

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE charles university in prague

PEDAGOGICKÁ FAKULTA faculty of education

KATEDRA VÝTVARNÉ VÝCHOVY department of art

ŘEČ TĚLA, ŘEČ DÍLA body language and the language of art

DIPLOMOVÁ PRÁCE thesis

Bc. Josefína Jírová/ N PG-VV

autor author

PhDr. Leonora Kitzbergerová, Ph.D.

vedoucí diplomové práce supervisor

2015

Anotace

Diplomová práce se zabývá tématem řeči těla ve výtvarném umění a pojetím řeči těla coby synergie niterného prožitku a vlastní zkušenosti tělesné formy. Poznatky pro teoretickou část jsem získala z odborné literatury oboru psychologie a antropologie a uměleckohistorické literatury české i zahraniční produkce. Teoretická část vychází z koncepce provázanosti procesů přijímání smyslových vjemů, jejich kognitivního zpracování a následné odpovědi zpět k našemu okolí s ohledem na subjektivitu těchto procesů. Hlavním východiskem pro praktickou část diplomové práce a vytvoření didaktického výtvarného projektu pro základní a střední školu jsou poznatky získané v rámci teoretické části a podněty především současného výtvarného umění (Eva Kořátková, Erwin Wurm, Miriam Cabessa a další). Cílem didaktické části je sledování výše zmíněných procesů s důrazem na tvůrčí vyjádření prostřednictvím výtvarné akce a prožitek jedince.

Annotation

The proposed thesis deals with the topic of body language in visual art and with understanding of body language as synergy of the innermost experience and the experience of the bodily form. The theoretical part of the thesis analyses psychological, anthropological and art historical literature published both in the Czech Republic and abroad. The point of departure for the theoretical part is the concept of interconnectedness of sensory perception, its cognitive analysis and the ensuing answer to the environment, focusing especially on the subjective character of these processes. In the practical part of the proposed thesis, an educational art project is designed, based on the results of the theoretical study in the first part and impulses from contemporary visual art (Eva Kořátková, Erwin Wurm, Miriam Cabessa and others). The aim of the educational part is to observe the processes mentioned above, concentrating especially on the creative expression through an artistic action and the experience of the individual.

Klíčová slova: neverbální komunikace, řeč těla, tělo, mimika, gestika, posturika, kinezika, obraz, akce, reflexe

Key words: non-verbal communication, body language, body, facial expressions, gestures, posture, kinesics, image, action, reflection

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně s využitím uvedené literatury.

V Praze dne:

Josefína Jírová

Poděkování

Mnohokrát děkuji PhDr. Leonoře Kitzbergerové, Ph.D. za odborné vedení práce.

Děkuji panu učiteli Mgr. Matěji Čechovi a žákům Gymnázia Budějovická v Praze 4 za pomoc při realizaci didaktického projektu, svým blízkým za pomoc a podporu.

Obsah

<u>1. ÚVOD</u>	7
<u>2. TEORETICKÁ ČÁST</u>	9
<u>2.1. Tělo - mezi světem a duší</u>	9
<u>2.1.1. Sóma a sarx - předmětné tělo</u>	11
<u>2.1.2. Vnímání tělem - smyslové vnímání</u>	13
<u>2.1.3. Vnímání vlastního těla</u>	16
<u>2.1.4. Emoce</u>	17
<u>2.2. Neverbální komunikace</u>	20
<u>2.3. Řeč těla</u>	21
<u>2.3.1. Mimika a vizika</u>	23
<u>2.3.2. Kinezika a gestika</u>	24
<u>2.3.3. Posturika</u>	26
<u>2.3.4. Proxemika</u>	27
<u>2.3.5. Haptika</u>	27
<u>2.3.6. Stylizace</u>	28
<u>2.4. Řeč těla jako umělecký prostředek</u>	30
<u>3. DIDAKTICKÁ ČÁST</u>	52
<u>3.1. Úvod</u>	52
<u>3.2. Cíle výtvarného projektu</u>	52
<u>3.3. Platforma tvorby výtvarného projektu</u>	54
<u>3.3.1. Rámcový vzdělávací program</u>	54
<u>3.3.2. Věk žáků</u>	58
<u>3.4. Didaktický projekt</u>	60
<u>3.4.1. Výtvarné úkoly a jejich realizace</u>	61
<u>3.5. Reflexe didaktické části</u>	86
<u>4. AUTORSKÁ – VÝTVARNÁ ČÁST</u>	88

<u>4.1.</u>	<u>Partnerské etudy</u>	88
<u>5.</u>	<u>ZÁVĚR</u>	91
<u>6.</u>	<u>POUŽITÁ LITERATURA</u>	92
<u>7.</u>	<u>SEZNAM VYOBRAZENÍ</u>	97
<u>8.</u>	<u>ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE</u>	102
<u>9.</u>	<u>SEZNAM PŘÍLOH</u>	103

ÚVOD

„Představa, že nad druhým zvítězíme, je přitažlivější než představa, že se musíme hodně učit, abychom druhého člověka lépe pochopili.“

(Tegze, 2003, str. 3)

Pojem neverbální komunikace prošel za poslední desítky let značnými proměnami. Téma se stalo velmi aktuálním v 90. letech coby nástroj pro rozvoj sociálních dovedností využitelných v běžném občanském a především profesním životě. Interpretace lidského těla začala nabývat formu manuálu, odosobněného mechanického přiřazování významů. Byť v této době zažíváme doslova boom v takto povrchním přístupu, jehož důvod chápou především v tlaku na osobní a kariérní rozvoj, povrchní přístup k řeči těla se jako červená nit proplétá tematikou už dlouhou dobu. Jako příklad můžeme uvést publikaci Stanislava Langera z roku 1922, ale řadu obdobných tendencí bychom určitě našli i blíž k počátkům disciplíny. Toto pojetí dalo vzniknout řadě kurzů čtení řeči těla, titulům příručkové povahy, které nám radí, jak zapůsobit na pohovoru do nového zaměstnání, jak zlepšit svou sociabilitu nebo získat převahu v partnerském vztahu. Takový přístup je jistě rychlejší variantou orientace ve světě a dosažení našich cílů, považují ho však za velmi krátkozraký. Tato mechaničnost aplikace opomíjí celou řadu významných principů komunikace jako je kontext, osobní historie daného člověka, jeho aktuální fyzický či psychický stav, psychologické danosti atp. Stejně tak nerespektuje *prožívání* sebe sama jako sociální bytosti, nezohledňuje vlastní zkušenosti, názor či emoci, ale spoléhá na pasivní přijímání informací a jejich aplikaci. (Tegze, 2003) To pak paradoxně vůbec nemusí vést k zefektivnění komunikace mezi lidmi, komunikant se naopak stává izolovaným hráčem ve své vlastní hře o úspěch, nikoli spoluhráčem, komunikačním partnerem.

Naše doba osobnímu kontaktu příliš nenahrává. Rychlost předávání informací, která vychází z tlaku na výkon, nás jako prožíváním brzděné jednotky odstavila na druhou kolej a přidala k nám dokonalejší média komunikace: naše mobilní telefony a počítače. Jak uvádí Hogenová (2006, str. 17), fyzická i duševní činnost (resp. její propojení) se staly technickou záležitostí: *„Ruka byla nahrazena stroji a řeč byla nahrazena umělými znaky, které nám umožňují naše počítače. Řeč se zjednodušila na zprávy v našich mobilech.“*

Teoretická část práce je pokusem o literární rešerši, snahou o shrnutí dosavadního vědění z oblasti řeči těla, jejích fyziologických principů i sociálních konotací.

Obsahuje zároveň část věnovanou výtvarnému umění (kapitola 2.4), ve které představuji vybraná umělecká díla reflektující řeč těla a pro názornost doplňuji obrazovými reprodukcemi. Nejedná se o snahu vytvořit chronologický přehled ve své komplexnosti, ale o nastínění možných cest, které autoři mohou volit. V této kapitole se vyjevuje i bytostná provázanost pojmů z názvu práce (Řeč těla, řeč díla) v umění, a to v nových formách od 60. let 20. století, kdy se tělo stává přímým prostředkem uměleckého vyjádření.

V rámci didaktické části práce jsem pro školní praxi navrhla didaktický výtvarný projekt zahrnující pět vyučovacích bloků, které obsahově spadají pod zastřešující téma řeč těla. Ty jsem logicky seřadila a v tomto pořadí i vyučovala: Mimika a vizika, Gestika, Kinezika, Posturika, Proxemika a haptika. Jeden z cílů, který si proto v úvodu práce kladu, je ověřit tento projekt v praxi se všemi jeho didaktickými specifiky.

Na závěr práce obsahuje část nazvanou Partnerské etudy, které jsou autorským zpracováním tématu.

Hlavním cílem této diplomové práce je především snaha podnítit citlivost vůči tělesnosti a projevům lidského těla coby významného aktéra mezilidské komunikace. Rozvoj této citlivosti chápu jako významný aspekt socializace člověka a výtvarnou výchovu jako vhodný nástroj pro naplnění tohoto cíle v rámci školní edukace. Rozvíjení citlivosti vůči tělesným signálům je také zásadní krok k poučenějšímu chápání uměleckých děl, kde se tělo objevuje jako ústřední motiv nebo kde je tělo přímo vyjadřovacím prostředkem.

TEORETICKÁ ČÁST

Tělo - mezi světem a duší

„Jen ten, kdo prožívá sám sebe jako celek - stará se o své tělo a jeho potřeby, dbá o svou tělesnou kondici, ale všímá si i své duše, vnitřních pohnutek a pocitů - může porozumět druhému.“

(Edita Steinová in Šimečková, 2000, str. 124)

Ve své práci vycházím z pojetí tělesnosti jako jedné ze dvou součástí lidské existence. Přičemž propojení těla a duše považuji za tak niterné, že bych ani nemluvila o dvou-složkovosti, ale o jednotě psychosomatického (somatopsychického) celku.

Psychosomatika jako pojetí těla má své kořeny ve starověkém Řecku. Sémantický původ pojmu nalezneme u *psyché* - duše a *sóma* - tělo. V současné době se s ní setkáme především v oblasti medicíny, jejím oborem je zabývat se vzájemnými vztahy mezi tělem a psychikou, zejména pak vlivem psychických stavů na tělesnou kondici. (Poněšický, 2002, str. 11)

Velmi aktuální je propojení tohoto vztahu (fyzického a duševního) se složkou sociální. (např. Křivohlavý, 2001)

Somatickou (biologickou) existenci reprezentuje tělo, psychickou složku pak naše „já“ - mysl, psychika, duše. Informace, které přijímáme tělesně (smysly) se dostávají do mozku a určují tak kvalitu psychického prožívání. Psychické děje zase mají schopnost ovlivňovat průběh tělesných pochodů, příkladem může pocit „staženého žaludku“ vlivem nervozity nebo rozbušení srdce při prožívání strachu nebo jiných emocí.

Oldřich Tegze (2003, str. 82-101) rozlišuje dvě kvality prožívání, které mají základ v tělesné a psychické složce člověka. S tělesností spojuje *pocity* (např. pocit tepla, chladu, apod.), psychika je podle něj z velké části určována souborem podobně fungujících kvalit, *emocí*. Zatímco o první oblasti se dovídáme už odmala, počínaje nereflektovanou často bolestivou zkušeností rozbitého kolena, přes cílenou výuku o centrální nervové soustavě v rámci tělovýchovy či biologie člověka, druhá oblast je jen těžko uchopitelná. A stejně jako samotné procesy mechanismu vzniku emocí jsou i odborníky těžko popsitelné, tak vnímání a

reflektování vlastních emocí není vždy jednoduché. Jiní autoři výrazy *pocit* a *emoce* zcela ztotožňují. (např. Pletzer, 2009)

Vnímání vlastních emocí a pocitů je základem konceptu tzv. emoční inteligence. Pletzer (2009, str. 14) ji definuje jako „*schopnost vnímat vlastní pocity i pocity druhých lidí a přiměřeně na ně reagovat.*“ V jejím jádru chápe vrozenou kvalitu, kterou lze výchovou rozvíjet nebo naopak potlačovat.

Obě složky, psychická i fyzická, jsou relativně samostatné, což se projevuje ve vzájemném přesahu jedné do druhé. Tím dochází k vzájemnému ovlivňování. Zvyšování vnímavosti těla, jeho citlivosti, tak přináší možnost prohloubení kvality prožívání emocí a vede k zesílení schopnosti vyjadřovat pohledem, mimickým výrazem, pohybem či dotekem i ty nejjemnější emoce a vysílat je k jiné osobě. Stejný princip platí pro přijímání signálů o emocích druhého člověka. Díky směřování pozornosti k tělesným projevům se tak dostáváme blíže k psychickým obsahům, k poznání druhých lidí. (Tegze, 2003, str. 47)

Filosofický pohled, který je nejbližší této koncepci nacházím ve fenomenologii. Hogenová rozlišuje tři vrstvy toho, co bychom mohli označit slovem tělo. Vrstvy *sóma* a *sarx* chápe jako předmětnou složku těla, *sóma* jako tvar, *sarx* jako vnitřní organismus. Třetí složku, *pexis*, jako tělo, kterým žijeme. Existence *pexis* je umožněna tzv. tělesněním, které se uskutečňuje pohybem. *Pexis* tedy skýtá látku, ale i onu nepředmětnou část, duši. Autorka říká, že tělesněním se uskutečňuje naše existence. Pohyb těla vychází směrem do světa, tedy součástí naší existence je svět, jeho vnímání. Můžeme proto říct, že součástí *pexis* je vedle těla (látky a duše) i okolní svět, který vnímáme, a to opět ničím jiným než tělem. (Hogenová, 2006, str. 11-28)

V této práci je tedy tělo chápáno ve smyslu *bytí v těle*, žití ve smyslu *tělesnění*, pohybu ve světě.

Sóma a sarx - předmětné tělo

Tělo chápu jako jednotku vymezenou vůči prostoru. Bergson (1995, str. 7) říká, že tělo je jasně ohraničeno. Je dáno místem a časem, je hmota se svou váhou a velikostí, tedy je tvarem.

Tvar lidského těla je výsledkem několika faktorů. Patří sem genetické danosti, kvality sociálního prostředí, ve kterém vyrůstáme a žijeme, životní styl, zdraví a s tím související energie, kterou má organismus k dispozici a se kterou má možnost operovat. (Tegze, 2003, str. 91)

Výsledná podoba lidského těla a kvalita jeho fungování je ovlivňována už působením na plod v těle matky, a to psycho-fyzikálními vlivy. Ty působí na tři zárodečné vrstvy – ektoderm, mezoderm a entoderm. Více či méně harmonický vývoj těchto částí předurčuje budoucí fungování tělesných orgánů a v návaznosti na to i kvalitu emočního prožívání. Ektoderm v sobě zahrnuje nervovou a smyslovou tkáň, mezoderm rozvoj kosterního aparátu, svalového systému a dalších, entoderm je základem pro vývoj pro tuto práci důležitého především dýchacího ústrojí. (Tegze, 2003, str. 108)

Soustava svalů

Svalstvo představuje soubor svalů, tvoří kolem 40 % hmotnosti lidského těla. Můžeme ho dělit na svalstvo kosterní, hladké a srdeční svalovinu.

Svalstvo zajišťuje pohyb. Jeho činnost je ovlivňována centrální nervovou soustavou. Jednotlivé typy se od sebe liší nejen svou stavbou, ale také mírou možnosti ovlivnění jejich činnosti vůlí.

Kosterní svalstvo je tvořeno příčně pruhovanou svalovinou. Obvykle je připojeno ke kostem. Jeho činnost je ovladatelná vůlí a právě díky němu se tělo pohybuje. Jedná se především o svaly hlavy a končetin.

Hladkou svalovinu na rozdíl od kosterního – příčně pruhovaného svalstva nelze ovládat vůlí. V lidském těle tvoří stěny orgánů a cév.

Srdeční svalovina je specifický typ svaloviny, která z velké části tvoří srdeční stěnu. Svou stavbou je na pomezí příčně pruhovaného a hladkého svalstva a má za úkol zajišťovat srdeční kontrakce. (Weston, 1995, str. 36-41)

V rovině nonverbální komunikace můžeme svalstvo chápat jako důležitý prvek při poznávání vnitřních pochodů jedince. Ve svalové výpovědi se odráží emoční prožívání a zároveň stav svalové soustavy má velký vliv na průběh a délku emocionálního prožitku. (Tegze, 2003, str. 113-117)

Oběhová soustava

Oběhovou soustavu tvoří srdce a cévy. Jedná se o významný systém přepravy kyslíku a živin i odpadních látek.

Za jeho významnou funkci chápeme schopnost distribuovat krev do všech částí těla. Prokrvováním kontaktních ploch krevní systém přispívá ke vzniku emocionálních prožitků, pocitu zdraví. Stejně tak vlivem prožívání se mění například srdeční tep nebo průchodnost cév, tedy zajištění prokrvení organismu. (Tegze, 2003, str. 123)

Nervová soustava

Nervová soustava zabezpečuje zachycení a zpracování podnětů, které působí na organismus a zajišťuje na ně odpovídající reakce. V základu stojí mozek a mícha, coby řídicí orgány. Propojení se všemi částmi těla zajišťuje síť nervů.

Je nutná pro smyslové vnímání, pro vnímání příjemných pocitů nebo bolesti, je potřebná pro kontrolu pohybu a regulaci tělesných funkcí (např. dýchání). Mimo to má rozhodující význam rozvoj řeči, myšlení a paměť.

Část těchto dějů je ovlivnitelná vůlí jedince, v rámci druhé jsou děje vyvolávány automaticky. (Weston, 1995, str. 42-65)

Autonomní systém funguje nezávisle na vědomí člověka. Zahrnuje dva subsystemy: sympatikus a parasympatikus. První z nich tělo mobilizuje k akci, druhý ho regeneruje a klidní. Při jejich správné, vyvážené činnosti se podílejí na zdravém těle i psychice jedince, a tím napomáhají vytvářet kvalitní reakce na podněty generované v rámci sociálního kontaktu. (Tegze, 2003, str. 129)

Pro celistvost čtení řeči těla je význam nervové soustavy značný. Díky ní můžeme snadněji z tělesného výrazu rozkódovat onu spontánní, automatickou reakci uschovanou v dějích naučených sociální interakcí. (Tegze, 2003, str. 144)

Dýchací soustava

Vedle dalších jsou ústředním orgánem dýchací soustavy plíce.

Dýchací soustava má několik funkcí. V první řadě zajišťuje proces výměny vzduchu a tím rozhoduje o množství kyslíku, který je následně distribuován k buňkám. Zároveň nám způsob, jakým dýcháme, prozrazuje například výkonnost našeho organismu, naši odolnost vůči stresu i hloubku emocionálního prožitku.

Tegze (2003, str. 163) říká, že stejně jako emocionální stav ovlivňuje kvalitu našeho dechu, tak správné dýchání může pozitivně ovlivnit řadu výše zmíněných kvalit.

Správné dýchání je pak takové, které harmonizuje a zklidňuje naše tělo a tím i mysl. Jedná se o klidné, rovnoměrné a hluboké dýchání. Naopak rychlý a povrchový dech zvyšuje nervozitu a napětí. Díky tomu, že dýchání lze ovládat vůli, můžeme vědomým dýcháním udržet důležitý poměr vdechu a výdechu i jeho rychlost. K nácviku takového dýchání, které je schopno regulovat naše emocionální prožitky existuje celá řada dechových cvičení vycházejících z techniky řečového projevu. (např. Špačková, 2015)

Vnímání tělem - smyslové vnímání

Světlo, zvukové vibrace, vůně, tělesný dotyk. Ať je podnětem cokoli, jak se z fyzikální energie stává psychologická zkušenost?

Tato kategorie obsahuje dva procesy – **čítí** a **vnímání**. (Kassin, 2007, str. 80)

Při čítí naše smyslové orgány přijímají syrovou fyzikální energii a procesem transdukce je tato energie přeměněna na nervové signály, které jsou vysílány do mozku. V rámci procesu vnímání jsou pak tyto signály přebírány, organizovány a interpretovány. Pojem čítí tedy zahrnuje procesy přijímání informací z prostředí našimi smyslovými orgány. Vnímání potom procesy, při nichž lidé čítí organizují a interpretují.

Oba procesy nelze chápat odděleně, ale jako jednotný fyziologicko-psychologický děj.

Psychofyzika, nauka o vztazích mezi fyzikální stimulací a vnímáním ukázala, že toto vnímání má velmi subjektivní charakter. Jeho měření je proto velmi obtížné, protože celý proces je odkázán hlavně na sebehodnocení vnímajícího subjektu. (Kassin, 2007, str. 82) Výsledný vjem je subjektivním odrazem reality v našem vědomí.

Smysly jsou orgány, které v komunikaci hrají důležitou roli, napomáhají vnímání a tím komunikaci vlastně umožňují. Tradičně je za „nejvýznamnější“ smysl považován zrak. (Plháková, 1997, s. 107) Byť je jeho důležitost nezastupitelná, pro komplexní vnímání světa kolem nás je nezbytné zapojit do hry i další smyslové orgány a jen těžko pak budeme moci jejich význam srovnávat. Budeme-li mít husí kůži při pouhém pohledu na zasněženou pláň, bude tento stav spíše výsledkem minulé vlastní zkušenosti zimy. (Plháková, 1997, s. 122; Kassin, 2007, str. 84)

Smyslové orgány jsou řízeny nervovým systémem (mozek, mícha a periferní nervový systém). Výměna informací mezi prostředím a naším organismem probíhá nepřetržitě. Do našeho vědomí se tak dostává řada podnětů i podprahově. Míra citlivosti na jejich zachycení může být velmi individuální. Z pohledu anatomické výbavy lidského těla ale mají všichni ve své základní výbavě schopnost podněty zachycovat. (Tegze, 2003, str. 131)

Nervový systém je částečně autonomní. Jako takový funguje na bázi dvou vzájemně se doplňujících subsystémů. Jeden z nich aktivuje organismus a připravuje ho na boj a konfrontaci (sympatikus) a druhý má za úkol organismus zotavovat, regenerovat a tlumit (parasympatikus). Automatická reakce organismu musí být často potlačovaná a modifikovaná v závislosti na sociálním prostředí a situačních vlivech. Například reakcí žáka na hněv učitele může být jen těžko útek.

Tradičně jsou rozlišovány následující smysly: zrak, hmat, sluch, chuť a čich. Novodobější studie však uvádějí řadu dalších receptorů, které dokážou vnímat okolí organismu (exteroreceptory), ale i jeho vnitřní prostředí (interoreceptory). Zajímavé je v této souvislosti například vnímání pohybu. Je založeno na vnitřních receptorech, které umožňují získat informace o pohybu vlastního těla. (Kassin, 2007, str. 84) Existenci tohoto a dále zrakového a hmatového vnímání považuji pro práci s řečí těla za nejvýznamnější, jak vysvětluji v následujících podkapitolách.

Vnímání zrakem

Vstupní podnět pro zrak je světlo. Světlo vchází do oka zornicí a láme se oční čočkou tak, aby se viděný obraz promítal na zadní část oka, tedy sítnici.

To, co je ve skutečnosti výsledkem vidění, závisí na schopnostech dané soustavy. Různé živočišné druhy vidí různými způsoby. Je otázkou adaptace, jaké schopnosti se u živočišných druhů vyvinou. U člověka se ve zrakové oblasti mozkové kůry vyvinula celá řada zrakových detektorů (neuronů) specializujících se vždy na určitý aspekt vizuálních obrazů (linie, úhly, atd). Kassin (2007, str. 89) píše: *„Vezmeme-li v potaz složitost slov, tváří, krajin, trojrozměrných předmětů, siluet a ostatních obrazů, které obohacují naše životy, nepřekvapí vás, že je zraková oblast mozkové kůry hustě pokryta sto miliony neuronů.“* Lidský zrak je tedy velmi citlivým nástrojem k získávání informací. To potvrzují i někteří odborníci výsledky studií o dominantním využívání zraku při přijímání informací, uvádí se až 90 procent. (Keblová, 2001)

Vnímání hmatem

Kassin (2001) uvádí, že přestože určitou formou hmatového vnímání disponuje každý organismus, pro člověka má specifický význam. Na něco si „sáhnout“ pro nás znamená konečně tomu uvěřit, pochopit. Teprve bezprostřední vlastní zkušenost nám dovoluje prožitek pocitu z oné věci.

Obrovský význam hmatu při vnímání skutečnosti tkví především v decentralizaci jeho receptorů. Ty se nacházejí po celém těle a jejich nositelem je kůže.

Hmat lze rozlišit na aktivní, při kterém člověk kontakt iniciuje, a pasivní, při němž kontakt z našeho pohledu vznikl mimovolně, ať už se nás někdo cíleně dotkl, nebo jsme se jen nevědomky otřeli o stůl. Aktivní hmat je více spojen s kognitivní složkou (poznávání předmětů), pasivní spíše s oblastí emocionální.

Hmat rozlišuje čtyři základní počitky: tlak, teplo, zimu a bolest. Zajímavé je, že citlivost těchto počitků se u jednotlivých částí těla liší. Např. míru tlaku nejlépe rozpoznáme na prstech rukou a obličejí.

Vnímání vlastního těla

V souvislosti s vnímáním vlastního těla hovoří odborníci o tzv. tělovém schématu. (Stackeová, 2006, str. 129-130) To je definováno jako mentální reprezentace vlastního těla a sestává ze tří propojených složek: složky kognitivní, emocionální a behaviorální.

Kognitivní složka zahrnuje představu o fyzické podobě těla (rozměry jednotlivých částí a jejich vzájemný poměr), emotivní složkou je chápán vztah k vlastnímu tělu a složka behaviorální pak odkazuje na aktivity, které vedou k ovlivňování vzhledu těla (diety, apod.)

Tělesné sebepojetí (koncept Physical Self) je pak považováno za klíč k pochopení komplexního Self jako cenného prostředku k vyjadřování emocí. Způsob, jakým člověk vnímá své tělo a jaký k němu zaujímá vztah, pak určuje jeho fyzickou identitu (Physical Self – Fox, 1997).

Z pohledu fyziologie je vnímání částí vlastního těla zprostředkováno řadou receptorů, nejvýznamnější z nich se nacházejí ve svalech. Svalovým orgánem cití je svalové vřetenko, které vysílá do mozku informace o změně délky svalu.

Vnímání a řízení pohybového aparátu je poměrně složitým mechanismem, který ovlivňuje řada faktorů. Například aktuální psychický stav se vždy odráží ve změně svalového tonusu. Typickým příkladem může být depresivní držení těla. Změnou psychického stavu se mění svalový tonus, nastává zvýšení nebo snížení svalového napětí.

Za významný je chápán vliv rodiny v dětství, a to v mnoha oblastech, stejně tak v oblasti vnímání a prožívání vlastního těla. Dítě chápe jako vzor rodiče a jejich vztah k vlastní tělesnosti. To je patrné především v období raného dětství, kdy dítě prožívá samo sebe jako neoddělitelnou součást matky (popř. jiné pečující osoby). Probíhá-li attachment zdařile, matka je dítěti k dispozici, dokud samo potřebuje, zároveň ale vítá jeho postupné osamostatňování, pomalé oddělování a jeho vnitřní autonomii. Pokud se tak z jakýchkoli důvodů neděje, vzniká základ pro poruchy tělesného sebepojetí, tělo není chápáno jako součást vlastního Já, což může vyústit až k patologickým návykům v péči o vlastní tělo, jeho pohrdáním nebo dokonce jeho devastací. V dalších vývojových obdobích může rodina dítě ovlivnit mimo jiné i přístupem k sexualitě nebo tělesným trestům.

Později hrají důležitou roli vlivy sociální a kulturní. Významnou roli tu hraje kult krávy. Tělo se stává prostředkem sebeprezentace, objektem sexuálního zájmu, symbolem úspěchu. V období dospívání dochází ke zvýšení citlivosti k hodnocení tělesné atraktivity okolím. Tyto faktory jsou pak ovlivňovány osobnostními faktory (například introverze je spojena se zvýšeným vnímáním vlastních pocitů, tedy i pocitů tělesných).

Problematiku vnímání vlastního těla rozpracovala řada fyzioterapeutických škol. Například Moshe Feldenkrais rozpracoval metodiku, jejímž základem je vnímání těla jako motoru pro jeho správnou funkci. Zdůrazňuje vztahy mezi pohybem, myšlením, vnímáním a afektivní funkcí. Existují faktory, které vyvolávají nesoulad mezi skutečným tělem a tělem vnímaným. Jsou jimi bolest, nevyužívání nebo špatné využívání některých partií, mentální či emocionální problémy. *„Krizovým obdobím pro vznik těchto obtíží je období vstupu dítěte do školy. Dítě obecně je v daleko užším kontaktu se svým tělem - se svými pohyby, vnímáním, potřebami a tužbami. Pohybuje se a vyjadřuje své pocity a myšlenky mnohem uvolněněji. Při vstupu dítěte do školy dochází v důsledku vysokých výkonových nároků a náhlého omezení spontánní motoriky k odcizení dítěte vlastnímu tělu.“* (Stackeová, 2006, str. 129)

Z výzkumů tělesného sebepojetí vyplývají i genderová specifika. Ženy obecně věnují vlastnímu tělu daleko více pozornosti. Svě tělo vnímají silněji, přikládají mu větší důležitost a hodnotí ho daleko kritičtěji. (Fialová, 1999)

Emoce

Emoce jsou významuplný a těžko definovatelný pojem. Zájem odborníků se dotýká dvou rovin. Roviny individuálního prožívání, např. Tegze (2003, str. 78) dělí emoce z hlediska dlouhodobosti působení a jeho intenzity na afekt, náladu a vášeň a roviny společenské interakce, např. emoční inteligence jako schopnost reflektovat a kontrolovat své emoce či vcítit se do emočního prožívání jiných lidí (Nakonečný, 2000, str. 191-192).

Emoce mají přirozenou tendenci odrazit svou kvalitu v nějakém vnějším výrazu. Říčan hovoří o bezděčném výrazu (především mimickém) a příslušném fyziologickém dění, souhrnně tzv. výrazovém (expresivním) chování. (Plhánková 2005, s. 386) Tímto výrazem se emoce přesouvají z roviny osobní, do roviny sociální a stávají se tak „věcí veřejnou“. V sociální interakci tak dochází k výměně informací vyplývajících z vnějších projevů

emocionálního prožívání. Vliv společnosti určuje také vnější výraz, v nemalé míře ovlivňuje míru kontroly projevení nebo potlačování emocí. (Tegze, 2003, str. 81)

Vývoj emočního prožívání souvisí mimo jiné s rozvojem osobnosti. Spolu s formováním vlastního Já si člověk buduje individuální vzorce emocionálního projevu. Tyto zahrnují gestikulaci, mimické projevy, typické postoje či pohyby.

Emoce propojují procesy uvnitř jedince a procesy mezi jedincem a vnějším světem. Představují hodnotící odpověď na impulzy, vnitřní i vnější provenience a tím ryze individuální a subjektivní reakci na podněty, situace a osoby, se kterými se člověk setkává.

Bezpodmínečně se jedná o proces neustále probíhající. Každá situace, věc nebo interakce s jiným člověkem v nás vyprovokuje nějaký emoční náboj.

Fyziologicky spadají emoce pod aparát centrální nervové soustavy (např. Langmaier, Trojan, et al., 2006, str. 32-34). Veškeré teorie o vzniku emocí mají jedno společné. Shodují se, že emoce jako takové jsou vytvářeny na základě tří složek. Jsou jimi podnět, fyziologická odezva organismu a neuronální mozkový vjem zajišťující vědomí prožitku. Podnět, chápáný jako vnější či vnitřní stimul organismu, vstupuje do procesu tvorby emocí jako první. O pořadí dalších dvou složek odborníci diskutují. Například James-Langova teorie říká, že po registrování podnětu nejprve nastane fyziologická změna, která je vyhodnocena procesem myšlení, na jehož základě vzniká emoce. Oproti tomu Lazarusova teorie tvrdí, že po podnětu nejdříve přichází myšlení a na základě výsledku myšlení současně vzniká emoce a fyziologická změna. (Stuchlíková, 2002). Zjednodušeně řečeno, prožitek je nám poskytnut prostřednictvím dráždění organismu, konkrétně nervové soustavy. Cílem mé práce není podat celistvé pojetí emocí, výše zmíněné teorie chápu jako nastínění možných východisek a demonstraci složitosti termínu.

Pocity a emoce – zdroj a výsledek pohybu

Termín pocit je používán v souvislosti s prožíváním vlastních tělesných pochodů a dějů, které k nám přicházejí z okolí. (Tegze, 2003, str. 82)

Můžeme rozlišit kvalitu emocionálního prožitku, a to dichotomicky na pocit libý a nelibý. Snaha docílit pocitu libosti souvisí s uspokojováním potřeb. Impulzem z vnitřního organismu je například hlad, vnější podnět nám dává chlad, hluk atp.

Už od narození jsou vnitřní i vnější podněty pro člověka zdrojem pohybu a nejen to, Tegze popisuje mechanismus jako „samovyživovací“ kruh: „Z mozku přichází mnoho stimulů, jež jsou zdrojem pro svalový tonus, pohyby celého těla i jeho mikropohyby. Tento pohyb je zároveň zdrojem informací a impulzů pro činnost mozku. Ty do něho přicházejí přes proprioreceptory umístěné ve svalech a orgánech.“ (Tegze, 2003, str. 83) Postupným vývojem začínají být pohyby stále více zaměřené (např. snaha docílit nějakého sociálního kontaktu, potřeba dosáhnout na nějaký předmět, atd.)

Rozvoj citlivosti k tělesným pocitům je důležitým krokem k posílení prožívání sebe sama jako osobnosti a individuality. (Tegze, 2003, str. 83)

Pojem emoce souvisí s prožíváním našeho Já. Zahrnuje vše, co chápeme pod pojmem základní emoce, mezi něž řadíme např. strach, smutek, radost a vztek které jsou společné všem lidem. Mezi tělesným projevem a emocemi existuje prokazatelná úzká vazba (zvýšení tepové frekvence, prohloubení dechu, svalové napětí atp.)

Zvláštní skupinou emocí jsou vyšší emoce. Jejich existence je bytostně spjata se životem ve společenství a jeho kulturou. Jedná se o emoce propojené s estetickým cítěním, intelektuální činností, etickými hodnotami či konceptuálními emocemi jako je žárlivost, soucit apod. (Tegze, 2003, str. 88)

Emoce v sobě zahrnuje dvě základní charakteristiky – hodnotící kvalitu, která pomáhá určit význam působícího podnětu a schopnost materializovat se v tělesném výrazu, díky čemuž jsme výsledným tělesným tvarem informováni o kvalitě emočního prožitku. Tegze (2003, str. 101) shrnuje: „Emoce je energie, energie tvaruje a tvar ovlivňuje tok energie.“

Neverbální komunikace

Neverbální komunikace je poměrně široký pojem, který zahrnuje celou řadu oblastí lidských projevů.

Jedním z aspektů neverbality je oblast, která se zabývá mírou souladu mezi chováním a jednáním člověka, jeho prožíváním a postoji. Tyto složky mohou být buď ve vzájemném souladu, nebo disharmonii a podle nich posuzujeme, zda jsou úmysly člověka „čisté“, zda jedná upřímně, autenticky či nikoli. Tegze (2003, str. 18) mluví o tzv. **komunikaci činy**. Příkladem může být potvrzení úcty ke starému člověku pomocí s nákupní taškou, stejně jako devalvace přátelství opomenutím společné schůzky.

Další oblastí jsou **vlastní produkty** člověka, tedy jakýkoli jeho tvořivý projev, včetně výtvarných produktů. Ty obsahují výpověď o jeho vnímání světa, o jeho postojích a hodnotách. Je velmi mocnou projekcí vnitřního světa jedince a záleží na citlivosti pozorovatele, do jaké míry dokáže tento svět poodhalit. Vedle produktů vysoké kultury sem lze zařadit i projevy každodenní činnosti jako podobu prostření stolu nebo úpravu seminární práce.

Třetí oblast zahrnuje vnímání **cizích produktů**. Jaký signál vysíláme okolí, obklopujeme-li se těmi a ne jinými předměty? Můžeme sem zahrnout výběr oblečení, obchodu, volbu výstavy či jiných aktivit.

Do oblasti neverbální komunikace musí v neposlední řadě patřit studium **míry souladu mezi individuálním a obecně sdíleným** pohledem na život. Principy, kterými tento soulad ověřujeme, protínají dlouhé časové úseky. Patří sem kultura, architektura, malířství, hudba nebo literatura a napříč historií se tak stávají jakýmsi mediátory komunikace jednotlivých epoch, jednotlivce a společnosti.

Oblastí, kterou se zabývá tato práce, je oblast **řeči těla**. Jedná se pravděpodobně o nejvíce zprofanovanou oblast neverbální komunikace vůbec. Její obsah bývá dokonce často výsledkem redukce jinak bohaté oblasti neverbální komunikace, což samozřejmě považují za velkou škodu. Její ohromný význam pro mezilidskou komunikaci jí však nemůžeme upřít. (Tegze, 2003, str. 18)

Řeč těla

Řeč těla a její dosah (spolu se schopností verbalizovat myšlenky) je z pohledu filosofického myšlení, které rozvádí Hogenová (2006), rámeček naší existence: „*Člověk je člověkem až tam, kam dosáhne jeho ruka, kam dosáhnou významy jeho slov. Člověk tedy nekončí tam, kde končí kůže povrchu těla (sóma), ale končí tam, kam až dosahuje jeho tělesnění.*“ (Hogenová, 2006, str. 295) Pohybové figury v prostoru považuje za žití samotné. Ty podle ní v současné době ztrácí na jakési autentičnosti. Pohyb nevychází z nitra, přestává být tělesněním. Stává se médiem k dosažení výkonu, k výrobě produktů a mechanických výroků. Teprve pohyb vycházející zevnitř, zamýšlený pravdivě, založen na harmonii těla a duše je tělesněním, tedy žitím.

V řeči tělesných pohybů tedy spatřujeme značnou sílu. Řada vědců dokonce dokázala, že neverbální sdělení má v komunikaci silnější váhu, než sdělení slovní. (Argyle, Alkema, Gilmour, 1971, in Hayesová, 1998)

Odborníci v této oblasti dospěli k určité typologii oblastí těla, které jsou schopny nést význam. (Argyle, 1975, Křivohlavý, 1988, a další) Patří sem výraz tváře (pohyby obličejových svalů) zvané mimika, pohyby hlavou, rukama a dalšími částmi těla - gestika, postoj těla a jeho umístění v prostoru známý jako posturika, také vzdálenost osob (proxemika) nebo jejich dotyk (haptika). Jak uvádí Zdeněk Vybíral (2009), někteří autoři zvláště rozlišují oční pohled, coby děj nezávislý na pohybech obličejových svalů.

Je nezbytné podotknout, že tyto významy jsou značně kulturně determinovány. Při setkání dvou rozličných kultur může proto dojít k významovému střetu, faux-pas nebo dokonce konfliktu. A nemusíme chodit daleko: „*Živost gestikulace a pohybů Italů je příslovečná, podobně jako pohybová zdrženlivost Angličanů nebo Švédů.*“ (Křivohlavý, 1988, str. 104). Stejně tak setká-li se Evropan s obyvatelem Asie, pravděpodobně se neshodnou v četnosti řady gest, nebo třeba v obvyklosti objímání a jiných doteků. Přátelské poplácání po rameni tu pravděpodobně nebude na místě. Toto specifikum tak vyvolává potřebu ukotvit kulturně i tuto práci. Ta se zabývá pohledem středoevropským, v tomto rámci se odvíjí i didaktická část práce. Na přesahy a kontrasty související se změnou myšlení za hranice naší kultury považují za důležité odkázat v oblasti výtvarného umění. Americký sociolog E. Goffman používá pro řeč těla termín *body idiom*, čímž naznačuje, že se jedná o oblast, do

keré je promítána jazyková norma a úzus, tedy zvláštní zvyky dané kultury, společenství. (Vybíral, 2009, str. 83)

V oblasti genderového rozlišení není zcela jasno. Byť se starší výzkumy dotýkají interpretací popisující ženy jako neverbálně otevřenější a citlivější, v současnosti nacházíme častěji přístupy, které se snaží negeneralizovat a sledovat spíše individuální specifika. (Vybíral, 2009, str. 88) K tomuto pojetí se přikláním a i v rámci vzdělávacího procesu se snažím sledovat především individuální specifika, ale jak dokazuji v didaktické části práce, lze u žáků pozorovat i jevy, které můžeme vyložit s určitou generovou pravidelností.

Americký psycholog Paul Watzlawick (1974, in Heilmann, 2013, str. 30) přišel s tvrzením, že „nelze *nekomunikovat*.“ Cokoli děláme, i pouhé nehybné mlčení, vysílá do našeho okolí určitý signál. S tím souvisí míra ovlivnitelnosti tělesných projevů. Řada z nich je naprosto neuvědomovaná, některé si uvědomujeme, jiné dokonce tajíme nebo dokonce předstíráme. Uvědomovanými signály a sebe prezentací se zabýval Goffman a v souvislosti s chováním člověka v rámci sociálních rolí rozvinul pojem „*dramatic performance*“, coby divadelní představení. (Goffman, 1956)

Kulturní vliv na tento specifický jazyk chápe současná věda za nesporný. Vedle něj existuje také vliv situační. (Argyle, 1975, in Vybíral, 2009) Neverbální projevy člověka je vždy třeba chápat v kontextu dané situace. Velmi záleží na prostředí, ve kterém se dění odehrává, na vztahu k ostatním aktérům. Je naše jednání důsledkem intimní výpovědi nebo pouze odrazem společenských tlaků?

V neposlední řadě mají značný význam osobnostní charakteristiky. Obecně je považováno za poměrně individuální, jakou měrou jedinec například dává najevo své emoce.

Neverbální senzitivita, tedy citlivost k neverbálním projevům jak u sebe (schopnost vyjadřovat se beze slov), tak u ostatních, je podle některých odborníků záležitostí procesu učení (Satirová, 1984, in Vybíral, 2009), naproti tomu Watzlawick (1998, in Vybíral, 2009) chápe její původ ve fylogenezi a kulturním vlivu. V této práci zastávám stanovisko, že neverbální citlivost je rozvíjena v rámci sociálního učení, ať už větší či menší měrou.

V úvodu práce jsem upozornila na trend projevy řeči těla paušalizovat. Jak vidíme, tento jev má celou řadu proměnných, které je třeba brát v úvahu při jeho interpretaci.

Člověk je individualitou v celé své šíři a jen těžko můžeme ke každému přistupovat se stejnými nároky a predikcemi. Řeč, kterou k nám tělo promlouvá, může být často nejasná, nepředvídatelná nebo dokonce skrytá.

Mimika a vizika

Mimikou se rozumí výraz tváře způsobený stahy obličejových svalů.

Sociální psycholog M. L. Knapp označil výraz tváře za zdroj značného komunikačního potenciálu. Zrcadlí emocionální stav komunikujících, a tím vnáší do interakce důležitý zpětnovazební prvek. (Knapp, 1978, str. 68) Tegze (2003, str. 305) hovoří dokonce o „orgánu“ sociálního kontaktu.

Každý sociální kontakt s sebou přináší prožívání určitého napětí a právě svaly, zvláště ty mimické toto prožívání zhmotňují a onu tenzi tím redukují.

Mimické (obličejové) svalstvo dokáže vyjádřit i zcela nepatrné prožitky. Důvodem je „správné“ uspořádání mimického svalstva. Přičemž záleží na dvou vzájemně propojených principech – míra, jakou jsou prožitky přenášeny do mimického výrazu a citlivost vůči těmto projevům u druhých. Oba principy jsou totiž velmi individuální a jsou věcí charakteru, momentálního stavu i kulturního úzu. (Tegze, str. 305-330)

Vedle emocí lze v obličejí nalézt i kulturně determinované výrazy, např. zdvořilostní úsměv. (Křivohlavý, 1988, str. 34)

Mimické svaly lze ovládat i vědomě, čehož profesionálně využívá dramatické umění, divadlo.

Tradičně je mimické svalstvo děleno do skupin. Podíváme-li se postupně na lidský obličej, zcela nahoře je skupina svalů tvořící čelo a obočí, výraznou část potom tvoří ústa a jejich okolí. Někteří autoři se vedle toho zabývají i oblastí nosu. (např. Tegze, 2003) Zvláštní skupinu tvoří oči a jejich pohyby a disciplína, která s nimi souvisí je někdy nazývána vizika. Význam, který dáváme očnímu kontaktu, je určován několika faktory. Vedle délky očního kontaktu je to frekvence mrkání, míra rozšíření zornic, stejně tak zaměření očního kontaktu na jeden objekt či přecházení z jednoho na druhý, rychlost a úhel sklopení víček nebo směr pohledu.

Vizika je obecně méně známý výraz. Někteří autoři ji definují jako součást mimického výrazu (Křivohlavý, 1988), jiní ji chápou jako samostatnou kategorii (Vymětal, 2008). Ať tak či tak, oblast očí je označována jako oblast, které v mezilidské komunikaci bývá přikládán největší význam.

Považuji za zjednodušující vytvářet schémata těch kterých výrazů tváře a jejich významů. Přes základní pravidelnosti je výraz tváře značně individualizovaný. Všechny zmíněné skupiny teprve při svém kompaktním, neodděleném fungování působí celistvě a věrohodně. Vnímáme-li tvář druhého člověka, je potřeba vnímat ji jako celek, jedině tak jsme na nejlepší cestě k pochopení jeho sdělení, významu jeho prožitků.

Kinezika a gestika

Kinezika (nebo také kineziologie či kinetika) se zabývá pohybem těla a jeho částí v rámci sociální interakce. (Křivohlavý, 1988) Tedy posunky rukou a nohou, které nahrazují nebo doprovázejí verbální projev.

V oblasti vztahu mezi gestikou a kinezikou taktéž nepanuje úplná shoda. Někteří autoři tyto kategorie oddělují, ale např. Křivohlavý (1988) chápe gestiku jako součást kineziky. Ta se podle něj zabývá pohyby rukou, které nahrazují nebo doprovází verbální projev. (Křivohlavý, 1988, str. 66) Doplnila bych, že vedle pohybu samotného je u gest významný především tvar tohoto pohybu. Obě kategorie se v mnohém prolínají a z toho důvodu jsem pro tuto práci zvolila jejich funkční spojení.

Gesta rukou obecně budí v rámci neverbální komunikace značný, možná vůbec největší zájem. Důvodem je pravděpodobně blízkost jejich pojetí se slovy, jejich značný komunikační potenciál. Zmiňovaná blízkost souvisí s faktem, že motorika dominantní ruky je spojena s řečovým centrem, takže gesto zpravidla předchází slovní komunikaci. Velmi často gesta doprovázejí slovní vyjádření nebo je dokonce zcela zastupují. Ruka je navíc periferním orgánem těla, tzn., že je vzdálena od nervového ústředí, a proto jemnou motoriku člověk ovládá s jistým úsilím. Z této skutečnosti vyplývá, že jemná motorika o člověku zpravidla vypoví „vnitřní pravdu“.

D. Lewis (1989, str. 24-35) rozlišuje několik systémů, v rámci kterých mohou být tělesné signály reflektovány. Rozlišuje funkční proměny tělesných projevů obsažené

v mezilidské interakci i individuálním prožívání. V tomto pojetí jsou neverbální signály rozlišeny na čtyři skupiny: **symboly, ilustrátory, regulátory, adaptéry**. Aplikace této typologie je dle mého nejbližší v oblasti právě gest rukou, ale dosah její aplikace sahá do všech oblastí řeči těla.

Symboly jsou signály, jejichž význam může být přímo vyjádřen verbálním sdělením, a to v rámci dané významové oblasti. Pomocí symbolu jsme tedy schopni vyjádřit slova i celé věty. Řada symbolů je specifická pro danou kulturní oblast. Tato skupina může být vyjádřena celou řadou tělesných projevů, nejen rukou či paží, byť si tento způsob asi nejvíce uvědomujeme. Jeden z nejbližších symbolů pro naši societu je písmeno „V“ tvořené ukazovákem a prostředníkem k vyjádření vítězství, stejně tak ale například potřesením hlavou vyjádříme odmítnutí. Lewis přidává „návod“, jak „úspěšně využít“ symboly v praxi, z něhož vyplývá zajímavá funkce symbolů: „...*použití vhodného symbolu vám může zajistit přijetí do určité skupiny nebo kultury (etnika). Zde symbol slouží jako určitý odznak identity, který vyjadřuje, že sdílíte jejich názory, víru, postoje, způsob myšlení.*“ (Lewis, 1989, str. 26)

Další skupinu tvoří *ilustrátory*. Jejich funkce je doprovodná, ilustrativní. Jako ilustrátor v tomto pojetí označujeme jakýkoli pohyb těla, který má vztah k verbálně probíhající komunikaci. Velmi často takto využíváme ruce a paže, a to ke zdůraznění některých slov, nakreslení tvaru popisovaného či vyjádření tempa událostí. Často například vytváříme paží ve vzduchu kruh při popisu opakování, cyklu nebo jednoduše kulatého tvaru.

Vedle nich *regulátory* jsou zase chápány jako signály změn. Nejčastěji se objevují při započetí či ukončení rozhovoru projevem zvednutí ukazováku, doteků atp. Velmi často se jedná o nástroj k prosazení mocenských vztahů v rámci konverzace. Příkladem může být položení dlaně na rameno komunikačního partnera, abychom dali najevo, že jeho vyjádření končí a my přebíráme pomyslné otěže rozhovoru.

Jako poslední oblast uvádí Lewis *adaptéry*. Jedná se o tělesné projevy, jejichž prostřednictvím zvládáme své emoce a jimiž řídíme své reakce. Jinými slovy se jimi adaptujeme na vzniklou situaci, nejčastěji stresovou. Klasickým případem je tření dlaně při nervozitě či upravování vlasů, když pociťujeme nejistotu, chceme „utéct“. Podstatou je modifikace (ztlumení) projevu, který chceme udělat, ale jehož vykonání by bylo chápáno jako

nevhodné. Samozřejmě je potřeba dodat, že tyto projevy, stejně jako ostatní, vykazují značnou dávku individuálnosti.

V těchto podmínkách lze rozlišit jejich vědomé i zcela nereflektované užití. Tegze (2003, str. 254-274) hovoří o převažování neuvědomělých pohybů.

Řada gest je typická pro různé lokality. Britský autor Desmond Morris nahlíží problematiku gest z pozice etologie. V úvodu dnes už klasického díla „Řeč těla“ (Morris, 1994) vykládá původ užívání gest v rovině fylogenetického vývoje coby předřečové podoby komunikace a jejich geografické proměny chápe právě v hloubce vzniku jejich základů. Dílo proslulo především pro dosud nejkompexnější výčet gest řazených dle typologie *význam – způsob provedení – kontext – výskyt*.

Posturika

Posturika (jinak posturologie) vyjadřuje řeč našich fyzických postojů, tedy celkové konfigurace všech částí těla.

Zachycení fyzického postoje člověka má statický charakter. Jedná se vlastně o momentální zachycení pohybu, o jeden snímek vystřižený z filmového pásu. V tomto smyslu úzce souvisí s kinezikou, která chápe postoj jako součást pohybu.

Z pozice fyziologie rozlišujeme tři základní polohy člověka, a to vstoje, vsedě a vleže. Při každé poloze mohou jednotlivé části zaujímat různé pozice.

Podoba a význam tělesného postoje jsou určovány mnoha faktory. Velká důležitost je přikládána temperamentu jedince a jeho momentální náladě a vlivům vyplývajícím ze sociální interakce. Nelze opomenout ani zdravotní stav jedince, povahu jeho zaměstnání nebo kulturní vlivy.

Každý člověk přirozeně inklinuje k postoji, který vytváří na základě výše zmíněných faktorů a zaujímá ho nejčastěji, když je sám. Taková pozice bývá zpravidla uvolněná. Zajímavá proměna přichází v rámci sociální interakce: *„poloha, kterou člověk v sociální interakci zaujímá, vyjadřuje celkový postoj tohoto člověka k tomu, co se kolem něho děje. Vzniká do jisté míry >>automaticky<< po zvážení celé situace a po zaujetí osobního postoje. Tento psychický postoj pak vyjadřuje konfiguraci všech částí těla...“* (Křivohlavý, 1988, str. 65)

Proxemika

Proxemikou rozumíme sdělování prostřednictvím vzdálenosti, kterou vůči sobě zaujímáme, tedy přiblížením či oddálením. Většinou je tento jev sledován v rovině horizontální, při které se orientujeme délkou pomyslné čáry na zemi, nicméně setkáme se i s pojetím vertikálním, tedy v jaké výšce má náš komunikační partner oči vůči našim.

Křivohlavý (1988, str. 44-49) tvrdí, že vzájemná vzdálenost subjektů se liší s ohledem na genderové zastoupení, charakterové rysy jedinců i emocionální vztah mezi nimi. Dále do hry vstupují další kulturní či etnické charakteristiky, věk nebo třeba zdravotní stav. Pro ilustraci, velmi zjednodušeně: budete-li stát na zastávce, je daleko pravděpodobnější, že zcela nejbliže k vám přistoupí extravertní žena, vaše dlouholetá přítelkyně, než introvertní muž, se kterým se vůbec neznáte.

Kombinací těchto jevů si každý člověk vytváří vlastní proxemickou zónu, určitou hranici sociálního kontaktu. Tato hranice vymezuje prostor, do kterého daný protějšek nesmí. Každý člověk si vytváří svou různorodou škálu zón pro ty které jedince, se kterými se dostává do kontaktu, přičemž jednotlivé soubory zón jsou u každého jiné. Konflikt nastává, sejdou-li se lidé s odlišnou představou velikosti této zóny. V tuto chvíli dochází k jevu, který odborníci nazývají *proxemický tanec*, tedy hledání shody ve vzájemné vzdálenosti vzájemným přibližováním a oddalováním. (Křivohlavý, 1988, str. 50).

Strukturu proxemické zóny definoval E. T. Hall (1966 in Křivohlavý, 1988, str. 50) jako soubor kružnic různého poloměru. Nejbliže k nám leží „území“ *intimní zóny* (poloměr cca 15-30 cm), ve které dochází k intimnímu hmatovému doteku, následuje *zóna osobní* (cca 45-120 cm) jako vzdálenost udržovaná mezi přáteli, *zóna sociální* je např. oblastí služebního styku (120-360 cm), *veřejná zóna* definuje vzdálenost osob např. při veřejném vystoupení (360-760 cm). Hodnoty uvedené u jednotlivých zón jsou samozřejmě orientační a v rámci sociálních kontaktů nalezneme celou řadu variabilit.

Haptika

Haptika znamená taktilní kontakt, tedy kontakt hmatem neboli dotek.

Touha po taktilním kontaktu je člověku přirozená, dokazují to výzkumy tzv. taktilní senzorké deprivace. Jedná se o jev založený na dlouhodobě neuspokojované potřebě

přátelského hmatového kontaktu od poplácání po rameni, po objetí či polibek. Tegze (2003, str. 352) k důležitosti tělesného kontaktu říká: „*je to jedna z nejvýraznějších forem sdělení, že je člověk přijímán.*“ Důvodem je skutečnost, že každý tělesný kontakt je doprovázen prožitky a často vyvolává velmi silné emoce.

Tegze (2003, str. 352-353) doplňuje, že každý tělesný kontakt v sobě obsahuje i složku eroticko-sexuální. Tento náboj tělesného kontaktu je nejintenzivněji vnímán v době dospívání, neznamená to ale, že později vymizí.

Existuje celá řada situací, ve kterých se nemůžeme vyhnout velmi blízkému kontaktu nebo dokonce doteku. Pro zvládnutí emočních prožitků, které s sebou tyto případy přinášejí, byla vymezena celá řada formálních pravidel a vysvětlení co je v dané situaci přípustné a co už ne.

V sociální interakci může mít dotek pozitivní i negativní konotace. Křivohlavý (1988, str. 57) zdůrazňuje autenticitu doteku jako důležitý faktor pro jeho správnou interpretaci. Například i pohlazení může mít nepřátelský podtext. V určité situaci může být projevem moci a popřením vaší osoby jako rovnocenného partnera.

V komplexním pohledu na řeč těla je haptika chápána jako extrémní pozice přiblížení, tedy je ve velmi úzké vazbě s proxemikou. Proto i principy udávající míru doteků u jednotlivých osob jsou obdobné. (Křivohlavý, 1988, str. 54-57) Tohoto propojení jsem využila při přípravě jednoho z námětů didaktické řady této práce.

Stylizace

Vše výše popsané odkazuje k dosud nepopřenému závěru: tělo nekoná samo od sebe. Principiálně má každý tělesný signál své opodstatnění ve vnitřním prožívání člověka, resp. emocionálních i racionálních dějích. V každodenním životě ale nalezneme celou řadu situací, kde jsou určitý tělesný postoj, určitý výraz tváře či celková kompozice částí těla přímo vyžadovány a většinou tak nemůžeme hovořit o souladu mezi jednáním a prožíváním. (Tegze, 2003, str. 216) Nejčastěji se jedná o profese, ve kterých má být na první pohled patrná nějaká charakteristika významná pro reprezentovanou instituci jako např. svůdnost hostesky či moc a neústupnost hradní strážě.

Jako specifickou kategorii chápu herectví a tanec. V dnešních podmínkách západní kultury sice nemůžeme v herectví mluvit o stylizaci v pravém slova smyslu, kterou najdeme například v asijském herectví a kde se divadelní postupy řídí striktně stanovenými pravidly, nicméně její prvky jsou tu patrné. Herec využívá zjednodušení některých gest, aby upoutal pozornost na jiná, stejně tak jiné musí být zdůrazněny, aby diváka v divadelní realitě zhuštěných příběhů upozornily na významnost viděného. Přestože je řada tělesných figur a grimas klíčových pro ztvárnění dané role výsledkem dlouhodobého tréninku, silným požadavkem na herecký výkon je autentičnost hereckého projevu a k němu je zapotřebí ztotožnění těla herce s tělem postavy, jeho prožívání. (Barbra, Savarese, 2001, str. 181)

Závěrem se chci zmínit o typu stylizace, který považuji za nejpodivuhodnější a v této rovině zároveň pro člověka nejpřirozenější. Na mysli mám stylizaci za účelem klamání. V literatuře najdeme dlouhý seznam gest, mimických výrazů a pohledů, před kterými se máme držet na pozoru, protože jejich nositel pravděpodobně lže. Tomuto pojetí nahrává skutečnost, že tělesné projevy, které při lhaní vyplývají na povrch lze regulovat daleko hůře, než projevy verbální. Psycholog James Borg (2012, str. 167) tvrdí: „*Žádný výraz či gesto nelze považovat za obecně platný ukazatel klamu.*“ Můžeme pouze seskupovat střípky signálů, které by našemu podezření nasvědčovaly. Náš investigativní počin se blíží tím více úspěchu, čím více danou osobu známe, nicméně ani tak nemáme nikdy stoprocentní jistotu. Chceme-li se přiblížit pravdě, soustředíme se na posouzení minimálně tří oblastí řeči těla a nikdy nevynecháváme gestiku.

Zvláště dnešní doba značně určovaná minimem osobních kontaktů vyžaduje větší vnímavost ke klamavým a tělesným signálům vůbec.

Řeč těla jako umělecký prostředek

Lidské tělo je nutnou součástí každého uměleckého díla, jeho geneze, existence i zániku. Pomineme-li fyzický vznik a devastaci uměleckého díla, i v rovině čistě kognitivní je to právě tělo (člověk), které udává směr chápání uměleckých děl, zakládá jejich význam a vůbec určuje jejich hranice.

Se samotnou uměleckou tvorbou může být tělo spjato několika způsoby.

V základu je to řeč těla přítomná v každém kroku vytváření uměleckého díla. Můžeme říct, že každá stopa štětce, každá linie, barevná plocha, to vše vyžaduje naši fyzickou akci. Naše ruka tak plní naši vůli, řízenou rozumem nebo city. Tělo zhmotňuje své myšlenky, emotivní prožitky či postoje a umělecké dílo se stává jeho prodlouženou rukou.

Vedle toho můžeme rozlišit pohled na tělo a jeho výpovědní schopnost jako na objekt. Tělo je od nepaměti bohatým námětem a jeho prvky se objevují napříč malířskou, sochařskou ale i architektonickou tvorbou. Základním konceptům vyobrazení lidského těla s důrazem na řeč těla se budu věnovat v následující podkapitole.

A konečně ve 20. století přichází nový pohled na tělo coby výrazový prostředek. Tělo začíná být v procesu tvorby reflektováno, a to jako velmi významný prvek. Uměleckým prostředkem se tu stává tělesný pohyb jako bezprostřední projev emočního prožitku například u akční malby, nebo stejně tak myšlenka jako snad ten nejpřímočařejší proud gest v rámci konceptuálního umění. Vzniká tedy řada nových forem, jejichž společný jmenovatel je tělo a mnohdy i to, co v této práci chápeme jako řeč těla. I tato díla bych se v následujících řádcích pokusila od sebe odlišit.

Řeč těla jako námět

Vyobrazení lidského těla je jednou ze základních linií směřování dějin umění, a to od samého počátku. Způsob, jakým se umělci vypořádávají s vyobrazením tělesnosti, se mění s ohledem na socio-kulturní kontext a dychtivost uměleckých kruhů reagovat na něj.

Pro tuto práci důležitá budou ale pouze taková umělecká díla, která předkládají lidské tělo s důrazem na jeho sdělovací schopnost. V centru autorských záměrů je vyjádřit lidským výrazem, gestem, postojem nebo kompozicí lidských těl emocionální náboj situace, prožitek zobrazených postav. A jsou to právě duševní děje a prožitky postav, které se dostávají do popředí interpretace těchto děl.

Utrpení Námětem díla *Guernica* (1937) **Pabla Picassa** (1881-1973) jsou hrůzy války, nikoli její průběh, ale následky. V roce 1937 bylo španělské městečko Guernica vybombardováno německými vojáky. Jeho obyvatelé trpěli v bolestech svých zranění i ztrátou svých blízkých. Hrůzu, bolest i únavu z ničivé války vtiskl Picasso do jejich tváří i tělesných tvarů. Zhroucená žena s mrtvým dítětem v náručí, žena prosebně vzpínající ruce nad hlavou nebo býk stojící v nepřístupném hrdém postoji možná coby symbol nezlomného Španělska (Walther, 2004, str. 216).



Obr. 1: Pablo Picasso: Guernica, 1937. Olej na plátně, 349x776 cm, Museo Reina Sofía, Madrid

Agonie

Antické sochařství v sobě obsahuje specifickou podobu emotivních stavů. Aby M. Warburg (Daniel, 2008, str. 23) se zabýval působením antických vlivů na renesanční kulturu. Dospěl přitom k názoru, že renesanční umělci si vypůjčovali antické motivy a formy ve chvíli, kdy chtěli znázornit vzrušený tělesný pohyb, který nutně provází emotivně vysoce vypjaté akce. Tyto pohybové motivy chápal jako přímé nositele výrazu a nazval je *Pathosformeln*. Mezi práce, jejichž významy jistě souvisí s výkladem řeči těla, můžeme řadit řadu proslule známých renesančních soch a sousoší jako např. **Michelangelovo** (1475-1564) dílo *Pieta* (1499) nebo *David* (1501-1504).

Nicméně za tendenčního průkopníka těchto prací je považováno sousoší *Láokoón a jeho synové* (asi 25 př. n. l.). Socha představuje nejvyššího kněze v Tróji Láokoóna, který byl spolu se svými syny potrestán bohy smrtí. Detailně rozebral Láokoónovu pozici Winckelmann: „*Z výrazu obličeje můžeme vyčíst rozhořčení, ne však výkřik; oči se obracejí vzhůru k vyšší moci. Ústa jsou zkřivená bolestí a pokleslý dolní ret je zatížen touž emocí, v ohrnutém horním rtu se však tento výraz mísí s výrazem zoufalství, který se – spolu s rozhořčením nad nezaslouženým utrpením – šíří k nosu a odráží se v jeho rozšířených nozdrách.*“ (Brilliant in Kesner, 2005, str. 308).



Obr. 2: Hagésandros, Athénodóros a Polydóros: Láokoón a jeho synové, asi 25 př. n. l. Mramor, výška 120 cm, Vatikánská muzea a galerie, Vatikán

Obr. 3: Michelangelo Buonarroti: Pieta, 1498-1500. Mramor, výška 174 cm, Basilika sv. Petra, Vatikán

Obr. 4: Michelangelo Buonarroti: David, 1501-1504. Mramor, výška 410 cm, Accademia di Belle Arti, Florencie

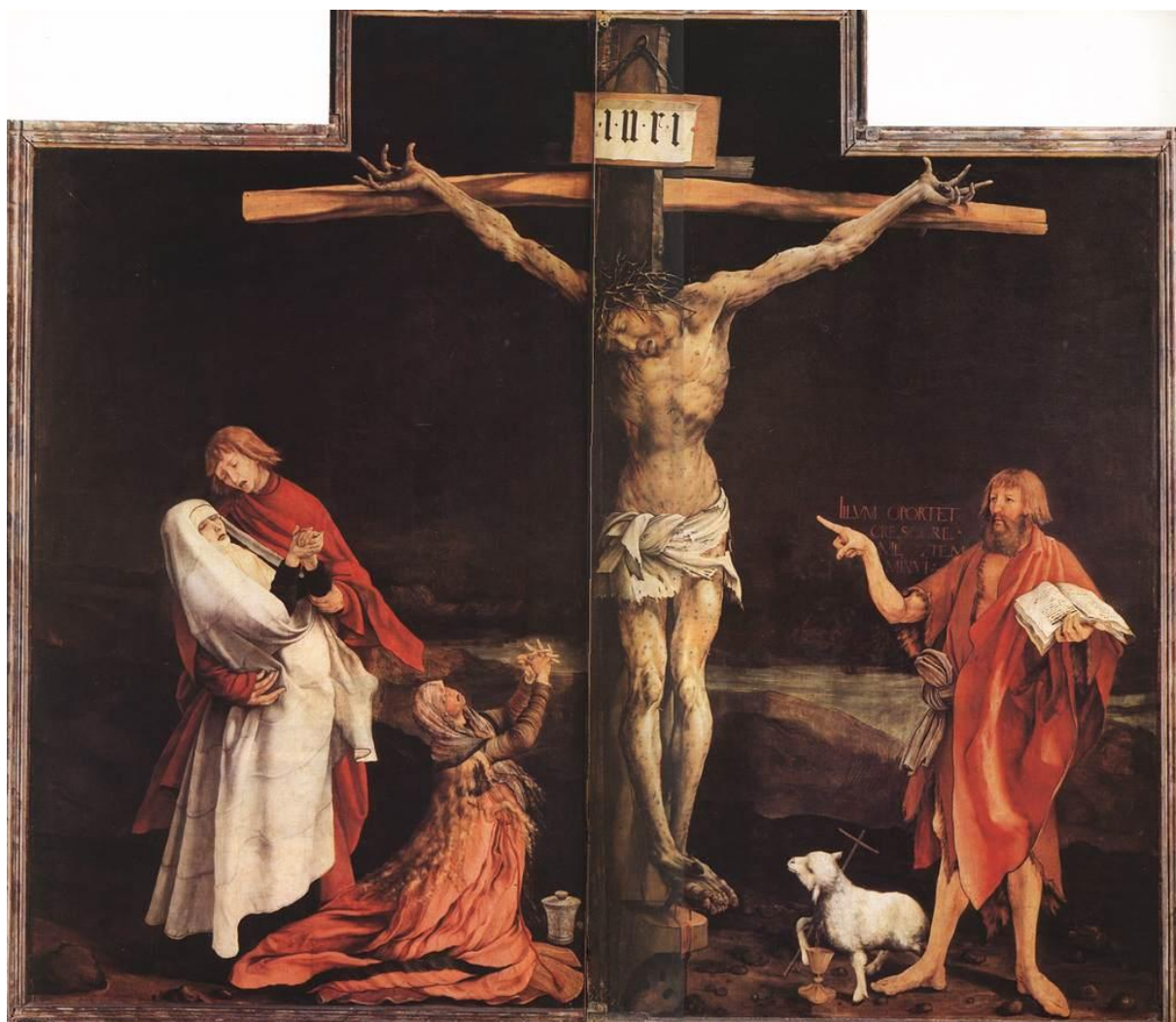
Smutek, soucit, beznaděj

Giotto di Bondone (1267-1337) v díle *Oplakávání Krista* (1305) vtiskl do tváří postav bolest a beznaděj. V ústředí kompozice je Svatý Jan, který se naklání dopředu a s roztaženýma rukama hledí na bezvládné tělo Krista. Z jeho postoje i výrazu tváře můžeme číst naprosté zoufalství. Bohatost gest a výrazů dokládá freska jejich různorodostí, a to přestože ladění emocí postav je zřejmě velmi podobné. K této přehlídce utrpení v tělesném výrazu přispívají andělé nad hlavami truchlících. (Pankhurst, Hawksley, 2014)



Obr. 5: Giotto di Bondone: Oplakávání Krista, 1305. Freska 185x200 cm, Capella degli Scrovegni, Padova

Ukřižování, Isenheimský oltář (1512-16) od Matthiase Grünewalda (1470-1528) předkládá v ústředí postavu Ježíše Krista zachyceného ve smrtelné agonii. Nohy má překroucené bolestivou křečí, roztažené prsty odkazují na utrpení a bolest, které prožívá. Jak píše Gombrich: „*Ježíš Kristus k nám promlouvá svou tváří a působivými gesty rukou o významu kalvárie.*“ (Gombrich, 2010, str. 353) Také postava Panny Marie s dlaněmi v úpěnlivém semknutí a v malátném záklonu vypovídá o hrůze Kristova ukřižování. Přísné až velitelské gesto Jana Křtitele vysvětlují podle Gombricha slova o Kristu v pozadí: on musí růst a my se zmenšovat.



Obr. 6: Matthias Grünewald: Ukřižování, Isenheimský oltář, 1512-16. Olej na dřevě, 269x307 cm, Musée d'Unterlinden, Colmar

Extáze

Vytržení svaté Terezie (1645-52) **Gian Lorenza Berniniho** (1598-1680)

je oltářem boční kaple jednoho z římských kostelů. Je zasvěcen sv. Terezii, která ve svém spisu detailně popsala své mystické zážitky Božího zjevení, setkání s Kristem. Dílo znázorňuje okamžik božské extáze, při kterém světice omdlévá ve stavu bolesti i nevyslovitelné blaženosti. Gombrich (2010, str. 440) považuje takový projev emoce za do té doby nevídaný a říká, že „*Bernini dosáhl takové intenzity výrazu obličeje, o jakou se do té doby v umění ještě nikdy nikdo ani nepokusil.*“

Pankhurst a Hawksley (2014, str. 95) vykládají výraz její tváře z pozice jakési metafyzické erotičnosti. Hovoří o orgasmickém stavu, který prožívá při setkání s božskou entitou.



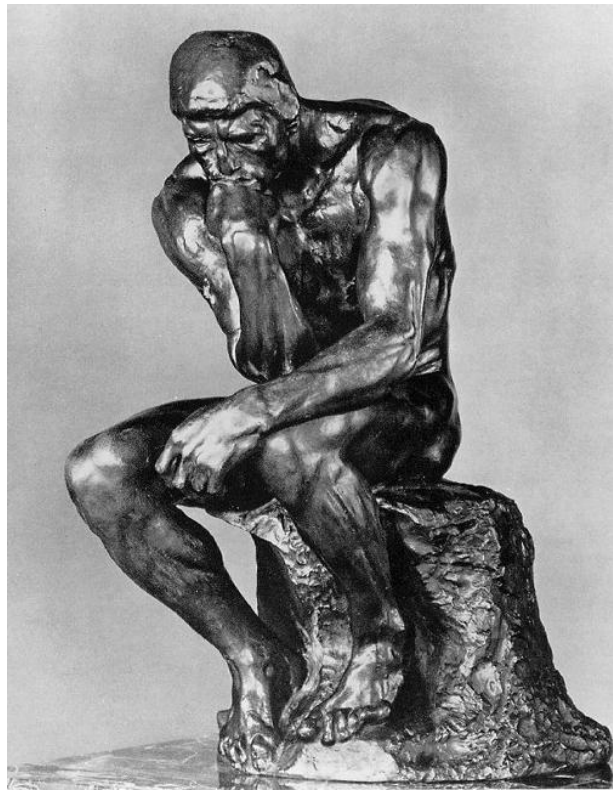
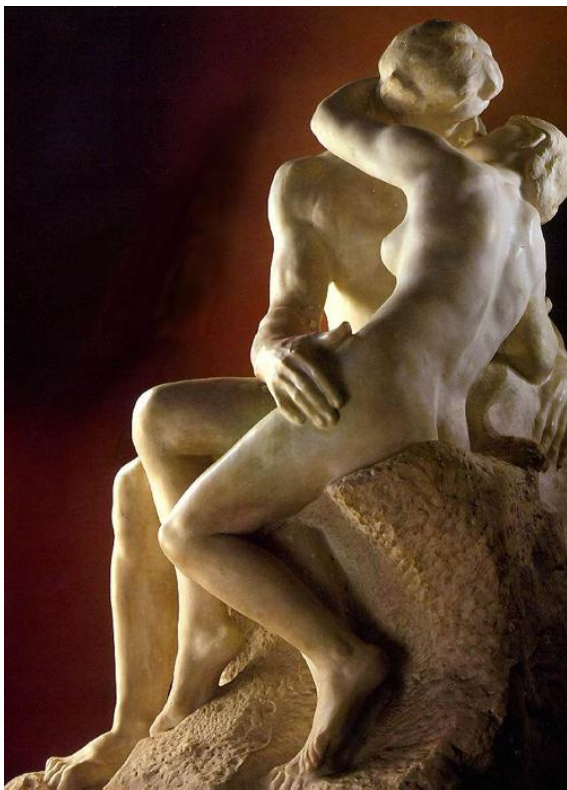
Obr. 7: Gian Lorenzo Bernini: *Vytržení sv. Terezie*, 1645-52. Mramor, výška 350 cm, kaple Cornaro, kostel Sta Maria della Vittoria, Řím

Obr. 8: Gian Lorenzo Bernini: *Vytržení sv. Terezie* - detail, 1645-52. Mramor, výška 350 cm, kaple Cornaro, kostel Sta Maria della Vittoria, Řím

Blízké a vzdálené

Auguste Rodin dokázal ve svých sochách zhmotnit celou řadu lidských prožitků. Ať už v sousoší lidských vztahů, v blízkých semknutí emocí oživlých těl, nebo v sochách jednotlivců, kteří jsou v samotě, vzdáleni od všech a všeho pohrouženi do svých citů a myšlenek.

„Když dobrý sochař modeluje lidské tělo, pak neznázorňuje jen muskulaturu, nýbrž také život, který je rozechřívá ... ano, víc než život ... sílu, která se formuje a dává mu krásu nebo sílu, milostný půvab nebo nezkrotnou radost.“ (Auguste Rodin in Walther, 2004, str. 411)



Obr. 9: Auguste Rodin: Polibek, 1886. Mramor, výška 184 cm, Musée National Auguste Rodin, Paříž

Obr. 10: Auguste Rodin: Myslitel, 1880. Bronz, 68,6x89x4x50x8 cm, Musée National Auguste Rodin, Paříž

Strach, úzkost

Až notoricky známý obraz **Edvarda Muncha** (1863-1944) *Výkřik* (1893) je vyjádřením panické úzkosti ústřední postavy. Má se za to, že Munchovo umělecké vyjadřování úzce souvisí s jeho vlastním osudem, strachy a běsy ho pronásledovaly už od dětství. Konkrétně u *Výkřiku* tuto náladu umocňuje jeho silně expresionistické ladění. Postava je výkřikem doslova zohýbaná, také krajina je stylizovaná tak, aby krvavé nebe a dmoucí voda působily démonicky a stísnující strach obrazu podpořily.

Obraz, který možná ještě lépe vyjadřuje podobnou atmosféru, ale výrazněji pracuje s řečí těla tak, jak ji známe, je dílo *Puberta* (1894). Nahota, schoulená strnulá pozice i ostražitý pohled dívky je strachem z dospělosti, nových sociálních rolí i náhlé erotizace dívčina těla (Walther, 2004, str. 36).

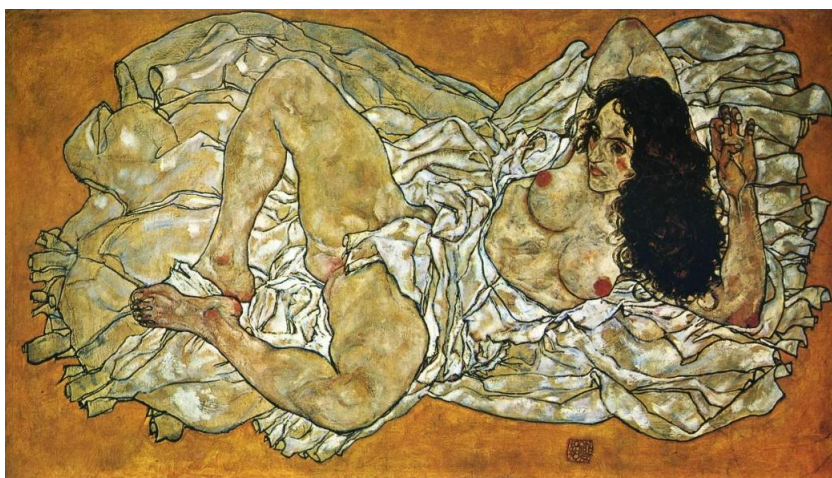


Obr. 11: Edward Munch: *Výkřik*, 1893. Tempera a pastel na kartonu, 151,5x110 cm, Nasjonalgalleriet, Oslo

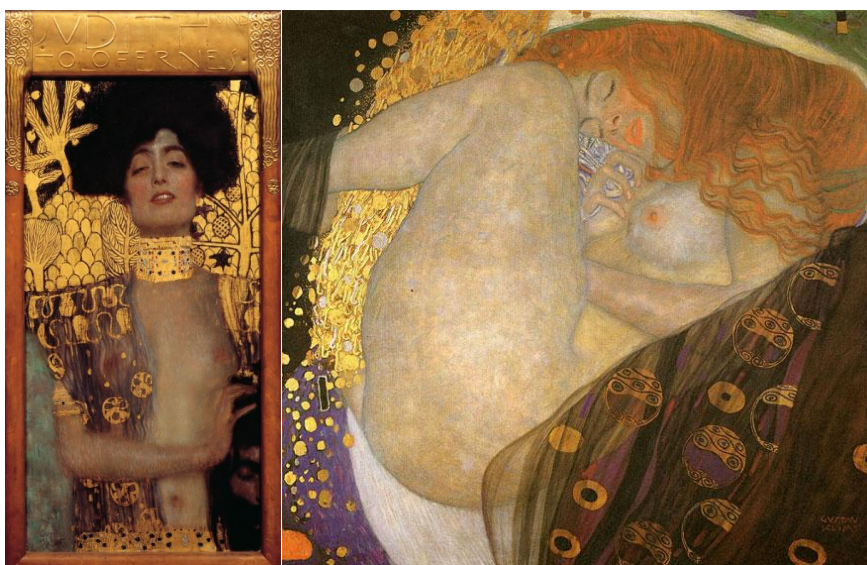
Obr. 12: Edward Munch: *Puberta*, 1894. Olej na plátně, 91x74 cm, Nasjonalgalleriet, Oslo

Něha - zranitelnost - erotika

Rusovlasé ženy **Gustava Klimta** (1862-1918) jsou něžné a svůdné. Intimitu svých ladných křivek vždy hájí pootočením zády vůči divákovi, vytvářením prostorových bariér rukama či secesním ornamentem posetými předměty. Jsou vznešenými subjekty, které svádí svými uhrančivými pohledy. Proti tomu staví **Egon Schiele** (1890-1918) ženu, která je spíš předmětem mužské touhy a pudových instinktů. V jeho obrazech je vyjádřena „palčivá, neuvolněná pohlavnost aktů a milostných objetí“ (Wolfgang Fischer in Walther, 2004, str. 63)



Obr. 13: Egon Schiele: Ležící žena, 1917. Olej na plátně, 96x171 cm, Vídeň, Leopoldova Sbirka



Obr. 14: Gustav Klimt: Judita, 1901. Olej na plátně, 84x42 cm, Österreichische Galerie Belvedere, Vídeň
Obr. 15: Gustav Klimt: Danae, 1907. Olej na plátně, 77x83 cm, Rakousko soukromá sbírka

Síla a moc

Princip komiksově tvorby vychází mimo jiné z potřeby vylíčit děj co nejvýstižněji v rámci několika po sobě jdoucích obrázků. Kromě „bublinových“ popisků se tu proto nabízí zachytit ladění situace v gestech a tváři aktéra. Komiksovou tvorbou se nechal inspirovat **Roy Lichtenstein** (1923-1997).



Obr. 16: Roy Lichtenstein: Finger Pointing, 1961. Olej na plátně, 203.2x172.7 cm, New York soukromá sbírka

Obr. 17: Roy Lichtenstein: Okay, Hot-Shot, Okay, 1963. Olej na plátně, 203.2x172x7 cm, Turín soukromá sbírka

Konfrontace s realitou

Pozorovatele hyperrealistických soch **Rona Muecka** (*1958) nutí autor ponořit se do maximálně reálného světa svých postav. Je to pouze neúměrná velikost figur, která vytváří zlom mezi skutečností a nápodobou. Vzniku plastik předchází celá řada kroků, od kresebných studií, přes malé hliněné modely, až po sochy v požadované velikosti, ke kterým je zhotovena silikonovo-epoxidová forma.

Autor tak předkládá silné psychologické portréty, které jsou často osamělé až izolované.



Obr. 18, 19: Ron Mueck: In Bed. Výstava Museum of Contemporary Art (MARCO) v Monterrey, 2011



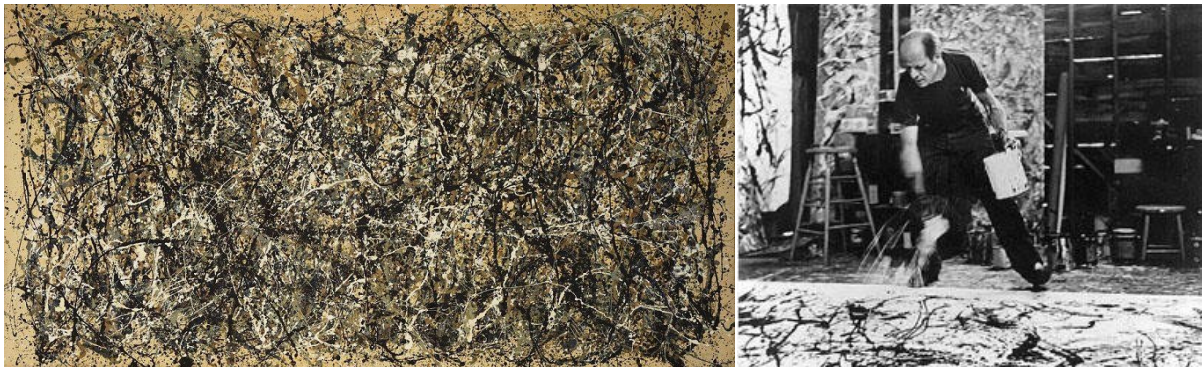
Obr. 20: Ron Mueck: Big Man, 2000. Hirshhorn Museum in Washington, DC

Řeč těla jako prostředek akce

Jackson Pollock (1912-1956) byl hlavním představitelem počátků americké akční malby.

Ve své tvorbě uplatňoval princip náhody a spontánnosti. Kapání, cákání a lití, kterými aplikoval barvu na rozlehlá plátna, byly důsledkem temperamentních gest. Do popředí se dostává pohyb autora kolem obrazu (někdy i přímo v něm) a síla a razance, která vrcholí v jeho pažích. Gesto se tu stává prostředkem vyjádření vnitřních stavů člověka: *„těch stavů a pocitů, pro něž se nám často nedostává slov – a tak se v žalu choulíme do sebe, v údivu a překvapení rozhodíme ruce a v radostném nadšení nám ruce samy vyletí k obloze.“* (Šamšula, Hirschová, 1994, str. 13)

Proces tvorby, který podle Morganové (2009, str. 10-11) přerůstá v až rituální akt, se stává důležitějším než výsledný obraz. Pollock svá díla přesouvá z vertikální do horizontální polohy a tím zamezuje stékání barvy. Výsledná barevná kompozice a plastičnost jednotlivých barev je proto o to autentičtější záznamem Pollockova působení.



Obr. 21: Jackson Pollock: No. 31, 1950. Olej na plátně, 2,7 x 5,3 m, The Museum of Modern Art, New York

Obr. 22: Hans Namuth: Jackson Pollock při práci, 1951

Tony Orrico (*1979) je současný americký umělec.

Ve svých dílech vytváří geometrické obrazce na první pohled evokující klasickou kresbu. Až po odhalení obrovských rozměrů jeho děl zjišťujeme, v čem je jejich síla. Orrico při tvorbě zapojuje celé tělo. Posouvá se a přetáčí po plátně a oběma rukama zanechává na papíře stopy kresby. Základní mechanismus, kterým se pohybuje po své vznikající kresbě, je předem promyšlenou choreografií a zakládá se na tahu, švihů a obměně vynaloženého tlaku. To vše synchronizuje v rytmickém celku, tělesném taktu. Hustota linie se stává záznamem jeho duševní a fyzické vytrvalosti, kterou průběžně rozkládá do trvání celého procesu kresby. V těchto kresbách hledá limity svého těla – fyzicky je limitován rozpětím svých paží a fyzickou výdrží, omezení mu udává ale i jeho spontánní reakce jako prožívání vlastního těla v průběhu tvorby.

Video tvorby: <http://tonyorrico.com/penwald-drawings/archive/>



Obr. 23: Tony Orrico: 8 circles, 2011. Uhel na papíře, asi 6 x 6 m, *Shoshana Wayne Gallery, Santa Monica*

Řeč těla jako otisk i forma

Eva Kmentová (1928-1980)

„Obešla se bez soklů, opustila tesání v kameni a jiné silácké rituály. Začalo ji přibývat na radikalitě. Přesvědčila se o tom, že podstatou sochařství je tělesnost v procesu somatických setkávání a že i ta nejabstraktnější stéla se chová jako hmotná figura. Její výzkumy měly metodu. Eva dala přednost onomu z pěti smyslů, s kterým si nejmíň víme rady: hmatu.“
(Ludmila Vachtová, Earch)

Kmentová je v kontextu české výtvarné tvorby zařazena především jako autorka otiskující do sádry části lidského těla. Její objekty zaznamenávají pohyb těla zastavený v jednom momentu a tím fixují okamžiku doteku živé a neživé hmoty. Svým dílům vtiskávala metaforický a symbolický význam, jak upozorňují díla *Lidské vejce* (1968), *Pěsti* (1971) a další. V díle *Ruce* (1968) využila odlitek lidských rukou jako statický přepis gesta vyjadřující odpor a odmítání okupace ruskými vojsky. (Šamšula, Hirschová, 1994, str. 115)

Zajímavý je autorčin konceptuální čin *Stopy* (1969) vznikly otisknutím kroků návštěvníků galerie do desky z hlíny položené na zemi, poté byly odlity do sádry. Tento zájem o práci s divákem můžeme chápat jako odraz dobových tendencí šedesátých let.



Obr. 24:

Eva Kmentová: *Ruce*, 1968. Sádra

Obr. 25:

Eva Kmentová: *Stopy*, 1970. Sádra, Galerie Václava Špály 17. 3. 1970

Od 80. let se **Adriena Šimotová** (1926-2014) věnovala frotáži. Přes tenký papír mapovala hmatem svou vlastní tvář, předměty i lidské postavy. Výsledná práce je záznamem jejích dotyků, význam hledá ale i v „prázdnostě“ kolem a struktuře pomačkaného papíru. Díla Adrieny Šimotové jsou silně intimní výpovědi. Nejen z jejích papírových objektů je patrná značná účast vlastní fyzické akce – díla jsou formována dotekem celého těla, od trhání a perforování po hmatové tlaky. Výsledné obrazy jsou tak průsečíkem haptické zkušenosti autorky a figury referentu. V posledních letech své tvorby byla upoutaná na invalidní vozík. Výstavu Vyjevování (2008-2010) v Rudolfinu komentovala tak, že její tvorba je tímto stavem velmi ovlivněna, především v tom, že se svými pracemi nemůže být v přímém kontaktu.



Obr. 26: Adriena Šimotová: Strach, 1984, vrstvená kresba, karbonový papír, 280 x 90 cm, Museum Kampa, Nadace Jana a Medy Mládkových

Obr. 27: Adriena Šimotová: Schoulení (I), 2009–10, výřez, kaligrafický papír, pigment, pastel, 234 x 97,5 cm, soukromá sbírka

George Segal (1924-2000) se proslavil především svými sádrovými plastikami. Jeho dílo spočívá v provokativnosti hranice mezi přesnou „kopií“ lidské bytosti a nepřesnostmi, které vyplývají z osobité techniky. Na figurách občas prosvítá gáza jako nositel sádrové hmoty, je v nich potlačen detail a bílá barva taktéž podporuje odklon od „originálu“. (Bláha, Slavík, 1997) Tento rozdíl umocňuje situovanost postav do reálného prostoru a obklopením reálnými předměty. Autor tak nezachycuje individualitu postav, ale situaci.

Touto specifickou figurální kompozicí fixuje typické všední situace v reálné velikosti, jejichž ozvláštňením upozorňuje diváka na samotu a izolovanost člověka při jeho běžných aktivitách, osamocenenost jedince vzdáleného od sociálního kontaktu.

Tvorba George Segala se v mnohém podobá současnému Ronu Mueckovi, navíc ale využívá jako formu autentické lidské tělo v jeho reálné velikosti.



Obr. 28: George Segal: Street crossing, 1992. Montclair State University, New Jersey

Obr. 29: George Segal: Bus Riders, 1962. Hirschorn Museum, Washington, DC

S odkazem na esej Rosalind Krauss (in Císař, 2004, str. 263-264) za specifickou formu otisku můžeme považovat fotografii jako otisk světla.



Obr. 30: Antonín Kratochvíl: Z Guatemaly, 1984.
Obr. 31: Aziz + Cucher: Maria, 1994.

performance - happening – body art

Jiří Kovanda (*1953) uskutečňoval první performance na počátku sedmdesátých let. Zabýval se především základními možnostmi neverbální komunikace, jeho akce zkoušely duševní jeho vlastní duševní vybavenost i tu přihlízejících.

Tělová akce *Divadlo* (1976) byla uskutečněna na Václavském náměstí. Kovanda při ní vytvářel gesta a pohyby odpovídající předem stanovenému scénáři. Volil je přitom tak, aby nikdo z kolemjdoucích nepoznal, že se jedná o představení.

Pro něj typickému sociálnímu aspektu těla se věnoval i v projektu *Líbání přes sklo* (2007), který vznikl pro londýnskou galerii moderního umění Tate Modern Gallery. Vycházel přímo z prostor galerie. Chodbu rozdělenou skleněnou stěnou využil k happeningu. Na stěnu umístil vzkaz návštěvníkům, aby ho políbili přes sklo. Akce byla zaměřená na dotyk, který se svým charakterem pohyboval na hranici intimity a odcizení. Tuto akci již několikrát zopakoval a pro něj nezvykle natočil na video. Jeden ze záznamů je k dispozici na webových stránkách: <https://www.youtube.com/watch?v=WsapiuF7WXk> Už samotné sledování videozáznamu považuji za velmi silné.



Obr. 32: Jiří Kovanda: Líbání přes sklo, 2007. Performance, Tate Modern, London

Dílo **Any Mendiety** (1948-1985) ¹ lze jen těžko zařadit do rámce jasně vymezeného směru, i ona sama se takovému vymezení bránila. Dotýká se body artu a land art i performance, bývá řazena mezi autorky feministického proudu. (např. Foster a kol. 2007)

Její tvorba je silně ovlivněna životním osudem, který prožila. Ve dvanácti letech musela opustit rodnou Kubu a zbytek života strávila ve Spojených státech. Naléhavý pocit vykořenění kompenzovala uměleckou tvorbou, ve které se často navracela k přírodě a rituálům kubánské a katolické tradice, k archetypální symbolice. Při hledání svého původu a své identity srůstala se zemí, kterou chápala jako počátek. Ženská otázka se u ní vyjevuje s paralelou země – žena, ve které je žena také počátkem života. Ve svých pracích jakoby potírala hranice své tělesnosti. Absolutní splynutí s přírodou dokazuje např. v cyklu fotografií *Arbol de la Vida* (Strom života) z roku 1977. Jiná díla (tělové a zemní sochy) byla stopami člověka v přírodě, stejně pomíjivými jako on. Využívala základní materiály, jako krev, vodu, půdu a vytvářela tak tzv. „body prints,” a efemérní „earth and body sculptures (otisky těla, zemní a tělové sochy). V pracích, kde záměrně deformuje své tělo, ho staví do neobvyklých poloh v kontextu vnímání ženské krásy, pozdvihuje ženskou otázku a staví ženu do pozice sebe sama zkoumajícího subjektu.

Její tělo k nám promlouvá prostřednictvím přírody, rituálu i kulturního úzu.



Obr. 33: Ana Mendieta: Bez názvu (Body Track), 1974

Obr. 34: Ana Mendieta: Strom života, 1976

¹ Průřez tvorbou Any Mendiety jsme mohli vidět na nedávné výstavě v Galerii Rudolfinum: Stopy, 2. 10. 2014 – 4. 1. 2015, kurátor: Stephanie Rosenthal

V 80. letech přichází **Erwin Wurm** (*1954) se sérií *One Minute Sculptures*, ve které buď sám sebe, nebo své modely (instruované diváky) staví do naprosto neočekávatelných vztahů s předměty běžného užívání. Formálně tak balancuje mezi efemérní sochou a performance. Wurm často spojuje hluboké emocionální a psychologické stavy s lidským tělem jako s „objektem“. Činí tak takovým způsobem, že záměrně zpochybňuje tradiční formy a tlačí je k nejistým stavům deformace a napětí. V tomto projektu se divák stává zároveň objektem a jako lidská prožívající bytost se nevyhne ani rovině, ve které tuto novou situaci svého těla prožívá jako subjekt. Jeho dílo prostupuje humor, který je silně podpořen kritikou současné konzumní společnosti.



Obr. 35, 36: Erwin Wurm: Freud modern, 2005. 2 židle, kreslené instrukce, veřejnost

Obr. 37: Erwin Wurm: Astronomical Enterprise, 2014. Podstavec, tenisové míčky, kreslené instrukce, veřejnost

Eva Kořátková (*1982) reprezentuje současnou uměleckou tvorbu, jejíž české kořeny výrazně zasahují i do mezinárodní kulturní sféry.

Její dílo se nachází na pomezí performance a instalace, propojuje ho s klasickou kresbou i konceptuálním charakterem umění. Dlouhodobě se zajímá o téma formování lidské osobnosti společenským tlakem a cílenou výchovou, i proto se ve své tvorbě často vrací k tématu dětství. Svobodu jedince a její meze dané všeobecnými konvencemi chápe v její tvorbě jako zásadní.

V projektu *Cesta do školy* odkrývá často možná i skrytá sdělení školní edukace a její vliv na osobnost žáků. Kresby a instalace reflektují systém, kterému se žáci musí podřítit. V rámci tohoto systému jsou žáci stavěni do pozic předurčovaných školou. Jejich těla jakoby vyplňovala připravenou formu, která se s odstupem (ten divákovi Kořátková svou optikou propůjčuje) jeví jako zcela absurdní a nepřirozená.



Obr. 38: Eva Kořátková: *Cesta do školy*, 2008. Galerie Václava Špály

Tvorba **Kateřiny Šedé** (*1977) se tývá převážně společenských jevů každodenní reality, experimentuje se sociálními vztahy a komunikací v rámci nich. Velmi často se dotýká autorčina nejbližšího okolí, z toho např. *Nic tam není* (2003), *Převaděč* (2005) atp.

V roce 2004 vznikl krátkometrážní snímek *Opičení (po otci, po matce, po dítěti)*. Jedná se o sestřih záznamu tří dvacetičtyřhodinových akcí, při kterých se autorka a její rodiče navzájem napodobují, synchronizují. Jedná se o specifický typ výzkumu zaměřený na vlastní já, které je v mnohém odraz druhých. Z nich pochází a od nich vědomě i nevědomě přebírá gesta, pohyby, zvyklosti, nebo se jim naopak vzpouzí.



Obr. 39, 40: Kateřina Šedá, *Opičení po otci*, 2004. Akce trvající 24 hodin, Brno - Líšeň

DIDAKTICKÁ ČÁST

Úvod

Předkládaná didaktická řada je logickým vyústěním mého studia odborné literatury z oblasti psychologie, sociologie, antropologie a fyziologie člověka. Je výsledkem prostudování řady titulů z oblasti historicko-umělecké, oblasti pedagogiky a oborové didaktiky a v neposlední řadě je inspirovaná bohatým archivem vyučujících na PedF UK, zkušených didaktiček či umělců. Výslednou podobu výtvarného projektu významně ovlivnil i gymnaziální učitel, u kterého jsem praxi absolvovala.

Projekt obsahuje pět vyučovacích bloků, které obsahově spadají pod zastřešující téma *Řeč těla*. Tyto byly logicky seřazeny a v tomto pořadí i vyučovány: *Mimika a vizika, Gestika, Kinezika, Posturika, Proxemika a haptika*.

Projekt jsem koncipovala pro gymnaziální a středoškolské žáky a žáky druhého stupně základních škol. V praxi jsem ho realizovala v předmaturitním ročníku gymnázia (cca 17-18 let), s výjimkou jednoho vyučovacího bloku, který byl vyučován v tercii osmiletého gymnázia (cca 13-14 let).

Didaktický projekt jsem navrhla a poté realizovala v rámci druhé pedagogické praxe z oboru výtvarná výchova. Tím jsem ho ověřila coby reálně (více či méně) fungující vyučovací projekt pro výuku výtvarné výchovy. Praxe proběhla na Gymnáziu Budějovická, Praha 4 pod vedením učitele Mgr. Matěje Čecha.

Cíle výtvarného projektu

Za hlavní cíl této části diplomové práce jsem si stanovila vytvořit takový didaktický projekt, který by reflektoval dle mého naléhavou potřebu podnítit v žácích zájem o lidskou tělesnost, tělesné signály jich samých i jejich okolí a tedy zájem o prožívání vlastního těla a společenské (tělesné) interakce.

Důvod, proč toto téma (v podobě které se věnuji v teoretické části práce), považuji za důležité, vyplývá z řady společenských tlaků, se kterými se musí přirozeně i tělem komunikující jedinec vyrovnávat. Podrobněji se jim věnuji v úvodu této práce.

A je to právě současný adolescent, kterého považuji za nejlepšího adepta k naplnění tohoto cíle. Na rozdíl od generace mé a mých vrstevníků, generace našich maminek nebo té našich prarodičů, dnešní dospívající mladý člověk je jen velmi kuse konfrontován s bohatostí prožitků, které nabízí tělesné signály. Mám nepřímou zkušenost se čtením pohádek před usnutím přes rádiové vlny mobilního telefonu, stejně tak s dramatickými rozchody přes konverzační okénko sociální sítě.

Byť jmenované obory nejsou mou studijní a budoucí profesní specializací, věřím, že tématu řeči těla by se bylo možné věnovat i ve výuce českého jazyka, občanské výchovy, možná i tělocviku. Domnívám se ale, že je to právě výtvarná výchova, která nabízí učitelům s takovým cílem nejen tohoto cíle dosáhnout, ale ještě přinést mnoho navíc. V neposlední řadě chápu totiž rozvíjení citlivosti vůči tělesným signálům jako zásadní krok ke komplexnějšímu chápání uměleckých děl, kde se tělo objevuje jako ústřední motiv nebo kde je tělo přímo vyjadřovacím prostředkem. Zároveň umělecké dílo, které dokáže k divákovi přenést podstatu sdělení skrze tělesný signál, se vlastně pro diváka (žáka) stává komunikačním partnerem, a to ve velmi nenásilné formě. Čtením řeči, kterou k nám promlouvá tělo vyobrazené uměleckým dílem, anebo jím ztvárněné, si divák může osahat prvky tělesných projevů druhého člověka, aniž by byl vystavován interpretaci jeho vlastního vystupování z druhé strany. Tímto posledním pohledem chci pouze nastínit další rovinu významů, které může výtvarná výchova přinést. Rozhodně jsem si vědoma důležitosti *oboustranné* vzájemné komunikace.

Vzdělávací cíle tohoto projektu vycházejí z požadavků Rámcového vzdělávacího programu a jsou formulovány jako očekávané výstupy dle RVP G:

Žák:

- *pojmenuje účinky vizuálně obrazných vyjádření na smyslové vnímání, vědomě s nimi pracuje při vlastní tvorbě za účelem rozšíření citlivosti svého smyslového vnímání*
- *při vlastní tvorbě uplatňuje osobní prožitky, zkušenosti a znalosti, rozpozná jejich vliv a individuální přínos pro tvorbu, interpretaci a přijetí vizuálně obrazných vyjádření*
- *charakterizuje obsahové souvislosti vlastních vizuálně obrazných vyjádření a konkrétních uměleckých děl a porovnává výběr a způsob užití prostředků*

- *samostatně experimentuje s různými vizuálně obraznými prostředky, při vlastní tvorbě uplatňuje také umělecké vyjadřovací prostředky současného výtvarného umění*

V případě výuky na nižším gymnáziu dle RVP ZV:

Žák:

- *užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie*
- *užívá prostředky pro zachycení jevů a procesů v proměnách a vztazích; k tvorbě užívá některé metody uplatňované v současném výtvarném umění a digitálních médiích – počítačová grafika, fotografie, video, animace*
- *interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti i minulosti; vychází při tom ze svých znalostí historických souvislostí i z osobních zkušeností a prožitků*

Dílčí výstupy didaktického výtvarného projektu stanovuji zvlášť pro každý tematický blok.

Platforma tvorby výtvarného projektu

Touhu vytvořit podobný výtvarný projekt a vyzkoušet ho v praxi musela při jeho tvorbě i následné realizaci brzdit či regulovat řada biologicky i kulturně předurčených specifik.

Rámcový vzdělávací program

Při vytváření projektu jsem vycházela z požadavků Rámcového vzdělávacího programu, a to typu pro základní vzdělávání (RVP ZV) a typu pro gymnázia (RVP G).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání vychází ze strategie vzdělávání stanovené Národním programem rozvoje vzdělávání v České republice (2001), dokumentem české vzdělávací politiky, běžně označovaným jako Bílá kniha. Pedagogický slovník (Průcha - Walterová - Mareš, 2009) definuje dokument takto: „(dokument) *obsahuje obecné národní cíle vzdělávání, principy vzdělávací politiky a financování. Pro každý stupeň vzdělávání konkretizuje cíle, úkoly a změny, k nimž má v daném časovém horizontu dojít. Strategie odráží celospolečenské zájmy a dává konkrétní podněty k práci škol.*“ Zároveň se jedná o

otevřený materiál, který by měl být v pravidelných intervalech kriticky zkoumán a v souladu se změnami společenské situace revidován a obnovován.

Rámcový vzdělávací program, v našem případě RVP ZV a RVP G, vymezuje cílové zaměření vzdělávání na daném stupni vzdělávání a očekávané výstupy. Ty charakterizují priority, cíle, klíčové kompetence a obsah vzdělávání pro jednotlivé oborové oblasti (Jazyk a komunikace, Matematika a její aplikace, Umění a kultura, apod.). Rámcový vzdělávací program slouží jako východisko jednotlivým školám pro vytváření školních vzdělávacích programů, tedy dokumentů přizpůsobených konkrétním podmínkám dané lokality. (Průcha - Walterová - Mareš, 2009). Vytvářením výchovně-vzdělávacích strategií jednotlivých vyučovacích předmětů by mělo být zajištěno praktické propojení vzdělávacího obsahu a klíčových kompetencí.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání obsahově navazuje na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a je východiskem pro koncepci Rámcových vzdělávacích programů pro střední vzdělávání a vymezuje vše, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků, včetně vzdělávání v odpovídajících ročnících víceletých středních škol.

Vyzdvihuje osvojení tzv. klíčových kompetencí, za které považuje kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. Tyto jsou chápány jako souhrn vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro rozvoj osobnosti žáka a jeho uplatnění coby člena společnosti. K tomu specificky *„pojetí základního vzdělávání na 2. stupni (včetně vzdělávání v odpovídajících ročnících víceletých středních škol) je budováno na širokém rozvoji zájmů žáků, na vyšších učebních možnostech žáků a na provázanosti vzdělávání a života školy se životem mimo školu. To umožňuje využít náročnější metody práce i nové zdroje a způsoby poznávání, zadávat komplexnější a dlouhodobější úkoly či projekty a přenášet na žáky větší odpovědnost ve vzdělávání i v organizaci života školy.“* (RVP ZV, 2013, str. 8)

Vzdělávací obsah je v dokumentu rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, z nichž je každá tvořena jedním nebo několika obsahově blízkými obory. Jednou z nich je oblast Umění a kultura, kam spadá vedle hudební výchovy také výtvarná výchova.

Tato oblast vzdělávání umožňuje žákům jiné než pouze racionální poznávání světa. Děje se tak prostřednictvím tvořivých činností, kterými jsou rozvíjeny schopnosti nonverbálního vyjadřování prostřednictvím tónu a zvuku, linie, tvaru, barvy, gesta, mimiky, atp. a dochází tak k rozvoji vnímavosti žáka k uměleckému dílu a skrze něj k sobě samému i okolnímu světu. (RVP ZV, 2013, str. 8)

Pro 2. stupeň základní školy stanovuje RVP ZV učivo výtvarné výchovy, které dle dokumentu spadá do tří oblastí: rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků.

Na závěr stanovuje vzdělávací cíle předmětu výtvarná výchova v podobě očekávaných výstupů. Jejich výčet chápu jako doporučení a možnost výběru učitele, kam bude jeho výuka směřovat. Jejich naplnění pak jako doklad kompaktnosti vzdělávacího procesu a tedy jeho úspěšné realizace. Osobně jsem při tvorbě projektu zvolila několik očekávaných výstupů pro každý vyučovací blok zvlášť, jejich reálné naplnění reflektuji v závěru této kapitoly.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia je určen pro vytváření Školních vzdělávacích programů pro čtyřletá gymnázia a vyšší stupně víceletých gymnázií. Podobně jako RVP ZV dokument specifikuje úroveň klíčových kompetencí, které by měli žáci na konci gymnaziálního vzdělávání dosáhnout, zároveň vymezuje závazný vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo. Jako závaznou součást vzdělávání zařazuje průřezová témata. (RVP G, 2007, str. 6)

Vzdělávací obsah na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií je v RVP G orientačně rozdělen do osmi vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory. Oproti RVP ZV se výčet liší absencí oblasti Člověk a jeho svět.

Výtvarné výchově se dokument věnuje v rámci oblasti Umění a kultura a nazývá ji souslovím Výtvarný obor. Svým obsahem a cíli navazuje na Výtvarnou výchovu v základním

vzdělávání a vede žáka k uvědomělému užívání vizuálně obrazných prostředků na úrovni smyslových dispozic a na úrovni subjektivně osobnostní a sociální. Na úrovni subjektivně osobnostní jsou specifickým nástrojem prožívání a poznávání, v sociální oblasti pak komunikace a vzájemná spolupráce.

Vzdělávací obsah Výtvarného oboru je realizován prostřednictvím tvůrčích činností, v jejichž očekávaných výstupech se propojují hlediska tvorby, recepce a interpretace a je formulován třemi kategoriemi: Obrazové znakové systémy, Znakové systémy výtvarného umění a Umělecká tvorba a komunikace.

Téma Umělecká tvorba a komunikace je v RVP G oproti RVP ZV novinkou. Je charakterizováno coby integrativní prvek pro celou oblast Umění a kultura a definováno následovně: „Vzdělávací obsah tématu umožňuje žákovi pochopit základní principy umělecké tvorby a procesu komunikace v umění a prohlubuje jeho schopnost reflexe umění a kultury jako celku.“ (RVP G, 2007, str. 51) Jedná se o povinný vzdělávací obsah pro ŠVP.

Průřezová témata

Projekt byl vytvářen tak, aby jeho vzdělávací obsah zahrnoval i mezioborové přesahy, které jsou v RVP definovány jako tzv. průřezová témata. Konkrétně se jedná následující:

Osobnostní a sociální výchova

Multikulturní výchova

Mediální výchova

Značný důraz byl přitom kladen na první z nich.

Osobnostní a sociální výchova má směřovat k rozvoji osobnostních, individuálních předpokladů každého jedince pro život se sebou samým i s druhými lidmi v aktuálním společenském kontextu, zároveň také k rozvoji sociálních (interakčních, vztahových) dovedností pro život s druhými lidmi a v neposlední řadě k rozvoji etických předpokladů pro život ve společenství lidí a v tomto světě vůbec. (RVP, 2007)

Věk žáků

V první řadě jsem musela brát ohled na věkové zvláštnosti žáků. Žáci, se kterými jsem na projektu spolupracovala, věkově spadali do kategorie *staršího školního věku* (Matějček, 1994). Jinými termíny se jedná o období *pubescence* (kolem 11-15 let) a *adolescence* (kolem 15-20 let). Tyto kategorie s sebou nesou řadu výrazných specifíků, jejichž znalost chápu jako nutný předpoklad pro vyhnutí se řadě nepochopení i jako potencialitu k zajímavým „mezikulturním“ setkáním.

Období pubescence je typické několika faktory, jejichž odchylky se samozřejmě individuálně liší. V oblasti motoriky dochází ke zhoršení koordinace, a to v důsledku prudkých změn tělesného vývoje. V oblasti kognitivní zaznamenáváme zrod abstraktního myšlení.² Na biologické úrovni dochází k pohlavnímu dozrávání v důsledku hormonálních změn, ty ovlivňují také psychiku pubescenta a výsledkem mohou být emočně labilní stavy, citová nejistota a často impulzivní chování.

Z hlediska socializace je období pubescence důležité pro začleňování dítěte (resp. mladistvého) do vrstevnických skupin, navazování trvalejších přátelských vztahů a tím postupné uvolňování závislosti na rodičích. Začínají to být vrstevníci, kdo má na sebepojetí a sebehodnocení mladistvého zásadní vliv. Ten postupně získává zkušenosti sociální interakce, osvojuje si komunikační dovednosti vrstevnických vztahů, učí se empatii a spolupráci. (Čáp - Mareš, 2007) Domnívám se tedy, což podporuje např. Vágnerová (1997, 2001), že vliv skupinových procesů v rámci třídní interakce jedince značně ovlivňuje ve všech směrech (např. identifikace se skupinou, sdílení obdobných problémů s vrstevníky, zdroj jistoty a respektu a další).

Adolescenci můžeme chápat jako přechodné období k dospělosti. Tělesný vývoj adolescenta je stabilizován a jeho fyzická zdatnost se opět zvyšuje. Byť jeho intelektuální vývoj dosahuje vrcholu (abstraktní myšlení, kognitivní uvažování), může postrádat řadu životních zkušeností důležitých pro jeho obohacení. Zvyšuje se u něj schopnost sebeovládání. Celkově se tak mění sociální role mladého jedince a jsou na něho kladeny příslušné nároky na chování. S novým sociálním prostředím přicházejí nové požadavky a socializační tlak se jim přizpůsobit. (Vágnerová, 2000).

² J. Piaget hovoří o *stadiu formálních operací* (např. Kohoutek, 2008)

Obě vývojové skupiny mají jedno společné, je to snaha o nezávislost na původních vzorech (rodičích) a dospělých autoritách obecně. Jedinci touží po svém vlastním životním způsobu, svých vlastních názorech a kultuře. (Čáp – Mareš, 2007) To se ostatně projevuje i ve výtvarném projevu žáků v tomto vývojovém období. Dospívající žáci se snaží prosazovat své individuální zájmy, včetně výtvarných preferencí. Proto na tomto místě považuji za důležité vytvářet takovou koncepci výtvarné výchovy, která žákům umožní svobodný, osobitý projev a oni tak znechucením nezanevrou na rozvoj vlastních potencialit. Takovou cestou může být právě volba netradičních technik a námětů umožňující žákům originální dialog s oblastí výtvarné kultury. Zároveň se tímto způsobem můžeme pokusit o nabourání zažitých stereotypů a schémat ve výtvarném projevu, které si podle Hosmana (2007) utváří děti už od raného dětství a přenáší si je až do dospělosti, nebo je chápat jako „prevenci“ tzv. *krize dětského výtvarného projevu* (tématem se zabývá např. Hazuková, 2005, Roeselová, 2003 a další).

Z toho v určitém smyslu vyplývá i další krizový bod. Obsahy, se kterými žáci do takového projektu budou přicházet, mohou být různé a zcela jistě (jak se mi v průběhu výuky potvrdilo), se nelze vyhnout například tématu sexuality, erotičnosti. Jak podotýká M. Fulková: „*vyučující se vyhýbají jeho (těla) problematizování, neboť školní diskurs si hlídá prostor neerotičnosti, asexuality a pohlavní indiference a regulované emotivnosti.*“ (Fulková, 2008, str. 264) S těmito významy je třeba nejen počítat, ale zvládnout jejich tematizaci a ideálně ji využít ku prospěchu výchovně-vzdělávacího procesu.

Didaktický projekt

V rámci didaktického projektu jsem navrhla pět vyučovacích bloků. Každý blok počítá s dotací dvou vyučovacích hodin, tedy dvakrát 45 minut. Projekt je koncipován pro školní výuku ve třídách s počtem žáků běžným pro gymnaziální výuku, tedy v půlené variantě cca 15 žáků. Jeho charakter odpovídá cílové skupině gymnaziálních a středoškolských žáků a žáků druhého stupně základních škol.

Projekt obsahuje pět tematických celků, které obsahově zastřešuje téma *Řeč těla*:

Mimika a vizika

Gestika

Kinezika

Posturika

Proxemika a haptika.

Jednotlivé tematické celky tvoří logicky provázaný komplex postupující od známějších poloh lidského těla (výraz tváře, gesta rukou) po obecně méně známé a významově komplikovanější celky (umístění těla v prostoru, doteky, apod.) Stejně tak technika tvorby postupuje od zobrazení těla prostřednictvím koláže, přes postupné zapojování jednotlivých částí vlastního těla, až po užití celé své bytosti jako výrazového prostředku, a to dokonce v interakci s další osobou.

V praxi jsem projekt realizovala jako praktikantka v průběhu listopadu 2014, a to s žáky Gymnázia Budějovická v Praze 4. Konkrétně se jednalo o předmaturitní ročník gymnázia (cca 17-18 let), s výjimkou jednoho vyučovacího bloku, který jsem vyučovala v tercii osmiletého gymnázia (cca 13-14 let).

Hodiny následovaly hned za sebou, tvořily tak celistvou dvouhodinovou vyučovací jednotku s pěti nebo deseti minutovou přestávkou.

Výtvarné úkoly a jejich realizace

MIMIKA, VIZIKA

„Mimika jest němá mluva duše.“

(Theodor Piderit in Langer, 1922, str. 12)

Námět: Mimika a vyjádření emocí

Inspirační východiska: nonverbální komunikace - výraz tváře, sociální psychologie - emoce, koláž (Jiří Kolář), Franz Xaver Messerschmidt, Honoré Daumier, Louis-Léopold Boilly

Cílová skupina: žáci kvinty šestiletého gymnázia

Vzdělávací program: RVP G

Dílčí výstupy – žák:

- vysvětlí vazbu mezi emocemi a mimikou
- výtvarnými prostředky ztvární mimický výraz aktéra reklamy
- pojmenuje emoce, jejichž projev ztvárnil a vysvětlí možné příčiny jejich vzniku
- rozpozná a pojmenuje možné alternativy emočních prožitků v pracích svých spolužáků
- v diskusi srovnává výsledné práce s uměleckými díly, hledá shodné významy, porovnává možnosti a limity použitých výtvarných technik

Pomůcky: poznámkové papíry (rozměr 9 cm x 9 cm), tiskoviny s obrazovým materiálem (sportovní a filmové magazíny), kapesní zrcátko, nůžky, lepidlo, videonahrávky televizních reklam

Fáze výtvarného úkolu (realizace vzdělávacího obsahu):

- **Motivační fáze - 20 min**

Učitel žákům představí autory, kteří ve svých dílech cíleně pracují s fenoménem mimiky (Franz Xaver Messerschmidt, Honoré Daumier).

Žáci diskutují nad díly a hledají významy jejich sdělení.

Etuda: Žáci samostatně pracují s kapesními zrcátky. Prostřednictvím vlastní tváře parafrázuji výtvarná díla. Žáci poznávají vlastní výrazy obličeje a jejich limity.

Diskuze: Co vyjadřujeme prostřednictvím mimiky? Co jsem chtěl/a vyjádřit a jak působím na ostatní? Jakou emoci díla znázorňují a jak jsem to poznal/a? Lživá mimika atp.

- **Realizační fáze - 50 min**

Žáci sledují videonahrávky reklamních spotů (*Bobika - Seznam.cz, Nemyslíš, zaplatíš (Agresivní jízda), Otrivin – Zасыpání papírovými kapesníčky*). Učitel pozastavení video ve chvíli, kdy má aktér reklamy reagovat na zápletku příslušnou emocí (výrazem ve tváři).

Výtvarný úkol: Žáci vytvoří „minikoláž“ v rámci níž vyobrazí jimi předpokládaný výraz obličeje aktéra reklamy, žáci si sami zvolí jeden ze tří reklamních spotů.

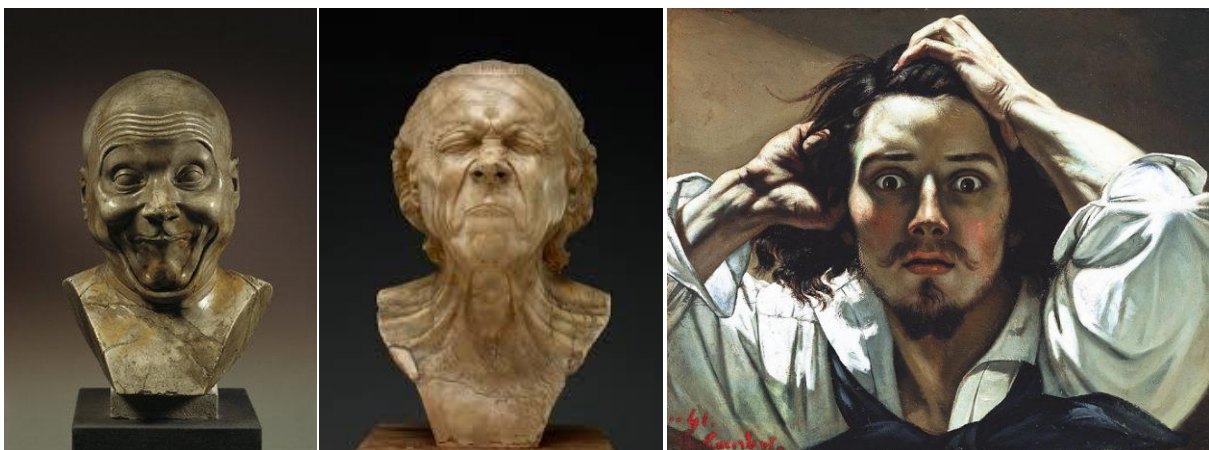
Učitel předtím podle potřeb připomene princip koláže na příkladech autorit výtvarné kultury (např. Jiří Kolář: *Proláží*, 1981)

- **Závěr - 20 min**

Reflexivní dialog nad výslednou prací ve skupině - žáci přiřazují výsledné práce k výchozím reklamám, hledají možné významy v daném vyobrazení výrazu tváře (*Jak se aktér cítil? Z jakých prvků koláže můžeme takto usuzovat?*)

Učitel pustí zbývající část reklamy, žáci porovnávají vlastní pojetí s původním pojetím reklamních tvůrců.

Shrnutí s vazbou na výtvarnou kulturu a oblast řeči těla - mimiky.



Obr. 41: F. X. Messerschmidt: Šprýmař (Charakterové hlavy), 1970. Alabastr, výška 42 cm

Obr. 42: F. X. Messerschmidt: Rozmrzelý (Charakterové hlavy), 1771 – 1783. Alabastr, výška 39,4 cm

Obr. 43: Gustave Coubert: Autoportrét (Zoufalý muž), 1843-45. Olej na plátně, 45-54 cm

Realizace

První část projektu byla realizovaná v předmaturitním ročníku šestiletého gymnázia. Jednalo se o půlenou výuku. Zároveň řada žáků chyběla, výsledný počet žáků byl tedy dvanáct (4 dívky a 8 chlapců).

Výuka probíhala v učebně výtvarné výchovy gymnázia, která má charakter ateliéru a pro tuto hodinu nám byla přidělena větší ze dvou místností určených k účelům výtvarné tvorby. Místnost v podkroví budovy gymnázia byla součástí nedávné dostavby. Prostory byly nové, zároveň již „zabydlené“ výtvarnými pomůckami, ukázkami žakovských prací i řadou předmětů, které by se při tvůrčí činnosti mohly hodit. Prostředí celkově považuji za velmi podnětné a inspirativní. Žáci mají k dispozici samostatné lavice s nastavitelným sklonem desky stolu, sestavené do tvaru písmene „U“.

Veškeré pomůcky žákům poskytovala škola. Díky akčnosti a iniciativě učitele výtvarné výchovy měli žáci k dispozici i méně tradiční materiály.

Tato vyučovací hodina proběhla bez větších obtíží.

Domnívám se, že **motivační část** splnila svůj účel. Žáci se zájmem naslouchali, představované autory neznali, ale aktuálnost jejich tvorby je velmi zaujala. Sami navrhovali další - současné – autory karikatury a aktivně rozebírali princip jejich tvorby. Chlapeckou část zaujalo jméno F. X. Messerschmidta (záměna s názvem vojenského letadla Messerschmitt).

Realizační část výuky už probíhala v uvolněnější atmosféře. Reklamní spoty téměř všichni žáci znali, opět se zdálo, že ve třídě panuje zaujetí aktivitou, a to plynoucí jak z obsahu reklamy, tak ze sledování spotů a videí obecně. Žáci dokončovali fráze aktérů, smáli se, atp.

Samotné plnění výtvarného úkolu probíhalo nad očekávání skvěle. Žákům jsem rozdala malé kancelářské lístečky, bylo na nich znát překvapení, že se jedná o formát koláže. K dispozici jsem jim poskytla časopisy, fotografickou publikaci ze sportovních utkání a publikaci o nejlepších filmech se snímky hlavních scén, které jim poskytly bohatý materiál lidských výrazů. Tiskoviny jsem pravidelně rozdělila do lavic. Koláž mohli doplnit i textovou složkou.

Velmi mě potěšila vzájemná spolupráce. Žáci pracovali v klasickém uspořádání lavic, průběžně však přecházeli k ostatním spolužákům a doslova se „prohrabávali“ jejich

materiálem, zda nenaleznou něco lepšího, než sami mají. Navzájem se ubezpečovali o „kvalitě“ jejich práce, společně diskutovali nad tématy reklam.

Stejně tak chápu jako projev zájmu a nasazení v přecházení zvoněním ohlášené desetiminutové přestávky a pokračování v tvorbě i v jejím průběhu, přestože jsem žáky ujišťovala, že mají dostatek času. Někteří žáci nad vystřihováním svačili, což jsem ponechala jejich vlastní volbě.

Mnozí žáci měli tendence neustále se ujišťovat, jestli „*je to správně*“. To může být důsledkem vyučovacího stylu jejich učitele nebo pouze individuálních charakteristik žáků.

V průběhu celé výuky panovala ve třídě příjemně „štěbetavá“ pracovní atmosféra.

Zpětně si uvědomuji, že s ohledem na věk žáků, jsem mohla klást větší důraz na práci s vlastními výrazy tváře. Nicméně na žácích byl patrný stud, který přisuzuji skutečnosti, že tato hodina byla naším prvním setkáním a z žáků byla cítit jistá nedůvěra v mou osobu i zvláštní praktiky.³ Využívání vlastní tváře ve výtvarné tvorbě považuji za velmi intimní (silně souvisí s identitou), a proto bych ho zařadila do hodin výtvarné výchovy až ve chvíli, budu-li si jistá, že mezi mnou jako učitelem a žáky (stejně tak mezi žáky navzájem) panuje důvěra a otevřenost.

Předpoklady **časového plánu** jednotlivých fází výuky byly ověřeny jako funkční.

Všechny stanovené **cíle** výuky (dílčí výstupy) byly naplněny.

Závěrečnou reflexi považuji za velmi přínosnou. Byť žáci vůbec nebyli zvyklí zakončovat hodinu závěrečným dialogem nad výslednými pracemi, bylo na nich vidět, že je těší zájem o jejich tvorbu, zvláště pak pochvalné poznámky ze strany spolužáků.

Většina žáků si vybrala ke ztvárnění reklamní spot „Nemyslíš, zaplatíš!“ (muž středního věku řídí auto velmi agresivním stylem jízdy, svou celkovou nesoustředěnost na řízení podporuje ustavičným telefonováním, přehlédne matku s kočárkem přecházející přes přechod a srazí je, dítě zemře). Jeho volbu žáky přisuzuji obecné přitažlivosti tragických témat. Určitou přitažlivost chápu i v tématu násilí nebo dynamičnosti videa. Genderové rozdíly ve výběru témat jsem nezaznamenala. Mezi významy, které žáci tematizovali, byly například „*zlost na*

³ Žáci byli zvyklí na spíše tradičnější pojetí výtvarné výchovy především v oblasti techniky.

sebe sama“, „zpytování svědomí“, „pocit viny“. Objevila se tu i „samota“, kterou viník autonehody může pociťovat ve vězení nebo vyobrazení člověka s atributy člena jednotky SS.



Obr. 44, 45, 46: Výtvarné práce žáků na motivy: *Nemyslíš, zaplatíš*, kvinta šestiletého gymnázia

GESTIKA

„Častokrát se (...) přistihneme, že uděláme určité gesto a nejsme si toho nikterak vědomi. Zjistíme to například, když se díváme na filmový či videový záznam našeho chování. Nechceme pak věřit vlastním očím, jak hluboce podvědomě jsme některé gesto udělali.“

(Křivohlavý, 1988, str. 73)

Námět: Komunikace gesty rukou

Inspirační východiska: nonverbální komunikace - gestika, sociální psychologie - podání ruky, gesta politiků (Zemanův portrét). Antický Řím, byzantské umění (Kristus Pantokrator, freska sv. Anny z Farasu), současná výtvarná kultura: Olbram Zoubek, David Černý, 17. listopad – pamětní deska na Národní třídě.

Cílová skupina: žáci tercie osmiletého gymnázia

Vzdělávací program: RVP ZV

Dílčí výstupy – žák:

- vysvětlí souvislost mezi verbální komunikací a gesty
- v diskusi hovoří o kulturních specifikách gest rukou a jejich významech
- v praxi se spolužáky ověří porozumění gestice coby komunikačnímu prostředku
- vytvoří „kašír“ (z izolepy) vlastní ruky v pozici určitého gesta
- v diskusi přiřadí ztvárněnému gestu zamýšlený význam a vysvětlí ho
- hledá a pojmenovává významové alternativy gest v uměleckých dílech

Pomůcky: barevné lepicí pásky, gumové rukavice, nůžky, vlastní ruka

Fáze výtvarného úkolu (realizace vzdělávacího obsahu)

- **Motivační fáze - 20 min**

Etuda: „vysvětlování slovních spojení“. Žáci se rozdělí na dvě skupiny. Učitel jim rozdá lístečky s pojmy (př. kulatý míč, točité schodiště, silná paže, apod.)⁴ Vždy jeden žák vysvětluje pojem, ostatní ve skupině se ho snaží uhodnout. Jeden ze členů každé skupiny měří druhé skupině pomocí mobilního telefonu čas.

⁴ Pojmy jsou formulovány tak, aby jejich slovní vysvětlování podvědomě nabádalo žáky k používání gest rukou, coby ilustrátorů (Lewis, 1989, str. 27).

Učitel průběh hry natáčí na video – zachycuje využívání gest rukou při verbální komunikaci.

Diskuze nad videonahrávkami - žáci a učitel sledují video (nejprve s hlasovou stopou, potom bez ní) a komentují ho: *Zaměřte se na své ruce – jsou v klidu/v pohybu a kdy? Rozumíte videu bez zvuku?*

Učitel reflektuje videonahrávku a vysvětlí význam užívání gest rukou na dílech vizuální kultury (viz inspirační východiska)

Realizační fáze – 50 min

Hra „komunikace se zavázanou pusou“ Žáci si ve dvojicích pouze pomocí gest předají informaci, jaký je jejich dnešní den (informace obsahuje popis i hodnocení dne)

Výtvarný úkol: Žáci vytvoří „kašír“ (z lepicí pásky) vlastní ruky ve statické pozici určitého gesta (ilustrátoru). Gesto si žáci sami zvolí jako reprezentanta popisu daného dne z předchozí aktivity. Sdělovací význam mohou podtrhnout použitím jimi zvolené barvy lepicí pásky. Postup: žák si navlékne na jednu ruku gumovou rukavici a předvádí dané gesto, druhou rukou na něj nanáší lepicí pásku v takové vrstvě, aby na ruce vytvořila tvrdou krustu. Po vyjmutí ruky z rukavice plastický, dutý objekt.

Žáci vytvoří „pamětní desku“⁵ daného dne sestavením jednotlivých prací do kompaktního objektu. Postup: připevňování jednotlivých prací na polystyrenovou desku. Řešení celkové kompozice.

- **Závěr - 20 min**

Reflexivní dialog nad výslednou prací ve skupině - žáci přiřazují význam jednotlivým gestům, hledají možné alternativy. Gesta jako *symboly*⁶ (kulturní specifika – kulturní oblasti, skupinová specifika, gesta a zvířata).

Shrnutí s vazbou na vizuální kulturu a oblast řeči těla - gestika.

⁵ inspirace 17. listopad – pamětní deska na Národní třídě

⁶ Lewis, 1989, str. 24

Realizace

Vyučovací blok nesoucí název Gestika jsem probíhal v půlené třídě žáků tercie osmiletého gymnázia.

Výuka probíhala v menší ze dvou výtvarných ateliérů s uspořádáním lavic do tvaru písmene „U“. Volba menší místnosti byla motivovaná nutností pustit při výuce videonahrávku, přičemž tato učebna byla vybavena televizí propojenou s počítačem. Způsob práce v kombinaci s poměrně stísněným prostorem tak mohl pro vnějšího pozorovatele působit chaoticky, malý počet žáků (dvanáct) ale dovoloval tento „chaos“ a prostor nakonec nebyl překážkou úspěšné realizace hodiny.

Celá dvouhodinová výuka probíhala ve velmi tvořivém a aktivním duchu. Žáci byli velmi živí, ke všem aktivitám přistupovali s velkým nasazením a celý proces velmi bezprostředně komentovali. Tento jejich stav přisuzuji především jejich věku (jednalo se o žáky 13-14 let), u starších žáků jsem ho už nezaznamenala. Zároveň mohla být tato atmosféra podpořena slovní hrou na samém počátku vyučování. Žáci se jejím prostřednictvím uvolnili, pobavili a jen těžko se poté navraceli do klidnější polohy. Pro účely této hodiny to ale vůbec nevadilo a určitou „rozjívenost“ žáků považuji v tomto případě za přínosnou a potenciálně tvůrčí.

V úvodu **motivační části** hodiny jsem žáky vyzvala, aby si sedli dovnitř „účka“ tvořeného lavicemi, zcela náhodně jsem je rozdělila na poloviny a vysvětlila pravidla hry.

Žáci postupně popisovali slovní spojení a já je začala natáčet na video. Po chvíli jsem upozorovala, že se na mě někteří s rozpaky dívají, pochopila jsem tedy, že je nutné svou činnost vysvětlit a zároveň při tom neprozradit svůj záměr. Žáci mě velmi překvapili, protože nakonec se zcela spokojili s vysvětlením „*Ničeho se nebojte, jen tu hru natočím*“ a hra běžela dál, naprosto uvolněně, jako bych tam nebyla. Za šťastnou považuji i formulaci „natočím hru“ nikoli žáky. Nechtěli znát postupy, konstrukce, pravidla, chtěli se cítit dobře, bavit se a tvořit, a to s ohromnou naléhavostí, se kterou jsem se setkala pouze u takhle starých žáků. Tento jejich přístup platil pro jakoukoli aktivitu, v jakékoli fázi hodiny.

Největší úskalí hodiny představovala má velmi slabá technická gramotnost. V průběhu natáčení jsem zjistila, že nenatáčím, výsledkem tedy byla videonahrávka pouze části žáků. Byť se mi na video podařilo zaznamenat většinu žakovských výpovědí, někteří byli o

zkušenost vidět vlastní verbálně-kinetický projev, ochuzeni. Stejně tak se spuštěním videa v televizi mi velkou měrou pomohl pan učitel.

Pozorování videa přineslo pro hodinu klíčové významy. Takové detailní pozorování sebe sama a svých spolužáků, stejně tak jako vědomí, že tímto způsobem pozorují ostatní vás, představovalo pro žáky řadu rozporupných prožitků. Ty jsme mimo jiné otevřeli v závěru hodiny. Odpovědi žáků se víceméně shodovali: na otázku „*jaké bylo sledování videa*“ odpovídali, že to byla „*zábava*“, „*vtipný*“, „*směšný*“, u otázek cílených na jejich osobu: „*jaké to bylo vidět se takhle v televizi?*“ byly u žáků cítit lehké rozpaky a stud. Velká „zábava“ byla patrná při prvním puštění videa, kdy žáci bezprostředně mezi sebou komentovali, jak vypadají, jak se tváří, atp. Tento moment jsem nechala chvíli neregulovaně plynout. Chápu jako důležité některé vjemy verbalizovat, aby bylo možné soustředit se na jiné. Postupně došlo ke zklidnění atmosféry, soustředěnému odkrývání gestikulace a upozorňování na její projevy.

Další aktivita a **vlastní tvorba** byla opět v duchu maximálního zájmu a nasazení. Ve třídě bylo patrné zaujetí novou technikou tvorby, nicméně po prvotním jásotu, soubojích o tu kterou barevnou izolepu a nafukování gumových rukavic, jeden z žáků vykřikl: „*a tohle je jako umění?*“ Došlo mi, že v rámci motivační části výuky jsem žákům promítala samá klasicky a pro ně běžně vypadající díla a že najednou zářivě žlutý „lepenkový“ objekt do takto nastavené koncepce vůbec nezapadá. Ukázala jsem jim tedy Prostředníček Davida Černého, který jsem si šetřila až na závěr hodiny, abych případnou bouři v pubertálním uvažování žáků nenabourala průběh hodiny. Nakonec jsem se obávala zbytečně. Žáci se zasmáli, krátce jsme se pobavili o významu díla a umění obecně a to velké „aha“, které najednou viselo ve vzduchu, dovolilo pokračovat žákům v tvorbě. Za otázku, která tuto epizodu rozpoutala jsem chlapci vděčná, protože pravděpodobně zachránil významovou kompaktnost celé výuky. Samotný proces tvorby a jeho technika žákům šla dobře, ale díky tomu jak byli impulzivní a nedočkaví, vytahovali ruce z rukavic dřív, než tvar dostatečně vyztužili nutnou vrstvou izolepy.

Reflexe hodiny probíhala vlastně v několika fázích – po zhlédnutí videa, po Prostředníčku Davida Černého a na konci hodiny jako závěrečný **reflexivní dialog**. Na zakončení hodiny reflexí nad hodinou žáci nejsou vůbec zvyklí, snažila jsem se proto obsahy a významy

verbalizovat v průběhu celé hodiny a vyplatilo se. Až na pár výjimek žáci s blížícím zvoněním ztratili koncentraci a naše společná diskuze postupně uvadala.

Při volbě gesta žáci podpoření kurází Davida Černého samozřejmě zkoušeli navrhovat „sprostá“ gesta pro svá autorská ztvárnění. Díky vymezení volby aktivitou „komunikace se zavázanou pusou“ a mému upozornění, že jsme na půdě školy, návrhy vzdali. Domnívám se, ale že ani jeden z nich motiv sprostého gesta reálně použít nechtěl a že návrhy takových gest byly spíše vzájemnou snahou ubezpečit se ve skupinové kohezi. Děti v tomto věku odvozují své morální hodnoty od všeobecných pravidel a norem, řádu a zákonů.⁷ Vycházím z koncepce morálky u dětí staršího školního věku podle Kohlberga (např. in Heidbrink, 1997) a domnívám se proto, že pravidla školního řádu, kultury školy a autority učitele jim v takovém rozhodnutí bránily.

Mezi výslednými pracemi se objevily především „palce nahoru“, které představovaly „dobrou známku z matematiky“, „volné odpoledne“ nebo „prostě fajn den“. Mezi žáky byl i jeden chlapec, pro kterého onen den neměl žádné významné mezníky, které by ho usměřňovaly určitým směrem. Na otázku: „jaký je tvůj dnešní den?“ odpovídal, že neví a přitom bezradně krčil rameny a zvedal ruku dlaní vzhůru. Společně jsme si na jeho příkladu připomněli, že každá emoce, každý prožitek má svou fyzickou odezvu, ať už je na první pohled jakkoli nepatrný nebo neutrální. Žák tedy ztvárnil gesto „ruka dlaní vzhůru“.

Předpoklady časového plánu jednotlivých fází výuky byly ověřeny jako funkční. Všechny stanovené cíle výuky (dílčí výstupy) byly naplněny.



Obr. 47, 48: Videozáznam aktivy „využívání gest při verbální komunikaci“, žáci tercie osmiletého gymnázia

⁷ Tzv. konvenční morálka.

KINEZIKA

„Nejde (...) jen o to, kdy určitý pohyb začal, ale i o to, jakou měl akceleraci, kdy toto zrychlení nastoupilo a kdy skončilo. S obdobnou pečlivostí se pak rozkládají i prostorové údaje o pohybech (...). Tyto práce vystihují nejjemnější záchvěvy duševního dění v pohybech člověka.“

(Křivohlavý, 1988, str. 68)

Námět: Pohyb jako výrazový prostředek

Inspirační východiska: nonverbální komunikace, psychologická východiska – osobnostní charakteristiky, emoce, abstraktní umění, akční malba - Jackson Pollock, současné umění (propojení pohybu a výtvarné tvorby) - Tony Orrico, Filigrán, Miriam Cabessa

Cílová skupina: žáci kvinty šestiletého gymnázia

Vzdělávací program: RVP G

Dílčí výstupy – žák:

- vytvoří abstraktní obraz na principech akční malby
- reflektuje pocity z aktivity, způsob pohybu při tvorbě, prvek spolupráce a jejich vliv na tvorbu
- srovná svou práci s uměleckými díly z hlediska techniky, východisek, významů

Pomůcky: plátno (rozměr 180 cm x 180 cm), temperové barvy, štětce, špachtle, vlastní končetiny

Fáze výtvarného úkolu (realizace vzdělávacího obsahu)

- **Motivační fáze - 20 min**

Učitel promítá žákům díla současných umělců (Tony Orrico, Miriam Cabessa, skupina Filigrán), žáci hádají použitou techniku. Učitel pustí videonahrávky tvorby umělců – fascinace velkým formátem děl a zajímavou technikou.

Diskuze o způsobu tvorby – *náhoda nebo záměr? Pohyb jako nositel výrazu, pohyb, který vychází z prožitku. Důležitost procesu tvorby. Demonstrace na dalších dílech (př. Jackson Pollock).*

- **Realizační fáze – 50 min**

Hra: Žáci mají zavázané oči, procházejí se po chodbě, po schodech nahoru i dolů a zpět do třídy.⁸ Nemají mezi sebou komunikovat, naopak se soustředit na vlastní emoce z probíhající situace.

Výtvarný úkol: Žáci se rozdělí do skupin po čtyřech, každá skupina vytvoří malbu pomocí cákání, kapání nebo lití barvy. Při tvorbě žáci využívají celé tělo, ruce i nohy. Stejně tak libovolné pohyby, gesta, kterými nejlépe docílí zhmotnění prožitku z aktivity. V rámci jedné skupiny pracuje každý žák s odlišnou barvou, kterou si sám vybere.⁹

- **Závěr - 20 min**

Reflexivní dialog nad výslednou prací ve skupině:

Žáci vysvětlí důvod zvolené barvy, popíší pocity, které měli při aktivitě. Společně sledují výsledky způsobu tvorby: razance cákanců, rozsah jedné barvy, apod.

Učitel se ptá na průběh skupinové práce: jak se žákům ve skupině pracovalo, spolupracovali nebo tvořil každý sám.

Shrnutí s vazbou na vizuální kulturu a oblast řeči těla - kinezika.



Obr. 49: Vystoupení skupiny Filigrán, 12. 3. 2013. Týden výtvarné kultury – Dům umění města Brna.

Obr. 50: Miriam Cabessa při tvorbě, foto Yossi Moyal

⁸ Je třeba zajistit bezpečnost žáků. V našem případě jsme spolu s panem učitelem obsadili riziková místa jako schodiště a dveře z ateliéru se schůdkem. Žáky jsme na místa upozornili přímo u nich a nabídli jim možnost podání ruky, přidržení.

⁹ Takové opatření zajistí možnost ještě detailněji didakticky uchopit výsledné dílo při závěrečné reflexi. Vedle skupinové práce se může učitel věnovat i výpovědím konkrétních žáků.

Realizace

Motivační část proběhla v aktivním duchu. Žáci chtěli přijít na to, jak jsou díla vytvořena, jak jsou velká, co představují. Promítaná díla většinou neznali, bylo patrné, že jsou způsobem tvorby zaskočení. Obrazy Jacksona Pollocka sice znali, ale chyběla jim znalost kontextu jeho tvorby, geneze jeho děl, užití techniky a představa o rozměrech jeho obrazů. Za klíčovou považují možnost promítat díla dataprojektorem, který dokáže alespoň částečně žákům přiblížit velikost děl a tím i princip tvorby využívání těla jako výtvarného prostředku.

Samotná tvorba probíhala v příjemné, tvůrčí a živé, ale i soustředěné atmosféře. Každá skupina (jednalo se celkem o čtyři skupiny po čtyřech) kolem sebe totiž vytvořila specifickou atmosféru, která spolu se zvolenými barvami a způsobem tvorby vytvářely poměrně kompaktní celek. Bylo zajímavé, že přestože mezi sebou žáci některých skupin téměř nekomunikovali, všechny zmiňované prvky si byly u jednotlivých žáků velmi podobné (např. tmavší, zemité odstíny, táhlé pomalejší pohyby, lití barev a reflektované významy jako „*strach*“, „*nejistota*“, „*strašně nepříjemný pocit*“ nebo naopak u jiné skupiny jasné, zářivé barvy, expresivní cákance a jim odpovídající výroky jako „*zábava*“, „*zajímavá nová zkušenost*“, „*atrakce*“, „*vztek*“, atd.) Tento jev by mohl mít odůvodnění v principu rozdělení do skupin. Žáci se rozdělovali sami, libovolně, pravděpodobně podle osobních preferencí a přátelských vazeb. Tyto vazby s sebou mohou nést podobné hodnoty, způsob uvažování a vnímání reality. Někteří žáci tvořili zcela samostatně a pro skupinu společné plátno si rozdělili na osobní sektory nebo do své tvorby vzájemně a svobodně zasahovali, jiné skupiny předem verbalizovaly společné téma vzešlé z předchozí aktivity a systematicky jeho obsahy přepisovaly výtvarnými prostředky.

V průběhu tvorby se odkryla řada momentů, které na ni měly jistý vliv. Nejvýraznější hranice, které žákům bránily v naprosto svobodném projevu, byly technické povahy. Výuka probíhala v ateliéru. Byť se jednalo o větší ze dvou místností a lavice jsme přestěhovali tak, abychom dosáhli maximálního možného prostoru, místo bylo stísněné. Žáci měli kolem svého plátna prostor asi 70 cm. Stejně tak omezující byl důraz na zachování „čistoty“ prostoru třídy, která byla bíle vymalovaná a na jejichž stěnách viseli ukázky „povedených“ prací žáků. A nakonec své oblečení žáci chápali jako významný limit v možnosti ponořit se do tvorby zcela svobodně. Strach, že si oblečení zničí a že „*ty bílý konversky máma určitě nevypere*“, byl častým důvodem ve zjevné rezervovanosti výtvarného projevu.

Pro dosažení maximální svobody výtvarného projevu žáků bych pro realizaci této výuky doporučovala možnost realizace například v tělocvičně nebo nejlépe venku (na školním hřišti, na louce, atd.) s včasným upozorněním, ať si žáci vezmou oblečení na převlečení, které mohou zničit.

Reflexivní část probíhala velmi funkčně. Žáci postupně vysvětlovali své pocity ze zážitku, který tvorbě předcházel, popisovali způsob tvorby, reflektovali limity a možnosti výtvarné techniky i svého vlastního těla. Vyjadřovali se k tomu, jak se jim pracovalo ve zvolených skupinách. Myslím, že velikost výtvarného díla, ale i celkový vizuální účín tvarů a barev žáky překvapily a potěšily. Díla působila monumentálně a myslím, že nikdo nepochyboval o jejich platnosti v oblasti výtvarného umění.

Plodnou diskuzi ale přerušil pan školník, který velmi razantně přišel mezi nás a hledal viníka barvami pocákaných umyvadel na dívčích toaletách. Celá situace byla pro všechny nepříjemná, trapná a jen velmi těžko se nám dařilo znovu navázat otevřený dialog. Musím říct, že jsem pociťovala silné pnutí se žáků zastat a pana školníka ubezpečit, že jakmile skončíme, žákyně dají vše do pořádku. Nejen, že by tak možná nedošlo k rozbourání celého závěru hodiny, ale žáci by tak ke mně mohli získat větší důvěru. Nicméně z pozice praktikantky jsem si takový zásah nedovolila a čekala, zda zareaguje pan učitel, který ale vzniklou situaci pouze z povzdálí pozoroval.

Předpoklady **časového plánu** jednotlivých fází výuky byly ověřeny jako naprosto funkční. Při takto koncipované výuce je důležité ponechat dostatek času následnému úklidu, zvláště probíhá-li výuka v podmínkách školy. Všechny stanovené **cíle** výuky (dílčí výstupy) byly naplněny.



Obr. 51, 52: Průběh cesty se zavázanýma očima, žáci kvinty šestiletého gymnázia



Obr. 53, 54: Průběh tvorby - žáci v „akci“, žáci kvinty šestiletého gymnázia



Obr. 55: Ukázka jedné ze čtyř výsledných prací, žáci kvinty šestiletého gymnázia

POSTURIKA

„Civilizace, jak ji známe v dnešní podobě, nás postupně >>zvedala<< ze země, až nás >>posadila<< na stoličky, židle, do křesel a na trůny. Každá židle nebo křeslo představuje prostor, který nás tvaruje, ovlivňuje a stylizuje.“

(Tegze, 2003, str. 234)

Námět: Postoj těla

Inspirační východiska: psychologická východiska - osobnostní charakteristiky, nonverbální komunikace - posturika, konceptuální umění - Eva Koťátková: Cesta do školy, Erwin Wurm: One minute sculptures

Cílová skupina: žáci kvinty šestiletého gymnázia

Vzdělávací program: RVP G

Dílčí výstupy – žák:

- *popíše polohy konceptuálního umění, s odkazem na konkrétní umělce diskutuje jejich možná východiska*
- *realizuje uměleckou akci na pomezí instalace a performance*
- *v diskusi reflektuje pocity v roli aktéra/ v roli diváka, debatuje o hranicích umění*

Pomůcky: vlastní tělo, předměty denní potřeby z prostředí školní třídy

Fáze výtvarného úkolu (realizace vzdělávacího obsahu)

- **Motivační fáze - 30 min**

Kvíz: učitel promítá žákům vždy dvojici fotografií, žáci hádají, na které fotografii je zachycené umělecké dílo a na které nikoli. Kvíz vyústí v diskusi na téma umění - co je a co není umění, učitel vysvětlí žákům principy konceptuálního umění.¹⁰

Etuda: Žáci zaujmou takový postoj (pozici), který je jim příjemný, ve kterém se cítí přirozeně, uvolněně. Zaujmou pro ně *přirozený postoj*.¹¹ (*co bych dělal/a, kdybych teď nebyl/a ve škole?*), ten je postupně u všech žáků reflektován ve společné diskusi.

¹⁰ Tuto aktivitu jsem převzala od kolegyň MgA. Martiny Letochové a Bc. Kláry Podlahové s jejich vstřícným svolením. Vytvořily ji v rámci návrhu projektu *Konceptuální umění* pro předmět Didaktika výtvarné výchovy I. (PedF UK, ZS 2013/2014)

Učitel představí žákům zástupce současného konceptuálního umění (Eva Koťátková, Erwin Wurm), na kterých demonstuje princip *nepřirozeného postoje* (absurdita, náhoda, lidský postoj jako výplň „formy“).

- **Realizační fáze - 40 min**

Hra „překládání papírků“¹² na téma *Moje oblíbená aktivita a postoj, který při ní zaujímám*.

Zadání zahrnuje následující otázky:

- 1) Co nejraději děláš?
- 2) V jaké pozici je tvé tělo? (Ležíš, Sedíš, V pohybu, ...)
- 3) V jaké pozici je tvá pravá/levá ruka/noha?
- 4) Jaký předmět se nachází právě teď na tvých pěti hodinách?

Výtvarný úkol: Žáci postupně realizují daný postoj dle „manuálu“, který obdrželi na konci hry, každý v pozici chvíli setrvá.

- **Závěr - 20 min**

Reflexivní dialog nad výslednou prací ve skupině:

Otázky týkající se umění:

Vytvářeli jsme dnes umění? Co je to umění? Umíte si představit takové dílo v galerii?

Otázky týkající se postoje a souvisejících emocí žáků:

Jak jste se cítili v takové pozici? Byla Vám pohodlná?, Dnes jste se stali součástí uměleckého díla. Jaké to bylo?, Hledání souvislostí mezi pocity aktér (objekt) - divák

Shrnutí s vazbou na vizuální kulturu a oblast řeči těla - posturika.

¹¹ Přirozený postoj podle Tegzeho (2003, str. 199)

¹² Každý žák dostane pruh papíru a tužku. Učitel postupně klade otázky (původní hra: Kdo?, S kým?, Kde?, Co dělali?, atp.) Žák dle fantazie odpoví na první otázku, papír přeloží a pošle spolužákovi po pravici tak, aby neviděl jeho odpověď. Postupně odpoví na všechny otázky. Nakonec u něj zleva skončí papír, který po rozložení skýtá nesmyslný, absurdní příběh.

Realizace

Výuka proběhla podle návrhu, a to ve větším ateliéru v počtu 12 žáků. Všechny stanovené cíle výuky (dílní výstupy) i časový plán byly naplněny.

Motivační fáze výuky proběhla bez jakýchkoli neočekávaných vlivů na její průběh. Od pana učitele jsem měla informaci, že se třída s konceptuálním uměním při výuce prakticky nesetkala. Díla použitá v kvízu byla pro žáky nová, stavěli se k nim se zájmem poznat je a pochopit takový způsob tvorby. Atmosféra byla velmi živá, podnětná. Diskutovali jsme o podobách konceptuální tvorby, řeč byla především o instalaci, happeningu a performance. Žáci se sami ptali a vzpomínali vlastní zkušenost s podobným typem umění.

Část motivace věnovaná vlastnímu tělu byla krátkou exkurzí do volnočasového života spolužáků a zamyšlením nad vlastním tělem mnohdy formovaným sociálními či momentálními vlivy. Žáci se zpočátku evidentně styděli, báli se reagovat spontánně. Většina z nich rozpačitě sledovala, jak zareagují spolužáci. Až po té, co jsem svůj přirozený, uvolněný postoj zaujala sama a v naprosto uvolněné pozici vsedě jsem zvedla nohy na stůl, žáci se odpoutali od školní reality a následovali mě. Svůj postoj následně popsali, společně jsme reflektovali vhodnost zaujetí těch kterých postojů v sociální realitě nebo dokonce doporučený až přikázaný postoj v některých situacích. Tematizovali jsme pocity vyplývající z určitých tělesných postojů a naopak postoj jako výsledek nějakého psychického rozpoložení.

Koťátkové *Cesta do školy* svým tématem velmi funkčně navazovala na otázky jako „*zaujímáte takhle uvolněný postoj při vyučování často?*“. Žáci se s umělkyní a její tvorbou setkali poprvé, stejně tak s díly Erwina Wurma. Princip jeho tvorby použitý v projektu *One Minute Sculptures* ale znali z hudebního videa *Can't Stop* (2002) kalifornské funk-rockové kapely *Red Hot Chili Peppers*, která se jím nechala inspirovat. Oba autoři žáky zaujali, pobavili a dostatečně namotivovali k další činnosti.

V některých třídách jsme ve výuce pokračovali přes přestávku, aby nás přerušení nevytrhlo z kontextu a žáci si mohli prodloužit přestávku následující. V této vyučovací jednotce jsem naopak probíhající přestávku v polovině výuky využila k nenápadnému „nastražení“ různých potenciálně zajímavých předmětů ve třídě tak, aby každý z žáků měl k probíhající aktivitě „na svých pěti hodinách“ (podle zadání) jeden z nich.

Druhou hodinu po přestávce uvedla hra s pracovním názvem „překládání papírků“, kterou žáci znali v původní podobě. Četla jsem jednotlivé body zadání, žáci soustředěně odpovídali. Tuto aktivitu uvádějící samotnou tvorbu jsem vlastní vinou trochu nabourala. Ve snaze vysvětlit žákům zadání, konkrétně bod „*V jaké pozici je tvá pravá ruka?*“, jsem vyslovila něco ve smyslu: „*je ta ruka v klidu nebo v pohybu? Co dělá vaše pravá ruka?*“ Ve třídě se rozezněl smích a sexuálně laděné komentáře. Žáky jsem téměř ihned utišila velmi spontánní invektivou o pubertě. To, jak jsem žákům neopatrně nahrála, mi vrátili ještě v závěru hry poznámkou o „*třetí noze*“, tu už ale zaznamenali pouze někteří a zůstala bez komentáře.

Samotné **tvorby** se všichni účastnili aktivně, s úsměvem a chutí. Bylo-li v zadání „*vleže*“, ochotně se svalili k zemi, bylo-li tam „*levá ruka dělá krouživý pohyb nad odpadkovým košem*“, šli do toho. Zkrátka, ať byl výsledný postoj sebeabsurdnější, vytvořili ho, navíc prostřednictvím vlastního těla a riskovali tak řadu rozporuplných pocitů. Prokázali odvalu a hravost. Velkým hnacím motorem byla podle mého pro ostatní slečna, která předváděla jako první. Přišlo mi, že její nasazení inspirovalo ostatní. Žáci se navzájem povzbuzovali, projevovali uznání vytvoření i setrvání v určité pozici. U pozorujících spolužáků byla občas patrná dávka uznání předvádějícího.

Jedna žákyně se bohužel do tvorby příliš nezapojila. Svůj postoj sice předvedla, ale omezila ho na minimální možný čas a fyzickou námahu. Aktivita jí byla evidentně nepříjemná. Její chování jsem nijak nekomentovala a jako všem poděkovala za vytvoření „*položivé*“ instalace. Důvodů jejího nezájmu může být celá řada: její momentální zdravotní stav, osobnostní charakteristiky spojené s náročným věkem u dívek, problém sociálního charakteru v třídní skupině a další. Nebo jí hodina jednoduše nudila, což je podle Pavelkové zcela přirozený jev (Pavelková in Váňová - Krykorková, 2009, str. 107-118).

Reflexivní dialog byl součástí závěru hodiny. Probíhal na úrovni výše zmíněných otázek. Vyplynulo z něj především jedno velké téma, které žáky evidentně trápilo, a nevěděli si s ním rady: *Co je to vlastně umění?* Říkali, že to sice „*nějak vycítí*“ a „*nějak to poznají*“, ale občas také ne (viz kvíz v úvodu výuky). Naléhavě po mně chtěli jasnou definici, jasný návod, jak se ve světě umění orientovat a nezmýlit se. Absence takové definice některé podnítila k dalšímu odkrývání forem vizuální kultury, jiné možná demotivovala náročností kladenou na diváka a interpreta.



Obr. 56, 57, 58: Ukázky výsledných prací, žáci kvinty šestiletého gymnázia

PROXEMIKA, HAPTIKA

*„Na délku paže přede mnou
hranice mého těla jdou,
i všechen vzduch v mém dosahu
jen soukromou má povahu.
Cizince, vítán jsi jedině,
chceš-li se sbratřit nevinně.
Násilně chraň se je překročit:
Nevlastním zbraň, umím však plít.“*

(W. H. Auden in Vávra, 1990)

Námět: Vzdálenost a dotyk v mezilidské interakci

Inspirační východiska: mezilidské vztahy, teritorium, nonverbální komunikace, sochařství: realismus, expresionismus (Josef Škoda: Soutok Labe a Orlice 1934, Otto Gutfreund: Rváči 1924, Milenci 1925, Rodina 1925, Auguste Rodin: Polibek 1898, Lea Vivot: Matka a dítě, Lavička lásky), gotická a barokní sousoší

Cílová skupina: žáci kvinty šestiletého gymnázia

Vzdělávací program: RVP G

Dílčí výstupy – žák:

- v diskusi popíše modality hranic osobní zóny na příkladech z každodenního života
- vytvoří živá sousoší na motivy mezilidského vztahu (jedno s využitím principů barokního sochařství, jedno gotického) a vyfotografuje je
- komentuje formální a významové shody i rozdíly mezi výslednými pracemi a uměleckými díly

Pomůcky: vlastní tělo, šátky, provizorní fotoateliér, mobilní telefony s fotoaparátem

Fáze výtvarného úkolu (realizace vzdělávacího obsahu)

- **Motivační fáze - 20 min**

Etuda 1: Učitel nakreslí křídou na zem kruh.¹³ Žáci si stoupnou dovnitř kruhu a musí se v něm po dobu jedné minuty udržet - potřeba těsné blízkosti

¹³ Velikost kruhu je přizpůsobena počtu žáků. Vyžaduje velmi těsné sepětí žáků uvnitř kruhu.

Etuda 2: Do kruhu si stoupne pouze polovina žáků, jsou nuceni udržovat velmi těsné tělesné vazby. Ostatní žáci postupně prochází středem kruhu.

Diskuze: Důraz na prožitek (simulace situací v dopravním prostředku, na centru města, ...)

Zóna intimní, osobní, sociální, veřejná – specifika (kultura, temperament, kontext, apod.)

Učitel představí žákům výtvarná díla, která vychází z tematiky vzdálenosti (nebo dokonce dotyků) v mezilidské interakci (viz inspirační východiska).

- **Realizační fáze - 60 min**

Hra: Žáci se rozdělí do trojic.¹⁴ Trojice dostane papír, na kterém je popsána vzájemná relace postojů dvou lidí (s důrazem na vzdálenost a dotyky). Důležitá je naprostá emoční neutrálnost popisované situace. Emocionální vztah, který tělesná kompozice představuje, v ní žáci nachází sami.

Dva ze členů relaci předvedou.

Ostatní spolužáci hledají emoční náboj (popř. celý příběh) mezi předváděnými osobami, i možné alternativy.

Příklady popisovaných vazeb:

JEDEN LEŽÍ NA ZÁDECH, DRUHÝ SE K NĚMU SKLÁNÍ

JEDEN MÁ DLAŇ NA KRKU TOHO DRUHÉHO

DVA SEDÍ ZÁDY K SOBĚ

DVA SEDÍ VEDLE SEBE, JEDEN MÁ HLAVU NA RAMENI TOHO DRUHÉHO

Výtvarný úkol: Žáci vytvoří lidské sousoší na téma, které představuje emoce, vztah mezi dvěma lidmi, které vychází z předchozí aktivity a které je nejvíc zaujalo. Tentokrát k citovému vztahu sami vymýšlejí vnější, tělesnou podobu. Pracují ve trojicích (jeden „sochař“, dvě „sochy“).

¹⁴ Dle počtu lze přizpůsobit počet žáků ve skupině na dva, čtyři, apod.

Zároveň do práce vtisknou prvky dvou odlišných slohů – gotického a barokního, svá sousoší nafotí (znalosti o jednotlivých etapách si žáci nejprve zopakují formou pracovního listu – viz Přílohy)¹⁵

Závěr - 10 min

Shrnutí s vazbou na vizuální kulturu a oblast řeči těla – proxemika a haptika.

Srovnání prací vytvořených žáky a fotografiemi významných uměleckých děl. Hledání významů těchto děl. *Jak (např.) lásku ztvárnil Guttfreund a jak Vy?*

Reflexivní dialog nad výslednou prací ve skupině:

Učitel vytvoří společný virtuální prostor pro předmět například v Moodle, na facebooku nebo vytvoří společnou e-mailovou adresu, kam žáci pošlou své fotografie. Každá skupina pošle nejzdařilejší dvojici snímků (jedna inspirovaná gotickou sochou, jedna barokní). Fotografie jsou vzájemně komentovány, žáci hledají významy a symboliku výsledných prací (významové alternativy žáků- tvůrců/ žáků- diváků). *Vědomá práce s vlastním tělem (ne)snadná?*



Obr. 59: Lea Vivot: Lavička lásky. Botanická zahrada, Montreal
Obr. 60: Otto Guttfreund: Rváči, 1924. Muzeum Kampa, Praha

¹⁵ Převzato od Fulková, M. a kol. (1997)

Realizace

Realizace poslední části projektu proběhla opět v předmaturitním ročníku gymnázia v počtu 13 žáků. Měli jsme k dispozici velký atelier, protože tento blok vyžadoval více prostoru.

Motivační část proběhla poklidně, bez velkých zvrátů. Žáci popisovali své emoce: „*nervozita*“, „*nepříjemný pocit*“, „*úzkost*“, někteří popisovali, že jim vůbec nevádí, být tak blízko svých spolužáků a dotýkat se jich, protože je dobře znají, ale že v případě cizích lidí by jim to asi vadilo víc. Problém u této aktivity nastal u chlapecké části třídy. Chlapci v této třídě byli totiž velmi vysocí a tak s hlavou vztyčenou vysoko nad ostatními byli velkou měrou ochuzeni o prožitek z úvodních etud. Nicméně v následující diskuzi jsme všichni dospěli k podobné zkušenosti v různých oblastech reálného života.

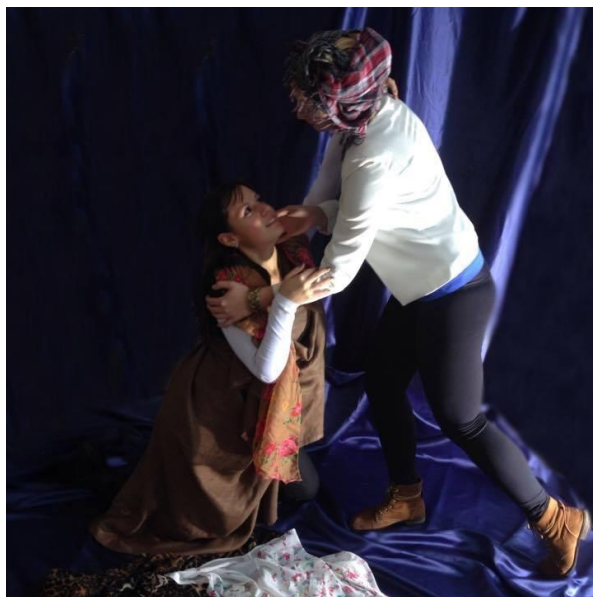
Obsahově a významově plnější byla ale spíš následující aktivita. Proplést se v davu lidí, letmo se o někoho otřít nebo se ve chvílce setkat očním kontaktem je ještě snesitelné překročení hranic osobní sféry. Vytváření sousoší ale už přinášelo celou řadu významově velmi citlivých témat. Zajímavé bylo sledovat i jejich proměny napříč genderovými a osobnostními specifiky. Zatímco dívky většinou hádaly významy související s milostným vztahem, láskou, něhou, mateřstvím, chlapci vyzdvihovali přátelství, důvěru nebo naopak souboj a další. Uvedu příklady zpracování: Relaci dvou osob popsanou slovy JEDEN LEŽÍ NA ZÁDECH, DRUHÝ SE K NĚMU SKLÁNÍ, chápali tvůrci (chlapci) jako snahu vojáka zjistit, jestli je jeho zraněný kamarád naživu, proti tomu dívky navrhovaly řešení v milostném vztahu, snaze políbit spícího přítele. Podobně tak výrok JEDEN MÁ DLAŇ NA KRKU TOHO DRUHÉHO, který ztvárnily dívky jako výraz něhy, vášně a intimity, někteří chlapci interpretovali jako projev agrese a násilí. Otázkou je, nakolik byly vyřčené dohady skutečným přesvědčením a nakolik snahou naplnit sociální očekávání.

Tato část byla, jak žáci potvrzovali v závěrečné reflexi, náročnější pro chlapce. V běžném životě nejsou zvyklí dotýkat se, projevovat vzájemným dotykem city tak, jako se občas obejmou dívky nebo se pohladí po rameni či po tváři. V této aktivitě byli nuceni být ve velmi těsné blízkosti s druhým chlapcem (skupiny byly genderově homogenní), což považovali za nepříjemné.

Samotná **tvorba** probíhala v obdobném duchu. Žáci ztvárňovali významy, které vplynuly z předchozí aktivity, měli ale absolutní svobodu ve formě, kterou pro ně použijí. Tedy výsledná tělesná kompozice živého sousoší byla zcela na jejich vůli. Tato aktivita byla *pro žáky jednodušší, sami si totiž stanovili hranice vzájemného kontaktu. Na výsledných fotografiích je opět patrný rozdíl mezi tělesnými kontakty v dívčích a chlapeckých pojetí. Zatímco dívky zaujímají velmi těsné pozice, chlapci se dotýkají maximálně rameny. Jak v závěru reflektují dívky, chlapci na rozdíl od nich v dotycích chápou sexuální význam.*

Žákům jsem chtěla připravit takové podmínky, které je budou motivovat i v průběhu tvorby. V této fázi mi velmi pomohl pan učitel. Žákům jsme připravili fotoateliér zahrnující pozadí z královsky modré látky, větrák k simulaci pohybu a vytvoření dynamiky sousoší, halogenidový reflektor i šátky k vytvoření draperie sochy.

Předpoklady **časového plánu** jednotlivých fází výuky byly ověřeny jako funkční. Všechny stanovené **cíle** výuky (dílčí výstupy) byly naplněny.



Obr. 61, 62: Dvojice výsledných prací žáků: „Milenecký vztah“ (vlevo gotická socha, vpravo barokní socha),
žákyně kvinty šestiletého gymnázia

Reflexe didaktické části

Hlavním požadavkem kladeným na didaktickou část této práce bylo vytvoření takové výtvarné řady, která by pojímala téma řeči těla v takovém rozsahu, který odpovídá podmínkám školní edukace se všemi jejími specifiky. Míra komplexnosti a výsledné významové bohatosti je tedy velkou měrou určována právě věkem žáků, charakteristikami sociální skupiny jako je školní třída, požadavky dané školy kladenými na výuku výtvarné výchovy, atp. Jsem si vědoma faktu, že výtvarná řada tak postrádá některé aspekty řeči těla, které by významově doplnily problematiku a celkový obraz této práce by se stal autentičtější a ucelenější. Mám na mysli práci s vlastním obličejem a jeho mimikou, při které se nám otevírá prostor pro otázku identity jedince. Stejně tak oblast intimních vazeb, kterou v simulované realitě školní třídy lze jen těžko zcela využít.

Souhrnně se tedy jedná o intimnější polohu pojetí tématu, jehož možnosti řešení předkládám v autorské části práce (viz kapitola 4.1).

Hlavní cíl práce, který si kladu v jejím úvodu „rozvíjení citlivosti vůči tělesným signálům“ lze patrně naplnit řadou aktivit výchovně-vzdělávacího procesu. Výtvarnou výchovu ale považuji za jednu z nejvhodnějších cest a realizace projektu prokázala, že taková cesta může žákům nabídnout možnosti, které jiný předmět nikoli. Nejblíže tomuto pojetí zakoušení vlastního těla, prožívání sebe sama a sebe sama v interakci, je asi dramatická výchova, ke které nás realizace takového projektu chtě nechtě svádí. Myšlenka takového propojení ale není novinkou, a už při prvních koncepcích RVP byla reflektována (Macková in Zikmundová, 2005). Tato koncepce žákům nabízí nejen zážitkovou rovinu, ale výsledný artefakt jim poslouží jako bohatý zpětnovazební prvek. Nutností se potom stává skutečnost, že *„kromě běžně předpokládaných aktivit, představovaných jako tvorba a recepce, je tedy podstatnou a zásadní složkou výchovně-vzdělávacího procesu výtvarné výchovy reflexe, která oba tyto procesy podrobuje verbálnímu sdělování, zkoumání, porovnávání a ověřování a tím je zařazuje do uvědomované osobní zkušenosti žáka. (...) Nejde tedy jen o činnosti vedoucí bezprostředně ke vzniku díla, věnujeme se celému procesu od jeho počátků a ukotvení v osobnostních předpokladech a životní zkušenosti žáka až po komunikaci jeho výsledků a reflexi všech dějů, které proběhly.“* (Kitzbergerová, 2014, str. 7)

Žáci, v jejichž součinnosti jsem projekt realizovala, nebyli při běžné výuce výtvarné výchovy na závěrečnou reflexi zvyklí. Nicméně její zavedení pomohlo prokázat důležitost projektu a naplnění jeho cílů a díky tomu stejně tak důležitost reflexe samotné. Byly to především verbálně a neverbálně projevované emoce, ze kterých bylo patrné, že žáci skutečně *prožívali* tvorbu a díky charakteru projektu nutně také tělesné signály řeči těla.

Realizace projektu ovlivnila i mě jako budoucí učitelku. Silně jsem si během výuky uvědomila celou řadu vlastních osobnostních charakteristik. Například určitou zkratkovitost v jednání, která u mě přichází ve stresových situacích, tedy ve chvíli, kdy se něco ubírá mnou nepředpokládaným směrem. Školní třída je nesmírně živým organismem a jen těžko se dá vyučování v jejím rámci zinscenovat dle přísných pravidel. Do budoucna bych naopak ráda tyto zvraty chápala jako potenciálně tvořivé aspekty a důmyslněji je využívala.

AUTORSKÁ – VÝTVARNÁ ČÁST

Výtvarnou část diplomové práce chápu jako prostor pro vlastní autorskou činnost, která propojuje její dosavadní teoretické i praktické poznatky, vychází z nich nebo je naopak svou optikou modifikuje.

Partnerské etudy

Po prostudování teoretické báze problematiky řeči těla a aplikování poznatků v učitelské praxi jsem cítila, že téma v sobě obsahuje ještě řadu potencialit, které v didaktickém projektu chybí (viz kapitola 3.5).

Ve snaze vyrovnat se s touto absencí jsem se rozhodla pro realizaci projektu, který jsem nazvala **Partnerské etudy**.

Spíše než o mé výtvarné pojetí tématu řeči těla ve smyslu „umělecké činnosti“, se jedná o určitý typ výzkumu nebo experimentu v oblasti řeči těla s využitím výtvarných prostředků. Projekt byl zacílen na mezipartnerskou komunikaci a komunikaci partnerské dvojice jako více či méně stabilní jednotky s okolím.

Do projektu jsem zapojila tři partnerské dvojice:

- Pár A: žena 57 let, muž 63 let (ve společném soužití více než 30 let)
- Pár B: žena 27 let, muž 33 let (žijí spolu 2 měsíce)
- Pár C: žena 25 let, muž 25 let (ve společném soužití 4 roky)

Každá dvojice žije ve společné domácnosti, tráví spolu volný čas, vykonává řadu společných aktivit. Mezitím má možnost vzájemně se poznávat, pozorovat reakce partnera na určité podněty a jako výsledek vzájemné interakce vzniká pouto, vztah tvořený city, náladami i zvyklostmi. Tím se partnerský vztah nutně liší od formálních vazeb, ve kterých je větší prostor pro to, uhlídat si své autentické prožitky před ostatními. Řeč těla se v intimním vztahu stává zdrojem i produktem citů, jemných záchvěvů lidské psychiky, jejichž sdílení je základem pro jeho vznik i trvání.

Cílem této akce není násilně vyhledávat psychologizující momenty a stanovovat z ne odbornosti vyplývající pseudovědecké závěry. Cílem projektu je nahlédnout do intimní sféry každého páru, sledovat rozdíly, s jakými se aktéři vyrovnávají s řečí vlastního těla, a to

v polohách zamýšlených i zcela bezděčných. A především dát nahlédnout každé dvojici svůj vztah zcela jinou optikou, sledovat vizuální účín, který na aktéry působí z výsledných prací.

S každou dvojicí jsme společně zpracovali jednotlivé oblasti řeči těla – mimika, gestika, posturika, proxemika. Vytvořili jsme tak sérii čtyř prací na pomezí dokumentárního a výtvarného záznamu.

V první fázi jsme z archivu sociální sítě náhodně vybrali fotografii každého z aktérů. Z vyříznutých detailů obou tváří jsme vytvořili koláž,¹⁶ coby „průměrný“ mimický výraz obličeje partnerské dvojice.

Druhá akce se zabývala gestikou. Na fotografii jsem zachytila každého z dvojice, který pouze za použití gest odpovídal nejprve na otázku: „co cítíš ke svému partnerovi/partnerce?“ a po té na otázku: „co si myslíš, že on/ona cítí k tobě?“

Třetí fáze byla založená na posturice. Každý z dvojice zaujal postoj, který považuje u svého partnera za typický. „Když si partnera vybavíš, v jaké je pozici? Co tě napadne jako první?“ Výsledek jsem vyfotila.

Poslední čtvrtý krok byl zacílen na proxemiku. Každý z dvojice si před uložením ke spánku natřel část těla barvou,¹⁷ přičemž každý použil jiný odstín. Barva pokrývala celý trup (zepředu i zezadu), paže po lokty a nohy do půli stehen. Ráno jsme na prostěradle našli dvoubarevný otisk těl coby výpověď o jejich vzájemné poloze před usnutím a těsně po něm.¹⁸

Techniku roláže většinou aktéři znali, ale výsledek si příliš nedokázali představit. Roztříštěnost jednotlivých obrazů nutila aktéry zaměřovat se na detaily a jejich propojení zároveň sledovat zcela novou vizuální realitu, na kterou u svých tváří nebyli zvyklí.

Žena A: „Moje oko plynule přechází v jeho vrásky, jeho rty v moje... no nepatříme k sobě náhodou?“ (smích)

Muž A: „Působí jako jedna osoba, hodně pozitivně laděná.“

¹⁶ Inspirace: Jiří Kolář, roláž

¹⁷ Prstové barvy: vodou omyvatelné pastózní barvy

¹⁸ Barva na těle vydrží asi půl hodiny

Muž B: *„Společně působíme tak zasněně. Jako zamilovaně. No já pořád jsem!“*

Před focením gest a postojů vyjadřovali někteří obavu, že to nezvládnou, protože nemají herecké či pohybové nadání. Osobní charakter první otázky je ale zcela vyvedl z míry a na trému nebyl prostor. Pochopili, že se nejedná o žádné představení a jejich výpovědi byly velmi procítěné. Někteří reagovali bez váhání, jiní po promyšlené odmlce.

Ze série zachycení typického postoje chybí jedna fotografie, protože:

Muž A: *„No úplně typická je v pohybu, v běhu. A to nedokážu.“*

U těchto prací byla zajímavá následná konfrontace v rámci páru. Například na „úžasu, překvapení a šoku“, který cítí muž B ke své partnerce, se shodli oba dva. Stejně tak typické postoje měli velmi citlivě napozorované, což se ukázalo i později během dne. Uzavřenější ženu C se „srdíčkovými“ gesty překvapil její partner svou otevřeností a přirozeností zvolených gest.

Poslední akce byla pro páry neintimnější, a to také z důvodu absence jakékoli kontroly nad svým tělem, sebou samým. Muži o svých pozicích vůči partnerkám nechtěli moc mluvit.

Žena A: *„Většinou usínáme v objetí. Jsem zády k manželovi a ležím mu na ruce. Je zajímavé, že otisk vypadá jako dvě postavy, které leží zády k sobě. To bychom asi neusli.“*

Muž B: *„Ty barvy a tvary, vypadá to trochu jako jeskynní malba.“*

Žena B: *„Normálně se víc tulíme, ale jak je vedro... vypadám, že s ním nemluví, ale když on hrozně hřeje.“*

Projekt aktéry nakonec velmi zaujal, přestože se zprvu potýkali se studem před fotoaparátem a nedůvěrou ke smyslu realizace úkonů. Postupným odkrýváním významů jednotlivých prací a pak celé série, zabředávali do pro ně mnohdy překvapujících aspektů jejich vztahu.

Z vlastního hlediska chápu projekt i jako cennou didaktickou zkušenost. Měla jsem možnost vyzkoušet si práci se zcela odlišnou věkovou skupinou. Ve srovnání s gymnaziálními žáky, se kterými jsem měla možnost se setkat, uměli dospělí lépe verbalizovat své pocity a byli otevřenější společné diskuzi. Na druhou stranu chápu jako obtížnější je motivovat,

nadchnout, udržet je u méně zajímavé činnosti akce (např. naměřování proužků na koláž), což připisují jejich orientaci na čas. (Křesťan, 2007)

ZÁVĚR

V Úvodu si kladu jako hlavní cíl práce podnícení senzitivity vůči tělesným projevům mezilidské komunikace a tělesnosti vůbec. Jeho naplnění je komplexem výsledků jednotlivých částí práce, části teoretické, didaktické i autorské.

V teoretické části práce jsem shromáždila a logicky uspořádala poznatky o řeči těla, které vycházejí z dosavadních studií na poli psychologie, sociologie, antropologie nebo medicíny. Jako klíčový prvek ve vnímání řeči těla se ukázalo pojetí tělesnosti jako psychosomatické jednoty, nutnost poznání v první řadě sebe sama jako komplexně fungujícího celku. Dále jako těla prožívajícího i prožívaného.

Kapitola teoretické části věnovaná výtvarnému umění představuje výběr uměleckých děl, coby zajímavých momentů výtvarné produkce, v jejichž středu je nutně zastoupena citlivost vůči tělesným projevům jejich autorů, malířů, sochařů, performátorů, atd., ale stejně tak i diváků.

V didaktické části jsem popsala návrh didaktického výtvarného projektu a zdary i úskalí jeho realizace. Projekt vzešel z teoretické části a ze zkušenosti s jeho realizací vznikla část autorská, Partnerské etudy. Důvody jejího vzniku a v jejím rámci vlastně geneze zcela nových vzdělávacích obsahů mě utvrdila v jedné velké pedagogické pravdě, že totiž pestrost úkolů a projektů závisí především na tvůrčím přístupu, aktivitě, zájmu a neotřelosti nápadů samotného učitele při výběru obsahů i jejich didaktické transformaci.

Rozvoj popisované vnímavosti a citlivosti k tělesným signálům na závěr všech etap této práce chápu jako významný a nezastupitelný aspekt přístupu k žákům jako nepřetržitě prožívajícím bytostem se všemi obavami a nejistotami, které školní praxe někdy podněcuje. Zároveň jsem si vědoma toho, že se jedná o proces dlouhodobý a že mnou předkládaný projekt je v mé pedagogické praxi pouhý začátek.

POUŽITÁ LITERATURA

Tištěné zdroje:

ARGYLE, M.: *Bodily Communication*. International Universities Press, 1975. ISBN 0823605507.

BARBRA, E., SAVARESE, N.: *Slovník divadelní antropologie*. Praha: Lidové noviny, Divadelní ústav: 2000.

BERGSON, H.: *Duše a tělo*. Olomouc: Votobia, 1995. ISBN 80-85885-68-9.

BLÁHA, J.; SLAVÍK, J.: *Průvodce výtvarným uměním V*. Praha: Práce, 1997. ISBN 80-208-0432-3.

BRUNO, T., ADAMCZYK, G.: *Řeč těla*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-1313-6.

CLAYTON, P.: *Řeč těla*. Praha: Ottovo nakladatelství, 2003. ISBN 80-7181-117-3.

ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Portál: 2001. ISBN: 80-7178-463-X.

DANZER, B.: *Psychosomatika*. Praha: Portál: 2001. ISBN 80-7178-456

EKMAN, P., FRIESEN, W. V.: *The receptore of nonverbal behavior: categories, origin, usave and coding*. Semiotica, I. 1969.

FIALOVÁ, L.: *Zdraví, zdatnost a krása lidského těla a jejich vliv na kvalitu života*. In: HOŠEK, V., TILINGER, P. (eds.): *Psychosociální funkce pohybových aktivit jako součást života dospělých: Sborník výzkumných záměrů společensko-vědní sekce FTVS UK*. Praha: FTVS UK, 1999. ISBN 80-86317-03-X.

FOSTER, H., et al.: *Umění po roce 1900 : modernismus, antimodernismus, postmodernismus*. Praha: Slovart, 2007. ISBN 978-80-7209-952-8.

FOX, K. R.: *Physical Self: From Motivation to Well-Being*. USA: Human Kinetics, 1997. ISBN 0-87322-689-5.

FULKOVÁ, M. a kol.: *Výtvarná výchova pro 8. a 9. ročník ZŠ*. Praha: Fortuna, 1997. ISBN 80-7168-382-5.

FULKOVÁ, M.: *Diskurs umění a vzdělávání*. Praha Jinočany: Nakladatelství H&H, 2008. ISBN 978-80-7319-076-7.

GOFFMAN, E.: *Embarrassment and Social Organization*. American Journal of Sociology, Vol. 62 (3), 1956, str. 264-271.

GOMBRICH, E. H.: *Příběh umění*. Praha, 2010, ARGO. ISBN: 80-7203-143-0

GREBENÍČKOVÁ, R.: *Tělo a tělesnost v novověkém myšlení*. Praha: Prostor, 1997. ISBN: 80-85190-65-6.

HALL, E. T.: *The Hidden Dimension*. Anchor Books, 1966. ISBN 0-385-08476-5.

- HAWKSLEY, L., PANKHURST, A.: *Tajemství umění*. Praha: MF, 2014. ISBN 978-80-204-3311-4.
- HAYESOVÁ, N.: *Základy sociální psychologie*. Portál, 1998. ISBN: 8071787639.
- HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA, P.: *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005, ISBN 80-7290-237-7.
- HEIDBRINK, H.: *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-154-1.
- HOGENOVÁ, A. (ed): *Pohyb a tělo. Výbor filosofických textů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-580-9.
- HOGENOVÁ, A.: *K fenoménu pohybu a myšlení*. Praha: Eurolex Bohemia, 2006. ISBN 80-86861-72-4.
- HOCHSCHILD, A. R.: *The Sociology of Feeling and Emotion: Selected Possibilities. Sociological Inquiry*. 1975, vol. 45, 2-3, str. 270-307.
- HOSMAN, Z.: *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích: 2007. ISBN 978-80-7394-001-0.
- KEBLOVÁ, A.: *Zrakově postižené dítě*. Praha: Septima, 2001. ISBN 80-7216191-1.
- KELEMAN, S.: *Anatomie emocí. Struktury lidské zkušenosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-836-8.
- KESNER, L. (ed.): *Vizuální teorie. Současné angloamerické myšlení o výtvarných dílech*. Praha, H+H, 1997. ISBN 80-86022-17-X
- KITZBERGEROVÁ, L.: *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: UK v Praze, Pedagogická fakulta, 2014, ISBN 978-80-7290-667-3.
- KNAPP, M. L.: *Nonverbal Communication in Human Interaction*. New York: 1978.
- KOHOUTEK, R.: *Psychologie duševního vývoje*. Brno: MZLU v Brně-ICV, 2008. ISBN 978-80-7375-185-2.
- KRAUSS, R.: *Obraz, text a index. Poznámky k umění 70. let*. In: CÍSAŘ. K. (ed.): *Co je to fotografie?* Praha: Herrmann a synové: 2004. ISBN 80-239-5169-6.
- KŘEŠŤAN, V.: *Celoživotní vzdělávání dospělých a distanční formy studia*. Jihlava: VŠPJ-ICV, 2007.
- KŘIVOHLAVÝ, J.: *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha: Svoboda, 1988.
- KŘIVOHLAVÝ, J.: *Neverbální komunikace*. Praha: SPN, 1988.
- KULKA, J.: *Psychologie umění*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-23694-4.
- LANGER, S.: *Mimika*. Praha: M. Knapp, 1922.
- LANGMAIER, M., TROJAN, S. et al.: *Amygdala (morfologie, funkce, klinika)*. Praha: Psychiatrie 1. LF UK, roč. 10., č. 2., 2006.

- LEWIS, D.: *Tajná řeč těla*. Praha: East Publishing, 1989. ISBN: 80-7219-004-0.
- MATĚJČEK, Z.: *Co děti nejvíce potřebují*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-006-5.
- MORGANOVÁ, P.: *Akční umění*, Olomouc: Votobia, 1999. ISBN 80-7198-351-9.
- MORSCHITZKY, H.: *Když duše mluví řečí těla*. Praha, 2007, Portál. ISBN 978-80-7367-218-8
- NAKONEČNÝ, M.: *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0763-6.
- PAVELKOVÁ, I.: *Nuda ve škole*. In. VÁŇOVÁ, R., KRYKORKOVÁ, H. (ed.). *Učitel v současné škole*. Praha: FF UK, 2009.
- PLETZER, M. A.: *Emoční inteligence. Jak ji rozvíjet a využívat*. Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3057-8.
- PLHÁKOVÁ, A.: *Učebnice obecné psychologie*. Praha, 2005, Academia. ISBN 80-200-1387-3.
- PONĚŠICKÝ, J.: *Psychosomatika pro lékaře, psychoterapeuty i laiky*. Praha, 2002, Triton. ISBN 80-7274-216-8.
- REZEK, P.: *Tělo, věc a skutečnost*. Galerie Ztichlá klika: 2010. 978-80-903898-5-4.
- ROESELOVÁ, V.: *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova, 2003, ISBN 80-7290-129-X.
- ROESELOVÁ, V.: *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Sarah, 1997. ISBN: 80-902267-2-8.
- ROSENTHAL, S. a kol.: *Ana Mendieta: Traces*. Hayward Publishing, 2014. ISBN: 9781853323171.
- SHOTT, S.: *Emotion and Social Life : A Symbolic Interactionist Analysis*. The Americal Journal of Sociology. 1979, vol. 84 (6), str. 1324-26.
- SCHMITT, J. C. *Svět středověkých gest*. Vyšehrad: 2004. ISBN 80-7021- 729-4.
- STACKEOVÁ, D.: *Tělesné sebepojetí v kontextu psychosomatiky a možnosti jeho ovlivnění*. *Psych@Som*, V. ročník, 2007, č. 2. ISSN 1214-6102.
- STUHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*. Praha: 2002, Portál. ISBN 80-7178-553-9
- ŠAMŠULA, P.: *Průvodce výtvarným uměním*. Praha, 1994, Práce. ISBN 80-208-0323-8
- ŠIMEČKOVÁ, M. Fenomenologické pojetí tělesnosti v díle Edity Steinové. In: SVOZIL, Z. (ed.). *Kinantropologie 2000: sborník příspěvků z celostátní studentské vědecké konference s mezinárodní účastí v oboru kinantropologie – Olomouc: 2000*. Olomouc: FTK UP, 2000. ISBN 80-244-0070-7
- ŠPAČKOVÁ, A.: *Trénink techniky řeči. Naučte se mluvit barevně*. Grada: 2015. 978-80-247-5578-6.
- ŠVÁCHA, R., PLATOVSKÁ, M. (ed.): *Dějiny českého výtvarného umění VI/2 – 1958/2000*. Academia, 2007. ISBN: 978-80-200-1489-4.

- TEGZE, O.: *Neverbální komunikace*. Praha: Computer Press, 2003. ISBN 80-251-0183-5.
- UŽDIL, J.: *Mezi uměním a výchovou*. Praha: SPN, 1988.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-488-8.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie: dětství, dospělost a stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁVRA, V.: *Mluvíme beze slov*. Panorama: 1990. ISBN: 80-7038-128-0.
- VISO, O.: *Ana Mendieta: Earth Body*. Hatje Cantz Publishers, 2004. ISBN: 9783775713955.
- VYBÍRAL, Z.: *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2009. ISBN: 978-80-7367-387-1.
- VYMĚTAL, J.: *Průvodce úspěšnou komunikací. Efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2614-4.
- WALTHER, I. F. (ed.), RUHRBERG, K.: *Umění 20. století*. Kolín n. Rýnem/Praha: Taschen/Slovart, 2004. ISBN 80-7209-521-8.
- WESTON, T.: *Atlas lidského těla*. Praha: Fortuna Print, 1995.
- ZÁRUBOVÁ – PFEFFERMANNOVÁ, N.: *Gesta a mimika*. Praha: AMU. ISBN 978-80-7331-128-5.
- ZHOŘ, I.: *Proměny soudobého výtvarného umění*. Praha: SPN, 1992. ISBN 80-04-25555-8.

Internetové zdroje:

- Artlist – Centrum pro současné umění Praha. [online]. 2015-6-2 [cit. 2015-6-2]. Dostupné z WWW: <<http://www.artlist.cz/>>.
- Bobika (TV spot) [online]. Centrum.cz: Bobika, 2008. [cit. 2015-7-2]. Dostupné z WWW: <<http://www.tvspoty.cz/bobika-kultovni-reklama-na-centrum-cz/>>
- EARCH. Deník díla Evy Kmentové v Mánesu [online]. 2015-7-10 [ct. 2015-7-10]. Dostupné z WWW: <<http://www.earch.cz/cs/denik-dila-egy-kmentove-v-manesu>>.
- Koťátková Eva. *Cesta do školy*. [online]. 2015-6-2 [cit. 2015-6-2]. Dostupné z WWW: <<http://artycok.tv/lang/cs-cz/324/eva-kotatkova-cesta-do-skolyeva-kotatkova-a-walk-to-school>>.
- KRÁTKÁ, E. Intimní a rušivý Kovanda. *Flash Art* [online] 2007. [cit.2015-6-22] Dostupný z WWW: <<http://vvp.avu.cz/pub/att/autori/31/6.pdf>>.

Nemyslíš, zaplatíš: Manažer (TV spot) [online]. Filip Renč. 2008. [cit. 2015-7-2] Dostupné z WWW: <<http://www.tvspoty.cz/nemylis-zaplatis-manazer/>>

Otrivin (TV spot) [online]. Chramosta, J.: Otrivin: Kapesníčky, 2012. [cit. 2015-7-2]. Dostupné z WWW: <<https://www.youtube.com/watch?v=2pu7CBM2Zpk>>

PTÁČEK, R., KUŽELOVÁ, H.: *Vývojová psychologie pro sociální práci*. MPSV, 2013. ISBN – 978-80-7421-060-0 [online]. 2015-4-5 [cit. 2015-4-5]. Dostupné z WWW: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/14812/VP_nahled.pdf>.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2015-5-22]. Dostupné z WWW: <<http://www.nuv.cz/file/159>>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2013. [cit. 2015-5-22]. Dostupné z WWW: <<http://www.nuv.cz/file/318/>>.

Wurm Ervin. *One Minute Sculptures* [online]. 2015-6-12 [cit. 2015-6-12]. Dostupné z WWW: <<http://www.erwinwurm.at/recent-shows/gallery/staedel-museum-frankfurt-germany-one-minute-sculptures-0705-130714.html>>.

Wurm Ervin. *One Minute Sculptures* [online]. 2015-6-12 [cit. 2015-6-12]. Dostupné z WWW: <<http://www.xavierhufkens.com/artists/erwin-wurm>>.

ZIKMUNDOVÁ, V. (ed.): *Rámcový vzdělávací program a výtvarná výchova* Sympozium ČS INSEA Plzeň, 16. - 18. září 2004. Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 80-7043-504-6. [online]. 2014-9-17 [2014-9-17]. Dostupné z WWW: <<http://www.eduart.cz/casopis/images/data/pdf/Plzen2004SbornikDef.pdf>>.

Seznam vyobrazení

Nahlíženo 15. 6. 2015:

Obr. 1: Pablo Picasso: Guernica, 1937. Olej na plátně, 349x776 cm, Museo Reina Sofía, Madrid. Dostupné z WWW: <http://www.pablocicasso.org/guernica.jsp#prettyPhoto>

Obr. 2: Hagésandros, Athénodóros a Polydóros: Láokoón a jeho synové, asi 25 př. n. l. Mramor, výška 120 cm, Vatikánská muzea a galerie, Vatikán. Dostupné z WWW: <https://www.prirodovedci.cz/kalendar-akci/biologicke-ctvrtky-laokoonuv-krik>

Obr. 3: Michelangelo Buonarroti: Pieta, 1498-1500. Mramor, výška 174 cm, Basilika sv. Petra, Vatikán. Dostupné z WWW: <http://www.italianrenaissance.org/michelangelos-pieta/>

Obr. 4: Michelangelo Buonarroti: David, 1501-1504. Mramor, výška 410 cm, Accademia di Belle Arti, Florencie. Dostupné z WWW: <http://cultura.biografieonline.it/david-di-michelangelo/>

Obr. 5: Giotto di Bondone: Oplakávání Krista, 1305. Freska 185x200 cm, Capella degli Scrovegni, Padova. Dostupné z WWW: [http://www.jkgo.unas.cz/kde/images/gotika/img/Giotto%20%20Oplak%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD%20Krista%20\(1305\).jpg](http://www.jkgo.unas.cz/kde/images/gotika/img/Giotto%20%20Oplak%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD%20Krista%20(1305).jpg)

Obr. 6: Matthias Grünewald: Ukřižování, Isenheimský oltář, 1512-16. Olej na dřevě, 269x307 cm, Musée d'Unterlinden, Colmar. Dostupné z WWW: <http://astrosophia.webnode.cz/products/grunewald-isenheimsky-oltar-ukrizovani/>

Obr. 7: Gian Lorenzo Bernini: Vytržení sv. Terezie, 1645-52. Mramor, výška 350 cm, kaple Cornaro, kostel Sta Maria della Vittoria, Řím. Dostupné z WWW: http://www.artmuseum.cz/reprodukce2_pohled.php?dilo_id=3906

Obr. 8: Gian Lorenzo Bernini: Vytržení sv. Terezie - detail, 1645-52. Mramor, výška 350 cm, kaple Cornaro, kostel Sta Maria della Vittoria, Řím. Dostupné z WWW: http://www.artmuseum.cz/reprodukce2_pohled.php?dilo_id=3906

Obr. 9: Auguste Rodin: Polibek, 1886. Mramor, výška 184 cm, Musée National Auguste Rodin, Paříž. Dostupné z WWW: http://www.artmuseum.cz/reprodukce2_pohled.php?dilo_id=7181

Obr. 10: Auguste Rodin: Myslitel, 1880. Bronz, 68,6x89x4x50x8 cm, Musée National Auguste Rodin, Paříž. Dostupné z WWW: http://www.artmuseum.cz/reprodukce2_pohled.php?dilo_id=7177

Obr. 11: Edward Munch: Výkřik, 1893. Tempera a pastel na kartonu, 151,5x110 cm, Nasjonalgalleriet, Oslo. Dostupné z WWW: http://neviditelnypes.lidovky.cz/btw-bolest-zivota-0m5-/p_zviretnik.aspx?c=A061112_232939_p_zviretnik_dru

Obr. 12: Edward Munch: Puberta, 1894. Olej na plátně, 91x74 cm, Nasjonalgalleriet, Oslo. Dostupné z WWW: <http://www.edvardmunch.org/puberty.jsp>

Obr. 13: Egon Schiele: Ležící žena, 1917. Olej na plátně, 96x171 cm, Vídeň, Leopoldova Sběrka. Dostupné z WWW: <https://reproarte.com/en/paintings/19902-a-reclining-woman-detail>

Obr. 14: Gustav Klimt: Judita, 1901. Olej na plátně, 84x42 cm, Österreichische Galerie Belvedere, Vídeň. Dostupné z WWW: <http://www.klimt.com/en/gallery/women/klimt-danae-1907.html>

Obr. 15: Gustav Klimt: Danae, 1907. Olej na plátně, 77x83 cm, Rakousko soukromá sbírka. Dostupné z WWW: <http://www.klimt.com/en/gallery/women/klimt-danae-1907.html>

Obr. 16: Roy Lichtenstein: Finger Pointing, 1961. Olej na plátně, 203.2x172.7 cm, New York soukromá sbírka. Dostupné z WWW: http://www.augengallery.com/Prints/Lichtenstein/finger_pointing.html

Obr. 17: Roy Lichtenstein: Okay, Hot-Shot, Okay, 1963. Olej na plátně, 203.2x172.7 cm, Turín soukromá sbírka. Zdroj: ŠAMŠULA, P.: *Průvodce výtvarným uměním*. Praha, 1994, Práce, str. 112. ISBN 80-208-0323-8

Obr. 18: Ron Mueck: In Bed. Výstava Museum of Contemporary Art (MARCO) v Monterrey, 2011. Dostupné z WWW: <http://www.theatlantic.com/photo/2013/10/the-hyperrealistic-sculptures-of-ron-mueck/100606/>

Obr. 19: Ron Mueck: In Bed. Výstava Museum of Contemporary Art (MARCO) v Monterrey, 2011. Dostupné z WWW: <http://www.theatlantic.com/photo/2013/10/the-hyperrealistic-sculptures-of-ron-mueck/100606/>

Obr. 20: Ron Mueck: Big Man, 2000. Hirshhorn Museum in Washington, DC. Dostupné z WWW: http://hirshhorn.si.edu/collection/ron-mueck/#collection=ron-mueck&detail=http%3A//hirshhorn.si.edu/search-results/search-result-details/%3Fedan_search_value%3DRon%2520Mueck

Obr. 21: Jackson Pollock: No. 31, 1950. Olej na plátně, 2,7 x 5,3 m, The Museum of Modern Art, New York. Dostupné z WWW: <http://www.jackson-pollock.org/one-number31.jsp#prettyPhoto>

Obr. 22: Hans Namuth: Jackson Pollock při práci, 1951. Dostupné z WWW: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/4/42/Namuth_-_Pollock.jpg

Obr. 23: Tony Orrico: 8 circles, 2011. Uhel na papíře, asi 6 x 6 m, Shoshana Wayne Gallery, Santa Monica. Dostupné z WWW: <http://tonyorrico.com/penwald-drawings/>

Obr. 24: Eva Kmentová: Ruce, 1968. Sádra. Dostupné z WWW: <http://www.kulturissimo.cz/?eva-kemntova-recenze-vystavy-kampa-museum&detail=652>

Obr. 25: Eva Kmentová: Stopy, 1970. Sádra, Galerie Václava Špály 17. 3. 1970. Zdroj: ŠVÁCHA, R., PLATOVSÁ, M. (ed.): *Dějiny českého výtvarného umění VI/2 – 1958/2000*. Academia, 2007, str. 653. ISBN: 978-80-200-1489-4.

Obr. 26: Adriena Šimotová: Strach, 1984, vrstvená kresba, karbonový papír, 280 x 90 cm, Museum Kampa, Nadace Jana a Medy Mládkových. Dostupné z WWW: <http://www.address.cz/data/www.sanguis.cz/files/5096.jpg>

Obr. 27: Adriena Šimotová: Schoulení (I), 2009–10, výřez, kaligrafický papír, pigment, pastel, 234 x 97,5 cm, soukromá sbírka. Dostupné z WWW: <http://www.address.cz/data/www.sanguis.cz/files/5100.jpg>

Obr. 28: George Segal: Street crossing, 1992. Montclair State University, New Jersey. Dostupné z WWW: https://en.wikipedia.org/wiki/File:George_Segal_Street_Crossing.jpg

Obr. 29: George Segal: Bus Riders, 1962. Hirschorn Museum, Washington, DC. Dostupné z WWW: <http://sculpturomania.livejournal.com/25044.html>

Obr. 30: Antonín Kratochvíl: Z Guatemaly, 1984. Dostupné z WWW: http://kultura.idnes.cz/antonin-kratochvil-nejsem-sup-s-kamerou-fd1-/vytvarne-umeni.aspx?c=A000505163309vytvarneum_brt

Obr. 31: Aziz + Cucher: Maria, 1994. Dostupné z WWW: <http://www.azizcucher.net/project/dystopia>

Obr. 32: Jiří Kovanda: Líbání přes sklo, 2007. Performance, Tate Modern, London. Dostupné z WWW: <http://www.rozhlas.cz/mozaika/radiogalerie/ zprava/jiri-kovanda--910827>

Obr. 33: Ana Mendieta: Stopy těla, 1974. Dostupné z WWW: <http://www.galerierudolfinum.cz/cs/exhibition/ana-mendieta-traces-stopy>

Obr. 34: Ana Mendieta: Strom života, 1976. Dostupné z WWW: <http://www.galerierudolfinum.cz/cs/exhibition/ana-mendieta-traces-stopy>

Obr. 35: Erwin Wurm: Freud modern, 2005. 2 židle, kreslené instrukce, veřejnost. Dostupné z WWW: <http://www.erwinwurm.at/recent-shows/gallery/staedel-museum-frankfurt-germany-one-minute-sculptures-0705-130714.html?image=663>

Obr. 36: Erwin Wurm: Freud modern, 2005. 2 židle, kreslené instrukce, veřejnost. Dostupné z WWW: <http://www.erwinwurm.at/recent-shows/gallery/staedel-museum-frankfurt-germany-one-minute-sculptures-0705-130714.html?image=664>

Obr. 37: Erwin Wurm: Astronomical Enterprise, 2014. Podstavec, tenisové míčky, kreslené instrukce, veřejnost. Dostupné z WWW: <http://www.erwinwurm.at/recent-shows/gallery/staedel-museum-frankfurt-germany-one-minute-sculptures-0705-130714.html?image=662>

Obr. 38: Eva Koťátková: Cesta do školy, 2008. Galerie Václava Špály. Dostupné z WWW: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/kultura/19932-eva-kotatkova-se-zamysli-nad-existenci-jednotlivce-v-systemu/>

Obr. 39: Kateřina Šedá, Opičení po otci, 2004. Akce trvající 24 hodin, Brno – Líšeň. Dostupné z WWW: <http://divus.cc/praha/cs/article/nothing-an-interview-with-katerina-seda>

Obr. 40: Kateřina Šedá, Opičení po otci, 2004. Akce trvající 24 hodin, Brno – Líšeň. Dostupné z WWW: <http://divus.cc/praha/cs/article/nothing-an-interview-with-katerina-seda>

Obr. 41: F. X. Messerschmidt: Šprýmař (Charakterové hlavy), 1970. Alabastr, výška 42 cm. Dostupné z WWW: <https://www.belvedere.at/en/sammlungen/belvedere/barock/messerschmidt?mode=gallery&cld=2469&ald=1026&hl=F.X.%20Messerschmidt>

Obr. 42: F. X. Messerschmidt: Rozmrzelý (Charakterové hlavy), 1771 – 1783. Alabastr, výška 39,4 cm. Dostupné z WWW: http://www.thearttribune.com/spip.php?page=docbig&id_document=696

Obr. 43: Gustave Coubert: Autoportrét (Zoufalý muž), 1843-45. Olej na plátně, 45-54 cm. Dostupné z WWW: https://en.wikipedia.org/wiki/Gustave_Coubert#/media/File:Gustave_Coubert_-_Le_D%C3%A9sesp%C3%A9r%C3%A9.JPG

Obr. 44: Výtvarná práce žáků na motivy: Nemyslíš, zaplatíš, kvinta šestiletého gymnázia. Zdroj: vlastní fotografie

Obr. 45: Výtvarná práce žáků na motivy: Nemyslíš, zaplatíš, kvinta šestiletého gymnázia. Zdroj: vlastní fotografie

Obr. 46: Výtvarná práce žáků na motivy: Nemyslíš, zaplatíš, kvinta šestiletého gymnázia. Zdroj: vlastní fotografie

Obr. 47: Videozáznam aktivity „využívání gest při verbální komunikaci“, žáci tercie osmiletého gymnázia. Vlastní fotografie

Obr. 48: Videozáznam aktivity „využívání gest při verbální komunikaci“, žáci tercie osmiletého gymnázia. Vlastní fotografie

Obr. 49: Vystoupení skupiny Filigrán, 12. 3. 2013. Týden výtvarné kultury – Dům umění města Brna. Dostupné z WWW: http://www.online.muni.cz/student/3492-tanecnice-pomalovaly-platno-svymi-tely#.VaYddV_tmko

Obr. 50: Miriam Cabessa při tvorbě, foto Yossi Moyal. Dostupné z WWW: <http://www.miriamcabessa.com/studio-images/>

Obr. 51: Průběh cesty se zavázanýma očima, žáci kvinty šestiletého gymnázia. Zdroj: vlastní fotografie

Obr. 52: Průběh cesty se zavázanýma očima, žáci kvinty šestiletého gymnázia. Zdroj: vlastní fotografie

Obr. 53: Průběh tvorby – žáci v „akci“, žáci kvinty šestiletého gymnázia. Zdroj: vlastní fotografie

Obr. 54: Průběh tvorby – žáci v „akci“, žáci kvinty šestiletého gymnázia. Zdroj: vlastní fotografie

Obr. 55: Ukázka jedné ze čtyř výsledných prací, žáci kvinty šestiletého gymnázia. Zdroj: vlastní fotografie

Obr. 56: Ukázky výsledných prací, žáci kvinty šestiletého gymnázia. Zdroj: vlastní fotografie

Obr. 57: Ukázky výsledných prací, žáci kvinty šestiletého gymnázia. Zdroj: vlastní fotografie

Obr. 58: Ukázky výsledných prací, žáci kvinty šestiletého gymnázia. Zdroj: vlastní fotografie

Obr. 59: Lea Vivot: Lavička lásky. Botanická zahrada, Montreal. Dostupné z WWW:

https://cs.wikipedia.org/wiki/Lea_Vivot#/media/File:Lebancdesamoureux.JPG

Obr. 60: Otto Gutfreund: Rváči, 1924. Muzeum Kampa, Praha. Dostupné z WWW:

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/19/Otto_Gutfreund_%28Rvaci%29.jpg

Obr. 61: Dvojice výsledných prací žáků: „Milenecký vztah“ – gotická socha, žákyně kvinty šestiletého gymnázia. Zdroj: vlastní fotografie

Obr. 62: Dvojice výsledných prací žáků: „Milenecký vztah“ – barokní socha, žákyně kvinty šestiletého gymnázia. Zdroj: vlastní fotografie

Zadání diplomové práce

Název:	Řeč těla, řeč díla
Název v anglickém jazyce:	Body language and the language of art
Klíčová slova:	neverbální komunikace, řeč těla, tělo, mimika, gestika, posturika, kinezika, obraz, akce, reflexe
Klíčová slova anglicky:	non-verbal communication, body language, body, facial expressions, gestures, posture, kinesics, image, action, reflection
Akademický rok vypsání:	2014/2015
Typ práce:	diplomová práce
Jazyk práce:	čeština
Ústav:	Katedra výtvarné výchovy (41-KVV)
Vedoucí / školitel:	PhDr. Leonora Kitzbergerová, Ph.D.
Řešitel:	Bc. Josefína Jírová - zadáno vedoucím/školitelem
Datum přihlášení:	22.01.2015
Datum zadání:	22.01.2015
Odevzdaná/finalizovaná:	ne

Zásady pro vypracování

Věnujte se zkoumání tématu řeči těla jako specifického výrazového prostředku výtvarného umění. Prozkoumejte umělecká díla založená na komunikaci (s) tělem. Vtvořte a v praxi realizujte školní výtvarný projekt zaměřený na propojení smyslového vnímání, niterného prožívání uměleckého zážitku a formulaci vlastní zkušenosti tělesné formy. Realizovaný projekt podrobte pedagogické reflexi.

Seznam odborné literatury

Bruno, T., Adamczyk, G.: Řeč těla, Grada Publishing, a.s., Praha 2005, ISBN 80-247-1313-6
Clayton, P.: Řeč těla, Praha: Ottovo nakladatelství, 2003, 1. vyd. české ISBN 80-7181-117-3
Ekman, P., Friesen, W. V.: The receptore of nonverbal behavior: categories, origin, usave and coding, Semiotica, I. 1969
Fulková, M.: Diskurs umění a vzdělávání., vyd. 1. Jinočany: H, 2008, 335 s. ISBN 978-80-7319-076-7
Grebeníčková, R.: Tělo a tělesnost v novověkém myšlení, Praha: Prostor, 1997. ISBN: 80-85190-65-6
Hogenová, A.: (sborník) Pohyb a tělo, výbor filosofických textů, 1. vyd. Praha“ Karolinum 1998. ISBN 80-7184-580-9
Kitzbergerová, L.: Didaktika výtvarné výchovy, Praha: UK v Praze, Pedagogická fakulta, 2014
Křivohlavý, J.: Jak si navzájem lépe porozumíme, Nakladatelství Svoboda, Praha 1988
Křivohlavý, J.: Neverbální komunikace, SPN, Praha 1988
Lewis, D.: Tajná řeč těla, East Publishing Praha 1989, ISBN 80-7219-004-0
Roeselová, V.: Námět ve výtvarné výchově, Sarah, Praha 1995, ISBN 80-902267-4-4
Roeselová, V.: Řady a projekty ve výtvarné výchově, Sarah, Praha 1997, ISBN 80-02297-2-8
Schmitt, J. - C. Svět středověkých gest, Vyšehrad 2004, ISBN 80-7021- 729-4
Tegze, O.: Neverbální komunikace, Computer Press, Praha 2003, ISBN 80-251-0183-5
Vávra, V.: Mluvíme beze slov, Panorama 1990, 80-7038-128-0

Seznam příloh

- I. Tvorba žáků kvinty šestiletého gymnázia – MIMIKA A VIZIKA
- II. Tvorba žáků tercie osmiletého gymnázia – GESTIKA
- III. Tvorba žáků kvinty šestiletého gymnázia – KINEZIKA
- IV. Tvorba žáků kvinty šestiletého gymnázia – POSTURIKA
- V. Tvorba žáků kvinty šestiletého gymnázia – PROXEMIKA A HAPTIKA
- VI. Autorský projekt - PARTNERSKÉ ETUDY
- VII. Pracovní list k téma Proxemika, haptika didaktické řady