

UNIVERZITA KARLIVA V PRAZE
CHARLES UNIVERSITY IN PRAGUE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA
FAKULTY OF EDUCATION

KATEDRA VÝTVARNÉ VÝCHOVY
DEPARTMENT OF ART EDUCATION

DIPLOMOVÁ PRÁCE
DIPLOMA THESIS

HRA A HRAVOST VE VÝTVARNÉM UMĚNÍ
PLAY AND PLAYFULNESS IN FINE ART

IRENA ZÁHORSKÁ

Druhý ročník NMGr.

Second year, post-bachelor

Učitelství pro SŠ obor výtvarná výchova a dějepis

School teacher education, Art education, History education

Prezenční studium, dvouoborové

Full-time, double field studies

Vedoucí diplomové práce//**Supervisor: doc. ak. mal. Zdeněk Hůla**

Konzultant//**Consultant: Mgr. A. Michal Sedlák**

Červen 2012//**June 2012**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 5. 6. 2012

.....

Irena Záhorská

Velmi děkuji za pomoc všem, kteří mi pomohli na cestě k dokončení této diplomové práce. Především děkuji vedoucímu doc. Zdeňku Hůlovi za odborné a trpělivé vedení mé práce a za podnětné poznámkování mých nápadů a myšlenek. Děkuji také panu Mgr. A. Michalu Sedlákovi za připomínky k výtvarné části a paní PhDr. Lucii Hajduškové – Jakubcové, PhD. za pomoc při zpracovávání výzkumných dat.

Anotace

Práce pojednává o fenoménu hry, jako o základním principu lidské kultury. Hra je přítomna od pradávna ve všech sférách lidských společenství a spoluvytváří jejich dynamiku. Teoretická část vychází z prací, které se tématem teorie her zabývají. Z nichž nejvýznamnějšími jsou *Homo ludens* od Johana Huizingy, *Oáza štěstí a Hra jako symbol světa* od Eugena Finka a *Hry a lidé* od Rogera Cailloise, který přináší nové světlo do tohoto tématu. Jádrem práce je projev tohoto jevu ve výtvarném umění. Práce specifikuje svoje zaměření na českou výtvarnou scénu 20. a 21. století.

Didaktická část je zaměřená na možnosti využití hry a hravosti ve výtvarné výchově. Klade si otevřené otázky, jak využít hru nejen jako nástroj motivace, ale také jako nástroj tvorby.

Klíčová slova

Hra, hravost, fenomén hra, hra a kultura, výtvarné umění, výtvarná výchova

Summary

The thesis deals with the phenomenon of play and games as a basic principle of human culture. Play has been present in all the fields of human culture and has been a crucial element for creating its dynamism ever since.

The theoretical part stems from the works which are concerned with the theories of play. The most significant are *Homo Ludens* by Johan Huizinga, *Oase des Glücks (The Oasis of Happiness)*, *Spiel als Weltsymbol (Play as a Symbol of World)* by Eugen Fink and *Les jeux et les hommes (Man, Play and Games)* by Roger Calloise who brings new viewpoint to this topic. The key element of this work is the manifestation of the topic in the fine arts. The thesis specifies its focus on the Czech fine Arts scene of the 20th and 21st century.

The didactic part is focused on the possibility of the use of play and games in the lessons of Arts. It poses open-ended questions how to use play and games not only as a means of motivation but also as a tool of creation.

Key words

play, playfulness, phenomenon of play, play and culture, fine art, arts

Obsah

Úvod	5
Předmluva.....	9
Teoretické zázemí hry.....	11
<i>Možná pojetí her a herních principů.....</i>	<i>11</i>
<i>Etymologický význam slova.....</i>	<i>21</i>
<i>Herní antagonismus, teorie a praxe herních principů</i>	<i>27</i>
<i>Aktuální vymezení hry – paralela k vyučování.....</i>	<i>33</i>
<i>Herní plány a pravidla her ve veřejném prostoru</i>	<i>38</i>
Hřiště nejen jako prostor pro hru	43
Úvod do výzkumu	45
<i>Pozorování.....</i>	<i>48</i>
<i>Rozhovory:.....</i>	<i>50</i>
<i>Analýza dat.....</i>	<i>53</i>
Didaktická část.....	62
Proměna	75
Závěr	85
Použitá literatura:.....	86
Zdroje obr. příloh z textu.....	89

Úvod

„Jestliže A znamená úspěch v životě, pak A rovná se X plus Y plus Z. Práce je X, Y je hra – a Z znamená, že máte držet jazyk za zuby.“

A. Einstein, Rozhovory

Tato diplomová práce je malý exkurz do hlubin hravé duše člověka. Hra je zde nejen objektem zkoumání, ale především prostředkem pozitivního působení na člověka. Zabývá se hrou především z hlediska profese učitelky výtvarné výchovy. V této souvislosti je hra chápána jako prostředek pro nový způsob prožívání životních situací spojených s výtvarnou kulturou a to nejen ve školním prostředí.

Cílem práce je popsat roli hry v utváření kulturně a esteticky citlivého člověka v rámci hodin výtvarné výchovy. Popsat hru jako prostředek k hledání významů já, jako člověk a já, jako součást společnosti. Já, jako odpovědná osoba za své životní prostředí, za veřejný prostor a za své zásahy do něj.

Hra je v tomto procesu chápána jako prostředek vytržení ze zavedeného každodenního rytmu. Práce pokazuje na momenty prolínání se hry s realitou, na nejasnou hranici mezi hrou a skutečným životem a na roli umění právě v momentech tohoto prolínání. Ať už se jedná o hru z vlastní iniciativy nebo o hru, jejíž součástí se člověk stane shodou okolností, je její význam nesporný.

Na počátku této studie stála osobní zkušenost s hrou, jako jedním z prostředků učení, vzdělávání, seznamování se. Impulzem pro zvolené téma diplomové práce bylo především propojení hry jako prostředku učení s výtvarnou tvorbou. Hledání možností jak ve výtvarné výchově pracovat s principy hry, jak se učitel sám může prostřednictvím hry učit a jak může herní zkušenost ovlivňovat edukační proces. Fenomén hra a herní principy jsou také ohniskem empirického výzkumu, který se věnuje především rozdílnému pojetí hry v dětství a v dospělosti.

Výchozí literaturou celé diplomové práce byl, v této tematické oblasti již tradiční, spis Johana Huizingy *Homo ludens* O původu kultury ve hře. Tato práce společně s antropologickým dílem Rogera Cailloise *Hry a lidé* a knihami *Oáza štěstí* a *Hra jako symbol světa* německého filosofa Eugena Finka se staly oporou pro chápání a popis hry.

Nizozemský historik a teoretik kultury Huizinga hru pojímá jako kulturní jev, „.....*lidská kultura se rodí a rozvíjí ve hře a jako hra*“ (Huizinga, 2000, str.7)

Této myšlence se věnuje ve svých spisech již od roku 1903. V roce 1933 ji veřejnosti nastínil v rámci své zahajovací rektorské řeči v Haarlemu – *O hranicích hry a vážnosti v kultuře* (*Over de genzen van spel en ernst in de cultuur*). Roku 1938 vychází jeho spis *Homo ludens*, který se stal podhoubím pro další díla věnující se hře. (srov. Huizinga, 2000, str.8)

Důležitým dílem pro pochopení mnoha souvislostí mezi hrou a jinými vědními obory a mezi hrou a společností je velmi přehledně zpracovaná habilitační práce Alexeje Pernici *Hra jako sociokulturní universalie a hra jako genus proximum dramatické kultury*. Přesto, že se Pernica snaží popsat hru celostně, stále se vrací k původnímu záměru, tedy postavení hry a hravosti v rámci kultury.

Diplomová práce má dvě části – teoretickou a didaktickou, respektive praktickou.

Teoretická část seznamuje čtenáře s obecnými termíny světa hry v kontextech výtvarného umění. Přestože je v této části převažující teorie, už i zde přítomné popisy uměleckých děl, uměleckého vyjadřování jsou praktickým vyjádřením teoretického herního základu.

První kapitola se věnuje čisté teorii her, možnostem jejich klasifikace, a obecným souvislostem mezi hrou a uměním.

Další kapitola popisuje etymologii slova hra, jejíž význam vidím především jako malý exkurz do historie a vývoje hry v různých jazycích, potažmo kulturách.

Ve třetí kapitole je nastíněno dělení her podle Cailloise respektive Pernici, v této části je hra více konkretizovaná v rámci výtvarného umění. Uvedená umělecká díla demonstrují hlavní cíl této práce – role umění v momentech prolínání se hry s realitou.

Ve čtvrté kapitole jsou sledovány didaktické přesahy hry, jsou zde popsány souvislosti mezi hrou, realitou a procesem učení.

Poslední kapitola teoretické části se věnuje tzv. herním plánům. Jedná se o místa, kde se může realizovat hra, především jde o propojení hry s veřejným prostorem.

Protože princip hry je přítomen v kultuře jako celku, dalo by se vlastně na každém obraze, soše, na jakémkoliv výtvarném projevu hru do určité míry sledovat a popsat. Hra má v umění mnoho podob, základem pro pojetí hry v této práci se stala dvě kritéria – využití principů náhody při tvorbě a na druhé straně vážnost hry. Vážnost ve smyslu jejího zásadního významu pro člověka, momentu, v nichž se hra a umělecká tvorba neprotínají v bodech pouhého „pobavení se“, „užití si zábavy“, „oddychnutí si“, ale jedná se o moment „uvědomění si“. Na základě vytržení ze stereotypu si uvědomit jednak sebe jako člověka sama o sobě, ale především jako člověka ve vztahu k okolnímu světu. Já jako součást něčeho, na čem mi záleží – „já“ a „já a ty“, „já a svět“¹.

Druhá část (praktická) má dvě části (výzkum a didaktický projekt) a popisuje praktické zkušenosti s fenoménem hra. Jedná se jednak o dokumentaci kvalitativního výzkumu, který proběhl v rámci praxe na gymnáziu Truhlářská a dále pokračoval během jara a léta 2010. Dále je popisován vlastní didaktický projekt. Cílem aplikace herních principů do výtvarné výchovy bylo především seznámit žáky s novými technikami malby

¹ Výtvarná výchova jako vzdělávací obor sleduje podobné cíle: „Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k: spoluvytváření vstřícné a podnětné atmosféry pro tvorbu, pochopení a poznání uměleckých hodnot v širších sociálních a kulturních souvislostech, k tolerantnímu přístupu k různorodým kulturním hodnotám současnosti a minulosti i kulturním projevům a potřebám různorodých skupin, národů a národností.“ RVP, VÚP, Praha 2007

a dále seznámení s principy náhody v umění a s prací s ní. Zasazením celé činnosti do regionálního kontextu se v nich podpořil zájem o kulturní zázemí místa, kde žijí, o veřejný prostor a o výtvarnou tvorbu jako takovou. Prostředkem k dosažení cílů se tak stalo přímé propojení hry a výtvarné tvorby.

Vlastní výtvarné pojetí hry je představeno na konci celé práce.

Předmluva

Co je hra? Kde se vzala a k čemu člověku slouží, v čem pomáhá a jak nás rozvíjí a jak se v nás vyvíjí? Proč by se měl budoucí učitel výtvarné výchovy hrou zabývat?

Od počátku mých pedagogických zkušeností mě vždy fascinovala míra mé osobní odpovědnosti k tomu, jak a čím mohu žáky a studenty ovlivnit. Předpokládám-li, že jejich schopnost učit se, získávat zkušenosti je dostatečná k tomu, abych je určitým způsobem ovlivnit mohla. Samozřejmě, síla působení je ovlivněna především jejich věkem. Malé dítě, které je zcela bezelstně otevřeno všemu, co kolem sebe vidí, slyší a co prožívá, důvěřuje plně. Je zcela odkázáno na své rodiče, vychovatele, učitele, kteří mají v rukou až děsivou moc. Jaké možnosti působení na člověka mám v rámci výtvarné výchovy? Jak a čím mohu žáky zaujmout a jakým způsobem mohu ovlivnit jejich životní cestu?

Vycházím z myšlenky Alexeje Pernici, který chápe hru jako universalii, na jejímž základě stojí kulturní společenství. (srov. Pernica, 2008, str. 21) Toto kulturní společenství ze hry jednak vychází, ale hlavně může být neustále hrou transformováno, přetvářeno – ať už pozitivním, nebo negativním směrem. Já ve své práci sleduji hru jako moment vytržení ze stereotypní každodennosti a v důsledku toho možný vliv na udržení kulturní společnosti² a v neposlední řadě samozřejmě roli výtvarného umění v tomto procesu. Hra se může stát i prostředkem v řešení konfliktu člověka se sebou samým. Jaké jsou mé osobní zájmy a mé zájmy v kontextu celospolečenském, jaká je moje cesta mezi těmito dvěma rovinami? Výtvarná výchova je prostorem, kde se žáci učí hledat cestu pozitivního

²Termín kulturní společnost zde chápu jako jakýsi komplex pozitivních společenských norem, které fungují na základě lidskosti v nejzákladnějším smyslu slova – humanistická společnost, která si váží svého lidství, svých bližních a kultury, kterou vytvořila.

přístupu ke své kultuře, ke společnosti, ale stejně tak hledání pozitivního vztahu k sobě samým, který je pro kladný vztah k okolí nezbytným³.

³ „Chápání umění a kultury v jejich vzájemné provázanosti jako neoddělitelné součásti lidské existence; pochopení umění jako specifického způsobu poznání“ RVP, VÚP, Praha 2007.

Teoretické zázemí hry

Možná pojetí her a herních principů

Dělení, kategorizace a teorie her není jasně stanovená vědecká teorie. V popisu teorie her se proto „vypůjčují“ pojmy z jiných oborů. Definice a dělení her jsou rozmanité. Liší se především pohledem na hru, přesněji řečeno z jakého oboru je hra nahlížena.

Hra je sledována z pohledu historického, z pohledu vývoje hry samotné⁴ a samozřejmě z pohledu vývoje hry, jako kulturního činitele⁵. Popis hry a její podstaty však nelze rozdělit podle jednotlivých oblastí a striktně se držet v oborových mantinelech, hru nelze studovat a vnímat odděleně v jednotlivých oborech. Společně s pohledem historickým zcela přirozeně přichází i pohled sociologický, psychologický a v mé práci nejvíce zmiňovaný pedagogický. Významem hry pro pedagogickou činnost se zabýval také Jan Ámos Komenský. Komenský ve svém didaktickém díle, mimo jiných *Orbis sensualium pictus*⁶ a *Schola ludus*, přímo popisuje aplikaci hry ve školním prostředí. Popisuje možnosti, jak se hravou formou seznamovat jednak s učivem samotným, ale i se vzděláváním v celospolečenském kontextu, které bychom v dnešní terminologii mohli nazvat průřezovými tématy. V souvislosti s estetickou výchovou popisuje hru také německý filosof Friedrich Schiller v práci *Listy o estetické výchově*.

⁴ Z hlediska historického vývoje her je jistě patřičné zmínit posun, který se na poli hry stal v druhé polovině 20. a na počátku 21. století. V souvislosti s rozvojem informačních technologií se hra stává součástí virtuální reality. Přestože se oblastí počítačových her v této práci zabývat nebudu, jistě stojí za zmínku české studio Amanita design, které se zabývá vývojem počítačových her a animací se silným potenciálem jednak v oblasti umění, ale poukazující také na tematiku environmentální. Jejich první realizací byla v roce 2003 hra *Samorost*, o dva roky později *Samorost 2*. V letošním roce vznikla hra *Botanicula*.

⁵ Z tohoto pohledu popisuje Hru ve své knize *Homo Ludens* již zmíněný Huizinga.

⁶ Komenského hravý odkaz sleduje také expozice *Orbis pictus aneb Brána do světa tvořivé lidské fantazie*. Tato expozice byla pod vedením umělce Petra Nikla na přelomu let 2010/2011 vystavena v galerii Mánes a nesla název *PLAY*. Jako *Labyrint smyslů* bude k vidění od 14. 6. do 20. 9. 2012 v rakouském Linci.



Jana Kochánková

Koko at Coney Island



Lenka Klodová

Feminizovaná verze stolního fotbalu;
místo tradičních fotbalistů jsou na hráčských
tyčích umístěny panenky-tanečnice



Jan Steklík

Vykouření jedné cigarety



Dita Pepe

Autoportréty s muži

Dita Pepe vypovídá o momentech hry „já“ a „já a ty“



Autoportréty se ženami

Do širokého povědomí se dostala klasifikace her, kterou nastínil Roger Caillois. Dělí hry do čtyř kategorií podle převažujícího principu soutěže, náhody, chování „jako by“ a závratí. *„V souladu s tím jsem tyto kategorie nazval jmény Agón, Alea, Mimikry a Ilinx. Všechny čtyři kategorie jsou terminologicky zakotveny v herní sféře; hraje se fotbal, kuželky nebo šachy (agón), hraje se ruleta nebo kostky (alea), děti si hrají na piráty, herci hrají Hamleta (mimikry), děti se při hře roztáčejí k závratí a padají, aby těmi pohyby vyvolali v sobě onen zvláštní stav ztráty orientace i vědomí vlastních hranic (ilinx). Nicméně tyto čtyři označení nevystihují ještě svět hry v jeho úplnosti. Pouze jej třídí do čtyř kvadrantů, z nichž každému vládne jeden hlavní princip. V každém z kvadrantů se shromažďují hry stejného druhu, avšak uvnitř každého kvadrantu se hry ještě hierarchizují podle určitého stejného pravidla v určité posloupnosti“.*

Pomocí těchto kategorií rozdělili kurátoři výstavu Fenomén HRA v Národní technické knihovně. Konala se na jaře 2010. *„Výstava Fenomén hra představuje díla dvaadvaceti současných umělců. Společným jmenovatelem všech děl je přítomnost herních principů a kritický pohled na hru jako na důležitý společenský a kulturní činitel.“*

V přízemí galerie jsou shromážděny práce, které reflektují hru ve vztahu k dětství, sentimentu, obsesím, osobnostnímu vývoji jedince. Převažujícím herním typem jsou zde mimikry⁷. Prostřednictvím tohoto typu her má člověk možnost vyzkoušet roli, kterou ve skutečném životě nemá možnost zaujmout. Nejzřetelnější demonstrací zmíněného principu jsou fotografie Jany Kochánkové.

⁷ Herní princip mimikry je velmi úzce spjat s pojetím identity – identity osobní, ale také identity v rámci celé společnosti. Podoba a uchopení vlastní identity je v současné globální společnosti velmi aktuálním tématem. Americká fotografka Cindy Sherman vytváří série fotografií, kde si s vlastní identitou pohrává, přetváří ji do naprosto rozličných podob. V české prostředí podobným způsobem tvoří umělkyně Dita Pepe, která se ve dvou souborech, autoportrétů se ženami a následně autoportrétů s muži, stylizuje do vzhledu a výrazu podle životního stylu a sociálního postavení osob, se kterými se fotografuje. (srov. <http://artist.cz/?id=498>)

Ve druhém patře galerie – na ochozu jsou představeny práce, jejichž společným jmenovatelem je princip náhody, nebo jev v jistém smyslu opačný – pravidla a omezení. Nejstarším účastníkem výstavy je žijící legenda, dvaasedmdesátiletý konceptuální umělec Jan Steklík...

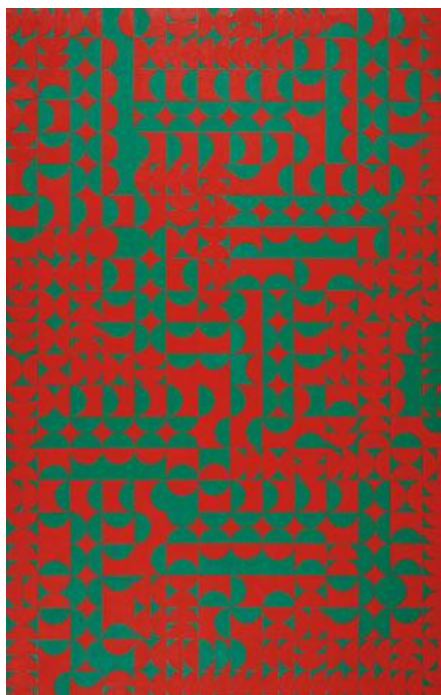
Třetí a poslední místnost galerie vyplňují díla spojená s agonálním principem - sportovními utkáními, zápasy, bojem. V této souvislosti jsou na výstavě prezentována díla, která téma hry přesahují a odkazují například k propojení sportu a moci.⁸

Toto dělení podle Cailloise je srozumitelné a později mnohokrát dále interpretované⁹. Ztotožňuji se v mém osobním pojetí s interpretací Jiřího Pernici, který podobně jako jiní respektuje toto dělení, ale dle mého názoru zcela oprávněně poukazuje na nesnáze hry ilinx (vzbuzující závrať), jež se podle Pernici nemůže stát herním základem: „*Jsem přesvědčen, že jakákoliv činnost směřovaná v první řadě ke vzbuzování slastného zmatku, není svojí podstatou herní aktivitou, i když ke svému cíli může herní proces bohatě využívat. Závrať i slast jsou emotivní stavy libosti, které mají své centrum v mozkovém kmenu. Emocinogenní situace (situace vyvolávající emotivní pocity z vnějšího prostředí) mohou být různé, tedy i herní. Překonávání překážek způsobující emotivní slast, slast sice vzniká souběžně s úspěšným překonáváním herních překážek, ale v případě hry není jejím prvořadým cílem. Hra s cílem proměny vědomí je již projev herně patologický¹⁰.*“ (Pernica, 2008, str. 31)

⁸ Tisková zpráva k výstavě Fenomén HRA

⁹ Vlastimil Borecký na tomto dělení postavil svoji ontogenezi her. (srov. BORECKÝ, 2005, str. 95)

¹⁰ Patologickým projevem je např. užívání drog, případně i adrenalinové sporty, ve kterých je jediným cílem pouze silný emotivní zážitek. (srov. Pernica, 2008, str. 31) Tento poznatek považuji za velmi trefný.



Zdeněk Sýkora

Červenozelená struktura



Zdeněk Sýkora

Linie č. 24

Pernica dělí hru do tří kategorií¹¹, při čemž první dvě stejně jako Caillois nazývá alea a agon, třetí označuje jako sémeion. (srov. Pernica, 2008, str. 30)

V chronologické posloupnosti prvním herním prvkem, nejstarším, spíše prastarým, prapůvodním, je alea. Pernica zde vychází z fyzikální podstaty náhody, alea, související již s nahodilostí obsaženou ve velkém třesku. Jelikož v současnosti nelze herní prvky oddělovat, je alea zastoupena ve všech třech úrovních herního spektra. Agonální herní prvek souvisí až s biologickým vývojem, proto o něm lze hovořit až v souvislosti s existencí života na zemi. Nejmladším je sémiotický prvek, který vychází ze základů biologického světa, ale může se zcela rozvíjet až na poli sociokulturním. (srov. Pernica, 2008, str. 42 – 56)

V této práci jsem se zaměřila především na hru, ve které převládá princip aleatorický, jak ale i z Cailloisova i Pernicova dělení vyplývá, není možné ostatní prvky ignorovat. Pokud se jedná o prvek alea, je otázkou její míra, pojetí a vlastně i využití, dá se mluvit v jistém smyslu o člověkem řízené náhodě. S náhodou v tomto smyslu pracuje výtvarník Zdeněk Sýkora. *„Jsou situace a jevy nepředpokládané a nevysvětlitelné, které z nouze definujeme jako náhodné. Zdá se paradoxní, že právě v exaktních vědách nabyl pojem náhodnosti takové plasticity. Náhodnost podmiňuje příliš mnoho situací. Jsme nuceni jí prokazovat stále více důvěry. Každá náhodnost je vázána na elementy, které jsou schopné vytvářet vztahy. Není tedy náhody „o sobě“, jsou jen velice složité proměnlivé vztahy. Je asi nějaký „vyšší řád“, který nemůžeme pochopit, ale o to silněji jej můžeme cítit. Myslím, že vztah chápání – cítění je rozhodující pro pocit svobody.“*¹²

Od 60. let vytváří Sýkora tzv. struktury, při jejich tvorbě zkoumá vztahy systematičnosti a náhody. Nejdříve jde o struktury vycházející ze

¹¹ Tento trojlístek nazývá trivium, což sama považují za velmi trefný název, vycházím-li ze skutečnosti, kdy trivium bylo jakýmsi základem, podkladem pro další možné studium, další vývoj jedince. Podobnou funkci má i tohle herní trivium.

¹² (<http://www.artlist.cz/index.php?id=1192>)

síťového rastru, ve kterém kombinuje vztahy elementů, později dochází ke zrušení rastru a Sýkora vytváří cykly liniové. Opět se zde odráží vztah náhody a systému, ale jiným způsobem. V liniových obrazech je bílým podkladem symbolizováno prázdno, prostředí pro náhodně se rozvíjející linie. Jejich šíře, průběh, barva a výchozí souřadnice jsou určovány hodem kostkou nebo generováním náhodných čísel pomocí počítače. (srov. <http://www.artlist.cz/index.php?id=1192>). Sýkorovy obrazy jsou zobrazením člověku velmi známé náhody, se kterou se setkáváme denně. Například v momentě, kdy potkáme někoho známého, což považujeme za dílo náhody. Je to ale náhoda řízená určitými pravidly. Žijeme na určitém prostoru, věnujeme se určitým věcem a známe určité lidi, na základě našich pravidelných činností a činností našich známých může dojít k náhodnému setkání. Podobně jako elementů v Sýkorově struktuře.



Ztohoven

Fiktivní jaderný výbuch



Roman Týc

Semaforey

Kromě náhody je ve hře, kterou se chci zabývat, zásadní „vytržení“, jakoby vystoupení z očekávané situace a prožití této situace jiným způsobem. Ve hře to vlastně jinak ani nejde, jelikož hra je svou podstatou vytržení z reality¹³. Jde mi zde především o přesahy, které hra má, které jsou významné a které je nutné si uvědomit, pojmenovat je, hledat v nich souvislosti.

Vytržení ze stereotypu, přetváření známého prostředí je předmětem tvůrčí činnosti umělecké skupiny Ztohoven, jejíž členové již tradičně zasahují do veřejného prostoru, případně do obvyklé vizuální reality a přetvářejí ji. Tyto zásahy jsou velmi často na hranici legality.

Nabouráním se do vysílání ranního pořadu Panorama na ČT2, v červnu 2007, mystifikovali diváky tím, že zinscenovali fiktivní jaderný výbuch. V ten moment sledovalo pořad 45000 diváků. *„Členové skupiny poté zveřejnili manifest, ve kterém uvedli, že svým činem chtěli upozornit na možnou záměnu mediálního obrazu světa za svět jako takový. Také uvedli, že nechtěli vyvolat paniku ani poškodit televizní vysílání.“* (zdroj ČTK)

Roman Týc, jeden ze členů této skupiny, umístil v roce 2007 na pražské semaforey jiné panáčky, než na které jsme zvyklí. Panáčky zobrazovali momenty každodenního života. Přestože jeho zásah nikterak neohrozil život na ulicích, byl odsouzen za poškození cizí věci a na základě toho měl zaplatit pokutu 60 000 korun, což odmítl. V důsledku toho strávil na jaře roku 2012 měsíc v pankrácké věznici. Celá tato situace je velmi zajímavá v souvislosti s jedním z cílů hry, vytržením ze stereotypu. Tímto počinem se Týcovi povedlo v roce 2007 narušit známý pohled na semaforey několika Pražanům. Bezpochyby se v první chvíli pobavili, přesto se i zde

¹³ Při hře se ale nejedná o něco nereálného: *„Hra má blízko k imaginaci. Pohybuje se podobně ve sféře iluze a zdání. Není však jako obrazotvornost pouhou poznávací funkcí, jejíž pochody probíhají introspektivně uvnitř naší mysli. Je činností tkvící plně v realitě a můžeme ji kontrolovat observací. Ve snu dominuje nevědomí, ale i vědomá obraznost nás odvádí od skutečnosti. Ve hře se pohybujeme v obou oblastech, ve fantazii i v realitě.“* (Borecký, 2005, str. 87)

objevují také vážné momenty hry a její přesahy, zásahy do života, vážnost hry je zde přítomna především ve vztahu „já a svět“.

V důsledku vážnosti hry se také autor sám neplánovaně dostává do nových situací. Měsíc strávený ve vězení jako nová osobní zkušenost, ale hlavně opravdu drsné vytržení ze stereotypu.

Závěrem kapitoly je tedy důležité zdůraznit, že obecné herní teorie, klasifikace her podle převažujících principů, nelze brát zcela definitivně. Hra sice funguje na základě dodržování pravidel, na druhé straně počítá s principem náhody, pracuje s veličinami skutečnost, imaginace, neskutečnost. Jakmile se hra dostane do určité kategorie, okamžitě nám ona sama ukáže zcela jiný pohled, kterým se z dané kategorie dostává opět jinam. Uchopováním, upozorňováním na hru v uměleckém prostředí může docházet k odhalování její mnohotvárnosti a poukazování na šíři její působnosti, ale i na její hranice.

Etymologický význam slova

Význam srovnání slova hra s patřičnými výrazy v jiných jazycích vidím především jako možnost hlubšího rozpoznání východisek. S čím byla hra spojována v historii a proč, a jak se mění význam tohoto slova v současných jazycích. Záměrně jsem vybrala několik příkladů starověkých jazyků, kde má hra více výrazů, jako ilustraci toho, s jakými činnostmi byla hra spojována, z čeho vycházela.

S termínem hra se setkáváme denně několikrát, v mnoha situacích a souvislostech můžeme slovo hra zaslechnout – z titulku kulturistického časopisu: „Divoká hra svalů.“, z denního tisku: „Politici hrají vysokou hru“, z poradny pro ženy: „Pohrajte si se svým milencem“. Co všechno v sobě tento termín skrývá. Paradoxní je, že kdyby se mě někdo zeptal před třemi lety co je hra, zřejmě bych mu dokázala odpovědět s větší „jistotou“ než nyní. V přípravách pro tuto práci jsem se tématem, fenoménem „hra“ zabývala, četla jsem knihy, články a pokoušela se proniknout pod povrch tak frekventovaného slova, snažila se dojít k jádru věci a pochopit je. Opak byl ale pravdou. Místo abych se dopídila pevné půdy pod nohama, stále jsem se vznášela mezi mnohými body, které sice byly srozumitelné, ale nešlo mi je poskládat dohromady. Docházelo mi, jak snadno může být tento termín zneužit, v jakých souvislostech je lidmi vnímán, jak jej dokážou pochopit a vysvětlit. Stále více jsem vnímala posunutí významu slova hra do polohy spojené především se zábavou, hazardem nebo něčím snadným, lehkým a nezávazným, možná i zbytečným – nejedná se primárně o uspokojení „základních“ životních potřeb. Je ale hra skutečně taková? Tápala jsem mezi pojetím hry jako prazákladu lidské kultury a tím, jak je hra servírována v médiích a potažmo vnímána většinou populace. I výzkum, který jsem v rámci své práce prováděla, dokazoval spojitost spíše se zábavou, uvolněním, relaxací, než něčím závažným a zásadním pro člověka jako takového a pro lidskou kulturu.

Jedna z možností, kde hledat původ tohoto posunu je jedinečnost slova hra, které nemá v českém jazyce obdoby. Huizinga popisuje několik

světových jazyků, ve kterých se vyskytují vždy spíše dva, nebo i více výrazů označujících nějaký jev, proces nebo činnost, pro který by v češtině bylo možné použít vždy jen slovo hra¹⁴.

„Starověká řečtina potřebuje k pojmenování oblasti hry hned dva různé výrazy – paidia – jež nese význam „patřící k dítěti“ (přízvukem se však liší od paidia, dětství), která se ale ve svých významech neomezuje pouze na oblast dětské hry, naopak vztahuje se i ke hrám nejvyšším, posvátným. Další velká oblast, která je skrývá pod výrazem hra, pro kterou měli staří Řekové zvláštní pojmenování je sféra zápasů a závodů – agon. V rozsahu jeho platnosti je zcela jistě obsažena podstatná část pojmu hra. Pojem nevážnosti, hravosti v něm zpravidla označen není.“ (Huizinga, 2000, str. 47)

Huizinga zmiňuje propojení hry a vážné, resp. vážené činnosti také ve staré japonské kultuře. Jde o vzorové chování vyšší třídy (podobně asi jako v evropských podmínkách šlechta), které se odehrává jakoby ve hře. Jde o lingvistické vyjádření volby, kterou vyšší třída má ve všech životních situacích – výraz „váš otec zemřel“ se ve zdvořilostním projevu vyjádří: „váš otec hrál umírání“. (srov. Huizinga, 2000, str. 48)

„V moderních evropských jazycích překrývá slovo pro hru obzvláště široký okruh. V románských i germánských jazycích se vztahuje na různé pojmové skupiny pohybu nebo činnosti, které nemají s hrou v užším a formálním smyslu nic společného. Jako bychom měli stále silnější sklon oslabovat představu spojenou se slovem hráti, v němčině spielen, francouzštině jouer a angličtině to play. Jsou to pojmy, které ve svém významu stále nesou určitou aktivitu, ale s hraním v užším smyslu mají společnou už jenom jednu z různých vlastností hry – jde o určitý stupeň

¹⁴ „Například sanskrt nejčastěji užívá výraz krídati, ten označuje hru zvířat, dětí i dospělých. Stejně jako v germánských jazycích vyjadřuje současně pohyb větru a vln, tanec nebo poskakování. Další sanskrtský výraz pro hru divyati se nejvíce používal ve významech hra v kostky, obecně také pro hraní a žertování. Původní význam divyati souvisí s paprsky, náhlým objevováním, rozezvučením, pohybováním sem a tam, hraním, provozováním něčeho. Lílá označuje vzdušnost, lehkost, snadnost pohybu a v jiném významu znamená napodobení, zdánlivost „jako by“.“ (Huizinga, 2000, str. 41)

lehkosti, napětí nebo nejistoty z výsledku, představu uspořádaného střídání a svobodné volby.“ (Huizinga, 2000, str. 59)



Pablo Picasso

Býčí hlava



Pablo Picasso

Kytara

„Picasso čistým kontrastem prázdna a plochy proměňuje prázdno ve znak vnějšího pláště kytary a vystupující válec ve znak otvoru. Tím dělá z nemateriálního prostoru materiál skulptury.“

(Umění po roce 1900, str. 38)

„Český výraz hra vychází ze staroslovanského jhra, z něhož vznikla podstatná jména gra, igrá, ígra, igra, jbgra¹⁵, vyjadřující tanec, hru a zábavu. Pojem hry se užíval v souvislosti se slovem yájati ve smyslu uctívání obětí a řeckým hágios – svatý, který se týká starého rituálu. Podobně i v případě igry se pojí s pohanskými rituálními tanci doprovázenými zpěvy.“ (Macek, 1997, str. 212) České slovo hra vychází podobně jako v jiných jazycích z her spojených s rituálem, uctíváním něčeho posvátného, hra se váže k něčemu pro člověka zásadnímu. Přesto dnes podobně jako v jiných evropských jazycích hra, jako znak v rámci jazykové struktury, v sobě obsahuje mnohem širší významové pole¹⁶. Pokud si v českém jazyce musíme vystačit s termínem hra, může docházet na jedné straně k určitému vyprazdňování pojmu. Z pohledu Saussura však dochází k obohacení znaku hra. Když se z lingvistického exkurzu vrátíme zpět do oblasti výtvarného umění, nelze opomenout kubismus, který právě se záměnami znaků pracuje. Picasso se zabýval jednak minimálním úkonem pro záměnnost znaků viz jeho Býčí hlava, ale také pro evropské umění zcela novým prvkem, nově začíná pojímat prostor, jako součást sochařského materiálu. „Modelací prostoru vzniká tvar, který sice přímo nevidíme (je nehmotný), ale intuitivně jej vnímáme skrze postavení jiných rovin.“ (Umění po roce 1900, 2007, str. 40)

Oblast, ve které jsem se při hledání významů slova hra pohybovala, je velmi široká a mnohotvárná. Lingvistickým popisem hry ve starověkých

¹⁵ Igráček – made in Czech Republic

¹⁶ V lingvistickém strukturalismu podle Saussura dochází v tento moment k obohacení hodnoty znaku hra. „Saussure pojem hodnoty vysvětluje pomocí metafory šachů. Pokud v průběhu hry dojde k ztrátě figury, nezáleží na tom, která jiná figura ji dočasně nahradí, hráči mohou arbitrárně vybrat, jakou náhradu chtějí – bude stačit libovolný předmět.... Neboť figuře dává její hodnotu funkce v systému. Pokud jazyk obohatíte o jeden znak, stejnou měrou zmenšíte hodnotu ostatních. A kdyby naopak byly zvoleny jen dva znaky, všechny ostatní možné významy by myslely být rozděleny mezi tyto dva znaky. Hodnota obou těchto nepředstavitelných znaků by byla ohromná.“ Umění po roce 1900, 2007, str. 37

jazycích naznačují přístupy k hernímu principu v minulosti a s tím související výklad tohoto termínu dnes.

Herní antagonismus, teorie a praxe herních principů

V této kapitole vycházím stále z herních teorií, ve kterých nacházím souvislosti mezi hrou jako obecninou a hrou jako jevem, který se transformoval, přizpůsoboval situaci ve společnosti.

Většina autorů, kteří hru popisují, se shoduje na jejím velkém významu pro lidské společenství, jako na něčem zcela zásadním. Podle Johanna Huizingy stojí hra a herní princip vlastně u samého zrodu kultury¹⁷, význam hry je zásadní pro vývoj společnosti a jejích sociálně – kulturních zvyklostí, vazeb a pravidel. Na druhé straně se mluví o jasných hranicích mezi hrou a skutečností. „*Tak se tedy hra vyděluje z ostatního světa a staví se proti němu jako zrcadlo. Prostorové i časové oddělení zdůrazňuje, že tady bude všechno jinak: nepleťte si hru se životem. Mezi nimi není žádný přechod. Závazky a povinnosti ze světa hry neplatí mimo něj a naopak.... To znamená jsi-li ve hře, neboj se být svobodný.*“ (Sokol, 2007, str. 83)

Eugen Fink vyjadřuje antagonismus hry slovy: „*Problém největší hloubky a nejtvrďší myslitelské obtížnosti je vyložit přesně, jak se v lidské hře vzájemně prostupují skutečnost s neskutečností.*“ (Fink, 1992, str. 32)

Stojí hra skutečně zcela odděleně? Pohybujeme se ve světě hry a po skončení se vše vrací zpět, tam, kde jsme byly před počátkem hry? Nebo nás hra posunula někam dál? Potom ale je součástí našeho života, utváří naši osobnost, učí nás, nastavuje nám zrcadlo.

Huizinga popisuje hru jako prazáklad kultury, Pernica ji nazývá sociokulturní universalí¹⁸. Hra, herní princip je něco, co stojí za vznikem kultury a z principu hry vycházejí další principy fungování společnosti.

¹⁷ Pojem kultura je zde chápán v nejširším svém významu – „z lat. colere, vzdělávat, pěstít, pojem začal být vymezován v 15. – 16. Stol. u Hegela má již význam skutečného vyjádření lidské existence včetně jejího rozvoje; je pojata jako etapa vývoje absolutního ducha směřujícího ke svobodě. Vyvrcholení pojetí kultury v německé filosofii lze spatřovat v práci Rickerta, který formuloval názor o potřebě vytvoření samostatné vědy o kultuře. (Filosofický slovník, 1998)

¹⁸ Termín universalie je známý především v souvislosti se „Sporem o universalie“ – zda a jakým způsobem existují obecniny, tento spor byl vymezen následovně – zda rody a druhy existují bytostně nebo v rozumu jako zobecnění, zda jsou to tělesné věci, či netělesná bytí

„Hra je svobodné jednání či zaměstnání, v rámci určitého jasně vymezeného času a prostoru, které se koná podle svobodně přijatých, ale přitom bezpodmínečně závazných pravidel, má svůj cíl sama v sobě a nese s sebou pocit napětí a radosti a zároveň vědomí odlišnosti od všedního života.“ (Huizinga, 1997, str. 37)

„Duch hry je jeden ze základních stimulů pro vznik vrcholných projevů kultury v rámci společnosti, pro mravní výchovu a intelektuální vývoj jedince.“ (Caillois, 1998, str.11)

Huizinga zde vymezuje jasné vlastnosti hry – svoboda, vymezený prostor a čas, závazná pravidla a odlišnost – nejedná se „ještě“ o skutečný život, avšak pocity, které při hře prožíváme, jsou odrazem reálného světa. Při hře se učíme, zážitek ze hry skončením hry nekončí. Caillois potom pojmenovává pro mě nejdůležitější moment, kterým je duch hry – to, co ze hry nedělá jen „prázdnou zábavu ve volném odpolední“. Ducha hry vidím právě v jejím přesahu, významu hry ve skutečném životě.

V současné společnosti herní principy prostupují většinu oblastí lidské činnosti. Jsou to například principy tržní ekonomiky, která funguje na základě hospodářské soutěže, ale i tvrdého boje, kde „vítězí silní“. Nástroje marketingu jsou založeny na herních principech, přímo apelují na lidskou touhu hrát si, být zapojen do soutěže, něco získat. Veškeré akce typu sbírání bodů s nadějí na získání odměny, věrnostní kartičky, které musíme při každém nákupu předkládat, na které máme slevu, jsou určitou formou hry, jsme zapojeni do hry, známe pravidla, ale co můžeme takovou hrou skutečně získat? Hra se v mnoha případech stává nástrojem manipulace s člověkem¹⁹ – protože mám věrnostní kartičku X, půjdu nakupovat do obchodu X, ne proto, že je tam zboží, které potřebuji. Cestovní kanceláře

a zda existují mimo smyslové věci, nebo v nich. (srov. Filosofický slovník, kol. autorů, 1998) V souvislosti s hrou si universalii vysvětlují jako prazáklad, východisko pro sociokulturní platformu dneška.

¹⁹ Ani v diktátorských režimech se na hry nezapomíná – podle pravidla chléb a hry. Hra je zde ale prostředkem propagace režimu. Přesto nemusí mít vždy jen negativní dopad na společnost.

nabízejí dovolené, pobytové zájezdy k moři, jedná se o další místo, kde se rozehrávají hry – na vymezeném „herním“ prostoru prázdninového rezortu jsou všichni zapojeni do hry podle určitých pravidel, která v tomto případě nejsou nikterak složitá. Jde o to vyrazit na pláž, lenožit a opalovat se, je to vlastně hra. Jak ale tato hra souvisí se „skutečným“ životem? Zapojili jsme se do takových her svobodně, nebo jen v důsledku útoku reklamních kampaní?

Přesto, že hra se v mnoha případech stala nástrojem manipulace, považuji pronikání hry a herních principů do každodenního života za podstatné a v jádru pozitivní. V této práci popisuji především roli výtvarného umění, ve kterém se také princip hry objevuje, ale na člověka působí jinak. Jak jsem již přestřela, zajímá mě především určitý didaktický obsah výtvarného umění, zpráva, kterou dostáváme, ne jen o společnosti, ve které žijeme, ale i o sobě samých.

V kapitole o etymologii hry v různých jazycích píšu o jistém „omezení“ v češtině, která nabízí pro hru pouze jeden výraz. Na druhou stranu díky jiným možnostem českého jazyka, kterými jsou předpony, vznikají v souvislosti s hrou nové významové posuny, které se ovšem nevzdalují podstatě hry. Jedná se především o pohrávání a zahrávání. Jak se tímto způsobem posunuje význam činnosti – hraju si, zahrávám si, pohrávám si? Ať už se jedná o zahrávání či pohrávání, stále se pohybujeme v oblasti, kterou jsme na počátku definovali jako hru. Ve všech těchto činnostech lze nalézt herní principy alea, agón nebo mimikry.



Reklamní kampaň na hypermarket Český sen



Nedočkávané davy návštěvníků v den otevření



Kulisa hypermarketu

Z principu pohrávání vychází dokumentární film Český sen natočený roku 2003, který pracuje s mystifikací člověka. Na základě mediální kampaně na nově postavený hypermarket stojí před ním v den jeho otevření nedočkávané zástupy. Nastane ovšem něco zcela jiného, z očekávaného nakupování se stává nová životní zkušenost.²⁰

Součástí kampaně byla sice upoutávka na nově stojící hypermarket s prozaickým názvem Český sen, ale na plakátech kromě data, kdy bude obchod otevřen, byly také nápisy vyzývající spoluobčany – NENAKUPUJTE, NEUTRÁCEJTE, NETLAČTE SE, NEJEZDĚTE. Přesto se dostavilo nečekané množství lidí, kteří nakupovat a utrácet chtěli. Organizátoři celé akce, kteří v ten den vystupovali jako manažeři obchodu, který nikdy nebyl otevřen, byli lidmi, kteří neunesli tíhu absurdní situace, zbiti.

V rámci internetových diskuzí se většinou objevovaly komentáře lidí, kteří viděli film, ne těch, kteří se samotného neotevření účastnili. Ohlasy byly povětšinou kladné, očekávaně poukazovali na snadnou manipulovatelnost reklamou atd. Pochopitelně se objevovaly i negativní komentáře: „A celá ta volovina, která je vo ničem stála daňové poplatníky 19 mil. Kč! Nechal bych to pány umělce zaplatit!“²¹. Tato akce výborně vystihla vážnost hry ve vztahu „já a svět“.

V západní civilizaci bývá velmi často jasně oddělen čas na práci a čas na zábavu²². V rozhovorech, které jsem uskutečnila v rámci výzkumu, spojili

²⁰ „31. května 2003. Je pár minut před desátou dopolední a na parkovišti v pražských Letňanech se tlačí více jak 3000 nedočkávaných lidí. Mnozí z nich svírají igelitky, někteří jsou vyzbrojeni taškou na kolečkách. Moderátor z osvětleného pódia nabádá, aby lidé využili přistavené cisterny s pitnou vodou a napili se. Asistentky rozdávají kelímky. Z reproduktorů zazní ještě jednou hyperhymna ČESKÉHO SNU: Tak zkus se dívat jako dítě, spousta věcí omámí tě... Náhle na pódium vyběhnou manažeři hypermarketu, vítají se se svými zákazníky a svižně přestřihnou blyštivou pásku. Ochranka odstraňuje kovové zábrany, dav se dává do pohybu. K hypermarketu zbývá ještě 300 metrů. Lidé se rozběhnou... Chvilí na to nejrychlejší z nich oněmí: hypermarket, ke kterému doběhli, je jen velká filmová kulisa... První česká filmová reality show ČESKÝ SEN je celovečerní film o hypermarketu, který nebyl..... „

zdroj: Oficiální text distributora

²¹ <http://www.ceskatelevize.cz/specialy/ceskysen/index.php?load=ohlasy>

²² Toto oddělování bývá podtrženo také příznačným oblečením – pracovním a „volnočasovým“. Někdy se dá skutečně poznat na první pohled co člověk právě „dělá“.

nejdřív všichni hru s momentem zábavy, ne práce²³. Když jsme se ale bavili o umělcích, kteří s hrou přímo pracují, mluvili jsme o několika uměleckých dílech, která vycházejí z principu hry, pomalu se hra dostávala do nových souvislostí, hra a práce spolu začaly více souviset – a to nejen ve smyslu práce jako činnosti, která je prováděna za účelem výdělků²⁴. Při rozhovorech jsem si uvědomila jednu důležitou věc, která, doufám, bude klíčová pro mou budoucí učitelskou praxi a vlastně se stala významnou i pro tuto práci. Věci, které se často zdají banální, jednoznačné, o kterých myslíme, že není třeba mluvit, však tak jasné ve skutečnosti nejsou. Především narážím právě na hru a její reflexi. Pokud se někdo stane součástí hry, prožije něco zvláštního, má nové zážitky, cítí jinou zkušenost, než dosud pociťoval. Chce, ba možná dokonce musí o tom promluvit, své pocity a zkušenosti reflektovat, a tak se v nich utvrdit, pochopit je. Mohlo by se možná stát, že by jinak na svou zkušenost zapomněl²⁵.

²³ Přesto i součástí práce může být hra. Kominika můžeme poznat podle toho, že má černé šaty a bílou čepici, jedno z mála řemesel, které si zachovalo tradiční pracovní oblek. Dnes už jej však nepoužívají všichni, někteří kominíci se oblékají tak, že je na první pohled nerozeznáme od elektrikáře, nebo instalatéra. Potvrzují tím, že praktický význam kominické oblečení nemá. Kominický černý oblek s bílou čepičkou funguje jako výraz hrdosti, příslušnosti ke kominickému řemeslu. Jeho užívání lze považovat za proniknutí hry do pracovního prostředí.

²⁴ O fontáně libosti od Petra Lorenze: „*Je to hra, vlastně je to moc hezká hračka, je zábavná a krásná, fascinuje mě, jak to funguje, to bych fakt jen tak nevymyslel..... No, jako asi jenom sranda to vymýšlet nebyla.*“ (Chlapec 15 let)

²⁵ „*Osobní zkušenost je vždy jedinečná a uzavřená do samoty materiální existence. K překročení samoty osobní zkušenosti patří dialog, dialog je nástrojem pro obohacování osobní zkušenosti. Proto je také nejúčinnějším prostředkem výchovy. V dialogu se osobní zkušenost otevírá do dvou směrů. Buď k jiné osobní zkušenosti – tak vzniká skupinová (sdílená, zprostředkovaná) zkušenost. Nebo k hlubinám vlastního nevědomí, kde se dotýkáme společenského prázdku lidského rodu – tak objevujeme archetypální zkušenost.*“ (Slavík, 1993, str. 5)

Aktuální vymezení hry – paralela k vyučování

Ze základních principů hry, jako jsou pravidla, časové vymezení, do jisté míry i vydělení od skutečného života, vyplývá určitá souvislost jak s konkrétní vyučovací hodinou, tak s výchovou a pedagogikou obecně.

Psychologie dítěte, vývojová psychologie i psychologie hry, pokládají hru za základní stavební kámen v učení. V raném věku je to instinktivní učení se nápodobou, později vědomé napodobování rodičů, přátel, osobních vzorů. Hra se něčím od skutečného života vyděluje, ale do skutečného života zasahuje zkušeností, zážitkem, prožitkem, které hráč při hře zakouší. Podobný vztah má ke světu prostředí školy. Na vymezeném prostoru, v určitém prostředí a čase probíhá vyučování, které v ten moment sice je odděleno od „skutečného“ světa, ale bezprostředně s ním souvisí. Pokud by nesouviselo, neměla by instituce školy význam.

Caillois popisuje dva antagonistické herní principy obsažené bez rozdílu ve všech čtyřech herních kategoriích. Na tomto popisu je již patrná souvislost mezi situací ve hře a v učení: *„Uvnitř každého kvadrantu (agón, alea, mimikry, ilinx) se hry ještě hierarchizují podle určitého stejného pravidla, podle určité posloupnosti. Krajiní body takové posloupnosti jsou antagonistickými póly. Na jednom pólu panuje prakticky bezvýhradně živel povyražení, bujarosti, volné improvizace a bezstarostné rozjařenosti. Takto se manifestuje nezbrzděná fantazie, kterou můžeme označit slovem paidia. Na opačném pólu posloupnosti se šibalská a spontánní bujarost skoro úplně vytrácí a ukázněuje; tady vládne komplementární tendence, která je v jistém ohledu (ale jen v jistém ohledu) její rubovou stránkou. Tato druhá tendence zbavuje hry jejich anarchické a kapriciózní povahy. Vnucuje jim více a více herních konvencí, kterým se mají podrobovat, závazných a stísňujících. Hráčům se ve hře staví do cesty více a více překážek, čím dál tím horších, takže se ke kýženému výsledku dostávají se stále většími obtížemi. Je to marná práce, která nepřináší užitek, ač vyžaduje rostoucí úsilí, trpělivost,*

obratnost a vynalézavost. Tuto druhou tendenci nazývám ludus.“ (Caillois, 1998: 33 – 34)

Pokud budeme vycházet z tohoto tvrzení o přítomnosti dialektismu ve hře, nabízí se srovnání podobných momentů průběhu hry s průběhem procesu učení²⁶. Co probíhá při hře podobného? Představme si situaci, kdy hrajeme všem známou stolní hru Člověče, nezlob se. Je založena na několika jednoduchých pravidlech, která lze snadno pochopit. Hráčská skupina se před započítím hry ujistí, zda jsou s nimi všichni obeznámeni, protože pro úspěšnou hru je nutné pravidla dodržovat. Pokud někdo začne při hře pravidla ignorovat, hru nelze hrát dál, dál lze pouze provozovat činnost, která ze hry vychází, ale už se bude jednat o „jen takové blbnutí, bez závazných pravidel“. Nevyplývá z toho ale, že hra by se snad měla stát stereotypní činností založenou pouze na přísném dodržování pravidel. Podobný průběh a význam má školní vyučování, ve kterém je také stále přítomný konflikt mezi volnou tvorbou, improvizací, bujarostí na straně jedné a překonáváním překážek, obtížnou prací, trpělivostí na straně druhé. Přičemž dodržování předem jasně stanovených pravidel je pro úspěšný průběh hodiny zcela klíčové. Ovšem, stejně jako při hře, nemají-li stanovená pravidla funkci pout, ale jsou naopak podhoubím svobodné tvořivosti, improvizace a vlastní invence.

Podle některých autorů je za hru považována činnost, která je jasně oddělena od reálného života a ze situací, které při ní nastanou, nelze nic do reálného života přenášet a vyvozovat důsledky. *„Když člověk porazí v tenise svého šéfa, neznamena to, že by mu mohl zítra v práci poroučet: i výsledek hry platí jen v jejím světě a nikdy se nepřenáší ven.“* (Sokol, 2007, 82) Přesto však není hra něco, co by existovalo na reálném životě zcela nezávisle. Tím by se zcela zavrhl význam hry jak ve formování jedince v jeho

²⁶Vzhledem k zaměření této práce termínem *proces učení* myslím především školní vyučování, resp. průběh hodin výtvarné výchovy. Ovšem podobnost se hrou se dá vysledovat ve všech životních situacích, ve kterých k učení dochází.



Kateřina Œed

raném věku, tak i později, ale především by se popřela hra jako prázáklad kultury lidského společenství.

Příkladem z umělecké tvorby jsou realizace Kateřiny Šedé. Kateřina Šedá kromě jiného poměrně jasně pracuje s didaktickými funkcemi umění, hra se stává nástrojem prožívání. Umění, hra, akce mohou být motorem pro reakci, která je vyvolána na základě nových zkušeností. Jedním z jejích hlavních témat jsou mezilidské sociální vazby. V září 2011 se jí povedlo moravskou vesnici Bedřichovice i s jejími osmdesáti obyvateli přestěhovat do Londýna před Tate Modern, kde společně s britskými profesionálními i amatérskými výtvarníky trávili den. Britští výtvarníci seděli kolem pomyslných hranic vesnice a kreslili ji podle fotografií, obyvatelé Bedřichovic trávili den ve vesnici. Projekt *Od nevidím do nevidím (From Morning Till Night)* popisuje Šedá takto: *„Chtěla jsem, aby svou vesnici uviděli úplně jinak a aby v ní měli chuť trávit co nejvíc času. Normálně to tak není, protože ráno odjedou do města do práce a vrátí se až večer a přes den se vůbec nevidí. Chtěla jsem, aby se přes celý den ve vesnici viděli a zároveň se nemuseli vracet z města z práce.“* (zdroj ČTK) Obyvatelé moravské vesnice tak jeden den strávili ve známém prostředí, ale trochu jinak: *„Jsme tu všichni dohromady, celé Bedřichovice a vídáme se. U nás na vesnici se takhle často nepotkáváme,²⁷“* řekla devatenáctiletá Veronika Hrubá, která hrála na trávniku před Tate Modern s kamarádkou stolní tenis. O kus dál hráli bedřichovičtí mladíci fotbal. (zdroj ČTK) Tento projekt dobře vystihuje ne/propojení hry se skutečným životem. Byl tento den pro bedřichovické skutečný život? Byla to hra? Bylo to obojí?

²⁷ Jedním z cílů této akce je zážitek ze hry ve vztahu „já a ty“.



Skupina Ládví

Obnovení šňůr na prádlo



Skupina Ládví

Stojan na křídý, sídliště Ďáblice

Herní plány a pravidla her ve veřejném prostoru

V této kapitole popisují hru ve vztahu k herním plánům, kterými jsou jednak hřiště, tedy místa, kde se s hrou počítá zcela bezpodmínečně, ale také veškeré veřejné prostory. Význam funkce hry ve veřejném prostoru je mimo jiné upozornění na existenci samotného veřejného prostoru²⁸. Umění je nástrojem hry, která veřejný prostor otevírá veřejnosti, narušuje jeho anonymitu.

Na veřejný prostor a na naši účast v něm upozorňuje skupina Ládví. Ve svých projektech pracuje s termíny možnost, nabídka, výzva. Pracují jednak s přetvářením již existujících objektů v prostoru, které se někdy mohou podobat jakési opravě, znovuoživení, jakým je například obnovení šňůr na sušácích na prádlo, ale také vnáší „novinky“ do veřejného prostoru, nějaký předmět, objekt, který na tomto místě chybí.

V listopadu 2006 tak například skupina instalovala na dětském hřišti sídliště Ďáblice stojan s barevnými křídami. Lidé, kteří na hřiště přicházeli, byli tímto stojanem vyzýváni, měli možnost křídly použít a pokreslit betonové plochy v okolí, chodníky apod. Byla tak stanovena nepsaná pravidla, která mohla znít asi takto: „Po skončení vraťte křídly zpět do stojanu, ať ti, co přijdou po vás, mohou, pokračovat.“ Přesto byla celá situace pochopena jinak. Za tři dny byl stojan zničen, a tak skončil jeho příběh. Důležitý byl však již pouhý moment jeho vzniku. Iniciativa vyjádřila svou touhu vytrhnout druhého z každodenního stereotypu, který je založen na často stresující péči o sebe sama, svoje vlastní pohodlí, o svoji vlastní zábavu.

A najednou se přede mnou objeví stojan s barevnými křídami, který jakoby mi říká: „Máš chuť něco pokreslit? Tak to udělej!“ Takové akce jsou momenty, kdy dochází k poznání sebe sama a sebe jako člověka

²⁸ Nadace partnerství uvádí tuto definici: „Veřejné prostory (prostranství) jsou nezastavěné prostory mezi budovami v našich obcích a městech, ulice, náměstí atd. Tato prostranství jsou přístupná každému a slouží různým účelům.“²⁸
<http://www.nadacepartnerstvi.cz/prostory/verejne-prostory#cojsouprostranstvi>

společenského, odpovědného za svoji vlastní činnost v kontextu prostředí, ve kterém žijeme.

Také výtvarník Kurt Gebauer pojímá hru jako prostředek pro zasahování do veřejného prostoru: „Člověk má tu kebuli tak nabobtnanou a umí se tak rafinovaně radovat z toho, že dokáže toho druhého pokořit, zničit, že jedině hrou, kulturou, která zaměstná mozek, lze to udržet v nějaké normě.

Když ta kultura, umění, tvorba krajiny a města, vztahy, hudba, hry nefungují, tak ten lidský mozek, a to vidíme našich mnohých průměrných spoluobčanech, jak rádi svádějí svoje problémy tu na Židy, na Němce, na Cikány, na Rusy, tu na špatný počasí, a nebo na sousedy, ten lidský mozek se stává takovým motorem, jak rafinovaně někoho zničit, velmi důvtipným způsobem.“²⁹

Kurt Gebauer považuje hru za součást výtvarného umění, za něco, bez čeho člověk ztrácí svou podstatu, podstatu tvora myslícího, naslouchajícího a společenského. Hra nás učí myslet, žít kulturně, vnímat okolní svět, vnímat reálné prostředí, nebýt lhostejný. Nejde jen o estetické vnímání, ale o celkové vizuální vnímání, naučit se všimnout si svého okolí, prostředí, ve kterém se pohybujeme a které společně s ostatními utváříme. Jde o velkou odpovědnost, o to, zda dokážeme skutečně prožít, zažít sebe jako součást prostředí, ve kterém se pohybujeme, nebo jestli ke svému bytí přistoupíme jako k něčemu relativnímu a v podstatě nesmyslnému, že vzdáme jakoukoli životní snahu. Ani kultura, ani hra nejsou „nadstavbou“ lidské společnosti, jsou její podstatou, což potvrzuje propojenost hry se skutečným životem.

²⁹ Kurt Gebauer <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10318936610-osobnost%20-na-dvojce/211542155000078-osobnost-na-dvojce/>



Kurt Gebauer

Český rybník, Vojanovy sady



Kurt Gebauer

Na houpačce

V umělecké tvorbě Kurta Gebauera je přítomná hra v obou svých hraničních mezích (jak je popisuje Caillois – LUDUS x PAIDIA). Lehká hra a hravost v antagonistickém vztahu k vážným momentům lidského bytí a výpovědi o něm. Propojuje humor, vtip, lehkou legraci s ironií poukazující k vážné tématice.

„Existuje cosi jako umělecký provoz. To jsou galerie, muzea, obchody se suvenýry a práce s veřejným prostorem. Veřejný prostor nemá většinou nic společného s uměním, tedy sochařstvím, malbou, prostorovou tvorbou, anebo jen ve své pokleslé formě, a tak se o něj málokdo umění-lačný zajímá. Mě baví hlavně práce s tímto ne dost dobře obhospodařeným tématem, které celé dějiny bylo tím hlavním. Přes potíže růstu socialistické, komunistické a raně kapitalistické společnosti se snad sem tam něco povedlo udělat, veřejnost většinou o veřejných věcech nic neví.“³⁰

Výtvarná výchova se může stát prostorem, v němž žáci „dobře veřejno“, kde se setkává hra a umění, poznají. Zdánlivě banální, všední věc, činnost se může stát něčím, co nás osloví, co se nás dotkne velmi silně a co nám i třeba něco vypoví o nás samotných.

V dílech Kurta Gebauera je také přítomno určité zosobnění hry, hračky a dětství. Zpodobnění dívenky jak se houpe, jak si hraje. Houpačka je sama o sobě velmi pozoruhodná věc navozující pravidelným kyvadlovým pohybem velmi uvolňující pocit. Sledovat svět očima z houpačky je zcela jiný zážitek, než jak vidíme svět v běžných situacích. Co v nás houpavý pohyb vyvolává? Všichni jsme strávili zhruba 9 měsíců v mamčině břiše, obklopeni teplem a bezpečím. V břiše maminky zažíváme devět měsíců „život na houpačce“. Proto také po narození mají děti většinou rády nošení, pohupování. Houpačka nám nabízí znovu zažít podobný pocit, jako bychom byli na chvíli zase v mamčině břiše.

³⁰ Kurt Gebauer – Art list: <http://www.artlist.cz/index.php?id=1649> (11. 2. 2012)



Autor neznámý

Praha, Františkánská zahrada, Orlová



Strašné dítě/enfant terrible Kurt Gebauer

Matematická průlezka, součást DIDAK (didaktické hřiště)

Hřiště na ostravském sídlišti Fifejdy

ZŠ Klíček – Praha Chodov



Autor neznámý

Hřiště ve Vrchlického sadech, Praha, Hlavní nádraží

Hřiště nejen jako prostor pro hru

Místem, kde se mohou odehrávat hry nejen dětí, jsou hřiště. V současnosti vzniká mnoho nových, rekonstruují se stará hřiště a lidé tak mají více možností, jak a kde provozovat hry. Na první pohled však lze od sebe dětské hřiště a hřiště pro dospělé rozeznat. Proč? Pokud bychom opět vycházeli z dělení her podle převažujícího herního principu, hřiště pro dospělé je ideálním místem pro hry typu agon. Hřiště pro dospělé jsou ve většině případů místa, kde se předpokládá provozování nějakého sportu. V tomto smyslu jsou hřiště pro děti mnohotvárnější, ale bohužel jejich užívání je často věkově omezeno.

Za nově pojaté hřiště v tomto smyslu lze považovat Minikrajinu na ostravském sídlišti Fifejdy, kde K. Gebauer vytvořil prostor pro společnou hru dětí a dospělých.

V současné době se tvorbě hřišť věnuje skupina umělkyní a umělců vystupující pod názvem Strašné dítě/Enfant terrible³¹, kteří ve spolupráci s architekty realizovali několik hřišť. V návrzích a realizaci vycházejí především z místa, kde hřiště bude stát. Hledají souvislosti mezi použitým materiálem, tvary a významem, pro který hřiště vzniká³². Vznikají tak hřiště, která nově mluví o duchu místa, kde se nacházejí, osobitým způsobem vystihují genius loci.

Za zajímavě pojaté považuji hřiště ve Vrchlického sadech v Praze. Přestože toto hřiště vzniklo smontováním universálních prefabrikátů, pokusili se jeho tvůrci o zasazení do kontextu prostředí, v tomto případě Prahy, tím, že části hřiště jsou malou zmenšeninou pražských „zajímavostí“. Na fotografii vidíme Karlův most, je zde také ZOO, Pražský hrad, Petřínská rozhledna a další. Zasazení do místa je aktuální nejen z hlediska Prahy jako

³¹ Jádrem skupiny tvoří tři umělkyně – Lenka Klodová, Helena Poláková a Lucie Nepasická.

³² V posledních letech jsem navštívila mnohá dětská hřiště ve více českých i evropských městech. Hřiště jsou pro děti bezpečná, barevná, jsou použity kvalitní materiály. Zjistila jsem ale, že všechna hřiště jsou si až podezřele podobná. Jsou používány stále stejné prvky, ať se jedná o hřiště v centru Prahy, na Ostravsku, v centru Paříže, ve Vídni, či v horách.

celku, ale především považuji za velmi trefné právě místo u Hlavního nádraží. Návštěvníci Prahy, kteří před odjezdem vlaku chvíli pobudou na tomto hřišti, si mohou zopakovat, co všechno v Praze navštívili, případně si naplánovat, co mohou navštívit příště. Naopak těm, co se zde zastaví hned po příjezdu, hřiště poslouží jako názorná turistická informační kancelář.

V této kapitole naznačuji projevy hry v rámci veřejných prostor. V souvislosti s hřištěm je jasné, že zde hra přítomná je. Veřejným prostorem však hra prostupuje v širším smyslu slova. Na počátku upozorňuji na význam hry, kterým je upozornění na veřejný prostor jako takový. Na společnosti potom záleží, do jaké míry se nechá do hry vtáhnout, jak hru dále rozvine a tím veřejnému prostoru vtiskne jeho smysl. Hra zde má roli prostředníka propojující individuální přístup člověka s vlastnostmi veřejného prostoru jako jsou kolektivní myšlení, solidarita, odpovědnost, opět se vracíme k vztahům „já, já a ty a já a svět“.

Úvod do výzkumu

Empirickým výzkumem, ze kterého moje práce vychází, jsem zjišťovala především proměnlivý vztah ke hře jako určitému fenoménu, soustředila jsem se na odlišnost tohoto vztahu u dospělých a dětí. Sledovala jsem, jaký je rozdíl mezi hrou dětskou a hrou dospělých. Vycházela jsem z předpokladu, že v dospělosti lidé nejsou schopni hrát spontánní dětskou hru, která by byla nepromyšlená a byla hrou sama o sobě³³.

Hra u malých dětí je důležitou součástí jejich kulturního vývoje, stává se pro ně přirozenou formou učení, a proto je potřebná její podpora a asistence při ní. Dítě se každodenní hrou učí, objevuje svět a osvojuje si spektrum sociálních a kulturních i mezikulturních vztahů. Lze říci, že se sice jedná o hru řízenou ze strany blízkých, především rodičů a rodiny celkově, ale dítě má schopnosti a velké předpoklady pro to, vnést do hry svou vlastní invenci, projevit fantazii a hru uzpůsobit své představě a potřebě.³⁴ Můžeme také sledovat přirozené propojení hry s počátky uměleckého projevu, především v předškolním věku dítě neodděluje hry a výtvarné aktivity, vše spolu přirozeně souvisí a vzájemně se prolíná³⁵. V počátcích lidského vývoje je rodina hlavním prostředníkem mezi dítětem a společností, která v sobě nese kulturní dědictví. Vliv rodinného prostředí

³³ „... v existenci dětí má důležitou, ba fundamentální úlohu, stojí tu v samém centru života. Avšak dospívání mladého člověka se vykládá jako proces, při němž je hra postupně vytlačována z centra života a je nahrazována jinými fenomény našeho pobývání. Hraní je u malého dítěte zjevně čistým naplňováním jeho způsobu pobývání. To má jistě eminentní význam pro psychologii a pedagogiku.“ (Fink, 1993, str. 21)

Podobná úvaha je skryta v písni Jiřího Suchého: „my jsme lidé světa znalí my jsme lidé s rozhledem, ale hrát si jako malí, to bohužel nesvedem....“

³⁴ „Hry mohou vyplývat z různých potřeb a přání dětí. Předpokládá se, že většina her zdravých dětí, žijících v klidném rodinném prostředí, je motivována především jejich vývojovými potřebami.... Kromě vývojových potřeb se na motivaci dětí ke hře často podílejí i jiné jejich potřeby, např. potřeby sociální a estetické.“ (Severová, 1997, str. 41)

³⁵ „Hra a umění, resp. činnosti, které s uměním bezprostředně souvisejí, náleží do kategorie vývojově významných aktivit. Je proto možno předpokládat, že hry i činnosti zaměřené na umění si budou v určitém ohledu velmi blízké.“ (Severová, 1997, str. 42)



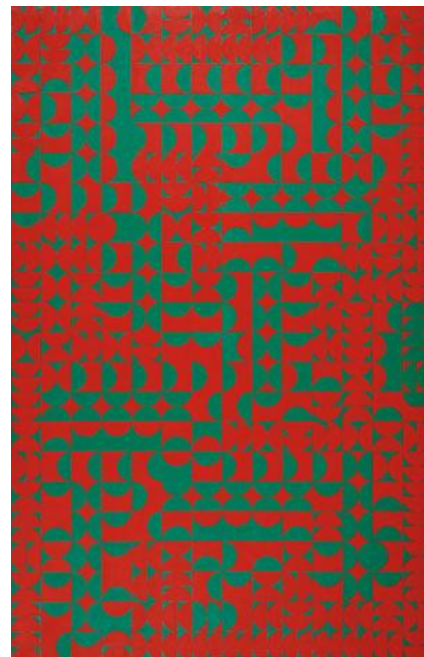
Filip Turek
Na modlitbách



Mario Chromý
Voliči nezlob se



Petr Lorenz
Fontána libosti



Zdeněk Sýkora
Červenozelená struktura

nebo prostředí, které je pro jedince primární, si s sebou nese každý po celý život. Ve svém výzkumu jsem se snažila zjistit především vliv prostředí pozdějšího, do jaké míry je možné v rámci výtvarné výchovy ve školách ovlivnit vztah k umění, k uměleckému projevu a jakou roli zde má fenomén hry. V rozhovorech jsem se snažila pracovat především se vzpomínkami dotazovaných, ale zaznamenávala jsem také jejich reakce na předložená umělecká díla, ve kterých se fenomén hry projevuje jako klíčový (viz Filip Turek, Mario Chromý, Petr Lorenz a Zdeněk Sýkora).

Má teoretická příprava na výzkum spočívala především ve studiu odborné literatury k tématu kvalitativní metody zkoumání. Volila jsem metodu kvalitativního výzkumu, jelikož se domnívám, že metoda kvantitativní by mi poskytla sice širší spektrum informací od mnoha respondentů, ale ve výsledku bych nepronikla do hloubky problematiky, která je v případě mého tématu klíčová k důkladnějšímu pochopení. Cílem bylo získat podrobné, hluboké informace o dotazovaných, které bych mohla konfrontovat se svými vlastními postoji, názory a potencionálními odpověďmi na mé otázky.

Východiskem se mi stala klíčová slova (fenomén hra, princip hry, tvořivý projev, fantazie, hra v dětství a v dospělosti). Tím jsem dospěla k hlavnímu tématu, které bych chtěla poodkrýt – *Jakou roli v rámci výtvarné výchovy může hrát hra? Ale také jakou roli skutečně hraje? Jak hru vnímá dítě a jak dospělý, jak se vzájemně dívají na hru toho druhého, jaký osobní význam pro ně hra má? Je hra u dospělých na ústupu?*

Nejdřív bylo pro mě jako výzkumníka rozhodující sama se nad položenými otázkami zamyslet a zároveň své myšlenky konfrontovat s literaturou, popisující hru. Především šlo o konfrontaci těchto otázek – co je hra, jaká je její podstata, jaké jsou její projevy, jaký význam má hra ve společnosti, jaké jsou souvislosti mezi hrou a kulturou? Své myšlenky jsem konfrontovala s herními teoriemi (viz výše).

Pozorování

Předtím, než jsem začala vést rozhovory, jsem se nepřipravovala jen čtením literatury, ale také pozorováním. Očekávala jsem především další srovnání teorie a praxe, což bylo klíčové pro budoucí průběh rozhovorů. Pozorovala jsem děti a dospělé na dětských hřištích v centru Prahy. Sledovala jsem jak chování dětí, tak i dospělých, přičemž jsem získala také několik neformálních rozhovorů, které mi byly velkým přínosem, jak pro rozhovory budoucí, tak také pro další vývoj mého osobního přístupu k tématu. V průběhu jsem si dělala písemné poznámky a fotodokumentaci. Díky „předvýzkumu“ na dětských hřištích, vzniklo určité podhoubí pro další vývoj výzkumu.

Vše vychází z mé vlastní osobní zkušenosti, nejedná se o vědecky ověřené teorie, jde pouze o mé osobní pracovní termíny, kterými jsem označila vysledované jevy. Na jedné straně rodiče velmi angažovaní, kteří své dítě po celou dobu pronásledují, pomáhají mu vylézt, slézt, přeskočit. Na druhé straně rodič, který si sedne na lavičku, a sleduje vše z povzdálí. I přesto, že jej dítě několikrát vyzve, aby se šel podívat, aby mu s něčím pomohl, aby si s dětmi chvíli hrál. Neznamená to, že by v tento moment všichni, kteří tráví s dětmi čas na hřišti, zapadají do těchto dvou skupin. Jedná se v jistém smyslu o dva extrémní případy vztahu dospělý x dítě.

První jev, který jsem na hřištích vyzorovala, jsem nazvala „invazivní asistence“. Podle této teorie rodiče svým dětem podvědomě, nebo i vědomě do jisté míry vnucují svou představu o tom, jak by si mělo dítě hrát, co by je mělo bavit, co by mělo umět, čemu rozumět. Není to jev všeobecný, přesto jsem se s takovýmto přístupem rodičů ke svým dětem setkala poměrně často. Vyzorovala jsem jisté opakující se tendence rodičů s dětmi do jisté míry manipulovat³⁶.

³⁶ Nechci, aby termín manipulace vyzněl příliš silně, příkládám proto krátké vyprávění, které ilustruje invazivní přístup některých rodičů. *Malý chlapec, ve věku asi tři let přichází s*

Opakem je „pasivní rodič“ který za žádných okolností nechce přijít k dětem a podílet se s nimi na hrách na hřišti.

Samozřejmě je třeba brát v úvahu zdraví a bezpečnost vlastního dítěte i dětí kolem. Většina zrenovovaných, nebo nově postavených hřišť však dětem a jejich rodičům nabízí velmi bezpečné prostředí pro svobodnou a samostatnou hru. Rodiče sami nemusejí omezovat dítěti hrací prostor. Rodič se však může stát na hřišti přítelem, spoluhráčem dětí a nechat se jimi vést, přistoupit na jejich hru, stát se součástí světa dětské fantazie a hrátek. Ne každý je toho však schopen. Z několika dotazů vyplývá, že často to rodiče ani nenapadne a hlavně pokud na společnou hru přistoupí, nedokážou se zcela podřídit hře dětské a snaží se ji jakýmsi způsobem přizpůsobit své představě o tom, jak by měla probíhat³⁷.

Toto dělení je velmi povrchní, nezaznamenává například vůbec temperament dítěte, který také jistě ovlivňuje přístup rodičů. Pokud dítě přijde na hřiště, tedy do kolektivu dětí, chová se jinak, je vystaveno nové situaci. Některé děti reagují velmi otevřeně a okamžitě se do kolektivu zapojí a v takovém případě nepotřebují „pomoc“ rodičů. Některé děti naopak velmi citlivě vnímají cizí, neznámé prostředí, ostýchají se a rodič se v ten moment může stát jejich průvodcem, seznámit je jak s prostředím hřiště, tak i s ostatními dětmi³⁸.

tatínkem na dětské hřiště. S sebou si přináší celou tašku hraček na písek, většinou drobné bábovky a lopatky. Je mezi nimi ovšem i velký bagr, který vypadá náramně a na pískovišti se v tu chvíli podobná hračka nenachází. Chlapec si začne hrát s lopatkou, plnit a vyklápat bábovky a tatínek mu pomáhá. Oba vypadají spokojeně. Bagr si zatím půjčil někdo jiný. Za několik chvil přijde na hřiště i maminka. Té se zřejmě nastalá situace nezamlouvá, jemně odebere bagr hrajícímu si dítěti se slovy: „To není tvoje.“ Naopak svému synovi bagr podstrčí: „Hrajte si s tímhle“. Chlapec o bagr nejeví větší zájem, sice si s ním chvíli hraje, ale vzápětí se vrátí k předchozí činnosti s bábovkami a bagr si opět půjčí někdo jiný. Situace se několikrát zopakuje. Proč?

³⁷ Maminka na hřišti: „Jako já nevím, já nedokážu dělat, to co dělají děti, někdy si s nimi hraju, třeba jakože něco vaříme, ale spíš si to dělám po svém, ani při hraní nechci, aby mě moje děti říkaly, co mám dělat.“

³⁸ Já jsem sledovala pouze jeden konkrétní moment chování rodičů, neměla jsem možnost strávit s nimi třeba celý den nebo několik dní a sledovat je i v jiných situacích. Přesto bylo pro mě pozorování významné ve smyslu kladení si otázek a sestavování otázek pro budoucí rozhovory.

Pozorováním jsem se snažila zaznamenat si určité opakující se jevy spojené se hrou, v tomto případě s hraním si na hřišti. Snažila jsem se více konkretizovat oblasti otázek pro rozhovory. Zapisovala jsem si klíčové pojmy, které se stanou výchozí strukturou rozhovorů.

Rozhovory:

V rozhovorech jsem pronikala do dávných vzpomínek dotazovaných, kteří společně se mnou odhalovali svůj vztah k umění, hře, dětství, přátelství. Rozhovory se staly velmi přínosnými také pro můj osobní přístup k tématu. I já sama jsem byla povzbuzena k rozpomínání se ve větších souvislostech na své dětství, mládí a výtvarnou výchovu, tak jak jsem ji prožívala jako dítě.

Praktická příprava na rozhovory spočívala především v technickém zázemí. Připravovala jsem si nejdříve diktafon, ale nakonec jsem zvolila kameru, jelikož první rozhovor, který jsem nahrávala pouze na diktafon, bylo náročnější přepisovat. Pomocí kamery se mi lépe dařilo zaznamenat širší pole informací, které ovšem po několikanásobném zhlédnutí bylo velmi těžké vytřídit a uvědomit si, co je pro mé téma důležité. Kromě kamery jsem si připravila reprodukce uměleckých děl souvisejících s hrou, které jsem respondentům promítala. První rozhovor jsem podnikla zcela náhodně při konverzaci s neznámým člověkem, který, když zjistil, jaké je téma mého výzkumu, byl velmi ochoten se mnou diskutovat. Náš rozhovor jsem si s jeho souhlasem nahrávala na diktafon v mobilu, ale bohužel jsem jej neměla nahraný celý.

Rozhovory jsem měla naplánované celkem tři, nakonec, s náhodně natočeným rozhovorem, jsem získala materiál ke čtyřem osobám a jejich vyprávění. Jelikož se jedná o moji první zkušenost s podobným způsobem zkoumání, nebyla jsem si na počátku zcela jistá, jak budu schopná s dotazovanými během rozhovoru pracovat. Mým záměrem bylo vést narativní rozhovor, ve kterém by měl respondent dobrý prostor pro

rozpomínání se a vyjádření co nejvíce myšlenek. V průběhu jsem se snažila klást otázek co nejméně a nechat zcela vypovídat dotazované, kteří většinou v asociacích navazovali na své předchozí myšlenky. V některých momentech jsem pokládala otázky, kterými jsem usměřovala tok myšlenek, abychom neodbíhali od tématu. Během povídání jsem si také zapisovala otázky, které mě v souvislosti s tím, co slyším, napadaly, a pokud jsem na ně nedostala odpověď, většinou jsem je položila později sama. Zajímavé bylo sledovat, jak se měnil jejich význam v průběhu rozhovoru.

Jelikož jsem nechtěla široký vzorek populace a soustředila jsem se pouze na užší výběr, bylo pro mě důležité zvolit, s kým bude dobrý rozhovor vést. Při volbě respondentů pro mě bylo podstatné, aby byli ochotni se mnou vést delší dialog, aby neodpovídali pouze holými větami, ale aby dokázali také reflektovat své vzpomínky a postoje, rozvíjet myšlenky, asociovat.

První rozhovor proběhl s člověkem, kterého jsem náhodně potkala s jeho dvouletým synem. Pán byl v té době na rodičovské dovolené, bylo mu 35 let, povoláním technik. Tento rozhovor jsme vedli bez předem připravených otázek.

Druhý rozhovor už byl dohodnutý předem. Vybrala jsem si pro něj ženu 41 let, učitelku výtvarné výchovy. Učí již 16 let, stále na jedné škole – osmiletém gymnáziu, kam nastoupila hned po ukončení vysoké školy. Věnuje se také vlastní tvorbě. Již z předchozího kontaktu jsem vysledovala pozitivní přístup k práci, snaží se s žáky pracovat velmi kreativně, rozvíjet jejich kompetence k umění. Při této volbě jsem byla velmi spokojená s výsledkem našeho rozhovoru, měla jsem v ruce velké množství podnětných informací, ale zároveň jsem byla na pochybách, jestli jdu ve výzkumu tou správnou cestou. Tato paní, zajisté není zcela typickým zástupcem „své“ generace. Na druhou stranu jsem chtěla pracovat s někým, kdo mi k tématu má hodně co sdělit. Rozhovor s paní učitelkou jsme uskutečnily u mě doma. Rozhovor trval asi hodinu a půl. Při jeho

přepisování jsem si jej nejdřív několikrát poslechla a potom jsem pro psaný záznam použila shrnující protokol.

Třetím respondentem byla mladá dívka ve věku 23 let, která jako mladá navštěvovala jak hudební, tak výtvarný obor na ZUŠ. Ve starším věku se začala více soustředit na hudbu, hrála nejen na housle, ale i na kytaru a klavír, takže na výtvarný obor už jí nezbýval čas a přestala hodiny navštěvovat. Na vyšším gymnáziu si zvolila mezi hudební a výtvarnou výchovou hudební, takže poslední její zkušenosti s hodinami výtvarné výchovy jsou z kvarty osmiletého gymnázia. Ale naopak hře jako takové se věnovala velmi aktivně, v dětství navštěvovala skautský oddíl, kde se později stala vedoucí a jednou z organizátorek programu pro děti, jehož součástí byly samozřejmě především hry.

Posledním, kdo mi rozhovor poskytl, byl čtrnáctiletý chlapec, který navštěvuje osmou třídu základní školy. V příštím roce se chce hlásit na střední školu stavební a připravovat se na architekturu. Rozhovor s ním byl pro mě největším překvapením, jelikož jsem se zpočátku obávala komunikační bariéry, ale setkala jsem se s úplným opakem. Chlapec byl velmi sdílný, na svůj věk působil poměrně sebevědomě a cílevědomě³⁹. Měl jasnou představu o tom, co a jak chce v životě dělat. Ještě donedávna byl velmi nadšený tanečník, 7 let navštěvoval na ZUŠ balet a v páté třídě byl doporučen svou paní učitelkou na konzervatoř, na kterou ale nenastoupil hlavně díky malé podpoře ze strany rodičů. Později začal tancovat a zpívat ve folklórním souboru, který před rokem opustil. V současnosti se věnuje historickému šermu. Velmi mě překvapilo, jak je na svůj věk rozumný a v určitých momentech vespělý.

³⁹ Po té, co jsem se ho ptala, zda ho nebude rušit natáčení kamerou, jsem zjistila, že má třídní zkušenost s natáčením dokumentu, který byl o něm, jak žije, co dělá on a jeho rodina. Při natáčení byl skutečně hned od počátku bez zábran, což bylo i pro mě povzbudivé.

Analýza dat

Při analýze jsem vycházela ze zakotvené teorie, jak ji interpretuje Jan Hendl. Tato metoda analýzy byla navržena americkým sociologem Anselmem Straussem ve spolupráci se sociologem Barney Glaserem, později také Juliet Corbinovou.

V knize Kvalitativní výzkum Jan Hendl popisuje zakotvenou teorii takto: *„Zakotvená teorie je návrhem hledání specifické „substantivní“ teorie, která se týká jistým způsobem vymezené populace, prostředí nebo doby. V sociologii může jít např. o teorie zločinnosti mladistvých. V pedagogice se takové teorie týkají vybraných aspektů učení, nebo vyučování ve školním prostředí. Někdy má teorie podobu typologie. Tu pak lze považovat za teorii pouze tehdy, pokud její komponenty a kategorie jsou přesvědčivě dokumentované, zdůvodněné a navzájem provázané.“*⁴⁰ (HENDL, 2008, str. 246)

Jelikož jsem se s touto metodou ve vlastní praxi setkala poprvé, postupovala jsem přesně podle „návodu“, který Hendl uvádí: *„Otevřené kódování lze aplikovat různým způsobem, lze kódovat slovo po slovu, podle odstavců, a nebo podle celých textů a případů. Problém, položená otázka nebo osobní styl práce určují, která z těchto alternativ se zvolí. Důležité přitom je, že se neztrácí ze zřetele cíl kódování – tematické rozkrytí textu.... Hledáme také přídavná jména, jako vlastnosti těchto kategorií..... charakterizace kategorií.“* (HENDL, 2008, str. 247)

Prvním krokem k tematickému rozkrývání textu bylo v tomto případě volné kódování. Měla jsem před sebou desítky stran s textem z rozhovorů, které jsem pročetla a jevům, jež se v textu vynořovaly, jsem

⁴⁰ Tuto metodu jsem volila jednak proto, že jsem se ve výzkumu zabývala pro mě aktuálním školním prostředím, nevycházela jsem z žádné předem sepsané teorie, kterou bych výzkumem ověřovala. Sbírala jsem data, která jsem postupně analyzovala, vytvářela koncepty, pojmové mapy a hledala vzájemné souvislosti mezi tematickými celky. V konečné fázi selektivního kódování jsem hledala hlavní témata, vytvářela jsem sítě podtémat a kategorií.

dávala obecnější jména⁴¹. Odkrytá témata z textu jsem si vypisovala, sledovala jsem především v jakých souvislostech se mluví o hře, jakým způsobem je hra hodnocena, jak na ni dotazovaní vzpomínají a jak ji prožívají v současnosti.

V druhé fázi analýzy jsem přistoupila k axiálnímu kódování. Vybrala jsem několik fenoménů, Hendl je definuje takto: „*Název celého vztahu nebo schématu. Jedná se o koncept, který drží části při sobě. Někdy je to sledovaný výsledek nebo jedinec.*“ Fenomény jsem začlenila do souvislostí vyplývajících také z textu. V této kapitole uvádím příklady tří takových schémat, pro mě nejvýznamnějších, celkově jich vzniklo dvanáct. V této části se mi začínaly odkrývat souvislosti nově, text byl najednou zdrojem nových poznatků, které jsem před tím nedokázala rozpoznávat.

Opět vycházím z „návodu“ Jana Hendla, který definuje šest možných prvků a jejich vzájemných vazeb a důsledků. Hendl popisuje jednotlivé prvky následovně:

„Fenomén – Název celého vztahu nebo schématu. Jedná se o koncept, který drží části při sobě. Někdy je to sledovaný výsledek nebo jedinec.

⁴¹ „*jako dětství by mělo být takové bezstarostné období (představa dětství – hodnotící), kdy člověk různě poznává samé novinky (co to znamená být dítě), ale měl by mít jen nějaké mantinely, kam až může a kam ne, ale uprostřed nich se může svobodně pohybovat (stanovit si pravidla)*“

„asi na dětství docela ráda vzpomínám (pozitivní vzpomínka) , bylo pěkný (hodnotící), jen jsem nebyla moc oblíbená v dětském kolektivu (vztah kolektivu k mé osobě), to se zlepšilo až na gymnplu (změna – kolektiv, čas a prostor) ale to nevím moc doteď jako proč..... ty lidi na základce, ty se se mnou moc nebavily, (distance od vrstevníků), měla jsem teda jednu kamarádku, s ní jsem si hrála (hra/přátelství), ale ta se mnou pak taky šla na gymnpl. Vlastně jsme spolu chodily do třídy od základky až po maturitu. Já jsem šla na gymnpl už v šestý třídě, což bylo dobrý (hodnocení – dobré vztahy). Na gymnplu ty lidi už byli jináci (hodnocení kolektivu), měli třeba podobný zájmy(vlastnosti, příčina dobrých vztahů), jako já, no, a jako na gymnplu jsem začala už utvářet takové pevnější přátelské vztahy (charakter vztahů) , měli jsme skvělou třídní (dobré hodnocení učitelky), byla skautská vedoucí, na začátku jsme často nějak chodili i mimo školní vyučování (prostředí mimo školu), i třeba o víkendy a hráli jsme různé hry (hra mimo školu), to nás skvěle dalo dohromady (hra, prostředek navázání vztahů), my jsme měli výbornej kolektiv a myslím, že to bylo tím, že jsme od začátku trávili čas společně, mimo vyučování, no a ty hry byly důležité, některý byly fakt promyšlený (typy her – složitější)“

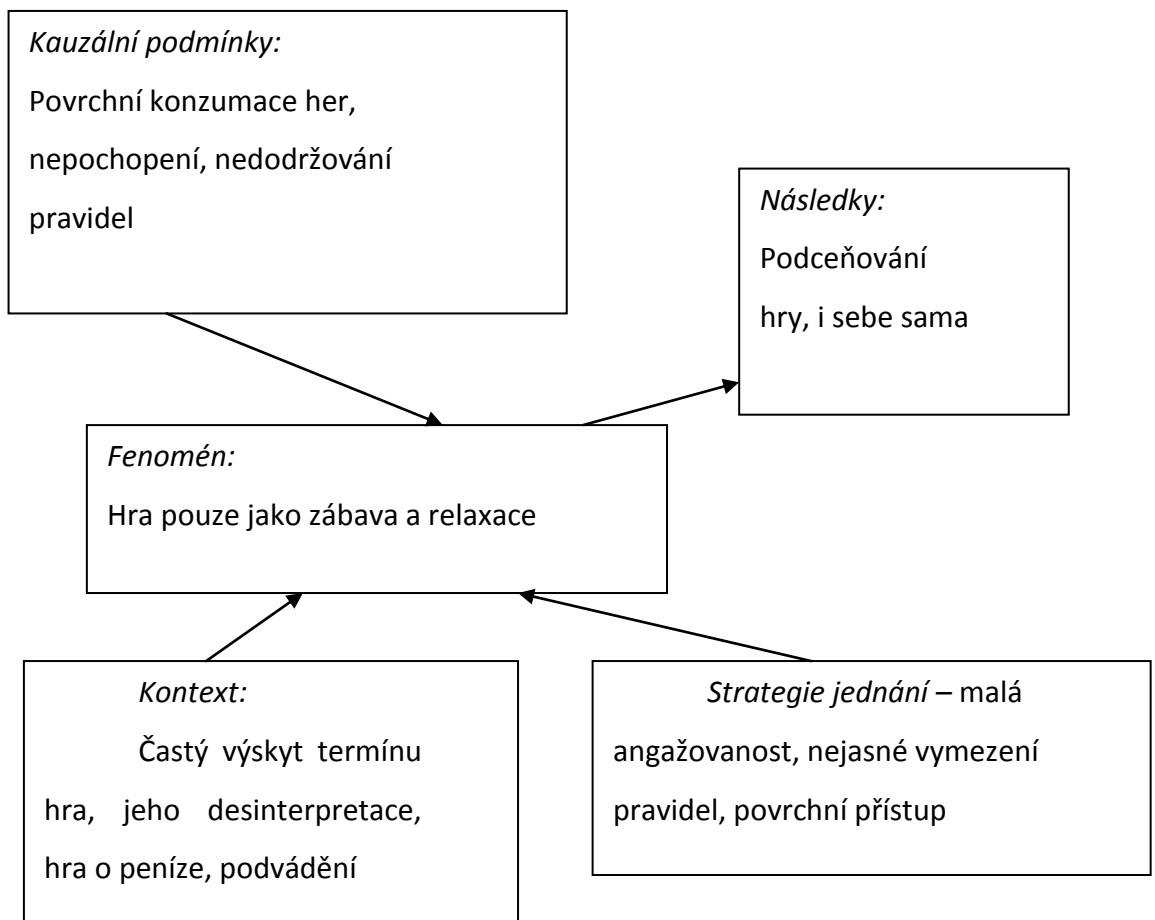
Kauzální podmínky – Události nebo proměnné, které vedou k fenoménu, nebo k jeho vývoji. Jedná se o podmnožinu příčin a jejich vlastností.

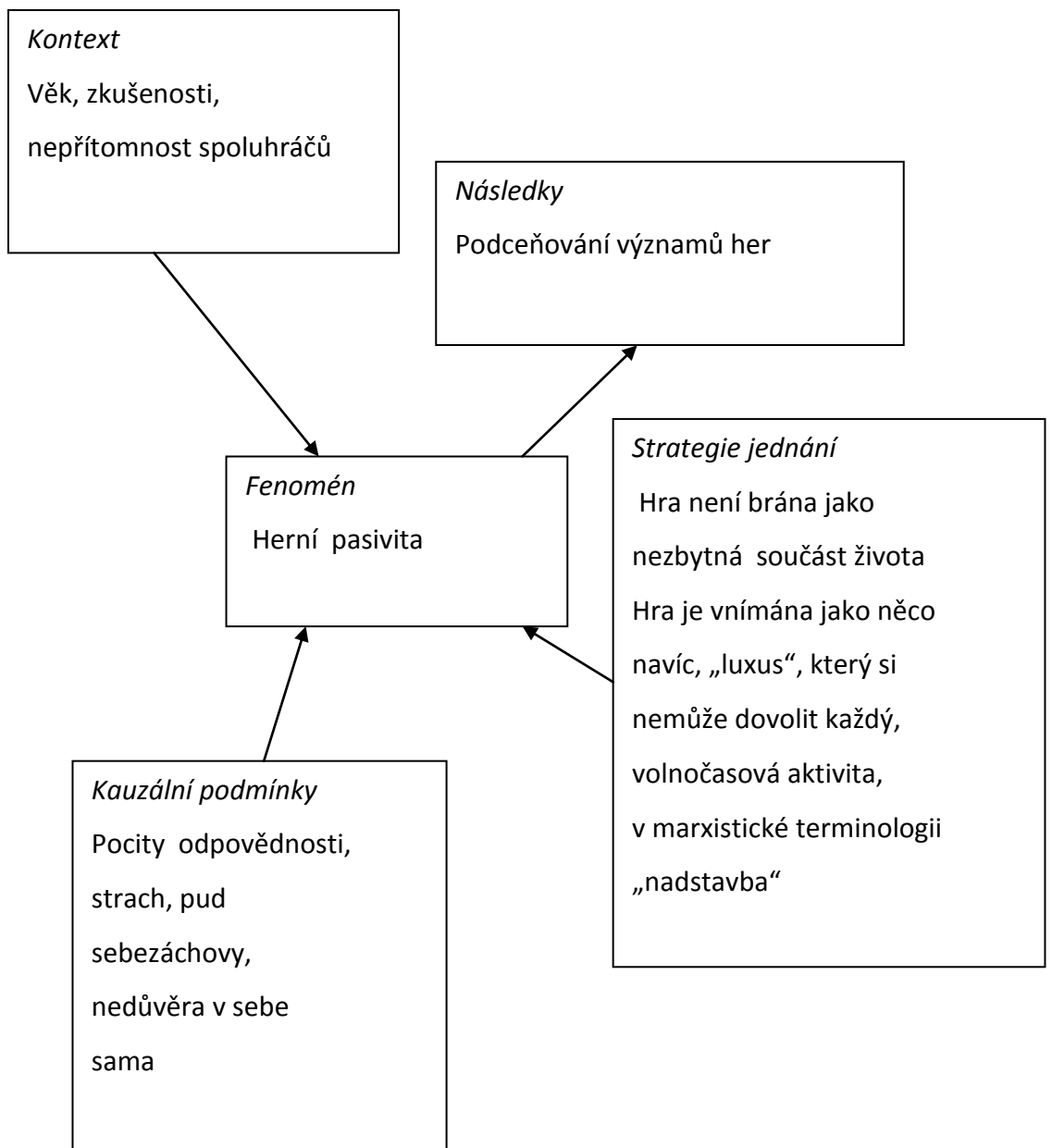
Kontext – Těžké odlišit od příčinné podmínky, záleží na volbě výzkumníka. Jedná se o specifické hodnoty parametrů prostředí. Množina podmínek, která ovlivňuje akce a strategie.

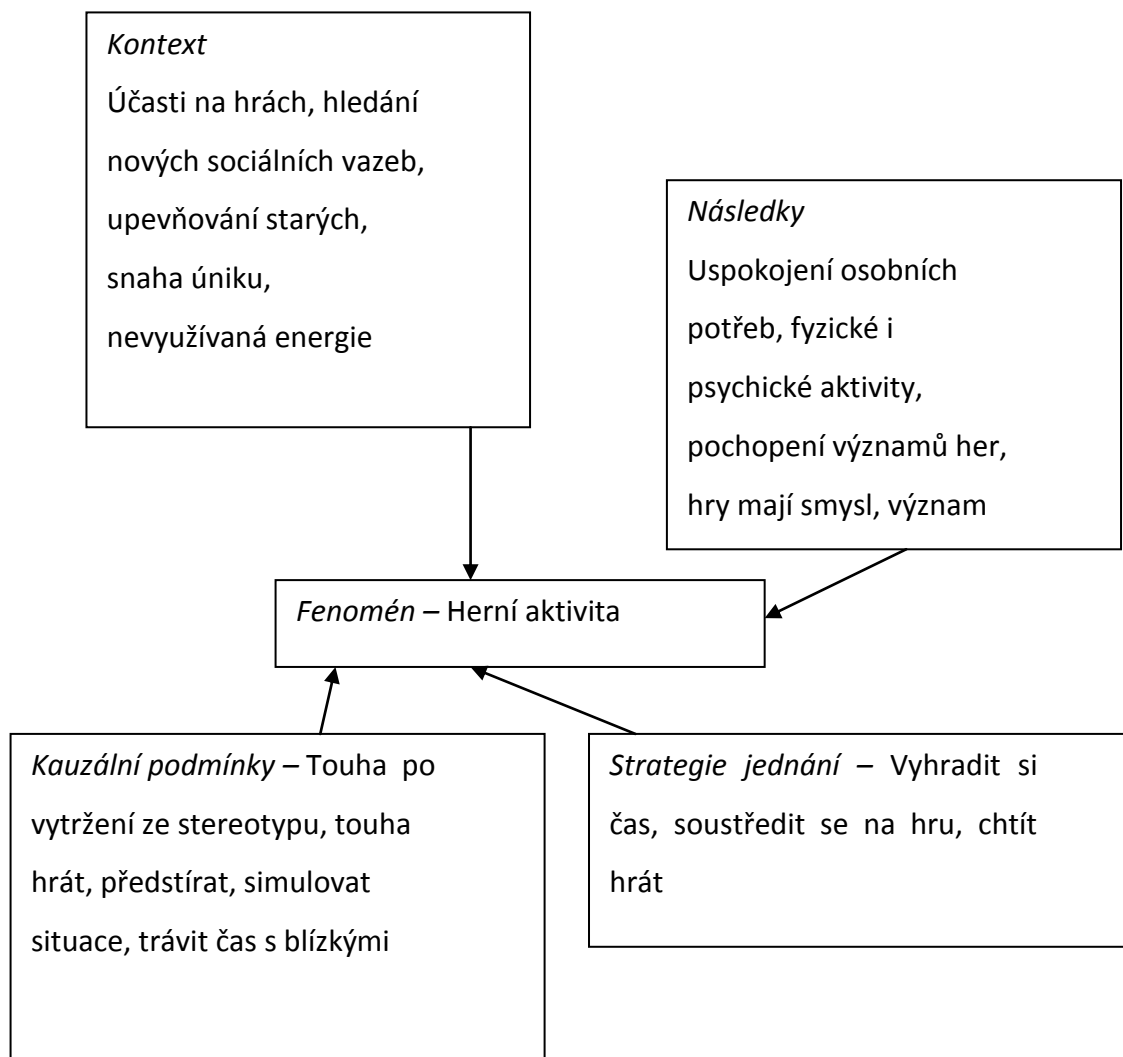
Intervenující podmínky – Podobné jako kontext.

Akce, strategie jednání – Cílené a záměrné aktivity, které jsou odpovědí na fenomén a intervenující podmínky

Následky – Jedná se o následky akcí a strategií, úmyslných i neúmyslných“ (Hendl, 2008, str. 250)







V rámci selektivního kódování jsem z termínů a vazeb, které se mi postupně ukazovaly v průběhu otevřeného a axiálního kódování utvářela nové souvislosti, jednak mezi sebou a jednak s teoriemi, které toto téma pojednávají. Vycházela jsem neustále z pravidla zakotvené teorie, tedy hledání „specifické, substantivní teorie, která se týká jistým způsobem vymezené populace, prostředí nebo doby..... její komponenty jsou přesvědčivě dokumentované, zdůvodněné a navzájem propojené.“ (Hendl, 2007, str. 243)

Hlavní téma, na které jsem chtěla hledat odpověď již na počátku, byl rozdílný postoj ke hře u dospělých a u dětí. Dotazování tento rozdíl podotýkali ve více souvislostech a ve výsledku z odpovědí vyšlo několik závěrů. Většina se shodla na existenci rozdílu mezi přístupem ke hře dětí a dospělých, což jsem předem přepokládala. Důvody této jinakosti spatřovali dotazovaní především v uvědomování si své odpovědnosti za to, co dělají, vnímání jednání v širších souvislostech a domýšlení důsledků. Tento jev je velmi zajímavý, jelikož jak Fink, tak i Huizinga se shodují na tom, že hra a reálný život do sebe nesmí vzájemně zasahovat. Naše jednání, role při hře, po hře končí a nastává náš reálný život. Avšak z rozhovorů vyplývá, že obavy z následků her ve skutečném životě jsou důvodem k tomu, že si oslovení nedokážou hrát tak spontánně, uvolněně a bez zábran, jako v dětství. Většinou si také uvědomovali rozdíl v přístupu ke hře. V dětství popisovali hru jako napodobování. Většina uváděla hry na něco, na povolání, rodinu⁴². Tedy dětská hra představovala v jistém smyslu hru na dospělé, naopak pokud mluvili o hře nyní, nikdo si nedovedl představit, že by si hrál na děti, napodoboval jejich činnosti. Přesto však v některých situacích, hlavně v kontaktu s hodně malými dětmi, někteří dospělí napodobují určitým pitvořením a šišláním dětské chování.

⁴²Jazykově s dětskou hrou počítá řečtina: „Řečtina má pro vyjádření dětské hry pozoruhodný prostředek v zakončení –inda. To označuje hraní na krále – basilinda, hru s míčem sfairinda, streptinda – hra v hostky atd.“ HUIZINGA 2007, str. 46

Dalším rozdílem je zcela základní uvědomění si hry jako takové, její oddělení od reality⁴³. V dětství se hra s realitou prolíná, dítě neodděluje čas hry od ostatních činností. Výzkum ukázal, že v dětství nikdo nemyslel na hru, její podstatu, hra byla vnímána jako jedna z mnoha činností, stejně jako jídlo a spánek. Nyní se dotazovaní shodovali, že hra souvisí s pojmy jako je *volný čas, uvolnění, relaxace*, ale i *svoboda a fantazie*. Překvapující bylo, že ačkoliv často zmiňovali, že nedostatek času jim neumožňuje hrát si, hráli by si rádi⁴⁴.

Všichni dotazovaní bez rozdílu věku vyjádřili svůj pozitivní vztah ke hře. Ať už v souvislosti se hrou v dětství, na kterou se rozpomínali, tak i v současné době si rádi hráli, vyhledávali možnosti her. Co ale pro ně hra znamenala, jaký viděli ve hře význam? Většinou první souvislosti s hrou bylo uvolnění, odpočinek od starostí, relaxace. Z některých výpovědí ale také vyplývá hlubší význam hry, než je relaxace: *„....velmi podstatné je, že právě to, co se naučí člověk hrou, která může simulovat reálnou situaci, si člověk může hlouběji vštípit, protože to zažije sice „nanečisto“, ale zažije. To, co se naučí, může využívat i v reálném životě. Ale na hře je výhoda, že je to bez rizika...“* (rozhovor s třiatvacetiletou dívkou)

Dotazovaní také velmi často v souvislosti s hrou hovořili o kolektivu, ve kterém hry probíhaly, případně probíhají, a vlivu kolektivu na hru, její vznik, průběh, pravidla apod. Respondenti se shodovali, že jejich zájem o hru v období školní docházky byl určován kolektivem, ve kterém se pohybovali. Pokud byly vztahy vůči kolektivu jakkoliv narušeny, nebyli

⁴³ „Když jsem byl malej a hrál jsem si třeba na indiána, tak jsem tím indiánem v ten moment vážně byl, teď kdybych si chtěl hrát na indiána, tak vím, že si hraju, že je to jenom jako, já nevím proč.....“ – rozhovor s čtrnáctiletým chlapcem

⁴⁴ Kromě času také jako příčina vycházela najevo neschopnost si hrát, ve smyslu ... „už sám ani nevím jak.“ Bohužel také častým argumentem je určitý stupeň studu, který jim brání uvolnění a počínání si, jak by oni sami chtěli.

dotazování s to přistoupit na způsoby kolektivní hry. Faktor, který ovlivňuje vznik a podobu jejich hry je také prostředí a čas⁴⁵.

Dotazování hru ve vztahu ke kultuře a umění viděli především v podobnosti využití, prožívání. Umění, hra, kultura mohou být prostředky pro dosažení podobných cílů – již zmíněné vytržení ze stereotypu, hledání nových situací, podnětů, zážitků.

Závěry výzkumu mi pomohly dívat se na hru v užším kontextu. Metodou dedukce jsem z teorií týkající se hry nacházela pro mě klíčové momenty. Na druhé straně díky konkrétním zkušenostem z rozhovorů jsem získala materiál vypovídající o reálné aplikaci herních teorií do praxe. Tyto dva okruhy informací se staly novým východiskem pro mou budoucí praxi.

⁴⁵ Zde jsem se zamýšlela nad lidmi v extrémních situacích jako jsou vězení, válka, pracovní tábory, diktátorské režimy apod., které neumožňují svobodu jednání, ale na druhou stranu lidé ve své mysli konstruují zcela odlišný svět od toho, který prožívají a tím pracují s možnostmi fantazie, které by možná neobjevili. Mimo jiných např. kulturní projevy vězňů terezínského ghetta v knize Motýla jsem tu neviděl – soubor dětských kreseb a básní, divadelní hra Ester, hudba aj. Hra a kultura nebyla v tento moment něčím, co se vydělovalo z reálného života, ale hlavní životní náplň.

Didaktická část

Svou první praxi v rámci didaktiky výtvarné výchovy jsem měla možnost uskutečnit na Gymnáziu Truhlářská v Praze, kde jsem se věnovala třídám kvarta, kvinta a především oktáva. Z této praxe jsem si odnesla mnoho užitečných zkušeností. Velkou výhodou jsem zde měla díky tomu, že moji žáci byli lidé, kteří se většinou připravovali na maturitu z výtvarné výchovy, nebo o předmět měli hlubší zájem. V hodinách jsem díky tomu nebyla nucena řešit problém pozornosti a zájmu o výuku. Na druhou stranu nevýhodou pro mě bylo, že jsem s nimi pracovala na tématech pro ně aktuálních, a tak jsem nemohla realizovat v plné míře své téma hra. Přesto se nám podařilo se v rámci jedné dvouhodiny na hru zaměřit. Vznikly tak asambláže na téma *Transformace mé hračky, hry z dětství*.

Jelikož jsem v průběhu první praxe neměla tolik možností se tématem hry zabývat a neměla jsem ani tolik zkušeností, popisuji zde projekt, který vznikl v rámci mé druhé praxe na Základní škole ve Studenci. Zde jsem učila ve čtvrté a páté třídě, tedy žáky ve věku od 9 do 11 let. Jelikož je to škola s rozšířenou výukou výtvarné výchovy, měli jsme dohromady vždy 3 vyučovací hodiny za sebou, takže se nám naskytly dobré podmínky pro hlubší ponoření se do tvorby. Zde jsem také realizovala výtvarnou řadu, jejíž část níže popisuji.

Na základě vlastností hry jsem při plánování vytvářela následující koncepty. Jedním je hra jako princip, ze kterého vychází výtvarná tvorba. Jinými slovy hra, konkrétně hrací kostka, se stala základem pro vznik výtvarného díla. Druhý koncept vychází ze snahy zasadit tuto výtvarnou tvorbu, která pracuje s náhodou, do regionálního rámce, tedy nacházet souvislosti s místem, odkud žáci, se kterými jsem pracovala, pocházejí. Tím mělo nastat propojení jednak činnosti ve škole s děním mimo ni, konkrétní vztah učiva ke světu kolem nás, a na druhé straně hledání ducha hry, který překračuje herní hranice, moment vytržení ze stereotypu, ale zároveň

pojmenování zážitku, uchopení prožitých zkušeností a zasazení do skutečného světa.⁴⁶

V první části jsem vycházela ze hry v jejích základních vlastnostech – pravidla, svoboda jednání, svoboda tvorby. Důraz jsem kladla na průběh činnosti, který neměl menší význam než její cíl, a v neposlední řadě na práci s náhodou. Chtěla jsem však zařadit také konkrétní prvek, ještě lépe předmět hry do průběhu výtvarné tvorby, aby tak žáci více prožili, uvědomili si vzájemné propojení průběhu hry s tvořením. Zároveň jsem chtěla seznámit žáky s novou výtvarnou technikou – technikou akční, gestické malby. S ohledem na jejich věk jsme také mluvili částečně o okolnostech jejího vzniku a vývoje v USA a v Evropě. Stručně jsem žáky seznámila také s principy aleatorické hudby, tedy s možnostmi, jak pracovat s náhodou, jak ji využít a jak se jí nenechat ovládnout.

Navazovala jsem také na předchozí výuku, ve které jsme se zabývali barvami, teplými a studenými, komplementárními barvami a mícháním nových odstínů.

Vycházeli jsme z jednoduchého herního principu hraní kostek a řídili jsme se tím, kolik na kostkách padlo. Slepením balicího papíru vzniklo několik ploch o velikosti zhruba 3x3 metry, které nám nahradily velká plátna. Předem jsem připravila 30 PET lahví, doma jsem vrtačkou provrtala víčka, v nichž vznikl otvor asi 3-4mm, kterým potom protékala barva. Rozdělili jsme se do skupin, v každé skupině bylo 4 – 5 žáků, kteří střídavě házeli a tvořili kolem jedné papírové plochy.

⁴⁶ Výstupy RVP, klíčové kompetence: *žák respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění.* RVP pro ZŠ, VÚP, Praha 2007.

námět: Propojení hry, náhody a tvorby

koncept: Aleatorické principy hudební tvorby použít v tvorbě výtvarné. Počet puntíků na kostce určí počet gest nad papírem – kostka s puntíky jako symbol, který se přenáší na papír, akčním gestem je prodloužen, vzniká barevná stopa. Náhoda zde hraje velkou roli, ne však hlavní. Jsme to my, kdo si vybere barvu, kdo určí směr a sílu gesta.

motivace: Nejdřív jsme si promítali různé příklady akční, gestické malby doprovázené také hudebními ukázkami aleatorické hudby.

V průběhu motivace jsem žákům kladla následující otázky: „Popište techniku, kterou obraz vzniká?Jaké má rozměry?Kdy mohl vzniknout? Myslíte, že je hodně starý, víc než 200 let?Můžeme v něm rozpoznat konkrétní figury? Viděli jste už někde (na výstavě) podobné obrazy?“

Metodou řízeného rozhovoru se postupně dostáváme k hlavním principům akční malby a aleatorické hudby – náhoda, experiment, automatická tvorba.

zadání: „Výtvarné dílo bude vznikat ve skupinách po čtyřech, nebo po pěti. Společná výtvarná tvorba vychází z několika tradičních herních principů, předpokladů. Pomocníkem nám bude hrací kostka, ta v sobě skrývá jednak prvek náhody, zároveň je nositelem pravidla, kolik padne teček, tolikrát můžete akčním gestem cáknout barvu na papír. Budete se pravidelně střídat, máte vymezený čas. Plocha papíru se stává vymezeným prostorem pro hru, podobně jako hrací pole, rovné kraje papíru vymezují prostor volného působení náhody.“

„Ve skupině si promyslete, jaké barvy chcete namíchat a jak je kombinovat. Namíchané barvy naředíme do lahví, které mají ve víčku díru, proto, aby barva vytékala, budete muset silně mávnout rukou, nebo láhev zmáčknout, aby na papír vyteklo, dle vaší volby, dostatečné množství barvy. Využijte poznatků o barvách, odstínech barevných kombinací a pravidel míchání z předešlé hodiny výtvarné výchovy.“



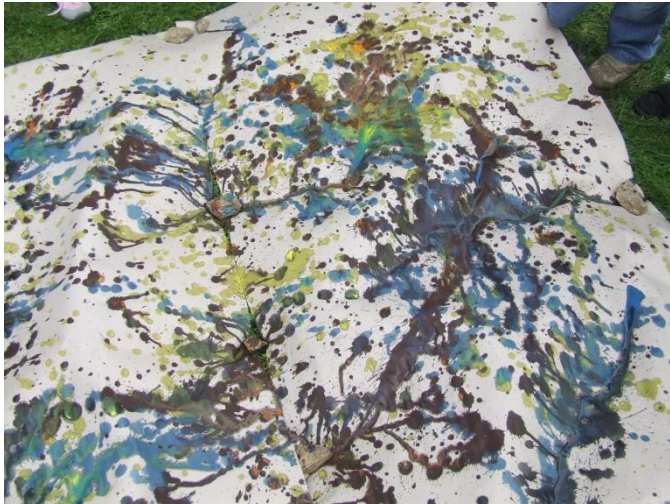
průběh vyučování: Žáci si ve skupinách namíchali barvy a společně jsme odešli mimo budovu školy. Tato výtvarná technika si vyžaduje velké prostory a nenáročnost prostředí pro případné skvrny od barev. Mimo školu jsme rozprostřeli slepené plochy balícího papíru⁴⁷ a každá skupina dostala kostku. Začali hrát a společně s tím také vznikala výtvarná díla.

Po skončení, kdy se skupiny dohodly, že jejich díla jsou hotová, jsme nechali „plachty“ schnout, posadili jsme se opodál do kroužku a diskutovali jsme o právě ukončené činnosti.

Otázky k diskuzi jsem měla předem připravené, lze je rozdělit na otázky týkající se cílů vzdělávacích (Co pro vás bylo při dnešní hodině nové? Jak probíhala příprava – volba barev? Shodli jste se na barevných odstínech, na barevných kombinacích, jste spokojeni s odstíny, které jste namíchali? Jak probíhala spolupráce ve skupinách? Střídali jste se pravidelně v házení? Cákali jste barvu zcela svobodně, nebo jste spíš navazovali na to, co už jste na papíru viděli? Řešili jste předem barevné kombinace, které mohou vzniknout? Vzpomínáte si ještě na pravidla, která jsme si předem stanovili, dodržovali jste je? Omezovala vás? Museli jste se soustředit na jejich dodržování? Překvapilo vás něco? V jakém stavu bylo vaše tělo, dokázali jste uvolnit ruce? Shodli jste se jednomyslně na momentu ukončení díla?) a osobnostně sociálních (Jaké vaše „dobré“ a „špatné“ vlastnosti se mohly projevit? Co vám udělalo radost? Jste spokojeni s tím, jak jste pracovali, s čím konkrétně ano, s čím ne? Znáte termíny – tolerance, agresivita, vztek, radost – zkuste popsat, co znamenají, projevíly se u vás tyto vlastnosti v průběhu dnešní hodiny, v kterých momentech?)

Naším cílem bylo hledání souvislostí, snažila jsem se, aby si žáci uvědomili, že to, co prožívali při této umělecké torbě, prožívají i jindy, ve „skutečném životě“ podobně. Hra se zde stala čistě nástrojem navození, pro žáky neobvyklé, situace. Cílem diskuze bylo, aby si žáci uvědomili: „Jak

⁴⁷ Papíry bylo nutné vzhledem k foukajícímu větru zatěžkat kameny.



prožívám to, co právě dělám, uvědomuji si svoji činnost, stav těla, své pocity? Umím je pojmenovat? Mohu je vyjádřit jinak než slovem?

Po skončení reflexe jsme nalepili vzniklé výtvary na vysoký plot kolem sportovního hřiště. Najednou se díla stala součástí veřejného prostranství. Opět novinka, něco, co žáci zatím neokusili.

Poté jsme odešli do školy, kde nás čekala realizace druhé části projektu.

V první části vyučovacího bloku jsem sledovala především následující cíle:

„Žák se účastní na spoluvytváření vstřícné a podnětné atmosféry pro tvorbu, pochopení a poznání uměleckých hodnot v širších sociálních a kulturních souvislostech.“⁴⁸ Cílů jsme dosahovali propojením hry s uměleckou tvorbou, žáci se setkali s novou malířskou technikou, zkusili si její realizaci, v rámci motivace jsme naši činnost zasadili do rámce dějin umění.

„Vzdělávání směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k: zaujímání osobní účasti v procesu tvorby a k chápání procesu tvorby jako způsobu nalézání a vyjadřování osobních prožitků i postojů k jevům a vztahům v mnohotvárném světě.“⁴⁹ Žáci prožívají tvorbu jako proces a zároveň jako cíl, neorientují se na výsledek své činnosti, ale na celkový průběh, hra je zde zásadní moment, který je k tomuto přístupu vede. Tahle hra nemá vítěze, neváže se na konečný výsledek, jde o to házet kostkou a řídit se tím, „kolik padlo“, ve skupinách žáci musí mezi sebou komunikovat, spolupracovat, vytvářejí společné dílo.

„Žák si uvědomuje sebe samého jako svobodného jedince, získává tvořivý přístup ke světu, nalézá možnosti aktivního překonávání životních

⁴⁸ RVP pro ZŠ, VÚP Praha, 2007

⁴⁹ tamtéž

*stereotypů a obohacování emocionálního života.*⁵⁰ Žáci mohli volit libovolné kombinace barev, pracovat svobodně v rámci předem stanovených pravidel. Uvědomovali si tak vlastní svobodu a její hranice v rámci lidského společenství. Nová malířská technika a prostředí mimo školu vytrhly žáky ze známého prostředí, narušily jejich očekávané stereotypy.

„Úkolem výchovy je obohacování a kultivace procesu objevování, vyjadřování a chápání konceptů v kontextu lidského, přírodního a vesmírného společenství. Kultivace má tři stránky:

Etickou, založenou na respektu – žáci pracovali ve skupinách, setkali se tak s nutností vzájemně se respektovat

Gnostickou, založenou na zvědavosti – vyzkoušeli si novou výtvarnou techniku, setkali se s něčím, co doposud neznali

Smyslovou, založenou na požitku – smyslově vnímali vznik výtvarného díla a poté výsledek, intenzivně prožívali jak průběh, tak i závěrečnou reflexi.“ (SLAVÍK, 1993, str. 16)

⁵⁰ tamtéž

Druhá část výtvarné činnosti vycházela z kontaktu a provázanosti učiva s kulturním prostředím regionu. Výchozím umělcem byl Ladislav Novák. S jeho tvorbou se žáci seznámili, když předtím navštívili jeho expozici v Galerii Ladislava Nováka v Třebíči. Dílo Ladislava Nováka, ať výtvarné či literární, je hrou prostoupeno. Žáci si již dříve mohli vyzkoušet jeho techniky froasáže, kombinované techniky koláže, asambláže a experimentální poezii.

V této hodině jsem chtěla navázat tematicky na již vyzkoušenou činnost – cákání, roztékání, lití barev po papíře. Proto jsem zvolila techniku lité tuše, které se především v pozdějších letech své tvorby Ladislav Novák také věnoval. První část se nám stala vlastně takovou „rozcvíčkou“ pro další práci. Spojení hry, gest a výtvarného projevu navodilo ve skupině velmi tvořivou atmosféru, což bylo pro další průběh velmi pozitivní a významné.

Navíc žáci prožili hru. Při reflexi jsem se záměrně snažila nediskutovat jen o pozitivních zkušenostech, ale chtěla jsem, aby si uvědomili, že hra není vždy jen něco příjemného, zábavného, při čem se baví úplně všichni. Žáci dokázali pojmenovat i negativní momenty při hře, dokázali je vztáhnout i na běžné životní situace, na drobné hry o přestávce ve škole, odpoledne s kamarády. Debata pro mě byla velmi obohacující ve smyslu vnímání hry mezi dětmi.

námět: Podoby hry – expresivní vyjádření momentů ve hře

Lité tuše Ladislava Nováka

motivace: „Před chvílí jsme se bavili o tom, jaké pozitivní a negativní momenty mohou při hrách vzniknout. Vzpomínáte si ještě jaké situace to byly? Jakými různými způsoby bychom mohli tyto momenty vyjádřit? Co třeba výrazem ve tváři? Zkuste vyjádřit výrazem obličeje momenty, které mohou při hře nastat – prohráváte, riskujete, podvádíte, chcete vyhrát, jste agresivní vůči soupeři, soustředíte se, jste součástí týmu, jste na všechno sám, věříte si.“

„Teď to zkuste pohybem celého těla! Zkuste zvuk, jak vyjádříte zvukem agresivitu, jak zlost, jak radost?“ V průběhu motivace si uvědomovali možnosti vyjadřování, šlo především o to, pojmenovat znovu konkrétně situace při hře a zároveň chtít tento stav vyjádřit.

„Nyní budeme prožívané momenty při hře vyjadřovat barvou, tvarem, linií.“

zadání: „Budete tvořit na papíry velikosti A3. Vyberte si několik barevných tuší. Budete si zkoušet techniku litých tuší. Vyberte si barvy podle vlastního uvážení. Kápnete trošku tuše na papír a budete s ním volně pohybovat, aby se tuš po papíru roztékala, částečně kam chcete vy, částečně jak se papír pokroučí. Barvy tuše můžete míchat, můžete také počkat, až jedna barva uschne a pak rozlévat další. Až budete hotoví, dám vám „hledáček“ – dva kusy papíru ve tvaru L, ze kterých přiložením k sobě vznikne rámeček, jehož velikost můžete libovolně měnit. Rámeček budete posunovat po papíru a hledat jím zajímavé momenty. Budete hledat momenty, které vyjadřují to, co vyjádřit chcete. Možná budete chtít něco dodělat – můžete použít štětce nebo pera.“

průběh: Děti začaly s technikou lité tuše. Děti metodou pokusu a omylu zjišťovaly, jaké množství tuše použít, jak moc papíry naklánět atd.



Každý si vytvořil více obrazů s litými tušemi. Někteří nejdřív první pokusy považovali za „zkažené“. Později však s pomocí hledáčku nacházeli zajímavé kompozice, barevné kombinace i v počátku zavrhnutých dílech.

zadání: „Nalezněte pro vás zajímavé, důležité momenty, udělejte výřez, pokuste se několika slovy popsat, co tímto výřezem chcete vyjádřit, jaké to je, prožívat takový moment, který při hře nastal, kdy jste něco takového naposled prožívali? Proč jste to nyní chtěli vyjádřit?“

reflexe a zpětná vazba⁵¹: Na konci bylo důležité opět si uvědomit význam dnešní práce. Promluvit o svých zkušenostech, dialogem je konfrontovat s ostatními.⁵²

cíle a získávané kompetence k učení, komunikativní a sociální: Žák poznává smysl a cíl učení. Smysl a cíl jsme nacházeli v průběhu společné reflexe, pojmenovávali jsme rozdíly verbálního, nonverbálního a výtvarného vyjadřování. Žák má pozitivní vztah k učení. Žáci sami hledali významy výuky, souvislosti mezi školní činností a situacemi v životě. Formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu. Tento cíl jsme naplňovali řízeným dialogem, hledali jsme vhodné výrazy, čímž se žáci učili kultivovat svůj verbální projev, učili se vyjadřovat se výstižně a souvisle. Žák naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, podílí se na utváření příjemné

⁵¹ Žák získává kompetence v oblasti personální a sociální: „přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.“ RVP pro ZŠ, VÚP Praha, 2007

⁵² Opět několik otázek k diskusi: *Proč myslíte, že jste pracovali s hledáčkem? Bylo snadné najít výstižná místa? Zkuste se zamyslet nad pořadím činností, proč myslíte, že jsme zvolili právě tento postup – nejdřív gestická malba ve velkých plochách, potom lité tuše na menší formáty? Jak jste postupovali při dokreslování, domalovávání? Pracovalo se vám lépe ve skupině nebo samostatně? Co bylo jiné? Se kterou částí programu byste spojily pojmy – hra, náhoda, pravidla, vyjádření pocitů, radost, vztek, spolupráce.*

*atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj.*⁵³ Žákům jsem se snažila dát dostatečně velký prostor pro vyjádření vlastních myšlenek, všechna vyjádření byla brána vážně a měla velký význam pro průběh diskuze.

⁵³ RVP pro ZŠ, VÚP Praha, 2007

Proměna

Vlastní výtvarné pojetí hry jsem postavila na dvou protikladech, které jsou ve hře obsaženy – ludus a paidia⁵⁴. V této práci na základě vztahu ludus a paidia ve hře přirovnávám hru k procesu učení. Mým cílem bylo jednak vytvořit umělecký „produkt“, který bych mohla prezentovat, ale hlavně prožít hru, stát se její součástí, prožít svět jinak, uvědomit si jiné možné vidění reality, setkat se sama se sebou, něco se naučit.

V hlavě se mi začínaly rozvíjet různé podoby hry, kterou chci prožít, kde se stávám součástí mnohých imaginárních příběhů. Od imaginárních světů jsem se stále více přikláněla k tomu, že chci prožít realitu, která kolem mě existuje, jen ji prožít z jiného pohledu, někam ji posunout. Součástí tohoto posunu se měla stát hračka, která bude jednak připomínat všudypřítomnou hru a také mi pomůže zažít jinou zkušenost ze světa, ve kterém žiju. Svět, do kterého se jako panenka dostanu, je pozměněná realita viděná skrz pokřivenou zrcadlovou folii.

Na základě pevně stanoveného východiska ludus x paidia a úvah o posunutí, jiném vidění reality a o prožití tohoto posunu, jsem vytvořila soubor, který svým obsahem poukazuje na několik pro mě významných momentů hry: Hračka – panenka, jako zcela obecné ztělesnění hry, dále zrcadlové stěny složené z krychlí připomínající jednu z charakteristik hry, kdy ta nastavuje zrcadlo světu, ze kterého se vyděluje a v neposlední řadě přenesení mé činnosti prostřednictvím hry do dalšího média – fotografie. Tyto části se vzájemně prolínají stejně jako prvky ludus a paidia. Prvek ludus sem proniká skrze zrcadlovou folii, která na základě fyzikálních pravidel zobrazuje svět v deformovaném obraze.

První část vznikla jako skupina malých zrcadel na sádrových kostkách. Kostek je dvanáct, mohou se libovolně stavět na sebe, vedle

⁵⁴ Paidia jako nezbrzděná fantazie, spontánnost a naproti tomu ludus jako princip představující herní konvence a pravidla. (srov. CAILLOIS, 1998, str. 34)



Lego

řada 2011



Panenko - dívka

V mém výtvarném zpracování se stala zosobněním obecné hry.

sebe, jde z nich vytvořit věž, řada, stěna. Při jejich tvorbě jsem si stanovila jasná pravidla. Vycházela jsem z tvaru krychle o hraně čtyři centimetry, ze sádry jsem si odlila patřičné tvary, které jsem dále obušovala. Poté jsem na ně nalepila zrcadlovou folii, a tím vznikl soubor dvanácti „kostek“ respektive tvarů, které tvoří stěnu konkávních a konvexních zrcadel⁵⁵. Stěna zrcadel se stala součástí hry, příběhu, který jsem prožila. Neprožila jsem jej však osobně – svým vlastním tělem, ale prožila jsem ji jako herec loutkového divadla. Cestou k jinému prožití reality se stala moje přeměna, lépe řečeno převtělení se do panenky, do malé dívenky⁵⁶. Je to panenka představující malou holčičku. Panenka - holčička dostala jméno Malina. Přestože šlo o určité mé ztotožnění se s touto panenkou, vnímala jsem ji stále jako někoho, kdo stojí mimo mě. Přesto jsem jí chtěla dát něco, co budeme mít společné a co nás bude v průběhu hry spojoval. „Věnovala“ jsem tedy panence část svých vlasů, ušila jsem sobě i jí sukni – látku pro moji sukni jsem potiskla velkými puntíky a kousek látky na sukni pro Malinu jsem potiskla malými puntíky. Malině jsem ušila jedno malé černé tričko,

⁵⁵ První část opět souvisí spíše s principem hry ludus – systematická, pečlivá práce na základě pevně stanovených pravidel a jejich dodržování.

⁵⁶ Panenka má na současném trhu s hračkami pro mě nejasné postavení. Přestože se již dlouho vedou diskuse o genderově stereotypním vnímání mužských a ženských rolí mezi dětmi a mladými lidmi, firmy vyrábějící hračky tyto stereotypy ještě stále prohlubují. Zatímco výrobky Lego si poměrně dlouho držely v této oblasti neutralitu a jejich výrobky nebyly prezentovány jako primárně dívčí, nebo chlapecké, na konci roku 2011 vychází nová kolekce Lega, která je na první pohled určena dívkám. Není divu, že se setkala s ostrou kritikou: „Podle organizace Spark Movement propaguje genderové stereotypy a figurky v ní kladou přílišný důraz na sexualitu.....Říká dívkám, co by pro ně mělo být důležité. Dívky nestaví raketoplány, ale nechávají si udělat nehty.“

Zdroj:http://ekonomika.idnes.cz/feministky-kritizuji-nove-lego-d39-/eko-zahranicni.aspx?c=A120422_094950_eko-zahranicni_abr. Tento příklad uvádím pouze jako ilustraci situace na současném trhu s hračkami, respektive panenkami, jelikož jedna z nich se měla stát součástí mého díla. Dříve si děti hrály s jedním typem panenky. Tato panenka měla primárně neutrální roli. Její roli jí přiřadilo dítě hrou, kterou s ní začalo rozvíjet nebo prostředím, kam ji umístilo. Jedna jediná panenka se tak mohla stát miminem, které leží v kočárku, dítětem, které si hraje na písku, dospělým, který čte knihu. Panenka byla dětskou, ne dívčí, hračkou. Současné panenky jsou svým vzhledem determinované, výrobci sami jim určují role. Panenka, která vypadá jako nemluvně se asi nestane dospělým, který si chce číst noviny, panenka, která má obří prsa a dlouhé nohy se nestane miminkem, které potřebuje přebalit. Pro svůj záměr jsem se pokoušela najít panenku, která by neměla předem určenou roli, pro svůj záměr jsem zvolila panenku – holčičku.

které se podobalo mému. Naše schránky se v něčem podobaly, ale v zásadních věcech se stále lišily, proto jsem díky Malině mohla NĚCO prožít jinak.

Stala jsem se v rámci tvorby malou holčičkou s plastovým tělem, které není příliš pohyblivé a ohebné. Co mohu v tomto stavu zažít a co mohu poznat?

*Malina a zrcadla
aneb materiállové zrcadlení*

Myšlenkovým základem celého příběhu je Platónův mýtus o jeskyni a Alenka v kraji divů a za zrcadlem. Mýtus o jeskyni do mého příběhu proniká skrze deformované odrazy skutečnosti v zrcadle, naznačující meze člověka zakoušet existenci světa kolem nás. V mém případě jsem to já sama, která díky plastovému tělu poznává svět jinak. Mé pojetí a dílo L. Carrolla v sobě obsahuje stejný prvek – zrcadlo, jako symbol brány někam, kde společenská pravidla, zákony přírody fungují opačně.



„Co se to děje s mým tělem? Mění se, začínám se nafukovat, ne splaskávám, jsem tlustší nebo spíš tenčí? Tuhnu, zmenšuji se, mládnou! Jsem to pořád já? Asi ano, ale jsem jiná.

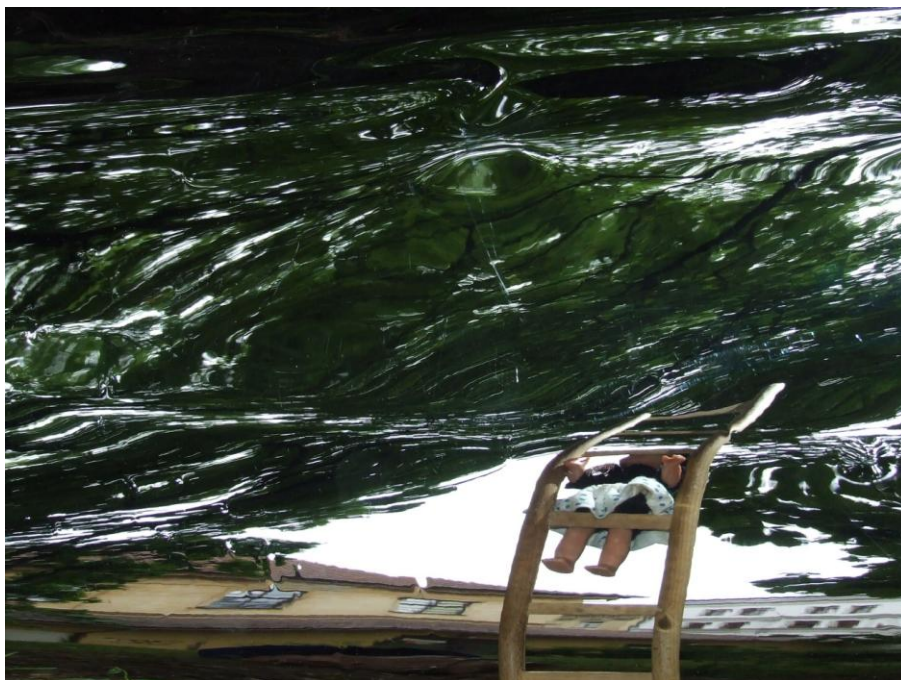


Je ze mě holčička, jsem plastová panenka!



Stěna, u které jsem stála, se vlní, bortí se, co je za ní? Mohu se jít podívat dál? Snad ano, mohu se přece hned zase vrátit.

Kolem je příroda, tráva, květiny, jsou teď mnohem větší, jsou tu také obrovské stromy. Sáhnu si na kůru, jsem plastová, budu cítit jak je hrubá a jak voní? Ucítím vůni smůly? Najednou vnímám všechno jinak. Prostředí, ve kterém jsem, znám, ale změnilo se, vidím je skutečně?



Jdu trávou ke stromu, jsem bosa, po trávě mi to neklouže, cítím ji pod nohama, jako bych kráčela po malých větvičkách trávy, cítím jasně každé stéblo, šimrají mě do nohou. Došla jsem až ke stromu, je to kaštan, je tu malý žebřík, zkusím vylézt nahoru.



Jsem kluzká, nemám v rukou cit, strom je jakoby plochý. Snažím se osahat větve, cítím dřevo, ale nedokážu je dobře uchopit, moje ruce jsou příliš tvrdé. Zkusím jít dál, jak budu cítit další materiály?



Zkusím se položit do trávy...



V těle umělohmotné panenky nedokážu cítit vlhkost země a trávy, nemohu se napít, voda po mě stéká, ale já ji nemohu polknout. Kamení je trošku chladné, cítím z něj chlad, ale nestudí tolik jako jindy, ani si o kámen nemohu odřít koleno.



Prostředí, ve kterém jsem, které poznávám, vnímám úplně jinak než jindy, vidím odrazy světa kolem sebe, nebo vidím skutečný svět? Mohu vidět taky odraz sebe sama, jsem to ale skutečně já?

Co ze mě dělá mě?"



Návrat

Několik chvil v těle plastové panenky mi mé obvyklé zkušenosti ukázalo z jiného pohledu. Stala jsem se součástí příběhu, snu, prostřednictvím jehož jsem se dostala do světa hry, která se ale odehrávala ve světě reálném. Opět se zde odrážejí ne/existující meze hry, její schopnost pronikat do našeho skutečného života.

Závěr

V průběhu psaní této diplomové práce jsem popisovala postavení a roli hry v utváření kulturní společnosti. Konkretizovala jsem hru na oblast, ve které se projevuje skrze výtvarnou tvorbu. Zde sleduji její didaktickou funkci.

Hra, hraní si, pohrávání je každému známé, každý člověk si v životě někdy hrál, a proto se může zdát, že je nám fenomén hry v životě jasný. Pro mě však tak jasný není. Na „banální“ každodenní situace nás hra učí nahlížet jinak.

Jacques Derrida popisuje hru struktury textu. V rámci dekonstrukce si všímá vztahu mezi tím, co nám text říká a jak to říká. Podobnou roli hry můžeme vnímat v každém případě. Nejde jen o to, co je nám sdělováno, ale i jak je nám to sdělováno. „Jak“ je často právě onou hrou, která jako nástroj komunikace využije umění. Pokud dokážeme vnímat nejen „co“, ale i „jak“, můžeme začít nahlížet obyčejné všední situace jinak, složitěji, hlouběji.

Hra je svou podstatou založena na jednoduchých principech, které mohou zprostředkovaně vyprávět o zásadních momentech lidského života. Prostřednictvím hry můžeme provádět dekonstrukci a tak i analýzu našeho vnímání a poznávání.

Použitá literatura:

ANZENBACHER. Úvod do filozofie. Přel. Karel Šprunk. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-04-25414-4.

BERNE,E. Jak si lidé hrají. Praha: Dialog, 1992. ISBN 80-85194-52-X

BORECKÝ,V. Imaginace, hra a komika. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-503-5.

CAILLOIS, Roger. Hry a lidé : maska a zavrať. Přel. Nina Vangeli. 1. vyd. Praha : Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998. ISBN 80-902482-2-5.

ČERNÝ, Jiří. Fotbal je hra : pokus o fenomenologii hry. 1. vyd. Praha Československý spisovatel, 1968.

Derrida, J. Struktura, znak a hra v diskursu věd o člověku. In Petříček, M. (ed.) Myšlení o divadle II. Praha: Hartmann a synové, 1993

EL'KONIN, Daniil Borisovič. Psychologia hry. 1. vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1983.

FINK, Eugen. Hra jako symbol světa. Přel. Miroslav Petříček. 1. vyd. Praha : Český spisovatel, 1993. ISBN 80-202-0410-5.

FINK, Eugen. Oáza štěstí. Přel. Jiří Černý a Věra Koubová. 1. vyd. Praha : Mladá fronta, 1992. ISBN 80-204- 0224-1.82

Foster, H. – Kraussová, R. – Bois, Y. A. – Buchloh, B. Umění po roce 1900: modernismus, antimodernismus, postmodernismus. Praha: Slovart, 2008.

GADAMER, Hans-Georg. Aktualita krásného : umění jako hra, symbol a slavnost. Přel. David Filip. 1. vyd. Praha : Triáda, 2003. ISBN 80-86138-48-8.

GRYGAR, Mojmír. Terminologický slovník českého strukturalismu : obecné pojmy estetiky a teorie umění. 1. vyd. Brno : Host, 1999. 320 s. ISBN 80-86055-61-2.83

HUIZINGA, Johan. Homo ludens : O původu kultury ve hře. Překl. Jaroslav Vácha 1971, 2. vyd. Praha : Dauphin, 2000.

KULKA, Jiří. Psychologie umění. 2. vyd. Praha: Grada, 2008, ISBN 978-80-247-2329-7

LIESSMANN, Konrad Paul. Filozofie moderního umění. Přel. Jiří Horák. 1.vyd. Olomouc : Votobia, 2000. 205 s. ISBN 80-7198-444-2.

MACHEK, Václav. Etymologický slovník jazyka českého. 4. vyd. Praha: Lidové noviny, 1997. 866 s. ISBN 80-71062-42-1.85

MILLAROVÁ, Susanna. Psychologie hry. Překl. Jarmila Milnerová. 1. vyd. Praha: Panorama, 1978.

NUSKA, Bohumil. Problem „pojmu“ hra. s. 41 – 69. In: NOSEK, Jiří. Hra, věda a filozofie : Sbornik příspěvků. 1. vyd. Praha : Filosofia, 2006. 245 s. ISBN 80-7007-222-9.

PERNICA, Alexej. Hra jako sociokulturní univerzálie a hra jako genus proximum dramatické kultury. 1. vyd. Brno : Janáčkova akademie múzických umění, 2008. 220 s. ISBN 978-80-86928-42-5.

PLATÓN. Zákony. Praha: Oikoymenh, 1997. ISBN 80-86005-31-3

REJZEK, Jiří. Český etymologický slovník. 1. vyd. Voznice : Leda, 2001. 752 s. ISBN 80-85927-85-3.

SEVEROVÁ, MIŠURCOVÁ. Děti hry a umění. ISV, Praha: 2007

SLAVÍK, J. Kapitoly z výtvarné výchovy I. (zkušenost, dialog, koncept) Praha 1993

SOKOL, Jan. Malá filosofie člověka. Slovník filosofických pojmů. 5. vyd. Praha: Vyšehrad, 2007. ISBN 978-80-7021-884-6.

SOURIAU, Étienne. Encyklopedie estetiky. Přel. Anna Krejzlová a kol. Praha : Victoria Publishing, 1994. 939 s. ISBN 80-85605-18-X.

Umění, krasa, šeredno: Texty z estetiky 20. století. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2003. 369 s. ISBN 80-2460-540-6.

Zdroje obr. příloh z textu

Jana Kochánková, Koko at Coney Island, 2006

<http://artlist.cz/?id=5669>

Lenka Klodová, Feminizovaná verze fotbalu

<http://www.denikreferendum.cz/clanek/2873-vsechny-typy-her-v-narodni-technicke-knihovne>

Jan Steklík, Vykouření jedné cigarety

<http://www.tea-art.cz/galerie/steklik/steklik.htm>

Dita Pepe, Autoportréty

<http://itf.fpf.slu.cz/pepe.php>

Zdeněk Sýkora, Červenozelená struktura

http://www.artservis.info/archiv/unor/pages/vystavy_zahr_opart.htm

Zdeněk Sýkora, Linie č. 24

http://m.ihned.cz/c4-10133300-52298360-700000_d-zdenek-sykora

Ztohoven, Fiktivní jaderný výbuch

<http://www.ceskatelevize.cz/ct24/domaci/58912-atomovy-hrib-ve-vysilani-ceske-televize-zustava-bez-trestu/>

Roman Týc, Semaforey

<http://www.zapnimozek.cz/kauza-s-romanem-tycem-aneb-jak-se-panaci-na-prechodu-vodvazali>

P. Picasso, Býčí hlava

<http://www.kainos.it/numero4/percorsi/waste/02-picasso-testaditoro.jpg>

P. Picasso, Kytara

<http://theartblog.org/blog/wp-content/uploads/cardboardguitar.jpg>

Český sen

<http://www.ceskatelevize.cz/specialy/ceskysen/index.php?load=fotogalerie>

Kateřina Šedá, Od nevidím do nevidím

http://kultura.idnes.cz/vytvarne-umeni.aspx?c=A110904_094813_vytvarneum_ob

Ládví, Šňůry na prádlo a stojan na křídly

<http://ladviweb.ic.cz/projekty/projekty.htm>

Kurt Gebauer, Český rybník, Na houpačce

<http://www.artlist.cz/index.php?id=1649>

Dětská hřiště

Františkánská zahrada, Praha

<http://www.prahan.cz/images/200000305-c2735c36cf/3.jpg>

Orlová

http://www.mesto-orlova.cz/meu/index.php?volba=clanek&odzaznamu=130&vyhledavani_url=&jakhledat=&clanekid=7597

Matematická průlezka, Praha

<http://www.strasnedite.cz/klicek.html>

Fifejdy, Ostrava

<http://www.vetrelciavolavky.cz/sochy/minikrajina>

Filip Turek, Na modlitbách

<http://www.gask.cz/vystava/1027/65>

Mario Chromý, Voliči nezlob se

http://mariochromy.com/voters_do_not.html

Petr Lorenz, Fontána libosti

<http://www.orbis-pictus.com/objekty-p20.html>