

Asi od poloviny sedmdesátých let dochází v předmětu výtvarná výchova na různých typech škol k výrazným změnám obsahu a metod výuky. Výtvarný projev dětí a studentů není ani tak „vyučován“ jako spíše „iniciován“. Více než na estetickou a technickou stránku výtvarných aktivit prováděných jak ve škole, tak mimo školu, se klade důraz na obsahy vztahující se k mezilidským kontaktům, vnímání sebe sama, sebehodnocení a sebekritice a vztahům k okolí sociálnímu i přírodnímu. Důraz je kladen více na průběh samotné činnosti a na procesy emocionální, intelektuální i materiální, které při ní probíhají než na produkt samotné výtvarné činnosti. To vše souvisí také s vývojem výtvarného umění. Zatímco v šedesátých a ještě na počátku sedmdesátých let byly ve výtvarné výchově aplikovány postupy ve výtvarném umění již ověřené a známé, v osmdesátých letech usilují výtvarní pedagogové spíše o to, aby iniciovali takové projevy žáků a studentů, které by svou povahou přímo bezprostředně korespondovaly s vývojem současné výtvarné scény. Umění samo od doby vzniku akční tvorby není vázáno bezpodmínečně na galerijní prezentaci a přestává být vůbec vnímáno jako produkt, který je třeba ukazovat a hodnotit estetickými měřítky. Umění akce vychází ze sociálních vztahů a v tomto smyslu je možné v něm nacházet společné body s výchovou. Neznamená to, že by zejména výtvarné umění mělo být nějak didaktické, jde spíše o to, že samo umění se může stát latentním nástrojem zviditelňování určitých sociálních jevů a vztahů a tím i skrytým prostředkem nenápadného druhu vzdělávání či výchovy, který má daleko větší význam než výchova deklarativně didaktická a mentorující. V tomto smyslu je tedy pak užíván termín rozšířené umění a i termín rozšířená pedagogika (rozšíření znamená rozprostraněnost umění a pedagogiky ve všech důležitých oblastech lidského života – etika, ekologie, filozofie, psychologie, sociologie apod.). Koncipování „performativních výukových modelů“ pak neznamená tvoření nějakých ustálených metod vedení dětí a studentů v oblasti, ale spíše vytváření originálních podnětů pro uskutečňování umělecké výchovy ve formě akcí vycházejících z autentického prostředí, z konkrétních vztahů účastníků těchto akcí a z událostí, které tito účastníci prožívají. Při motivaci těchto performativních modelů vycházíme přímo z charakteru prostředí, kde je výtvarná činnost uskutečňována. Může to být architektura samotné školní budovy nebo nějakých zajímavých architektonických objektů nacházejících se v jejich blízkosti, nebo to také může být nějaká pozoruhodná přírodní lokalita v místě bydliště aktérů. Některé performativní činnosti však nejsou

nutně závislé na prostředí, jsou-li navázány na práci s tělem, mohou být naopak praktikovány naopak v prostředí neutrálním či dokonce neosobním.







Co představuje performativní výukový model v praxi?
Performativní výukový model představuje určitý postup vyznačující se dějovostí, prostřednictvím níž se uvádějí do pohybu lidé – jejich myšlenky, pocity, záměry, nápady a vztahy. Tato dějovost může být zjevná (původce akce nabádá účastníky k fyzickému pohybu, k přemísťování z místa na místo, nebo naopak k demonstrativnímu setrvání v jednom místě) anebo i skrytá (původce performance nabádá účastníky k vyvolání vzpomínky, symbolizace vztahu v podobě fyzického gesta, k prožívání určitých dějů v mysli apod.). Performativní výukový model nepředstavuje neměnný postup, který je zcela přesně naplánován. Jde spíše o rozvržení jedné nebo několika akcí, které se mohou v průběhu konání měnit dle okamžitých nápadů účastníků, v jádru však nemají ale zcela volný rámec – duch celé akce je rozvržen pedagogem – výtvarníkem. Performativní akce – výukový model se liší od umělecké performance nikoliv svou povahou, ale spíše možnostmi uskutečňování i způsoby různých variant zapojování účastníků. Společné oběma je to, že jsou vyvolávány určité děje, které jsou konány v autentickém prostředí a při kterých se počítá s i s nepředvídanými reakcemi účastníků. Zatímco umělecká performance nemá žádné didaktické účely a je vedena a uskutečňována pouze dle fantazie a intuice autora – performera, je performativní akce ve výtvarné výchově více připravena a využívá zkušeností z performancí již proběhnuvších. Přičemž se ovšem nedá říci, že by byla replikou již konaných performancí uměleckých.





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

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

Příklad uskutečnění zmíněných fází
Název výukového modelu: Vztahy a jejich hranice

1. **Fáze iniciační**

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

2. **Fáze průběhu**

Dvojice, které jsou do sebe navzájem zahleděné, usedají na zem v blízkosti předem připravených větších formátů papíru a větších kusů přírodního úhlu. V této fázi naplňují předem smluvený úkol, který má velmi volný průběh – a sice mají použít připravené materiály k vyjádření povahy svého protějšku. Není ovšem řečeno, že by museli kreslit na papír. Mohou papír pokrýt stopami úhlu, ale mohou jej také roztrhat a rozmístit v prostoru, mohou s připravenými nástroji dělat cokoliv. Mohou využít i aktivit diváků přihlížejících akci.

3. **Fáze prožitková**

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

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

Tato fáze by mohla trvat opět asi dvacet minut. Účastníci i přihlížející při ní už mohou mluvit a vyměňovat si vzájemně své názory a dojmy. Pokud mají zájem, mohou si znovu jako na začátku akce sednout na zem a na chvíli se zahledět navzájem do očí. Záleží opět na nich, jak stráví zbytek času.

Ve vzájemném dialogu by pak měly být oceněny neobvyklé výkony, které v průběhu celé performance odezněly.





Hodnocení performativního výukového modelu
Performativní výukový model nehodnotíme stupnicemi nějakých známek. Není ale ani jednoduché provádět hodnocení srovnávacími přívlastky. Co a jak tedy můžeme na průběhu například výše popsaného modelu hodnotit? Spíše než výraz hodnocení bude lépe užít výraz vyjádření k průběhu akce nebo „několik postřehů k průběhu celé akce“. Není také vhodné provádět celkové shrnutí ve formě vyjádření k akci ihned po skončení performance. Účastníci i přihlížející nejsou ochotni bezprostředně verbalizovat své pocity. Nejlépe uděláme, když vyčkáme a třeba i s odstupem jednoho týdne nebo i delšího času se k akci vrátíme. Při prohlížení fotodokumentace akce se snažíme vyvolat „reflexívní dialog“ (Slavík 1996) o prožitcích akce, klíčových momentech i vyznění akce na veřejnosti. Můžeme také vyzvat ty, kteří se akce zúčastnili a kteří jí přihlíželi, aby napsali o celém průběhu akce krátkou esej.





Performance

Performance je specifický druh akčního umění. Jde o zpravidla fyzicky vykovávaný akt v určitém prostoru. Tento akt je vykonáván buď pouze výtvarníkem samotným nebo i přizvanými spoluautory či náhodnými diváky. Důležité je samotné dění, které je nepředvídatelné – to znamená, že lze jen přibližně odhadnout, jak se celá performance odehraje. Náhodné události v průběhu performance jsou součástí díla, autor díla s nimi dokonce počítá. Tyto události charakterizují sociální prostředí, ve kterém se performance odehrává. To znamená, že zdánlivě stejně naplánovaná věc může mít v zcela jiný průběh, uskutečňuje-li se v jiných prostředích. Základním předpokladem naplnění smyslu performance je zaangažovanost okolí na věci a projevení povahy chování a myšlení zúčastněných. V případě, že účastníci plní v průběhu performance pouze mechanicky pokyny autora, jedná se spíše o to, že stanou jakýmisi herci, naplňujícími spíše své předem dané role. Rozlišovaní mezi performance a divadelním představením je tedy na místě. Otázkou je, zda se vůbec skutečná performance dá nějak dokumentovat a zda má smysl zabývat se sledováním dokumentace jako plnohodnotného zdroje informací o performance jako takové. Pravdou je, že jisté události, pocity a náhodné okamžiky odehrávající se při skutečné performance jsou nezopakovatelné a také nezachytitelné jakýmkoliv médiem včetně médií digitálních. Řada umělců věnujících se performance o jakékoliv zachycování ani nestojí, nebo jej přímo zamítá. V praxi výtvarné výchovy je ale dobré pořídit alespoň krátký záznam průběhu akce. Tento záznam nemusí sloužit jako prostředek zveřejňování aktivit školy, ale může se stát připomenutím pro zúčastněné v časovém odstupu od průběhu celé akce.

Rozšířená pedagogika

Pojem rozšířená pedagogika je odvozen od pojmu rozšířené umění, jehož zastáncem byl akční umělec Joseph Beuys. Podobně jako v umění tak i v pedagogice znamená rozšířenost na život a sociální jevy s ním spojené. Smysl výtvarné pedagogicky pak tedy jako pedagogiky rozšířené nespočívá ve vytváření esteticky zhodnotitelných artefaktů – obrazů, objektů či architektury, ale ve zviditelňování sociálních vztahů a procesů – v symbolizaci nejrůznějších stránek všeobecně lidské zkušenosti.
Přeneseme-li obsah rozšířené pedagogiky do oblasti výtvarného projevu, získáme řadu nových možností iniciace uměleckých projevů dětí i studentů. Tyto možnosti jsou obohaceny o práci s tělem, prostorem, událostí i sociálními vztahy. V praxi to znamená, že výtvarné vyjádření se přestane vztahovat pouze na známé klasické činnosti ryze materiálového charakteru – kresbu, grafiku, malbu, modelování a prostorové vyjadřování, jejichž výsledkem je dílo vystavitelné v galerii nebo v exteriéru. Jmenované klasické výtvarné činnosti ale není nutno zcela zavrhovat. Mohou se stát součástí činností performativních. Například lze provádět kresbu jako performance, kdy iniciátor akce začne vytvářet na předem připravený velký formát gestické tahy štětcem a náhodně kolemjdoucí v kresbě pokračují, jiní přihlížejí, někteří celou věc komentují atd. akce konané v duchu rozšířené výtvarné pedagogiky mají často ekologický či etický charakter. Již svou povahou zasahují do oborů mimo výtvarné umění, takže můžeme říci, že mají mezioborový charakter, čímž naplňují ve své podstatě požadavek současného modelu vzdělávaní v oblasti výchov dle Rámcového vzdělávacího plánu. Aby bylo možno tyto akce smysluplně uskutečňovat je však třeba změnit schémata časového rozvrhu konání výuky – akce není vhodné vždy konat jako hodinu či dvouhodinu v přesně vymezeném čase mezi ostatními předměty. Vyžadují totiž uvolněnou atmosféru anebo i shromáždění většího množství lidí. Je vhodné je konat například v rámci zájmové odpolední či večerní činnosti nebo v rámci víkendových dílen.

Akční umění

Prvky rituálu jsou nejzřetelnější v **performanci**. Ta zaznamenala největší rozkvět v 70. letech 20. století. Zde ovšem nutno poznamenat, že performativní prvky již při vzniku umění předcházejí prvkům vizuálním. **Teprve ve druhé polovině dvacátého století je ovšem role rituálu v umění plně revitalizována, umělec-performer je dokonce ztotožňován se šamanem, neboť čerpá z původních v prehistorických a přírodních společenstvích praktikovaných rituálních prvků života.** Tyto nejsou umělcem přímo napodobovány, nýbrž jsou transformovány do nových kontextů vyplývajících ze života současnosti. Revitalizace „kolektivně sdílených“ hodnot je, jak už jsme uvedli v předchozím textu, do jisté míry reakcí na vypjatý individualismus, který má svůj původ už v počátcích novověku. O tomto tématu jsme již pojednali v předchozích kapitolách. Elisabeth Jappe v knize Performance – rituál – proces uvádí jako nejdůležitější prvek uměleckých akcích čerpajících z rituálu právě **procesuálnost**. Performance inspirovaná rituálem, jež je založena na přímé akci, se dostala do protikladu s galerijními prezentacemi uměleckých děl. Performance se stala hlavním předmětem zájmu umělců hlásících se k hnutí „Fluxus“ (obsah aktivit tohoto hnutí se dá shrnout do označení „sdílení plynoucího“), jehož počátky datujeme do poloviny šedesátých let. Vývoj hnutí Fluxus lze sledovat jednak na americké scéně představované jmény jako Allan Kaprow a Robert Filliou a jednak v Evropě, kde bylo zpočátku zastoupeno díly Juna Paika a Wolfa Vostella. Performancí se zabývali také umělci hlásící se k hnutí De Appel, které uspořádalo v Amsterdamu pro umělce z Polska, Jugoslávie, Maďarska a Československa setkání pod názvem „Slovo a díla“ (Words and Works).
Fluxus představoval směsici nejrůznějších akčních děl, která se vyznačovala propojením hudby, divadla a výtvarného umění. O přímé spojení performance s divadlem se

zajímali umělci jako Cage, Cunningham, Rauschenberg. Jiní se zabývali propojením performativních prvků s literárním textem, jako tomu bylo v případě rituálního čtení nebo jiných druhů představování textu u Emmeta Williamse, jenž v jedné akci střídavě proslovil všechna písmena textu *„Bůh řekl, budiž světlo a bylo světlo“* tak, že za každé písmeno zhasl jednu svíci. Fritz Schwegler se zase pokoušel svoje obrazy a sochy zpívat.

Role náhody v performance **V akcích pořádaných hnutím Fluxus splývalo umění se životem, umění bylo nalézáno i v oblastech, kde by je dříve nikdo nehledal:** například v 80. letech Ehe Wilson tvoří v jedné ze svých performancí gestickou řeč spolu s autistickým chlapcem.

Performance je také příležitostí sblížení výtvarného umění s uměním tanečním, kdy předepsaná taneční figura je nahrazována expresivním gestem. „Nový tanec“ v USA znamená odklon od užívání klasických tanečních figur, což dokládá dílo Piny Bausch – tanečnice-performerky, jež se zajímá spíše o psychologii pohybu namísto toho, aby předváděla profesionálně zvládnuté pohyby. Někteří umělci experimentují při tanci s materiálovými prvky, jako například sochařka Anna Winteler tančící s dřevěnými tyčemi na téma „rovnováha“. Bratři Marc a Eric Hurtado znovu objevili ve svých performancích krásu rituálu tance námluv.

Důležitým evropským protagonistou hnutí Fluxus, ale zároveň umělcem – solitérem byl Joseph Beuys. Jeho činnost souvisela sice bezprostředně s hnutím Fluxus, ale je v kontextu aktivit jiných umělců zcela ojedinělá: *Nezakládal si na hereckých kvalitách, jeho umění se vyznačovalo nezaměnitelným osobním vyzařováním, které spočívalo v jednotě fyzického a duchovního přístupu a spirituální koncentrace* (Jappe 1993, s. 23). Beuysovi bylo z tohoto důvodu přezdíváno „šamanem“. Předměty, které ve svých akcích užíval, byly později a jsou doposud vystavovány jako relikvie určitých uměleckých akcí – obřadů. O „uvolnění náboženských a sexuálních tabu“ šlo zase například vídeňským akcionistům. Rovina vyjadřování umělců vídeňského akcionismu nebyla sociální, nýbrž více intimní, jelikož tito umělci se věnovali pořádání akcí, v nichž převažovala práce s tělem. Tím více ovšem toto umění souviselo s rituály, zvláště s rity obětními. Hlavními představiteli vídeňského akcionismu byli Herman Nietsch a Otto Muehl. Vyvolávali extatické stavy prostřednictvím skupinových akcí, v nichž byly užívány rituální materiály – krev, vnitřnosti, ovoce („Divadlo orgií a mysterií“ na zámku Pinzendorf). Vídeňští akcionisté se pokoušeli také o znovuoživení života v komuně, a to rovněž se všemi jeho rytmicky se opakujícími rituály.

Výukový model

Jako výukový model chápeme určitý příklad sledu výtvarně-performativních úkolů, které jsou prováděny s cílem symbolizovat základní otázky lidské existence, tématiku sociálních vztahů a námětu koncepce sociálních prostorů. Přičemž sled úkolů je koncipován tak, aby bylo možno úkoly obměňovat a vytvářet autentické projekty.

Performativní výukový model

Jedná se o takový model, jehož základem je performance chápaná jako druh výtvarného umění. U performance je vyžadována plně fyzická přítomnost a angažovanost, proto můžeme předpokládat, že taková zangažovanost žáků a studentů na výtvarné činnosti

vzbudí zájem o výtvarné vyjadřování i o svět výtvarného umění, zejména umění současného.

Výukový model v umělecké pedagogice
Na jedné straně se dá říci, že v umění nelze vytvářet žádné modely ve smyslu myšlenkových konstrukcí sloužících jako vzor.

Performativní prvky v motivaci výtvarné činnosti
Performance lze využít jako motivace výtvarné činnosti. Při její realizaci jsou totiž zúčastnění bezprostředně vtaženi do děje, sami na sobě prožívají mnohdy záměr autora. Zakoušejí také často bezprostřední kontakt s materiálem.

Literatura

Slavík, J.: Artefiletika (Od výrazu k dialogu ve výchově). Karolinum. Praha 1999

Neubauer, Z.: O Přírodě a přirozenosti věcí. Malvern. Praha 1999

Horáček, R. : Galerijní animace a zprostředkování umění. Akademické nakladatelství Cerm. Brno 1998
Kozák, P.: Tajemná místa Brna. Nakladatelství MH. Beroun 2002
Horáček, R.,-Havlík. V.: Akční tvorba,
Souriau, E.: Encyklopedie estetiky. Victoria Publishing. Praha 1994
Sei, K.: Konečná krajina. One Woman Press. Praha 2004
Jung, C.G.: Osobnost a přenos. Nakladatelství Tomáše Janečka. Brno 1998
Living Theatre. Jazzová sekce. Jazz Petit č. 15. Praha 1982
Witzemann, H.: Civilizační princip Rudolfa Steinera a úloha antroposofické společnosti. Vydal Richard Weinberg. Vodňany 2003
Neubauer, Z.: O přírodě a přirozenosti věcí. Malvern. Praha 1995
Bauman, Z.: Úvahy o postmoderní době. Slon. Praha 1993
Lyotard, J.-F.: O postmodernismu. Filozofický ústav AV ČR. Praha 1993
Brzobohatá,J.-Červený, A.: Člověk jako víceúrovňová bytost zachycená automatickou kresbou. Agape. Brno 1997
Klee, P.: Kunst-Lehre. Reclam Leipzig. Basel 1987
Bataille, G.: Vnitřní zkušenost – metoda meditace. Dauphin. Praha 2003
Polsterovi, E. a M.: Integrovaná gestaltterapie. Albert. Boskovice 2000

Eliade, M.: Iniciace, rituály, tajné společnosti. Mystická zrození. Computor Press. Brno 2004

Lohisse, J.: Komunikační systémy. Karolinum. Praha 2003