

Hra, experiment a rituál ve výtvarných projektech

Hana Babyrádová

1. Charakteristika výtvarných projektů

Výtvarné projekty mají ve výuce výtvarné výchovy bohatou historii. Výtvarní pedagogové vycházejí při jejich uskutečňování z obecných rysů projektové metody, kterou chápou jako účinný alternativní vyjadřovací prostředek. Čeští učitelé výtvarné výchovy se začali systematicky projektům věnovat až v 80. letech 20. století, i když k uplatňování projektových metod při vedení dítěte ve výtvarném projevu docházelo už dříve. Zejména učitelé základních uměleckých škol vidí v projektech příležitost k oživení motivace výtvarného projevu a konceptů výstav dětských a studentských výtvarných prací. Než se začala prosazovat projektová metoda vyučování, byly výstavy prezentovány sice jako tematizované akce, ale víceméně v nich šlo vždy o náhodná seskupení obrazů či objektů, aniž by sledovaly postupné rozvíjení výtvarné činnosti jejich autorů. Výstavní akce předkládající veřejnosti výsledky výtvarných projektů jsou přitažlivější jak pro rodiče a přátele dětí, tak i pro širší veřejnost, která byla při nejedné příležitosti prezentace výtvarného projektu dokonce vyzývána k přímé účasti na akcích spojených s uvedením nebo zakončením projektu. Stává se také, že projekty jsou uváděny v atypickém prostředí – například v krajině, na ulici nebo v neobydlených domech či opuštěných průmyslových stavbách. Mnohdy jde autorům projektů o vyzývání diváka k účasti na hledání smyslu projektu. Na rozdíl od projektů prováděných v kontextu vzdělávacích aktivit v jiných disciplínách se ve výtvarných projektech počítá s účinkem atypického prostředí či s momentem náhody a překvapení. I když je na druhé straně třeba říci, že i výtvarné projektování má obvykle svou vnitřní skrytou logiku. Tato logika je spřízněna s historicky ověřenou metodou pedagogického rozvíjení výtvarného myšlení (tradice zakotvená v programech experimentálních výtvarných učilišť vznikajících už ve 20. letech 20. století – Bauhaus).

2. Význam hry pro motivaci projektové výtvarné činnosti

Hra není středem pozornosti pouze psychologů a pedagogů, stala se také středem zájmu obecných filozofických úvah zaměřených na uspořádání a fungování světa jako jednotného celku; například Eugen Fink uvažuje o hře takto: „*Celek jsoucna jakožto vládnoucí svět je v symbolickém podobenství označen jako ‚hrající si děcko‘, ‚PAIS PAIZÓN‘. Nejpůvodnější vytváření má charakter hry. Svět vládne jako hra.*“ (Fink, 1993, s. 42) Filozofické

výklady hry jsou zrcadlem správného chápání role hry ve výtvarných projektech.

Prvek hry může do výtvarného projektu vstoupit prakticky v kterékoli jeho fázi. Nejaktuálnější je však přijímán ve fázi motivace výtvarné činnosti. Prvky hry se objevují ve výtvarném projektu také zcela neočekávaně, i když většinou výtvarný pedagog hru v projektu přímo naplánuje. Fáze motivace k činnostem souvisejícím s projektem je pro zařazení herních prvků zvláště vhodná proto, že aktivity, které jsou v jejím průběhu uskutečňovány jsou oproštěny od jakékoliv závaznosti vytvářet díla podléhající přímému hodnocení. „Nezávaznost“ výtvarné hry zbavuje účastníky projektu zábran tvořit, uvolňuje průchod imaginaci, rozšiřuje schopnost vnímání a hledání alternativních způsobů práce s materiálem. Cílem hry realizované na počátku projektu, tj. v motivační fázi, je zpravidla explorace nejrůznějšího druhu (prozkoumávání povahy materiálu či prostoru, zkoumání sebe sama a lidí z blízkého okolí, zkoumání vlastní dovednosti zacházet s materiálem, prostorem či s vlastním tělem, mapování sociální odezvy okolí na výtvarnou činnost atd.). Důležitými herními aktivitami v této fázi se mohou stát činnosti zaměřené na uvolnění a relaxaci nebo na iniciaci imaginace, ve kterých výtvarný pedagog využívá nápadů založených na znalosti psychologie hry (asociační kombinatorika materiálů, verbální podněty, spojení slova s obrazem). Smyslem výtvarné hry není vytvořit kompozičně i obsahově jednotný celek v podobě hotového obrazu či objektu, nýbrž vyvolat nejrůznější představy, jak by takový objekt mohl vypadat, a poskytnout místo prozkoumávání materiálů, ze kterých by mohl být vytvořen, zkrátka otevřít cesty k jeho zrodu. Výtvarná hra na rozdíl od jiných her – například her společenských a sportovních, které většinou podléhají v celém průběhu jejich realizace určitým pravidlům, je především objevováním nejrůznějších možností kombinatoriky výtvarných a původně i „nevýtvarných“ vyjadřovacích prostředků¹. To vše ovšem neznamená, že hra ve výtvarných činnostech je absolutně živelná a že nepodléhá řádu. Estetický řád, kterým je do jisté míry vázáno i výtvarné „hraní“, je však kontrolován citem: za zdařilý výsledek výtvarné hry je považováno to, co vyvolává v tvůrci i ve vnímáči objektu – dílčího výsledku hry – pocit krásy a úžasu.

3. Hra a výtvarný experiment

Po určitém uvolnění a navození atmosféry přirozeného zájmu o zvolené téma projektu nastává fáze tvorby. Výsledky prvních pokusů souvisejících s tvorbou nemusejí být hotové výtvarné práce. Pak nastává fáze výtvarného ex-

¹Nevýtvarnými prostředky jsou míněny materiály a postupy, které nejsou v oblasti výtvarného umění ověřené – například k malbě může být použito pigmentů nalezených v přírodě.

perimentování, které již není zcela nezávazné, neboť v jeho průběhu vzniká již určitá řada částečně realizovaných artefaktů, z nichž pouze některé jsou pak v dalším pokračování projektu dotahovány až do konce. Vystavovány pak mohou být záznamy cesty k nějakému výsledku, dokumenty způsobu vnímání a „výtvarného přemýšlení“ v nejrůznějších formách, jedná se například o zčásti dokončené kresby, grafiky, obrazy či objekty, které mohou i přes svou nedokončenost, náznakovost vzbudit zájem pozorovatelů. Tyto artefakty jsou již zřetelným důkazem svobodné volby toho či onoho tématu a způsobu jeho vyjádření. Z jejich podoby pak můžeme vyčíst znaky osobitosti tvůrce a charakteristický výraz jeho jedinečného rukopisu. Podstatou výtvarné hry směřující k experimentování je z psychologického hlediska poskytnutí prostoru pro svobodné rozhodování – v kontextu úvah o obecném významu hry o tom píše například Millarová (1968, s. 22): „*Hlavním znakem hry je svobodná volba, nevynucená lidmi nebo okolnostmi, ačkoli ani ji nelze považovat za jednoznačné kritérium. Lidé si často sami svobodně volí i pracovní činnost, která má být zdrojem jejich obživy... Nicméně určitý způsob libovůle, odpoutání se od běžných způsobů zacházení s předměty, látkami a myšlenkami je v pojmu hry přirozeně obsažen. Spojuje ji to s uměním a jinými formami tvořivosti.*“ U některých výtvarných projektů realizovaných v minulosti docházelo k nesprávnému pochopení experimentu v tom smyslu, že za „experiment“ bylo vydáváno nevázané, individuální rozdíly stírající „hraní si s materiály“, jež nerespektovalo přirozené vlastnosti těchto materiálů ani osobní přístup k jejich zpracování.² Skutečný experiment v oblasti výtvarné tvorby však není založen na nivelizaci osobnosti tvůrce oddávajícího se vytváření jakési neurčité formy směřující k nečitelnosti a záhadnosti. Naopak – smysl experimentování v rámci výtvarného projektu spočívá v propojení a v rozšíření výrazových možností klasických výtvarných postupů, přičemž zřetelnost výtvarné artikulace tématu by měla být zachována. Dílo musí mluvit samo za sebe už svou existencí bez toho, aniž by muselo být doplňováno obsáhlými verbálními komentáři.

4. Hra a sebereflexe

Podobně jako ve hře, tak i ve výtvarném projektu jde o symbolické znázornění vztahu jedince k okolí a následovně i vztahu k sobě. Jestliže nás výtvarná hra částečně zbavuje jistých povinností, pak existuje jeden závazek, který bychom v ní naopak měli dodržet. Tímto závazkem je uvědomování si sebe sama. To se stává námětem pro metaforické ztvárnění naší „vnitřní

²Příkladem takového mylného pochopení výtvarného experimentu v rámci projektové metody bylo například vytváření nivelizovaných skupinových koláží na velkých formátech, kdy byl učitelem předem naplánován výsledek, jehož „úspěch“ byl založen na povrchním efektu tzv. netradiční techniky.

řeči“³ (vnitřně můžeme rozmlouvat sami ze sebou, s jinými bytostmi i se světem jako celkem). Výtvarná hra skýtá možnost zjištění vlastních schopností tvořit a vyrovnávat se s objevenou mírou vlastní způsobilosti výtvarně se vyjadřovat. V etice výtvarného pedagoga najdeme zákon, který říká, že je nutno věřit, že neexistuje člověk, který by nebyl schopen výtvarně tvořit. Výtvarný projekt se mnohdy stává první příležitostí k objevení tvůrčích schopností. Je pro něj charakteristické, že kontaktuje bezprostředně tvůrce a diváka v kolektivní výtvarné akci (happeningu, události, instalaci), divák se stává potenciálním a vzápětí i skutečným tvůrcem. Výtvarná hra je tedy v tomto smyslu příležitostí i pro ty, jež teprve hodlají objevit svoji latentní schopnost tvorby. Protože výtvarná hra nepočítá s vítězi a porážkami, je možno do ní vstupovat s pocitem oproštění od touhy získat prestiž, s pocitem osvobození od povinnosti účastnit se soutěže. To ovšem neznamená, že by člověk nebyl zavázán k tomu, aby vůbec něco dokázal, a to především sám vůči sobě. Náměty sebereflexe jsou často výchozím bodem výtvarné hry. Jsou pak realizovány rozličnými formami – uplatňují se zde meditační techniky zaměřené na introspekci a její grafické či prostorové záznamy, vizualizace autobiografie, letristické formy osobních deníků apod. Ve výtvarných projektech jsou jednotlivé úkoly často uskutečňovány ve skupinách, což ovšem neznamená, že členové jedné skupiny musí vždy pracovat na společné práci. Skupiny jsou vytvářeny proto, aby byl posílen sociální kontakt. V duchu filozofie Martina Bubera, jehož úvahy pro nás mohou být v souvislosti se sebereflexí velmi inspirativní, jde rozvíjení vztahu Já a Ty na základě výpovědi subjektu ve formě symbolické řeči. Buber tento princip považuje za základní princip lidského bytí. Poukazuje na tuto skutečnost na příkladu vysvětlení jedné myšlenky jiného klíčového filozofa 20. stol. – M. Heideggera: *Podle Heideggera člověk ani na nejvyšším stupni „bytí sebou“ nepřekračuje „pečující spolubytí s druhými“. Stupněm, kterého může dosáhnout heideggerovský člověk, je právě stupeň svobodného „bytí sebou“, které se, jak Heidegger zdůrazňuje, neodděluje od světa, nýbrž teprve nyní je zralé a odhodlané k pravému pobytu se světem.* (Buber, 1997, s. 98)

Práce na výtvarném projektu poskytuje především řadu příležitostí k zabývání se svým vlastním světem a svými vlastními schopnostmi, ale i možností hledat zrcadlo sebe sama v reakcích našeho okolí a skýtá i řadu příležitostí k symbolizaci obrazu světa v nás, artikulovaných výtvarnou řečí.

³Hmota – materiál, ale i koncepce – myšlenka vyjádřená tělesným gestem či akcí, to vše nám skýtá příležitosti symbolizovat klíčové momenty takových rozhovorů.

5. Rituál jako vstup do projektu a zároveň jako prostředek uzavření projektu

Rituál je podobně jako hra založen na společné účasti několika lidí na určité akci, konané na jistém místě v určitém čase (s výjimkou rituálů osobních, neboť ty mohou být konány bez účasti dalších osob; v celkovém vyznění jsou však přece jen metaforickou demonstrací vztahu individua a kolektiva). Na rozdíl od hry však rituál více spojuje a vybízí k účasti na společném aktu, který představuje koncentraci, sdílení a zpřítomnění (osoby, síly, události atd.). Použijeme-li rituál v úvodní fázi projektu, můžeme tím například posílit intenzitu vnímání prostředí, soustředění se na sebe sama, nebo naopak soustředění se na mezilidské kontakty. Prostřednictvím rituálu můžeme také zkoumat určitou věc, která se stává objektem našeho zájmu. Rituál je založen na opakovaném v symbolickém aktu ztvrzovaném sdílením společného. Přestože chápeme výtvarnou činnost uskutečňovanou v kontextu projektu jako fenomén – to znamená, že každý účastník výtvarného projektu je respektován jako samostatný tvůrce – nepovažujeme rituál za protiklad k jedinečnosti vyjadřování subjektu, nýbrž vnímáme jej jako cestu k prohlubování schopnosti sebereflexe a sebevyjadřování. V současné době musíme ale také přísně odlišovat rituály pravé, které směřují k prohlubování našeho duchovního vztahu ke skutečnosti, od rituálů nepravých, které jsou využívány médii k ovlivňování chování lidí v zájmu uplatňování komerčních cílů. K jisté reitualizaci života totiž dochází v době globalizace společnosti, kdy jsou rituální techniky, sloužící původně k uskutečňování náboženského kultu, převáděny do „chrámů konzumu“ – novodobých supermarketů či jiných obchodních stánků. Je nebezpečné, že k realizaci takových rituálů jsou často využívány děti, jejichž chování a zájmy se stávají jakýmsi „motorem“ života rodiny. Naopak pravý rituál, jehož duchovní rozměr je zachován, se stal prostředkem protestu umělců proti konzumnímu životnímu stylu. Tento rituál je využíván také výtvarnými pedagogy v projektovém vyučování. V projektech se jedná převážně o rituály zaměřující se na symbolizaci přímého kontaktu člověka s přírodou nebo člověka s člověkem či kontakty mezi sociálními skupinami. Tyto rituály si kladou za cíl evokovat mytický čas, ve kterém si zřetelněji uvědomujeme základní archetypy svého „věčného lidství“. Nejvlastnějším posláním rituálu je zpřítomňování mýtu, který byl dnes ze života vypuzen, ale který na druhé straně přežívá a je evokován právě například ve výchově, jak o tom píše Eliade (1998, s. 24): „Nelze říci, že moderní svět zcela odboural mytické chování: pouze v základních oblastech života byl odsunut buď do neznámých a mlhavých oblastí psychiky, nebo sehrává jen vedlejší úlohu v činnosti společnosti. Je pravda, že mytické chování přežívá zamaskováno ve výchově: ale ta se výlučně týká

mladých lidí a příkladné poslání vzdělání se navíc vytrácí: moderní pedagogika podporuje bezprostřednost. Kromě pravého náboženského života však mýtus, jak jsme viděli, udržuje hlavně zábava. Mýtus nezmizí nikdy: na kolektivní úrovni se někdy se značnou silou projevuje v podobě politického mýtu. Stejně tak je pravda, že pochopení mýtu bude jednou nejužitečnějším objevem 20. století.“

Pokud uvažujeme o rituálu jako o výchovném prostředku použitelném v projektové metodě vyučování esteticko-výchovných předmětů, je třeba si všimnout jednoho významného aspektu rituálního aktu, kterým je schopnost upevňování. O upevňování čeho nám tedy při realizaci výtvarných projektů vlastně jde? Má-li mít výtvarný projekt širší dopad (pomineme-li jeho čistě estetické kvality), pak lze shrnout jeho smysl ve vztahu k etickým otázkám výchovy – konkrétně k rituálnímu upevňování určitých etických zásad – do následující teze: kolektivní sdílení prostoru, času a dění uskutečňované v performativním rituálním aktu je prostředkem k upevnění vztahu člověka k přírodě, k sobě samotnému a k jiným lidem a k duchovním jsoucnostem. V tomto smyslu je rituál i ve výtvarných projektech nezastupitelný.

(Příspěvek byl přednesen na konferenci katedry pedagogiky PdF MU v Brně „Hra a projektové vyučování“.)

Literatura

- BUBER, M. *Problém člověka*. Praha: Kalich, 1997.
ELIADE, M. *Mýty, sny a mystéria*. Praha: Oikoymenh, 1998.
FINK, E. *Hra jako symbol světa*. Praha: Český spisovatel, 1993.
MILLAROVÁ, S. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1968.

Adresa autorky: PaedDr. Hana Babyrádová, Dr., Katedra výtvarné výchovy, PdF MU v Brně, Poříčí 7, 603 00 Brno