gymnaziální prostředí jsem našla žáky v požadovaném věku odpovídajícím krizi výtvarného projevu, kteří navíc díky výběrovému charakteru školy skýтали naději, že budou ochotni přemýšlet nekonvenčním způsobem. Na nich jsem chtěla vyzkoušet, do jaké míry jsou ochotní a schopní si hrát a vytvářet fikční světy, když k tomu dostanou správnou příležitost a podnět.

4.1 Projekt bytost

Didaktický záměr jsem tedy měla stanovený. Mým cílem bylo prozkoumat u žáků gymnázia ve věku odpovídajícím krizi dětského výtvarného projevu schopnost a ochotu k nekonvenčním přístupům k významové hře s předměty a na základě tohoto průzkumu se pokusit rozšířit jejich hranice.

¹ viz [10] Hazuková, 2010, s. 91

² [11] Hazuková, Šamšula, 1991, s. 10

³ viz [11] Hazuková, Šamšula, 1991, s. 3

Z rámcového vzdělávacího programu jsem si vybrala jako základní tyto očekávané výstupy:

„- rozpoznává specifčnosti různých vizuálně obrazných znakových systémů a zároveň vědomě uplatňuje jejich prostředky k vytváření obsahu při vlastní tvorbě a interpretaci

- využívá znalosti aktuálních způsobů vyjadřování a technických možností zvoleného média pro vyjádření své představy

- nalézá, vybírá a uplatňuje odpovídající prostředky pro uskutečňování svých projektů

- vědomě uplatňuje tvořivost při vlastních aktivitách a chápe ji jako základní faktor rozvoje své osobnosti, dokáže objasnit její význam v procesu umělecké tvorby i v životě

- pojmenuje účinky vizuálně obrazných vyjádření na smyslové vnímání, vědomě s nimi pracuje při vlastní tvorbě za účelem rozšíření citlivosti svého smyslového vnímání“¹

Jak jsem popsala v teoretické části práce, pokud chceme hrát významovou hru s předměty všedního, praktického světa, musíme je napřed vytrhnout z původních vazeb a významů a sami vystoupit z utilitárně-manipulačního postoje, který s nimi máme spojený. Musíme je ozvláštnit. Při přípravě didaktického projektu jsem tedy potřebovala zvolit strategii, jak toto ozvláštnění navodit. Jako vhodnou metodu jsem zvolila zadání „pravidel hry“, stanovující rámec, postup a zaměření pro zkoumání předmětů. Konkrétně šlo o analogii s vědeckou rekonstrukcí dávno vyhynulých živočišných druhů na základě kosterních pozůstatků. Toto odvětví zkoumající možné světy minulosti aktuálního světa zahrnuje (stejně jako významová hra s předměty) jak oblast detailního zkoumání dochovaných předmětů, tak jistou míru fantazie zaplňující prázdná místa.



obr. 19: rekonstrukce vyhynulých živočichů vyžaduje pečlivé zkoumání, ale i využití fantazie. zdroj: [78]

Jako konkrétní motivaci a názorné vysvětlení „pravidel hry“ jsem použila práci bratrů Kennisových, kteří se na škále vědecko-výtvarného přístupu blíží k výtvarnému/fantazijnímu pólu více,

¹ [12] Jeřábek, Krčková, Hučínová, 2007, s. 54-56

než většina jejich kolegů. Vědecké postupy rekonstrukce vyhynulých živočichů se zakládají na pečlivém studiu charakteru pozůstatků (zlomků skutečnosti) a srovnávání těchto stop s analogickými jevy v aktuálním světě. Na základě utváření kostry a sedimentů v příslušné vrstvě zemského povrchu jsou výzkumníci schopní určit nejen pravděpodobný tvar a velikost těla dávno vymřelých živočichů, ale také jejich styl života a s ním spojenou potřebu maskovacího či výstražného zbarvení. Co však činí práci bratří Kennisů tak poutavou je to, že nenechají takto rekonstruovaného živočicha stát v encyklopedickém vakuu. Na základě znalosti pravděpodobných situací, ve kterých se tito živočichové mohli běžně ocitat, při vytváření definitivní podoby rekonstrukce dodají modelu dramatický pohyb a výraz, a to nejen fyziologický, ale také výtvarný.¹



obr. 20: Inspirací mi byla systematická práce bratří Kennisů balancující na pomezí vědecké a umělecké tvorby. zdroj: [78]

Tématem projektu se tak stala rekonstrukce neznámých bytostí. Protože jsem však ve prospěch svého didaktického záměru chtěla oslabit vědeckou polohu rekonstrukce a zdůraznit tu fantazijní, zpřetrhala jsem vazby k minulosti aktuálního světa a pozměnila zadání na rekonstrukci mimozemských bytostí náležejících světům fikce.

Jako formu organizace výuky jsem zvolila práci ve skupinách na základě předpokladu, že ve tvořivém dialogu vzejdou z kombinace několika různých náhledů na daný problém nová řešení, která by jednotlivce nenapadla. Dalším argumentem byla časová náročnost plánované práce ve vztahu k omezené hodinové dotaci.

V rámci další strukturace zvoleného tématu vyplynuly tyto dílčí výstupy:

- rozlišuje rozdílné společenské charakteristiky a hodnocení vizuálních výpovědí v oblasti umění a vědy

¹ viz [55] <http://juanvelascoblog.com/2012/11/04/artist-profile-the-incredible-kennis-brothers/>

- vědomě používá svět kolem sebe jako zdroj rozvoje svého fantazijního světa
- dokáže využít znalosti z anatomie skutečných živočichů k vytvoření imaginárního stvoření
- dokáže ve svém okolí rozeznat prvky krycího a výstražného zbarvení
- dokáže navrhnout zbarvení fiktivní bytosti ve vztahu k jejímu předpokládanému způsobu života
- na ukázce filmu dokáže popsat, v čem jsou možnosti animovaného filmu širší než u filmu hraného a v čem je naopak komplikovanější
- vybere místo k prezentaci svého projektu zdůrazňující jeho kvality

Komplexní projekt jsem rozdělila do několika fází odpovídajících uspořádání výuky do dvouhodinových bloků, z nichž každá měla v rámci stejné hry jiná dílčí pravidla. Celkově byl projekt koncipován na pět dvouhodinových vyučovacích jednotek.¹

Svůj diplomní projekt jsem nakonec realizovala v šestém ročníku osmiletého gymnázia, i když by se mi ve vztahu ke krizi dětského výtvarného projevu hodilo pracovat spíše s mladšími žáky. Tuto třídu jsem ale zvolila proto, že jako jedna z mála měla k dispozici dvouhodinovou týdenní dotaci, abych tedy byla schopná projekt alespoň částečně dokončit. Stejně jsem nakonec měla na realizaci poměrně krátký čas, jelikož fakultní paní učitelka chtěla stihnout vlastní naplánované projekty. K dispozici jsem měla tři dvouhodinové bloky, takže jsem se rozhodla realizovat pouze část projektu spíše než omezovat čas na jednotlivé úkoly. Bohužel jsem se tak nedostala ke všem fázím dotváření fikčního světa, nicméně zásadní část, tedy samotnou rekonstrukci smyšleného tvora jsme naštěstí zvládli.

Musím ještě poznamenat, že v pátém ročníku osmiletého gymnázia si žáci vybírají, jestli se budou dále vzdělávat v hudebním, nebo ve výtvarném oboru, pracovala jsem tedy pouze s „výtvarnou“ polovinou třídy, tedy se žáky, kteří o výtvarný obor projevili alespoň trochu zájem. Výsledky mých pozorování tedy rozhodně nemám v úmyslu jakkoli generalizovat.

¹ podrobné rozplánování projektu viz příloha Projekt bytost – příprava na vyučování

4.1.1 První hodina: Rekonstrukce podoby

Tato fáze je v mém projektu klíčová, týká se totiž samotné hry s předměty jako klíči iniciujícími a určujícími tvorbu fikčního světa neznámé bytosti.

Cílem první fáze bylo naučit žáky přemýšlet o předmětech všednodenního světa jako možných zdrojích fantazie a aplikovat tento předpoklad ve výtvarné hře. Dalším cílem bylo rozlišit společenské hodnoty výtvarných a vědeckých výpovědí.

Jako počáteční *motivaci* jsem použila prezentaci práce bratří Kennisů a jejich metody práce na hranici výtvarných a vědeckých postupů.¹

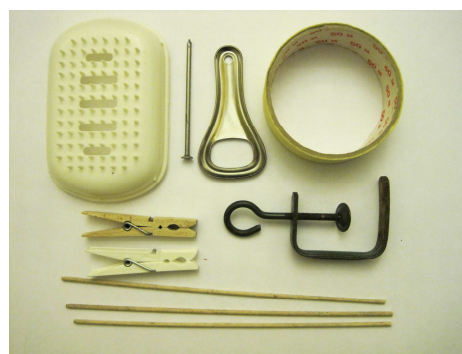
Výtvarným úkolem pak bylo za použití těchto postupů prozkoumat předměty představující „pozůstatky neznámé bytosti“ a v týmové spolupráci rekonstruovat možnou podobu kostry tohoto živočicha. V samostatné práci měl následně každý „vědec“ navrhnout podobu těla doplněnou o „měkké části“.

Výtvarným problémem je zkoumání charakteristik předmětů a jejich možných vztahů

Při *Realizaci* jsem představila svou prezentaci o bratřích Kennisových, u které jsem se žáky diskutovala o našem vnímání pravdivosti v kontrastu vědeckého a uměleckého textu. V závěru prezentace jsem zadala výtvarný úkol a znovu zopakovala vědecké a výtvarné postupy užívané zmíněným duem.

Žáky jsem následně rozdělila do pracovních skupin o pěti až šesti členech a rozdala jsem jim sady předmětů, představující pozůstatky neznámé bytosti.²

obr. 21: Každá skupina dostala jinou sadu předmětů. zdroj: vlastní archiv 2014



¹ viz [55] <http://juanvelascoblog.com/2012/11/04/artist-profile-the-incredible-kennis-brothers/>, [56]

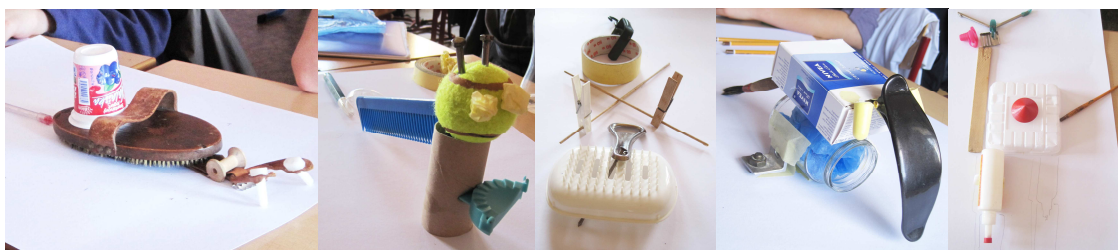
http://www.youtube.com/watch?v=xRbYXJY_p8E, [57]

<http://ngm.nationalgeographic.com/2010/10/dreamtime-animals/achenbach-text>, [58]

<http://ngm.nationalgeographic.com/2006/11/dikika-baby/sloan-text>

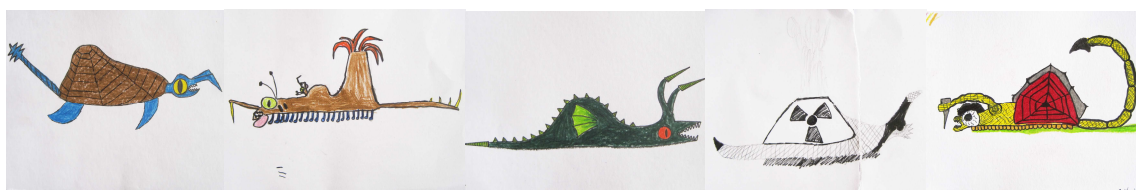
² Těm jsem věnovala zvýšenou pozornost při výběru tak, aby byly dostatečně zajímavé (a tedy působily jako spouštěče představivosti) a zároveň ne příliš popisné (aby nebylo příliš těžké odhlédnout od jejich původní role).

Předměty měli podrobit detailnímu zkoumání a následně diskutovat o tom, jako které části těla by mohly v anatomii myšleného živočicha figurovat. Měli také přemýšlet, jak charakter předmětu (jeho materiál, tvar, poddajnost, atp.) ovlivňuje možnosti jeho využití v tělesné konstituci a jaká by tedy mohla být jeho funkce. Zároveň mohli zkoušet sestavovat z těchto předmětů různé varianty tělesné konstituce neznámé bytosti.



obr. 22: Z předmětů vznikly kostry neznámých bytostí

Po rozhodnutí o definitivní podobě kostry každý člen skupiny nakreslil barevný návrh možné podoby jejich rekonstruovaného živočicha předpokládající doplnění o měkké tkáně a další „nedochované“ části těla.



obr. 23: Na základě společné kostry každý člen skupiny navrhnul podobu bytosti podle vlastní fantazie.

zdroj: vlastní archiv 2014

Reflexivní dialog se žáky jsem vedla v průběhu hodiny. Cílenými otázkami jsem se snažila podpořit pochopení a zosobnění cílů hodiny u jednotlivých žáků.

K první fázi (tedy samotné hře s předměty, sestavování „kostry“ a individuální kresbě návrhů výsledné podoby živočicha) jsem přistupovala asi s největším očekáváním. Zajímalo mě, jak se zhruba šestnáctiletí gymnazisté popasují s výzvou uvolnit se a hrát si. K mému potěšení se všechny skupiny zhostily svých rolí vědců velmi důsledně. Žáci zkoumali kvality jednotlivých předmětů, bavili se o tom, kterou část těla by mohly představovat a v hravé kooperaci sestavovali různé varianty tělesných konstitucí. Bylo vidět, že je baví intelektuální hříčka ukrytá v rozporu použití vědeckých „exaktních“ postupů ke zkoumání a vytváření něčeho „nesmyslného“. *Cíle hodiny tak byly splněny.*

4.1.2 Druhá hodina: Kostra a svaly

Další fáze pokračují v již načrtnuté výstavbě fikčního světa.

Cílem druhého vyučovacího bloku bylo pochopení smysluplné stavby pohybového aparátu živočichů a jeho využití v prostorové tvorbě.

Motivace práce, tedy „vědecký a umělecký přístup“ k rekonstrukci z pozůstatků zůstala z předchozí hodiny, motivací je dokončení rozpracovaného projektu. Navíc, konkrétně pro tuto hodinu, jsem jako motivaci zvolila ilustrace různých pohybových aparátů z učebnice biologie odpovídající „pravidlům hry vědeckosti“.

Výtvarným úkolem bylo na základě předchozí skici vytvořit ve skupině jako prostorový model kostru bytosti a posléze doplnit také příslušné svalstvo a další měkké části těla. Objekt měl věnovat zvláštní pozornost smysluplnému uspořádání hmot a s ním souvisejícímu rovnovážnému postoji.

Výtvarným problémem byla aplikace poznatků z fungování organismů na utváření těla fiktivní bytosti.

Pro *realizaci* si každá skupina si vybrala jeden z předchozích návrhů podoby bytosti. Žáci měli za úkol zpevnit kostru pomocí drátu a lepicí pásky a doplnit ji o jednotlivé vrstvy „svalů a jiných měkkých tkání“ z novin tak, aby odpovídaly požadovanému tvaru těla. Záměrem bylo napomoci „věrohodnému“ způsobu tvarování rekonstruovaného těla.



obr. 24: Na kostru vytvořenou v minulé hodině žáci upevňovali "měkké části" bytosti. zdroj: vlastní archiv 2014

V *reflektivním dialogu* v průběhu tvorby jsem se snažila přimět žáky verbalizovat myšlenkové postupy, které vedly k jejich volbě konkrétního výtvarného vyjádření, a posuzovat, zda výsledek odpovídá jejich záměrům a zadání úkolu.

Musím konstatovat, že „vědecká hra“ s konstrukcí pohybové soustavy nebyla zdaleka tak populární, jako předchozí fáze. Možná kvůli pracnějšímu, více „vědeckému“ a méně hravému

charakteru této práce. Namísto bádání nad možnými úpony jednotlivých svalů a skládání těla z více vrstev se většina skupin spokojila s vycpáním požadovaného tvaru náhodně zmuchlanými novinami s tím, že na „neznámé planetě, odkud pochází, bytost tolik svalů nepotřebuje“. *Cíle hodiny tak byly splněny, avšak jinak, než jsem očekávala.* Bylo tak tomu také kvůli nepřesné formulaci zadání výtvarného úkolu, které umožnilo žákům „přechytračit“ pro ně možná ne tolik přitažlivý úkol. Nehodnotím však tento posun negativně. Naopak, grácie, se kterou žáci využili průzkum „neznámého“ ve svůj prospěch odpovídala pravidlům imaginativní hry mnohem lépe, než můj původní, příliš „suchý“ záměr.

V druhé polovině výukového bloku tak navíc zbyl čas, aby si žáci technikou kašírování připravili základní vrstvu „kůže“ pro další fázi projektu.

Komplikací, se kterou jsem nemohla počítat, také byla návštěva poloviny žáků v divadle a tedy nepřítomnost na mé výuce. Ve třetí, tedy závěrečné fázi projektu tak některé skupiny teprve začínaly s druhou, což komplikovalo organizaci výuky i motivaci žáků.

4.1.3 Třetí hodina: Kůže a zbarvení

Cílem výuky bylo porozumění významu krycího a výstražného zbarvení a následná aplikace.

Jako *motivaci* jsem zvolila diskuzi o funkcích výstražného a maskovacího zbarvení v přírodě a ve městě doprovázenou obrazovými příklady jejich výskytů.

Výtvarným úkolem bylo dle uvažovaného přirozeného prostředí a způsobu obživy navrhnout a vytvořit povrch těla a zbarvení bytosti technikou kašírování

Výtvarný problém byl definovaný jako experiment s výrazovými možnostmi různých typů zbarvení.

obr. 25: žáci měli zvolit výstražné nebo krycí zbarvení bytosti. zdroj: vlastní archiv 2014



V této vyučovací jednotce *realizace* odpovídala mé přípravě asi nejméně, převážně díky polovině žáků, kteří se nezúčastnili předchozí výuky. Namísto zamýšlené motivační diskuze

jsem úvodní část musela zkrátit do formy rychlé prezentace, abych stihla zadat práci z minulé hodiny skupinám, které chyběly. V novém úkolu měli žáci za využití malby i kresby barevně strukturovat tenký papír, který poté využili v technice kašírování pro vytvoření vrchní vrstvy kůže. Nadšení vzbudila technika kašírování svou charakteristickou „slizkostí“. V žácích



lepídlo na tapety probouzelo radost z přímého kontaktu s jeho kluzkou strukturou a podněcovalo je k hravému zkoumání jeho vlastností. Mnuli ho mezi prsty, mačkali ho v pěstích, nechávali ho pomalu stékat z prstů a rozstříkovali ho po třídě tleskáním.

obr. 26: Žáci si užívali slizkou materií lepidla na tapety.
zdroj: vlastní archiv 2014

Z těchto projevů se dalo usuzovat, že v příznivém prostředí si i takto staří žáci dokážou hrát, a to i v případě, že k tomu nejsou přímo vyzváni. Ve skupinách, které měly na práci o dvě vyučovací hodiny méně, však shon spojený s dokončováním práce atmosféru hravosti poněkud upozadil. Nestihla jsem také závěrečnou reflexi, která by celý projekt uzavřela a ucelila.

Z *reflektivních dialogů* v průběhu hodiny, ve kterých jsem zjišťovala hloubku porozumění výrazovým možnostem různých druhů zbarvení a barevných kombinací, jsem však nabyla dojmu, že *cíle hodiny byly splněny*. I přesto, že průběh hodiny neodpovídal mým původním představám. Žáci zřejmě porozuměli možnosti maskovacího a výstražného zbarvení a používali je v souhlasu se svými fikčními světy.



obr. 27: Konečné výsledky projektu Neznámé bytosti. zdroj: vlastní archiv 2014

Je škoda, že jsem neměla možnost realizovat další části projektu, které by lépe zachytily tyto promyšlené světy skrývající se za vytvářenými bytostmi ve formě dostupné divákovi, který se nezúčastnil procesu tvorby a diskuzí nad ní.

4.1.4 Čtvrtá a pátá hodina: Bytosti na návštěvě školy

Poslední fáze projektu zůstaly pouze ve formě plánů a předpokladů, jen stručně tedy načrtnu mé záměry pro navazující výuku.

Ve čtvrté hodině jsem chtěla takto „znovu oživené“ neobvyklé živočichy konfrontovat s aktuálním světem prostřednictvím jednoduchého animovaného filmu. Technikou pixilace by mimozemští tvorové zkoumali prostředí školy a třeba by se setkali i s předměty, ze kterých byli „stvoření“. *Cílem* hodiny by bylo zorientovat se v procesu vzniku animovaného filmu¹ a proniknout do možností dialogu reálného a fikčního světa. *Motivací* by byla samotná technika animace a promítнутý animovaný film. *Výtvarným* úkolem by bylo podle velmi jednoduchého scénáře vytvořit animovaný film s využitím kašírovaných bytostí a *výtvarným problémem* by byl průzkum výrazových možností animovaného filmu.

Posledním *výtvarným úkolem* měla být instalace vytvořené bytosti na takovém místě ve škole, které by nejlépe odpovídalo jeho „přirozenému prostředí“, a jejich doplnění o „výzkumnou zprávu“, zachycující proces rekonstrukce, její alternativní řešení a popis výsledné bytosti, jejích vlastností, způsobu života a charakter fiktivního světa, ze kterého pochází. *Cílem hodiny* by bylo jako třída zvládnout přípravu a realizaci školní výstavy podtrhující estetické působení jednotlivých objektů (což je *výtvarný problém*). Jako *motivace* by dle mého názoru postačilo uzavření a prezentace dlouhodobého projektu.

4.1.5 Závěry didaktického projektu

Až na drobné zádrhele hodnotím splnění mého didaktického záměru kladně. Ukázalo se, že většina žáků byla i v období dospívání ochotná přejít do uvolněného, hravého přístupu v estetickém zkoumání předmětů praktického užití. Zajímalo by mě ovšem, jak by na podobné zadání reagovali žáci nižšího gymnázia, případně druhého stupně základních škol,

¹ viz [18] Plass, 2010, s. 21-23, 55, 192-194

kterých se většinou týká krize dětského výtvarného projevu. V příslušných třídách, které jsem učila jednu nebo dvě hodiny, jsem získala dojem, že žáci nejsou tak ochotní ustoupit ze svého „dospěláckého“ vystupování a praktického postoje k vnímání skutečnosti. Také by bylo zajímavé srovnání s přístupem ještě mladších žáků. Z takto omezeného vzorku a hlavně časového úseku je těžké usuzovat jakékoliv obecné závěry, nebo prosadit dlouhodobé výchovně-vzdělávací cíle, které by mé práci dodaly většího významu.

4.2 Další hry a cvičení k ozvláštňení předmětů

Jak jsem již zmínila v teoretické části práce¹, metod ozvláštňení předmětů je značné množství. Nastavení pravidel hry, která zaměří pozornost jinak než obvyklým způsobem (tak jako jsem to udělala v projektu rekonstrukce neznámé bytosti) je jen jedna z mnoha variant. Dalších jsem se dotknula v kapitole 2, kde jsem se věnovala způsobům ozvláštňení předmětů a materiálů ve výtvarném umění, a v kapitole 3.2, kde jsem zkoumala hru s předměty a materiálem v pojetí teoretiků didaktiky výtvarné výchovy.

Já osobně jsem měla možnost několik jich v průběhu svých oborových praxí více či méně úspěšně vyzkoušet. Vzhledem k tomu, že se jednalo pouze o jednotlivé vyučovací bloky a s třídami jsem se tak setkala jen jednou, byly mé hodiny pro žáky zřejmě pouze zpestřením obvyklého systému výuky. Větší význam by měly přitom až při zapojení do dlouhodobějšího plánu, ve kterém by žáci dostali příležitost uplatnit svá zjištění. Mohu se tak věnovat pouze rozboru bezprostředních reakcí a změn v přemýšlení o předmětech. Zde je tedy několik výtvarných her, které jsem realizovala, a také několik, které zůstaly pouze na papíře.

4.2.1 Předávání neviditelného předmětu

Základ této hry, kterou jsem realizovala v 9. třídě základní školy, pochází z otevřené internetové sbírky her.² Její princip spočívá v předávání imaginárních dáreků a následném srovnávání teorií dárce a příjemce ohledně toho, co si vlastně předávali. Pro účely výtvarné výchovy jsem samozřejmě musela zaměřit pozornost na výtvarné aspekty této dramatické hry.

¹ viz kapitola 1.2

² viz [59] <http://www.hranostaj.cz/hra60>

Žáci stejně jako v originální hře seděli v kroužku. První z nich si měl představit nějaký předmět, soustředit se na jeho charakteristické, rozpoznávací rysy. Pak, s ohledem na tyto rozpoznávací rysy měl „uchopit“ daný předmět tak, aby jeho soused, kterému ho „předával“, co nejspíše poznal, o jaký předmět se jedná. Vedlejší žák musel na základě toho, jak jeho spolužák „držel“ imaginární objekt, tento předmět rozeznat a „převzít“ ho jiným způsobem. „Předmět“ dále putoval kroužkem, až se dostal znova k tomu, kdo začínal. V další fázi hry jsme diskutovali o každé „předávce“, zda žák předal představovaný objekt nejlépe, jak mohl, nebo jestli by se našly lepší způsoby, které by tento objekt vystihly lépe.

V této hře se žáci museli opravdu soustředit na to, jak jimi myšlené předměty vypadají



a podle kterých částí je rozeznáváme. Celkově proběhly tři kola této hry a bylo vidět, jak se žáci s každým kolem zlepšují v charakterizaci a rozeznávání myšlených předmětů.

Jako výstup této dvouhodinové vyučovací jednotky měli žáci vytvořit sousoší s „neviditelným předmětem“ tak, aby ostatní skupinky uhodly, o jaký předmět se jedná. Ve finálních živých obrazech jsem s radostí pozorovala pokrok od začátku hodiny, kdy drželi všechny předměty víceméně stejně.

obr. 28: Neviditelný předmět - činka. zdroj: vlastní archiv 2013

4.2.2 Světy ukryté v předmětech

Toto výtvarné cvičení jsem měla možnost realizovat ve dvou třídách: šesté a sedmé třídě základní školy. Žáci dostali vytisknutou fotografii dvou skleniček a průhlednou fólii. Jejich úkolem bylo pozorně pozorovat tvary předmětů a hledat v nich podobnosti s jinými předměty. Pak měli na fólii dokreslit detaily a prostředí, které by skleničky změnilo v něco jiného. Jedinou podmínkou bylo, že tvar skleniček musí být zachován. Pro ty, kdo by dlouho nevěděli, jsem vymyslela sérii kartiček s různými nápady, co by mohly představovat (např. návrh moderního majáku, hlubokomořské bytosti, neznámé pralesní stromy, nejnovější výkřik módy, hodný a zlý robot, pan a paní mimozemšťanovi atp.). Za úkol pak měli hledat prvky, které by odpovídaly jejich představě objektů popsaných na kartičce, tyto prvky

zdůraznit a doplnit. Zadané předměty měly být překážkou užívání navyklého schematického zobrazování. Cílem hodiny bylo, aby se žáci naučili vědomě používat svou fantazii ve vztahu ke každodennímu světu.

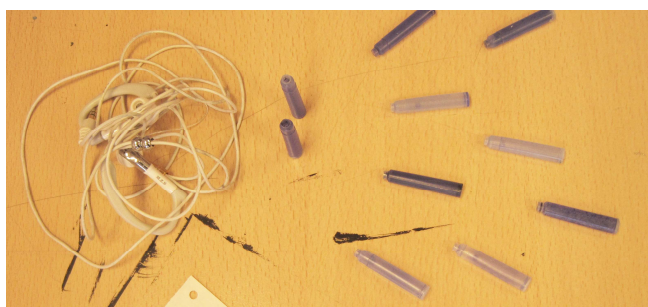


obr. 29: Některé z fantazijních světů žáků ukrytých ve tvarech dvou skleniček. zdroj: vlastní archiv 2013

Na výsledných pracích bylo zajímavé pozorovat, jak pravidla hry – podmínka dodržení tvarů předmětů – alespoň částečně zabránila žákům reprodukovat navyklá schémata, která jim v období krize výtvarného projevu poskytují bezpečné útočiště, v porovnání s volným prostorem, kde se mohli realizovat zcela volně. Také mě zaujalo jejich potěšení z práce s neobvyklým materiálem. Někteří žáci vytvářeli strukturované plochy jen kvůli prožitku klouzavého pocitu, který přináší kresba fixem na fólii.

4.2.3 Předmět jako výtvarný prostředek

V této výtvarné hře, kterou jsem realizovala v tercii a kvartě osmiletého gymnázia, jsem se zaměřila na předměty jako výtvarný materiál, který je vždy snadno dostupný. Žáci si měli vybrat pět předmětů, které mají s sebou v tašce a sestavit z nich napřed oblíbený emoticon („smajlíka“) a nakreslit ho na přiloženou kartičku. Posléze měli z těch samých předmětů sestavit abstraktní kompozici, která by vyjadřovala stejnou náladu, jako původní emoticon. Nakonec měli sestavit z těchto (a případně i dalších) předmětů scénu z oblíbeného filmu. Stupňující se komplexita úkolů cílila na uvolnění představivosti a tvůrčí odvahy žáků.



obr. 30: "Avatar – ta scéna, jak stojíš před tím stromem ten Jake a ta ženská" (žákyně M., 2013). zdroj: vlastní archiv 2013



obr. 31: Scéna z oblíbeného filmu *"Radši nechtějte vědět"* (žák P., 2013). zdroj: vlastní archiv 2013

Vyučovací blok měl v těchto třídách pouze 45 minut, což odpovídalo délce tohoto kratičkého cvičení. Bohužel jsem však na něj nemohla navázat zadáním úkolu, ve kterém by tuto uvolněnou práci s předměty využili, takže celá realizace vyzněla tak nějak planě. V práci žáků však bylo patrné postupné uvolnění svázanosti s praktickým přístupem ke světu a vzrůstající ochota ke hře, i když často ironizující. Kdybych měla k dispozici další kontakt se třídou, navázala bych například krátkým animovaným filmem vytvořeným metodou pixilace, ve kterém by žáci své předměty „oživili“.

4.2.4 Dialog předmětů

Tento úkol z mé bakalářské práce zatím zůstal nerealizovaný¹, ale myslím, že se k mému stávajícímu tématu také hodí. Jde o výtvarně-dramatickou hru s výrazovými možnostmi předmětů a materiálů. Vycházím v ní z předpokladu, že každý předmět či materiál v sobě nese určitý výrazový náboj, dalo by se říct „osobnost“. Pramení z toho, jak je tento předmět tvarovaný, z jakého je materiálu, ale také například v jakých souvislostech ho používáme. Jak by to vypadalo, kdyby se setkal například sáček od čaje a nůž? O čem by si povídali? Hádali by se, nebo by našli společné téma?

V samotném cvičení by si žáci vylosovali několik předmětů. K nim by přiřadili lidské vlastnosti, které by k nim podle nich seděly, a tak by si vytvořili jakousi paletu charakterů, jako to často dělají spisovatelé se svými postavami. Napsali by krátký příběh setkání těchto předmětů a vyfotili scénu z tohoto příběhu, případně by mohli vytvořit krátký animovaný film, zkoumající charakteristické pohyby jedné z „postav“. Cílem by bylo uvědomit si, jaký

¹ viz [8] Hamplová, 2012 (bakalářská práce), s. 43-45

máme vztah k různým předmětům, se kterými se běžně setkáváme. Že na nás tyto předměty nějak působí, i když si to třeba neuvědomujeme.

4.2.5 Nová funkce vysloužilých předmětů

Další zatím nerealizované cvičení vychází ze zkušenosti každého z nás: předměty, které jsme si zvykli používat a ke kterým jsme si vybudovali citové pouto, jednoho dne doslouží. Stojíme pak před rozhodnutím, co s jejich pozůstatky... Je nám líto je vyhodit, protože je máme rádi, a tak přemýšlíme, jak je použít k něčemu jinému. Můžeme použít hrneček bez ouška jako stojánek na tužky nebo lahvičku od voňavky jako vázičku na luční kvítí. Často ale vysloužilé předměty pouze odložíme do poliček s tím, že se třeba ještě někdy k něčemu budou hodit. Spolu s žáky bychom mohli provést průzkum zaprášených poliček a shromáždit předměty, které již neplní svou původní úlohu. Z nich bychom pak vybudovali sochu, památník krásných vzpomínek na dny minulé.

4.2.6 Hledání fikčního mikrosvěta v předmětech všedních dnů

Toto cvičení by se zaměřilo ne na tvorbu něčeho nového, ale na hledání a výběr. Prostředkem by byl hledáček fotoaparátu, skrze který by žáci zkoumali detaily nalezených předmětů a vybírali ty pohledy, které jim připomínají něco jiného: tvář, krajinu, předmět... Cílem by bylo vědomé zvyšování citlivosti k vnímání světa.

5 Výtvarný projekt: Skryté světy

Výtvarná část diplomové práce pro mě byla přirozeným vyústěním úvah popsanych v teoretické a didaktické části. Zde tedy krátce nastíním myšlenkový proces, který formoval mou konečnou volbu formy výtvarné tvorby s odkazy na předcházející kapitoly.

Problémem, který mě na dlouhou dobu zastavil již ve fázi heuristické přípravy projektu, byl kontrast mé touhy vytvořit něco bezprostředně hravého a pro mě drtivé tíhy instituce diplomové práce, která ve mě evokovala představu požadavku závažných, upjatě důstojných výsledků. Napřed jsem tedy musela vystavět dostatečně stabilní podpurný teoretický aparát, který by mi dovolil argumentovat zdánlivě prostou hravost a uvolnil tak mé myšlenkové bariéry bránící nekonvenčnímu myšlení.

Základní požadavky pro výtvarný projekt, které vyplynuly z mého studia hry a tvorby fantazijních světů prostřednictvím předmětů byly dva. Prvním a jaksi evidentním kritériem pro mě byla změna významu předmětu či předmětů s primárně praktickou funkcí na základě jejich ozvláštňení a průzkumu jejich estetických kvalit¹. Druhým faktorem, který se stal pro mé téma nepostradatelným, pak byla potřeba zachytit procesuální charakter hry a pomíjivost, temporalitu fikčních světů vznikajících v jejím průběhu. V každém okamžiku, s každým novým pohledem či myšlenkou se fikční svět mění a vyvíjí. Stejně tak i po skončení hry se význam vzpomínky či zkušenosti, které v nás zážitek tohoto světa zanechal, mění s každou novou zkušeností s dalšími světy, ať už tím aktuálním, nebo jinými světy fikce.²

I když by se to zdálo jako zřejmé řešení, nechtěla jsem se vracet ve vlastních stopách zkoumání hravých přístupů ve výtvarné tvorbě k animovanému filmu a pixilaci předmětů, kterým jsem se věnovala v bakalářské práci a ve kterých jsem se dle mého úsudku dostala na hranice vlastních schopností ovlivněné improvizovanými podmínkami. Chtěla jsem tedy toto téma posunout někam jinam, uchopit ho jinými prostředky.

Nakonec jsem se rozhodla prozkoumat významový potenciál jednoho předmětu v různých polohách výtvarné hry. Nejprve jsem chtěla prozkoumat některé z možných alternativních světů ukrytých v jeho tvarech prostřednictvím jeho opakované dekonstrukce na jednotlivé součástky a následné rekonstrukce nových objektů kombinací těchto základních prvků. Pomíjivost a proměnlivý charakter jsou tak fyzicky reprezentovány různými variantami nových významových spojení původních dílů předmětu, sestavených jako klíče pro projekci známých objektů.³ Proměny jsem zachytila ve fotografiích, které zde však nejsou v centru pozornosti jako specifický výrazový prostředek (jehož závažnost ani v nejmenším nehodlám umenšovat), ale jsou zde pouhým nástrojem dokumentace procesu hry.

¹ viz kapitola 1.2 Variace významu jako cesta k fantazijním světům a zpět

² viz kapitola 1.4 Předmět ve výtvarné hře

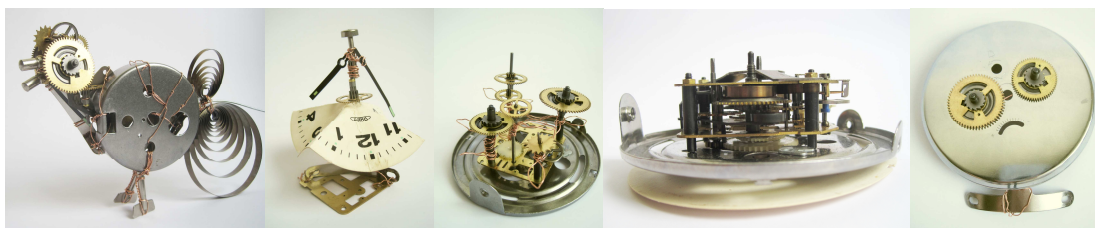
³ viz kapitola 1.3 Tvorba fikčních světů – role autora a diváka

Za předmět plánované hry jsem zvolila starý budík, který mi poskytnul dostatek „dílků skládačky“. Navíc mě bavilo spojení se symbolickou hodnotou času v něm obsaženém. Rozebrala jsem ho na tolik částí, kolik jsem jen mohla, a jednotlivé kousky posléze skládala do uskupení nesoucích nový význam. Jako spojovací materiál jsem použila měděný drátek, potřebovala jsem totiž, aby výsledné objekty šly znovu rozebrat a použít.

obr. 32: starý budík mi poskytnul dostatek "dílků skládačky"
pro hru s významy. zdroj: vlastní archiv 2014



Myslím, že z umělců, které jsem zmiňovala v teoretické části práce se můj přístup nejvíce blíží zkoumání časoprostorové identity a příběhů předmětů v pracích Simona Starlinga, spočívajících jejich transformacích.¹



obr. 33: opakovanou dekonstrukcí a rekonstrukcí předmětu jsem objevovala významy skryté v jeho formách.
zdroj: vlastní archiv 2014

V další poloze výtvarné hry jsem se zaměřila na hru s posuny funkčního významu předmětu. Funkcí budíku je zobrazování času. Rozhodla jsem se zacílit pozornost pouze na polovinu z této jeho charakteristické role, a to na funkci zobrazování. Zachovala jsem tedy aspekty tvaru budíku, které jsou spojené spíše se zobrazováním a odebrala části související spíše s funkcí času. Zbyla tak jakási vitrína, kterou jsem využila jako jeviště pro jinou významovou „mikrohříčku“ se součástkami počítače tvořících městskou krajinu. Vzniklé dílko rozehrává dialog významů spojených se způsobem života a trávením času, technologiemi a přírodou a formami dětské hry v minulosti a současnosti.

¹ viz oddíl 2.1.5 Simon Starling

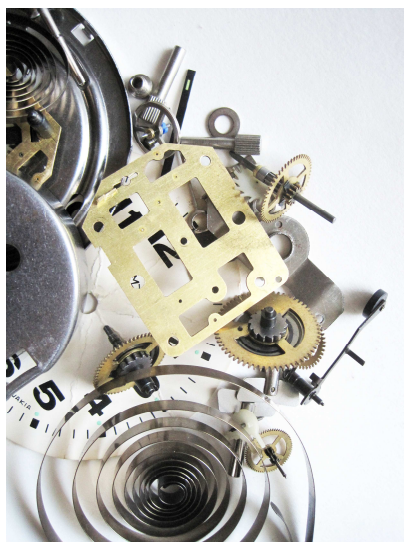
obr. 34: Chirurgickým odstraněním části funkčního významu budíku vznikl prostor pro další významovou hříčku. zdroj: vlastní archiv 2014

Tyto práce samy o sobě mi však připadaly příliš krotké a bezzubé v porovnání s mým avizovaným pojetím hry jako zkoumání hraničních poloh vnímání tvorby a změny významů předmětů¹. Zachytila jsem pouhý nepatrný zlomek nedozírného významového potenciálu skrytého v mém budíku. Proto jsem se rozhodla svou výtvarnou práci rozšířit



o další část, více konceptuálně zaměřenou intelektuálně provokativním stylem, podobně jako *The Oak Tree* Michaela Carig-Martina.²

Po rozebrání posledního objektu jsem tak jednotlivé součástky v prostém gestu ve stylu Duchampových ready-mades označila za *Semínka světů*. K nim jsem přiložila „návod k použití“, který čtenáři/divákovi ukazuje, jakým způsobem z těchto předmětů s původně



praktickým významem „vypěstovat“ své vlastní světy fikce.³ Výtvarným dílem tak zde ve skutečnosti je až fikční svět vytvořený divákovou představivostí. Takto je také zachována myšlenka obrovského významového potenciálu ukrytého v každém předmětu světa kolem nás. Stačí se k nim pouze natáhnout a uchopit je v myslí tím správným způsobem. „Zasadit“ schémata tvarů před sebou a „zalévat“ je svou fantazií a nechat vyrůst novým, dosud nevídaným světům.

obr. 35: *Semínka světů* v sobě ukrývají nedozírné množství dalších fikčních světů. zdroj: vlastní archiv 2014

¹ viz kapitola 1.4.2 Hra s předmětem jako nástroj zkoumání a posouvání možností myslí

² viz oddíl 2.1.1 Michael Craig-Martin

³ text viz příloha *Semínka světů* – „návod k použití“

Závěr

Lidská mysl je úžasný nástroj. Bez automatického filtrování, třídění a klasifikování přijímaných smyslových vjemů, které nám poskytuje, bychom nebyli schopni ani základní orientace ve světě. Způsob filtrace vjemů a klasifikace předmětů se učíme v průběhu dětství, proto je pro děti přirozené zkoumat nové objekty z různých (často překvapivých) úhlů pohledu. Jakmile ovšem víme, k čemu který předmět slouží, už ho dál nepotřebujeme zkoumat. Přecházíme do utilitárně-manipulačního postoje, který šetří naši energii „rozškátulkováním“ světa do snadno uchopitelných konceptů. Teto praktický typ mentálního nastavení však také tlumí prožitky a potlačuje osobitost lidské existence.

Naštěstí zobecnění a přiřazení praktického významu není jedinou funkcí naší mysli. Kromě kladiva a sekery, těžkopádných nástrojů zajišťujících holé přežití, máme k dispozici také mnohem důmyslnější a přesnější nástroje: tužky, štětce a rydla. Nástroje k tvorbě něčeho krásně nepraktického či k zachycení velkých myšlenek. Významová hra je jedním z takových nástrojů naší mysli. Umožňuje nám zkoumat náš svět v postoji údivu a také vytvářet své vlastní, zbrusu nové světy fikce.

V dnešním světě, kde vládne technika a efektivita práce, je stále více vyzdvihována důležitost praktického, utilitárně-manipulačního postoje, a to i zdůrazňováním některých předmětů v procesu vzdělávání. Také čím dál popisnější charakter dětských her a hraček příliš nepodporuje rozvoj potenciálu dětské fantazie. Přirozená hravost lidského ducha však prosakuje na povrch i ve věku moderních technologií. Důkazem jsou různé blogy a sociální sítě, které servírují uživatelům vizuální hříčky na pomezí designu, umění a lidové tvořivosti. I když často nejsou příliš inteligentní, a tedy nevyžadují od diváků postoj aktivní komunikace či myšlenkového zpracování, stejně ukazují, že v lidech stále zůstává touha po hraní významových her, na které staví umění.

Jedním z úkolů výtvarné výchovy tak, podle mého názoru, je odhalování a rozvíjení těchto potlačovaných charakteristik lidského bytí: fantazie, zvědavosti či odvahy k nekonvenčním pohledům a postojům. Oborová didaktika tak v posledních letech objevuje významovou výtvarnou hru jako prostředek zkoumání světa a sebe samého. Představuje pro žáky možnost

nahlédnout praktické předměty mimo jejich primární funkci a využít je při vytváření vlastních světů fikce, ve kterých mohou uchopit aktuální svět způsobem sobě vlastním bez překážek konvenčních znakových systémů.

Má vlastní praxe ve škole potvrdila, že i žáci odkojení disneyovskou tradicí realistické animace, počítačovými hrami a plastovými superhrdiny jsou ochotní a schopní si hrát, pokud k tomu dostanou příležitost.

Jsem vděčná za příležitost ke zkoumání a verbalizaci myšlenek, které mi připadají podstatné pro mou budoucí praxi. Stejně jako u mé bakalářské práce však vnímám, že pouze brouzdám po břehu moře informací vztahujícího se k tematice hry a fikčních světů. Musela jsem se tak téměř násilím přinutit neotvírat další přílehlá témata a začít uzavírat myšlenky, které jsem stačila prozkoumat, do smysluplného celku.

Poučné pro mě byly zvláště didaktická a výtvarná část, které mě přesvědčily o tom, že není možné brát výtvarné hry na lehkou váhu, protože je velmi snadné pod heslem nevázané hravosti bez řádného promyšlení vytvořit (s prominutím) povrchní blbost. Doufám, že se mi podařilo tomuto riziku vyhnout, o když sama dobře vím, že jsem k němu mnohokrát směřovala.

Literatura

- [1] ARBANOVÁ, L.; *Filmový obraz jako předmět výchovy a vzdělávání*. [Disertační práce] Praha, 2010. . Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta. Vedoucí práce doc.ak.mal. Ivan Špirk.
- [2] DOLEŽEL, L.: *Heterocosmica: Fikce a možné světy*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0735-2
- [3] DUTKA E.; *Animovaný film: Úvod do scénaristiky animovaného filmu, Minimum z historie české animace*. Praha: Nakladatelství AMU, 2002. ISBN 80-85883-94-5
- [4] DUTKA E.; *Minimum z dějin světové animace*. Praha: Nakladatelství AMU, 2004. ISBN 80-7331-012-0
- [5] FOSTER H., KRAUSSOVÁ R., BOIS Y.-A., BUCHLOH B. H. D.; *Umění po roce 1900*. Praha: Slovart, 2007. ISBN 978-80-7209-952-8
- [6] FULKOVÁ M., NOVOTNÁ M.; *Výtvarná výchova pro 6. A 7. ročník základní školy a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-591-7
- [7] FULKOVÁ M., NOVOTNÁ M., SLAVÍK J., SMOLÍK J., SMOLÍKOVÁ K.; *Výtvarná výchova pro 8. A 9. ročník základní školy a víceletá gymnázia*. Praha: Fortuna, 1997. ISBN 80-7168-382-5
- [8] GOMBRICH, E. H.: *Umění a iluze. Studie o psychologii obrazového znázorňování*. Praha: Odeon, 1985
- [9] HAMPLOVÁ, K.: *Materiál, hmota a animovaný film ve výtvarné výchově*. [Závěrečná bakalářská práce] Praha 2012. . Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Arbanová Linda, Ph.D.
- [10] HAZUKOVÁ H.; *Didaktika výtvarné výchovy VI. Tvořivost a výtvarná výchova*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 987-80-7290-434-1
- [11] HAZUKOVÁ H., ŠAMŠULA P.; *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova, 1991. ISBN 80-7066-368-5
- [12] JEŘÁBEK J., KRČKOVÁ S., HUČÍNOVÁ L. A kol.; *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3
- [13] KULKA, J.; *Psychologie umění. 2. přepracované a doplněné vydání*. Praha : Grada Publishing a.s., 2008. ISBN 978-80-247-2329-7.
- [14] MEYER, L. B.; *Význam v hudbě a teorie informace*. In *Nové cesty hudby*. Praha: editio Supraphon , 1970
- [15] MIKŠ, F.; *Gombrich – Tajemství obrazu a jazyk umění*. Brno: Barrister & Principal, 2008. ISBN: 978-80-7364-045-3
- [16] NOVOTNÝ, HRUŠKA; *Biologie člověka pro gymnázia*. Praha: Fortuna, 2008.

- [17] PIAGET J., INHELDEROVÁ B.; *Psychologie dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970.
- [18] PLASS J.; *Základy animace: základní pravidla klasické a virtuální animace*. Plzeň: Fraus, 2010. ISBN 978-80-7238-884-4
- [19] ROESELOVÁ V.; *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-129-X
- [20] ROESELOVÁ V.; *Prostorová tvorba ve výtvarné výchově pro základní školu 1*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-254-7
- [21] SLAVÍK, J.; *Umění zážitku, zážitek umění, 1. díl*. druhé, ekonomické vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011 ISBN 978-80-7290-498-3
- [22] SLAVÍK, J.; *Umění zážitku, zážitek umění, 2. díl*. druhé, ekonomické vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011 ISBN 978-80-7290-499-0
- [23] ULVER, S. (uspořádal a doplnil); *Animace a doba: sborník textů z časopisu Film a doba 1955-2000*. Praha: Sdružení přátel odborného filmového tisku, 2000. ISSN 0015 - 1068
- [24] ZUSKA, V.; *Estetika : Úvod do současnosti tradiční disciplíny*. vydání 1. Praha: Triton, 2001. 132 s. ISBN 80-7254-194-3.

Internetové zdroje

- [25] Umění nebo smetí, kdo se v tom má, sakra, vyznat. In: ČT 24 [online]. 2014 [cit. 2014-03-28]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/kultura/264101-umeni-nebo-smeti-kdo-se-v-tom-ma-sakra-vyznat/>
- [26] Anti-anti-art. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2013 [cit. 2014-03-28]. Dostupné z: <http://en.wikipedia.org/wiki/Anti-anti-art>
- [27] Stuckism. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2014 [cit. 2014-03-28]. Dostupné z: <http://en.wikipedia.org/wiki/Stuckism>
- [28] Sir Nicholas Serota Makes an Acquisitions Decision. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2014 [cit. 2014-03-28]. Dostupné z: http://en.wikipedia.org/wiki/Sir_Nicholas_Serota_Makes_an_Acquisitions_Decision
- [29] CONNOLLY, Cressida. Michael Craig-Martin: out of the ordinary. *The Telegraph* [online]. 2007, 24 Nov [cit. 2014-03-28]. Dostupné z: <http://www.telegraph.co.uk/culture/3669527/Michael-Craig-Martin-out-of-the-ordinary.html>
- [30] An Oak Tree: Michael Craig-Martin. In: MANCHESTER, Elizabeth. *Tate* [online]. 2002 [cit. 2014-03-28]. Dostupné z: <http://www.tate.org.uk/art/artworks/craig-martin-an-oak-tree-l02262/text-summary>

- [31] An Oak Tree. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2013 [cit. 2014-03-28]. Dostupné z: http://en.wikipedia.org/wiki/An_Oak_Tree
- [32] STONARD, John-Paul. Sarah Lucas: About this artist. In: *MoMA: The Collection* [online]. 2009 [cit. 2014-03-28]. Dostupné z: http://www.moma.org/collection/artist.php?artist_id=7810
- [33] EDEMARIAM. The Saturday interview: Sarah Lucas. *The Guardian* [online]. 2011, Friday 27 May [cit. 2014-03-28]. Dostupné z: <http://www.theguardian.com/theguardian/2011/may/27/the-saturday-interview-sarah-lucas>
- [34] Tracey Emin - Artist. In: *H2g2: The Hitchhiker's Guide to the Galaxy: Earth Edition* [online]. 2008 [cit. 2014-03-28]. Dostupné z: http://h2g2.com/edited_entry/A3784782
- [35] THE WAY THINGS GO: Content. In: ENGSTRÖM. *T&C film ag* [online]. 2000 [cit. 2014-03-28]. Dostupné z: <http://fischli-weiss.com/>
- [36] SMITH, Roberta. David Weiss, Artist on Team Celebrating the Banal, Dies at 65. *The New York Times: Art & Design* [online]. 2012, May 6 [cit. 2014-03-28]. Dostupné z: http://www.nytimes.com/2012/05/07/arts/design/david-weiss-swiss-artist-of-fischli-weiss-dies-at-65.html?_r=0
- [37] Fischli & Weiss: Flowers & Questions. A Retrospective. In: *Tate* [online]. 2006 [cit. 2014-03-28]. Dostupné z: <http://www.tate.org.uk/whats-on/tate-modern/exhibition/fischli-weiss>
- [38] GILMAN, Claire. Mounir Fatmi. *Frieze* [online]. 2008, Issue 114 [cit. 2014-03-28]. Dostupné z: https://www.frieze.com/issue/review/mounir_fatmi/
- [39] Installations: 08. Save Manhattan 03. In: *Mounir fatmi* [online]. 2007 [cit. 2014-03-28]. Dostupné z: <http://www.mounirfatmi.com/2installation/savemanhattan03.html>
- [40] DEPARIS. Installations: 21. Skyline. In: *Mounir fatmi* [online]. 2007 [cit. 2014-03-28]. Dostupné z: <http://www.mounirfatmi.com/2installation/skyline7.html>
- [41] GODFREY, Mark. Simon Starling. *Frieze* [online]. 2005, Issue 94 [cit. 2014-03-28]. Dostupné z: http://www.frieze.com/issue/review/simon_starling1/
- [42] 'I got a lovely poem from a lady in St Albans about sheds'. *The Guardian* [online]. 2005, 7 December [cit. 2014-03-28]. Dostupné z: <http://www.theguardian.com/artanddesign/2005/dec/07/art.turnerprize2005>
- [43] Jan Jakub Kotík. *Artlist — Centrum pro současné umění Praha* [online]. 2006-2014 [cit. 2014-03-29]. Dostupné z: <http://www.artlist.cz/index.php?id=403>
- [44] František Skála. *Artlist — Centrum pro současné umění Praha* [online]. 2006-2014 [cit. 2014-03-29]. Dostupné z: <http://www.artlist.cz/index.php?id=139>

- [45] Švankmajerovy 'bestie' děsí Vídeň. *Lidovky.cz* [online]. 2011, 7. září [cit. 2014-03-29]. Dostupné z: http://www.lidovky.cz/svankmajer-c8f-/kultura.aspx?c=A110907_164704_In_kultura_wok
- [46] About. *Yellowtrace: "Be fearful of mediocrity"* [online]. 2013 [cit. 2014-03-29]. Dostupné z: <http://www.yellowtrace.com.au/about/>
- [47] About Colossal. *Colossal: Art & Visual Culture* [online]. 2010-2014 [cit. 2014-03-29]. Dostupné z: <http://www.thisiscolossal.com/about/>
- [48] Svět dětem. *Facebook* [online]. 2014 [cit. 2014-03-29]. Dostupné z: <https://www.facebook.com/svetdetem>
- [49] Ženská záležitost: 25 způsobů, jak využít děravé punčocháče. *Ekolist.cz* [online]. 2013 [cit. 2014-03-29]. Dostupné z: <http://ekolist.cz/cz/zelena-domacnost/rady-a-navody/zenska-zalezitost-25-zpusobu-jak-vyuzit-derave-puncochace>
- [50] BOUŠKOVÁ, Monika. Výtvarný projekt: tvorba užitého umění ve výtvarné výchově. *RVP Metodický portál: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2012 [cit. 2014-03-29]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/r/GFB/14957/VYTVARNY-PROJEKT-TVORBA-UZITEHO-UMENI-VE-VYTVARNE-VYCHOVE.html/>
- [51] ŠKALOUDOVÁ, Barbora. Předměty plné zvuků. *RVP Metodický portál: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2006 [cit. 2014-03-29]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/r/GFB/461/PREDMETY-PLNE-ZVUKU.html/>
- [52] Stopy podzimu. In: *Pomoc učitelům: výtvarná výchova* [online]. 2013 [cit. 2014-03-29]. Dostupné z: pomocucitelum.cz/katalog-ucebnich-materialu/vytvarna-vychova/stopy-podzimu-757.html
- [53] Sluníčko ze všeho, co najdete. In: *Výtvarka nejen pro děti* [online]. 2009 [cit. 2014-03-29]. Dostupné z: <http://www.vytvarka.eu/ostatni/slunicko.htm>
- [54] Chobotnička z PET - lahví. In: *Moje výtvarka: Výtvarka ve škole* [online]. 2011 [cit. 2014-03-29]. Dostupné z: <http://mojevytvarka.webnode.cz/products/chobotnickyy-z-pet-lahvi/>
- [55] VELASCO, Juan. Artist profile: The incredible Kennis brothers. In: *NATIONAL INFOGRAPHIC: Thoughts on art, maps and graphics at National Geographic and elsewhere* [online]. 2012 [cit. 2013-06-20]. Dostupné z: <http://juanvelascoblog.com/2012/11/04/artist-profile-the-incredible-kennis-brothers/>
- [56] Making of the reconstruction - Interview. In: *YouTube* [online]. 2011 [cit. 2013-06-20]. Dostupné z: http://www.youtube.com/watch?v=xRbYXJY_p8E
- [57] ACHENBACH, Joel. Australia's Lost Giants. *National Geographic* [online]. 2010, october 2010 [cit. 2013-06-20]. Dostupné z: <http://ngm.nationalgeographic.com/2010/10/dreamtime-animals/achenbach-text>
- [58] SLOAN, Christopher P. Childhood Origins. *National Geographic* [online]. 2006, november [cit. 2013-06-20]. Dostupné z: <http://ngm.nationalgeographic.com/2006/11/dikika-baby/sloan-text>

- [59] Dárky. In: *Hranostaj.cz* [online]. 2006 [cit. 2014-03-29]. Dostupné z: <http://www.hranostaj.cz/hra60>

Zdroje obrazového materiálu

- [60] Pablo Picasso's Bull's Head. 1942. In: *Tubulocity* [online]. 2012 [cit. 2014-04-04]. Dostupné z: <http://tubulocity.com/?p=5590>
- [61] Duck-Rabbit figure from Fliegende Blatter. In: *Wikimedia commons: File:Duck-Rabbit.png* [online]. 2013 [cit. 2014-04-04]. Dostupné z: <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Duck-Rabbit.png>
- [62] Picasso, Baboon & Young, 1951. In: *Daily Exhaust: July 2007 Archives* [online]. 2007 [cit. 2014-04-05]. Dostupné z: <http://dailyexhaust.com/2007/07/>
- [63] File:Charles Thomson. Sir Nicholas Serota Makes an Acquisitions Decision.jpg. In: *Wikipedia: The Free Encyclopedia* [online]. 2008 [cit. 2014-04-05]. Dostupné z: http://en.wikipedia.org/wiki/File:Charles_Thomson._Sir_Nicholas_Serota_Makes_a_n_Acquisitions_Decision.jpg
- [64] An Oak Tree 1973. In: *Tate* [online]. 2002 [cit. 2014-04-05]. Dostupné z: <http://www.tate.org.uk/art/artworks/craig-martin-an-oak-tree-102262>
- [65] Sarah Lucas. In: *Whitechapel Gallery* [online]. 2013 [cit. 2014-04-05]. Dostupné z: <http://www.whitechapelgallery.org/exhibitions/sarah-lucas>
- [66] Tracey Emin: My Bed. In: *The Saatchi Gallery* [online]. 2014 [cit. 2014-04-05]. Dostupné z: http://www.saatchigallery.com/artists/artpages/tracey_emin_my_bed.htm
- [67] 21. Skyline. In: *Mounir fatmi* [online]. 2007 [cit. 2014-04-05]. Dostupné z: <http://www.mounirfatmi.com/2installation/skyline7.html>
- [68] Simon Starling, Shedboatshed, 2005. In: *Art Tattler International* [online]. 2007 [cit. 2014-04-05]. Dostupné z: <http://arttattler.com/archivegermany.html>
- [69] Quiet Afternoon. In: *Matthews Marks Gallery* [online]. 2007 [cit. 2014-04-05]. Dostupné z: http://www.matthewmarks.com/new-york/exhibitions/2007-04-27_peter-fischli-david-weiss/works-in-exhibition/#/images/2/
- [70] Úspory měřítek. In: *Artlist - Cetnrum pro současné umění Praha* [online]. 2006-2014 [cit. 2014-04-05]. Dostupné z: <http://www.artlist.cz/index.php?id=1940>
- [71] Manekýn I a II. In: *Artlist - Cetnrum pro současné umění Praha* [online]. 2006-2014 [cit. 2014-04-05]. Dostupné z: <http://www.artlist.cz/index.php?id=3414>
- [72] Možnosti dialogu podle Švankmajera. In: *Ihned.cz* [online]. 2012-2014 [cit. 2014-04-05]. Dostupné z: <http://art.ihned.cz/c1-58255350-svankmajer-vede-u-kamenného-zvonu-dialog-na-ktery-si-lze-sahnout>
- [73] Uzel na kapesníku. In: *MUBI: Europe* [online]. [2011] [cit. 2014-04-05]. Dostupné z: <http://mubi.com/topics/film-database-submission-april-2011?page=16>

- [74] The Vanished World of Gloves. In: *Catalogue: Krátký film Praha a.s.* [online]. [2000] [cit. 2014-04-05]. Dostupné z: <http://www.kratkyfilm.com/catalogue/print/263.htm>
- [75] Kuky se vrací. In: *Městská kina Uherské Hradiště* [online]. 2003 - 2011 [cit. 2014-04-05]. Dostupné z: <http://mkuh.cz/index.php?id=show&fid=2476&pid=18091>
- [76] Gummy Bearskin Rug. In: *Colossal: Art, Design and Visual Culture* [online]. 2011 [cit. 2014-04-05]. Dostupné z: <http://www.thisiscolossal.com/2011/05/gummy-bear-skin-rug/>
- [77] Toilet Paper Installations by Sakir Gökcebag. In: *Yellowtrace* [online]. 2014 [cit. 2014-04-05]. Dostupné z: <http://www.yellowtrace.com.au/design-free-thursday-toilet-paper-installation-by-sakir-gokcebag/>
- [78] The incredible Kennis brothers. In: *National Geographic* [online]. 2012 [cit. 2014-04-05]. Dostupné z: <http://juanvelascoblog.com/2012/11/04/artist-profile-the-incredible-kennis-brothers/>

Seznam vyobrazení:

obr. 1: Picassova Býčí hlava je příkladem, že kterýkoliv věcný objekt se za příhodných podmínek může stát i výrazem: zdroj [60]	19
obr. 2: V jeden okamžik jsme schopni vnímat pouze jednu z možných variant významu. Zdroj [61]	20
obr. 3: pokud se otevřeme Picassově hře s magií přeměny v <i>Paviánovi s mládětem</i> , může se nám najednou zdát, že se na nás všechna auta dívají s opičím úšklebkem: zdroj [62]	29
obr. 4: Je to umění, nebo bezcenný nepořádek? Charles Thompson ve své tvorbě zpochybňuje hodnotu konceptuálního umění. zdroj: [63].....	31
obr. 5: Sklenice vody, nebo vzrostlý dub? Craig-Martin zkoumá hranice nemožného v divákově mysli. zdroj: [64]	32
obr. 6: Sžíravý humor je typický pro hru s předměty v podání anglické umělkyně Sarah Lucas. zdroj: [65]	33
obr. 7: Předměty jako prostředek niterné výpovědi v práci Tracey Emin. zdroj [66]	34
obr. 8: Předměty jsou v díle Mounira Fatmiho prostředkem hledání sociální a kulturní identity. zdroj: [67]	35
obr. 9: Křehce poetická významová hra Simona Starlinga pracuje se skrytým příběhem předmětu. zdroj [68]	36
obr. 10: pomíjivost okamžiků v tvorbě fikčních světů zachycují ve svých dílech Fischli & Weiss. zdroj: [69]	37
obr. 11: V Kotíkových výtvarných hrách se ukrývá politicky angažovaná satira. zdroj: [70].	38
obr. 12: František Skála vyzvedává estetické kvality nalezených materiálů. zdroj: [71]	38
obr. 13: Švankmajerova surrealistická práce s předměty působí silně na divákovo prožívání a zároveň rafinovanou hrou kulturních konotací předmětů přináší intelektuální potěšení. zdroj: [72]	39

obr. 14: Prostřednictvím výtvarné nadsázky dokáže obyčejný předmět v animovaném filmu vyjádřit emoce lépe, než realisticky animovaná postava. zdroj: [73]	41
obr. 15: Výtvarná nadsázka typická pro český film přinesla možnost řešení i závažnějších témat. zdroj: [74]	41
obr. 16: <i>Kuky se vrací</i> oživuje předměty, které bychom mohli běžně najít v lese nebo třeba na skládce. zdroj [75]	42
obr. 17: populární blogy servírují lehce stravitelné porce "umění", které lze "zkonzumovat" i v pohodlí myšlenkového nastavení praktického postoje. zdroj: [76].....	42
obr. 18: v konzumním vnímání "umění" divákovi zcela stačí fakt, že někdo byl schopný vytvořit něco "tak krásného". zdroj: [77]	43
obr. 19: rekonstrukce vyhynulých živočichů vyžaduje pečlivé zkoumání, ale i využití fantazie. zdroj: [78]	59
obr. 20: Inspirací mi byla systematická práce bratří Kennisů balancující na pomezí vědecké a umělecké tvorby. zdroj: [78].....	60
obr. 21: Každá skupina dostala jinou sadu předmětů. zdroj: vlastní archiv 2014.....	62
obr. 22: Z předmětů vznikly kostry neznámých bytostí	63
obr. 23: Na základě společné kostry každý člen skupiny navrhnul podobu bytosti podle vlastní fantazie. zdroj: vlastní archiv 2014.....	63
obr. 24: Na kostru vytvořenou v minulé hodině žáci upevňovali "měkké části" bytosti. zdroj: vlastní archiv 2014	64
obr. 25: žáci měli zvolit výstražné nebo krycí zbarvení bytosti. zdroj: vlastní archiv 2014	65
obr. 26: Žáci si užívali slizkou materii lepidla na tapety. zdroj: vlastní archiv 2014.....	66
obr. 27: Konečné výsledky projektu Neznámé bytosti. zdroj: vlastní archiv 2014	66
obr. 28: Neviditelný předmět - činka. zdroj: vlastní archiv 2013	69
obr. 29: Některé z fantazijních světů žáků ukrytých ve tvarech dvou skleniček. zdroj: vlastní archiv 2013	70

obr. 30: "Avatar - ta scéna, jak stojíš před tím stromem ten Jake a ta ženská" (žákyně M., 2013). zdroj: vlastní archiv 2013	70
obr. 31: Scéna z oblíbeného filmu "Radši nechtějte vědět" (žák P., 2013). zdroj: vlastní archiv 2013.....	71
obr. 32: starý budík mi poskytl dostatek "dílků skládačky" pro hru s významy. zdroj: vlastní archiv 2014	74
obr. 33: opakovanou dekonstrukcí a rekonstrukcí předmětu jsem objevovala významy skryté v jeho formách. zdroj: vlastní archiv 2014.....	74
obr. 34: Chirurgickým odstraněním části funkčního významu budíku vznikl prostor pro další významovou hříčku. zdroj: vlastní archiv 2014.....	75
obr. 35: <i>Semínka světů</i> v sobě ukrývají nespočet dalších fikčních světů. zdroj: vlastní archiv 2014	75

Přílohy:

Semínka světů – „návod k použití“

Před sebou máš semínka světů. V každém semínku se jich ukrývá nespočet množství.

Vyber si jedno a zasad ho do své mysli. Zalévej představivostí, pohnoj fantazií.

Všímej si vlastností semínek a pozoruj, jak se rozvíjejí a rostou a přetvářejí se v něco jiného.

Tam, kde před chvílí ležel šroubek, teď leze malý brouček.

Nebo je to vesmírné vozidlo mimozemské civilizace?

Až fikční svět vyrostе a ty budeš se svou hrou spokojen, až budou plody tvé představy zralé, utrhni je a ulož do své paměti. Přijdou ti vhod, až ti bude svět připadat nezajímavý a nudný.

Vzpomeň si na ně a poděl se i se svými přáteli o chuť údivu a tajemství.

A nebo si vypěstuj nové. Vždyť semínka světů fantazie neleží jen zde před tebou, je jich plný svět.

Rozhlédni se kolem sebe. Každý předmět, který vidíš, může vyprávět tisíc a jeden nečekaný příběh světů, které ještě ani neexistují.

Čekají na tebe, až je vytvoříš.

Projekt bytost – příprava na vyučování

Původní, dodatečně neupravovaný text vytvořený pro účely předmětu Didaktika VV

1. hodina: rekonstrukce podoby

tématický celek: předmět jako klíč ke světu fantazie

anotace: hodina se zabývá rozvojem fantazie, jako podněcující faktor volím předměty denního užití nahlížené z neobvyklého úhlu pohledu

klíčová slova: rekonstrukce z fragmentů, paleontologie, soudržnost rysů, vědecké a umělecké pole významů

cíle hodiny:

- přemýšlet o předmětech všednodenního světa jako možných zdrojů fantazie a aplikovat tento předpoklad ve výtvarné hře

- rozlišit společenské výpovědní hodnoty výtvarné a vědecké oblasti

vazby k RVP, ŠVP: očekávaný výstup, dílčí výstupy,

očekávané výstupy: - RVP pro gymnázia: rozpoznává specifčnosti různých vizuálně obrazných znakových systémů a zároveň vědomě uplatňuje jejich prostředky k vytváření obsahu při vlastní tvorbě a interpretaci

- vědomě uplatňuje tvořivost při vlastních aktivitách a chápe ji jako základní faktor rozvoje své osobnosti;

dokáže objasnit její význam v procesu umělecké tvorby i v životě

dílčí výstupy: - rozlišuje rozdílné společenské charakteristiky a hodnocení vizuálních výpovědí v oblasti umění a vědy

- vědomě používá svět kolem sebe jako zdroj rozvoje svého fantazijního světa

výtvarné úkoly: z předložených předmětů a místa nálezu „ostatků“ rekonstruuje podobu fiktivního živočicha. Předměty považujte za fragmenty jeho kostry. Navrhněte podobu těla a vzhled kůže.

techniky a tvůrčí postupy: sestavování kostry z daných prvků, skica fiktivního zvířete dle dané kostry

čas potřebný k dokončení výtvarného úkolu: 60 min.

časový plán: (!metody: dialog/výklad!...):

- seznámení se s problematikou paleontologické rekonstrukce (prezentace, dialog) 10 min
- zadání úkolu (výklad) 5 minut
- skládání kostry (skupinová práce – cca 4 žáci) – skupinová kooperace, diskuze návrhů 15 min.
- skica fantazijní bytosti podle parametrů navržené kostry (každý sám), návrh vzhledu kůže – 45 min.
- závěrečná reflexe: 15 min

motivace, didaktické postupy, instrukce: Jako první ukážu žákům rekonstrukci tváře prehistorického dítěte z National Geographic. Zeptám se jich, jestli si myslí, že patří na pole vědy nebo na pole umění. Budeme diskutovat o tom, jestli záleží na tom, že byla rekonstrukce publikována v časopise National Geographic a jak by o ní uvažovali, kdyby jí viděli v galerii. Zjistíme, co z procesu rekonstrukce patří do oblasti vědy a co do oblasti výtvarného umění, tedy co je spíše dáno fakty a co je spíše ovlivněno fantazií tvůrce.

Pak řeknu, že tohle byla ukázka práce, kdy věda přesáhla do oblasti umění a my že vyzkoušíme něco podobného, ale z druhé strany. Použijeme některé postupy vědecké rekonstrukce jako inspiraci při vytváření fiktivní bytosti.

Rozdělím je do skupin po cca 4 žácích.

Pak jim řeknu, že dostanou předměty, které mají považovat za fragmenty kostry neznámé bytosti, a popis, v jakém prostředí se našly. Že některé části mohou chybět, takže si je můžou domyslet, ale že musí použít všechny předměty, které dostanou, aby společně vytvořili kostru této bytosti. Pak že si každý představí, jak jsou na této kostře nabalené svaly a kůže a další např. chrupavčité části těla, a nakreslí svou vlastní skicu.

Poté každá skupina dostane své předměty a začne pracovat. Každý žák si vybere jeden díl „kostry“ a představí si, co by to tak mohlo být. Společně se musí dohodnout, kdo co má, jak to na sebe navazuje apod. Zbylé předměty umístí společně.

obsah a zaměření reflektivního dialogu: (?pochopení principů?, vztah k nabídnutému úkolu?, využití nabídnutých možností?):

- bylo těžké přemýšlet o předmětech jako o kostech nějaké neznámé bytosti?
- komu se nejlépe podařilo podle sestavené kostry vystihnou charakter těla?
- přemýšleli jste o napojení svalů a překrytí kůží?
- přemýšleli jste o prostředí, které by mohla bytost obývat, čím se mohla živit?
- každá skupinka si vybere návrh, který bude realizovat

materiál, nástroje, vybavení, finanční náročnost:

- předměty pro vytváření kostry (může jít klidně o odpadový materiál)
- tužka, papír

zdroje inspirace pro žáky:

- video o práci brátry Kennisů, kresby vyhynulých gigantů (doufám, že se mi kromě elektronické podoby podaří sehnat i papírovou verzi zmíněných vydání časopisu)

zdroje obrazových materiálů, literatura, reálné předměty, vlastní umělecká produkce, ...: - -

- VELASCO, Juan. Artist profile: The incredible Kennis brothers. In: *NATIONAL INFOGRAPHIC: Thoughts on art, maps and graphics at National Geographic and elsewhere* [online]. 2012 [cit. 2013-06-20]. Dostupné z: <http://juanvelascoblog.com/2012/11/04/artist-profile-the-incredible-kennis-brothers/>
- Making of the reconstruction - Interview. In: *YouTube* [online]. 2011 [cit. 2013-06-20]. Dostupné z: http://www.youtube.com/watch?v=xRbYXJY_p8E
- ACHENBACH, Joel. Australia's Lost Giants. *National Geographic* [online]. 2010, october 2010 [cit. 2013-06-20]. Dostupné z: <http://ngm.nationalgeographic.com/2010/10/dreamtime-animals/achenbach-text>

SLOAN, Christopher P. Childhood Origins. *National Geographic* [online]. 2006, november [cit. 2013-06-20]. Dostupné z: <http://ngm.nationalgeographic.com/2006/11/dikika-baby/sloan-text>

KOLEKTIV AUTORŮ. *Rámcový vzdělávací program: pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.

vztahy k výtvarné kultuře: tvorba na pomezí vědy a umění – bří Kennisové (viz výše)

2. hodina: kostra a svaly

tématický celek: předmět jako klíč ke světu fantazie

anotace: využití znalostí přírodních věd o stavbě těla pro vytvoření smysluplné fantazie

klíčová slova: kostra, napojení svalů na kostru, funkce svalů, šlachy, rovnováha

cíle hodiny: pochopení smysluplné stavby pohybového aparátu a jeho využití v prostorové tvorbě *vazby k RVP, ŠVP: očekávaný výstup, dílčí výstupy,*

RVP – očekávané výstupy: využívá znalosti aktuálních způsobů vyjadřování a technických možností zvoleného média pro vyjádření své představy

dílčí výstupy: dokáže využít znalosti z anatomie k vytvoření imaginárního stvoření

výtvarné úkoly: Na základě předchozí skici vytvořte jako prostorový model kostru a posléze i příslušné svalstvo navrhované fiktivní bytosti vysokou minimálně půl metru. Dbejte na rovnovážný postoj.

techniky a tvůrčí postupy: drátěná kostra, novinové svalové svazky upevněné izolepou

čas potřebný k dokončení výtvarného úkolu: 60 minut

časový plán: (!metody: dialog/výklad!...)

- připomenutí minulé hodiny, prezentace o fungování svalů (prezentace, výklad) 10 min

- zadání úkolu 5 min

- skupinová práce (využití skupin z minulé hodiny, přiřazení chybějících) 60 min

- reflexe 10 min

obsah a zaměření reflektivního dialogu: (?pochopení principů?, vztah k nabídnutému úkolu?, využití nabídnutých možností?)

- jaký jste zvolili postup při „nabalování“ svalů na kostru? Osvědčil se?
- Uvažovali jste o funkčnosti svalů, nebo jste spíše formovali požadovaný tvar?
- měli jste problémy s vyvážením bytosti, aby stála? Jak jste je řešili?

materiál, nástroje, vybavení, finanční náročnost:

- drát, izolepa (třeba sehnat!)
- kleště na stříhání drátu (mám svoje)
- noviny (každý by měl donést - !třeba zadat na předchozí hodině!, já také mám zásobu)

motivace, didaktické postupy, instrukce:

Na začátku objasním, že budeme dělat model bytosti, kterou si každá skupinka odhlasovala. Připomenu a znovu pustím video z minule, jakým způsobem bří Kennisové napojují svaly na kostru, přidám několik obrázků z učebnic biologie o tom, jak fungují svaly.

Pak na vlastním rozpracovaném modelu ukážu, jak budou pracovat s drátem a novinami, upozorním znova na způsob připojování „svalů“. Dohodneme se, kolik že to vlastně je těch půl metru.

pak žákům rozdám pomůcky a nechám je pracovat, budu procházet mezi nimi a řešit konstrukční problémy.

Nakonec výtvořiny sneseme na jedno místo a proběhne závěrečná reflexe.

zdroje inspirace pro žáky:

- anatomie člověka, zvířat (učebnice, encyklopedie, kresby renesančních umělců), připomínka videa o postupech
- rekonstrukce bří Kennisů z minule (je krátké)
- moje vlastní rozpracovaná kostra

zdroje obrazových materiálů, literatura, reálné předměty, vlastní umělecká produkce, ...:

- Making of the reconstruction - Interview. In: *YouTube* [online]. 2011 [cit. 2013-06-20].

Dostupné z: http://www.youtube.com/watch?v=xRbYXJY_p8E

- Novotný, Hruška; *Biologie člověka pro gymnázia*. Praha: Fortuna, 2008. (a další učebnice, encyklopedie, nákresy)

- KOLEKTIV AUTORŮ. *Rámcový vzdělávací program: pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.

- vlastní rozpracovaná kostra bytosti

vztahy k výtvarné kultuře: anatomické kresby (např. Leonardo da Vinci)

3. hodina: kůže

tématický celek: předmět jako klíč ke světu fantazie

anotace: vytvoření kaširované „kůže“

klíčová slova: struktura, vzor, barva, krycí zbarvení, výstražné zbarvení

cíle hodiny: porozumění a aplikace pojmů krycí a výstražné zbarvení

vazby k RVP, ŠVP: očekávaný výstup, dílčí výstupy,

RVP – očekávaný výstup: pojmenuje účinky vizuálně obrazných vyjádření na smyslové vnímání, vědomě s nimi pracuje při vlastní tvorbě za účelem rozšíření citlivosti svého smyslového vnímání

dílčí výstupy: dokáže ve svém okolí rozeznat prvky krycího a výstražného zbarvení

dokáže navrhnout zbarvení fiktivní bytosti ve vztahu k jejímu předpokládanému způsobu života

výtvarné úkoly: dle uvažovaného přirozeného prostředí a způsobu obživy navrhnete a vytvořte povrch těla a zbarvení bytosti

techniky a tvůrčí postupy: malba, kaširování, kaširování nabarveného papíru

čas potřebný k dokončení výtvarného úkolu: 55 minut

časový plán: (!metody: dialog/výklad!...)

- výstražné a krycí zbarvení (interaktivní prezentace, dialog) 10 min
- výstražné a krycí zbarvení ve městě (navrhnete příklady) 5 min
- ujasnění hlavních charakteristik ovlivňujících zbarvení bytosti, navržení analogie ve světě zvířat 5 min
- zadání práce (ukázka na vlastní rozdělané bytosti) 5 min.
- návrh zbarvení vlastní neznámé bytosti (samostatná práce, malba na měkký papír) 15 min
- kaširování kůže, napřed vrstva toaletního papíru, pak vybrané nabarvené papíry (skupinová práce) 40 minut
- reflexe 10 min

obsah a zaměření reflektivního dialogu: (?pochopení principů?, vztah k nabídnutému úkolu?, využití nabídnutých možností?)

- vzájemné představení jednotlivých bytostí, čím se inspirovali, proč požili jaké vzory a barvy
- odpovídá zbarvení myšlenému stylu života, resp. analogii ve světě zvířat?

materiál, nástroje, vybavení, finanční náročnost:

- toaletní papír nebo noviny, měkký papír na barevnou vrstvu, lepidlo nebo škrob na kaširování (koupit!)
- vodovky, voskovky (na „kůži“)

motivace, didaktické postupy, instrukce:

zahájení hodiny motivací v podobě interaktivní prezentace na téma krycí a výstražné zbarvení:

- rozdělení barev na krycí a výstražné, následná diskuze (např. tygr x vosa, modrá ryba x žába, ... – záleží na prostředí)
- jaké najdeme krycí a výstražné barvy ve městě? – samostatná úvaha s následnou diskuzí

Pak zadání práce předvedené na vlastní rozdělané bytosti s požadavkem samostatného návrhu každého a skupinového hlasování a samostatná práce s možností konzultace.

Nakonec závěrečná reflexe.

zdroje inspirace pro žáky:

prezentace na výstražné/krycí zbarvení, propojení s prostředím

obrazová encyklopedie zvířat (dle nabídky školy, popřípadě donesu vlastní)

moje vlastní rozpracovaná figurka bytosti

zdroje obrazových materiálů, literatura, reálné předměty, vlastní umělecká produkce,

vztahy k výtvarné kultuře:

- KOLEKTIV AUTORŮ. *Rámcový vzdělávací program: pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.

- moje vlastní rozpracovaná figurka bytosti

- libovolná obrazová encyklopedie zvířat

- prezentace: složená ze stažených elektronických fotografií zvířat

4. hodina: animovaný film – návštěva mimozemšťanů ve škole

tématický celek: předmět jako klíč ke světu fantazie

anotace: exkurze k animovanému filmu (pixilaci), využití vyrobených bytostí

klíčová slova: animace, pixilace, scénář, režie

cíle hodiny: zorientovat se v procesu vzniku animovaného filmu, proniknout do dialogu reálného a fikčního světa

vazby k RVP, ŠVP: očekávaný výstup, dílčí výstupy,

RVP – očekávané výstupy: v konkrétních příkladech vizuálně obrazných vyjádření vlastní i umělecké tvorby identifikuje pro ně charakteristické prostředky

dílčí výstupy: na ukázce filmu dokáže popsat, v čem jsou možnosti animovaného filmu širší než u filmu hraného a v čem je naopak komplikovanější

výtvarné úkoly: podle velmi jednoduchého scénáře vytvořte animovaný film s využitím kaširovaných bytostí

techniky a tvůrčí postupy: pixilace

čas potřebný k dokončení výtvarného úkolu: 40 minut

časový plán: (!metody: dialog/výklad!...)

- motivace: animovaný film vytvořený s použitím pixilace 10min
- výklad, jak vytvořit animovaný film pomocí pixilace (výklad doplněný částečně dialogem) 5min
- zprovoznění příslušné techniky, prostor pro úpravu scénáře, volba místa 10min
- vytváření filmu 40min
- proces konverze filmu v počítači, společné shlédnutí hotového krátkého filmu 10min
- závěrečná reflexe 5min

obsah a zaměření reflektivního dialogu: (?pochopení principů?, vztah k nabídnutému úkolu?, využití nabídnutých možností?)

- co vás překvapilo na procesu vytváření animovaného filmu?
- co vám dělalo největší problémy?
- co je podle vás nejvíc potřeba k vytvoření dobrého animovaného filmu?
- měli jste dostatek trpělivosti pro tento poměrně zdlouhavý proces?

materiál, nástroje, vybavení, finanční náročnost:

- fotoaparát, počítač (mám vlastní)
- stativ, program pro tvorbu a. filmu (počítám se zapůjčením z katedry VV)

motivace, didaktické postupy, instrukce:

Po úvodní informaci, že budeme dělat animovaný film bych rovnou promítla animovaný film vytvořený pomocí techniky pixilace.

Pak bych žákům krátce vysvětlila, jak se s touto technikou pracuje, byl by prostor k dotazům.

Krátce bychom mohli diskutovat o mnou navrženém scénáři (žáci vyběhnou ze třídy, za nimi se vyplazí bytosti, rozprchnou se do všech stran, podmínka: jednoduchost) a zvolili místo „natáčení“, kam bychom posléze instalovali fotoaparát na stativů.

vytváření filmu samotné. Pravděpodobně bych stála za stativem a fotila a organizovala žáky, v pozdější fázi bych funkci fotografa mohla někomu předat. Všichni žáci by se tak měli zúčastnit na scéně, každý by si vymyslel vlastní způsob „chůze“. Bytosti by animoval zvolený člen skupinky, ostatní by mohli kibicovat a sledovat vznik filmu.

Zhruba 10 minut bych ponechala na zpracování fotografií do filmu v počítači a společné shlédnutí výsledku.

Následovala by reflexe, dialog nad výtvořem

zdroje inspirace pro žáky:

animovaný film na úvod

zdroje obrazových materiálů, literatura, reálné předměty, vlastní umělecká produkce, ...:

vztahy k výtvarné kultuře:

- vybraný krátký pixilovaný film dle doporučení pí Arbanové

- KOLEKTIV AUTORŮ. *Rámcový vzdělávací program: pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.

- Plass J.; *Základy animace: základní pravidla klasické a virtuální animace*. Plzeň: Fraus, 2010. ISBN 978-80-7238-884-4

5.hodina: instalace mimozemšťanů ve škole, popisky a výzkumné zprávy

tématický celek: předmět jako klíč ke světu fantazie

anotace: shrnující hodina, uzavírající celek „zkoumání bytosti“, vytváření výzkumné zprávy z poznámek a náčrtků, vymyšlení jména a umístění v interiéru školy

klíčová slova: výzkumná zpráva, shrnutí, koncept vystavení, místo určení

cíle hodiny: jako třída zvládnout přípravu a realizaci školní výstavy podtrhující estetické působení jednotlivých objektů.

vazby k RVP, ŠVP: očekávaný výstup, dílčí výstupy, ...:

RVP – očekávaný výstup: nalézá, vybírá a uplatňuje odpovídající prostředky pro uskutečňování svých projektů

dílčí výstupy: vybere místo k prezentaci svého projektu vhodně tento doplňující

výtvarné úkoly: Vymyslete ve skupince jméno vaší bytosti a místo, kde by měla být ve škole instalována (resp. kde by se jí nejvíc líbilo dle jejích charakteristik)

vytvořte pro účely instalace krátký popisek vystihující nejdůležitější vlastnosti vašeho stvoření
Z poznámek, skic, návrhů a komentářů sestavte „výzkumnou zprávu“, využijte celou plochu formátu

techniky a tvůrčí postupy: kurátorská práce na výstavě, dokreslovaná koláž výzkumné zprávy

čas potřebný k dokončení výtvarného úkolu: 60 min

časový plán: (!metody: dialog/výklad/...)

- úvod: motivací je shrnutí předchozí práce, dnes se budeme věnovat tomu, jak ji ukázat ostatním (výklad) + zadání práce 10 min
- skupinová práce: lepení skic, návrhů, popisek na balicí papír (velký formát), dopisování komentářů, dokreslování, vymyšlení jména 30 min
- zadání projektu výstavy (výklad) 5 min
- vytváření popisku, hledání místa na instalaci, instalace (skupinová práce) 30 min
- závěrečná reflexe celého projektu 15 min

obsah a zaměření reflektivního dialogu: (?pochopení principů?, vztah k nabídnutému úkolu?, využití nabídnutých možností?)

- Dopadl váš projekt tak, jak jste čekali? Nebo se průběžně měnil, upravoval podle okolností?
- podle čeho jste uspořádali svůj finální plakát?
- napadlo by vás, že se dá na základě několika běžných předmětů vytvořit takovýhle projekt fiktivní bytosti?

- změnilo to váš pohled na obyčejné věci, napadne vás někdy, co by se dalo vymyslet zrovna z této věci?

- jak se vám pracovalo ve skupinkách? Měli jste problémy se dohodnout?

- měli jste ve skupince někoho, kdo by práci řídil?

- kdo přišel s nejlepšími nápady?

materiál, nástroje, vybavení, finanční náročnost:

balicí papír (minimálně jeden arch pro každou skupinku, nutno koupit)

nůžky, lepidlo, fixy (předpokládám, že bude mít každý svoje)

motivace, didaktické postupy, instrukce:

Na začátku bych jako motivaci shrnula, co za ty čtyři předchozí hodiny vytvořili. Že spousta práce není vidět a některé dobré nápady se ani nepoužily. Vytvoříme tedy ze skic, návrhů, poznámek a komentářů velký plakát – „výzkumnou zprávu“, aby si mohli ostatní prohlédnout všechny nápady. Lepili by do formátu již hotové skici, mohli by je překreslovat, stříhat, propojovat či dokreslit nové, přidali by návrhy zbarvení doplněné komentáři, proč je takové, jaké je, přidávali by dle libosti další poznámky a komentáře k projektu. Uspořádání formátu by záleželo pouze na každé skupince, dokud by dokázala obhájit svůj záměr.

Pak by žáci dostali čas, aby se prošli po škole a našli místo, které by se jejich bytosti „líbilo“, kdy by se „cítila jako doma“. Vytvořili by jí krátký popis se jménem a nejdůležitějšími vlastnostmi. Pak bychom společně obešli školu a jednotlivá stvoření instalovali na jejich místa. V ideálním případě bychom vyvěsili plakáty s informací o výstavě někde do vestibulu či na jiné význačné místo.

zdroje inspirace pro žáky:

použití vlastních „vedlejších produktů“

zdroje obrazových materiálů, literatura, reálné předměty, vlastní umělecká produkce, vztahy k výtvarné kultuře:

- KOLEKTIV AUTORŮ. *Rámcový vzdělávací program: pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.

- žákovská tvorba: figurky, náčrtky, skici, ...