GALERIE VE ŠKOLE,
ŠKOLA V GALERII

Kreativní učení v prezentaci
umělecké tvorby
a kulturního dědictví II.





Obsah

6 Úvod

8 Kreativním učením ke kreativnímu vyučování

14 Od hospitačního záznamu ke konceptové analýze

14 **Hospitační záznam**

15 **Krok první: reflexe**

15 **Krok druhý: anotace**

15 **Krok třetí: analýza**

15 Model hloubkové struktury výuky

16 Izomorfismus

16 Didaktické formalismy

17 Obsah a jeho transformace ve výuce

17 Hodnocení kvality výukových situací

18 **Krok čtvrtý: alterace**

20 Konceptové analýzy realizovaných úloh kreativního učení

20 **Pokus o povznesení**

20 Anotace

24 Analýza

27 Alterace

32 **Hájem plným emocí**

32 Anotace

34 Analýza

37 Alterace

44 **Vrstvením k davu**

44 Anotace

48 Analýza

52 Alterace

56 **Babylonská rostlina od Jakuba Nepraše**

56 Anotace

57 Analýza

60 Alterace

64 Slovo závěrem

68 Resumé

70 Literatura

72 Hospitační protokoly

72 **Animace triptychu od Jiřího Sozanského**

75 **Animace obrazu Březový háj od Aloise Kalvody**

78 **Animace díla Mechanika davu od Jana Měřičky**

80 **Animace díla Babylonská rostlina od Jakuba Nepraše**

86 Tiráž

Úvod

Tato publikace navazuje na knihu Kreativní učení v prezentaci umělecké tvorby a kulturního dědictví, která je v elektronické podobě čtenáři k dispozici v Digitální knihovně ZČU v Plzni (dspace.zcu.cz).

Zatímco v prvním dílu byly aktivity kreativního učení realizovány na půdě galerie, v této knize jsme zvolili přístup jiný. Studenti Fakulty designu a umění Ladislava Sutnara ze Západočeské univerzity v Plzni navrhovali animace uměleckých děl, které vesměs realizovali ve výuce na standardních školách. Kreativní učení, jehož námětem se stalo umělecké dílo, mělo kromě poznávání motivovat žáky právě k návštěvě galerie.

Studenty při navrhování a realizaci animačních aktivit provázeli a podporovali zkušení lektoři. Cílem práce v seminářích předmětu Prezentace umělecké tvorby bylo zprostředkovat studentům teoretické základy didaktické činnosti. Jejich úkolem bylo nejprve reflektovat a interpretovat v galerii vybrané umělecké dílo. Navštívili jsme proto výstavu „...a viděl jsem nové nebe a novou zemi...“ Apokalypsa a umění v českých zemích v Západočeské galerii, stálou expozici a výstavu Vratislav Karel Novák – Stále v pohybu v Galerii Středočeského kraje.

Studenti při plánování animace řešili problém aktivizace studentů. Kreativní učení chápeme jako součást produktivní kultury vyučování a učení (Janík et al., 2022, s. 11). Smyslem není “naservírovat” žákům hotové poznatky, ale povzbudit jejich kognitivní aktivizaci. Animace tak mají charakter spíše problémových učebních úloh (Průcha et al., 2003) a expresivně tvořivých učebních úloh (Slavík & Lukavský, 2012). Při přípravě animace je nutné reflektovat tato kritéria kvalitní kreativní učební úlohy: obsažnost, inovativnost, integritu, přiměřenost a kurikulární normativitu (Slavík et al., 2010). Plánováním a přípravou aktivit, které obsahově čerpají z průsečíku diskurzů kurátora, umělce a lektora jsme se zabývali v naší první knize (Lukavský et al., 2023).

Tato publikace se zaměřuje intenzivně na to, co následuje po přípravě a realizaci animace: hodnocení její kvality a doporučení, která umožní zlepšování kreativního učení v oblasti umění a zprostředkování kulturního dědictví.

Metodika, kterou budeme při našem úsilí využívat, je etablovaná již řadu let na poli transdisciplinární didaktiky (Slavík et al., 2017). Nazývá se 3A (Janík et al., 2022) a využívá se pro konceptovou analýzu kazuistik z praxe. Zatímco studenti uměleckých oborů se zabývali přípravou a realizací kreativních učebních úloh, předložené kazuistiky jsou výsledkem práce jejich lektorů. Ti je měli možnost provázet od prvotního nápadu až po reflexi realizované animace. Předložené kazuistiky jsou analyzovány na základě participativního pozorování a interakce se studentskými autory. Smyslem našeho snažení je v obecné rovině podpora rozvoje úloh kreativního učení, jejich reflexe a hodnocení, a v konkrétní rovině podpora našich kolegů studentů, kteří se dobrovolně vydali na dobrodružnou výpravu při zprostředkování zážitku z umění.

Naše úsilí se inspiruje v edukačním programu Learning Through Art nabízeném Solomon R. Guggenheim Museum v New York City, který do českého kontextu v podobě umělce-pedagoga převedla ve Sbírce moderního umění NG například Barbora Škaloudová (Škaloudová, 2010).

Kreativním učením ke kreativnímu vyučování



← obr. 1. Scénář aktivity Vodní hladina

Studenti si v seminářích předmětu Prezentace umělecké tvorby prošli nejprve sebezkušenostní aktivitou. Zdánlivě triviální hra jim měla skrze vlastní zkušenost demonstrovat možnosti animace uměleckého díla. Komplexní umělecká díla mají zpravidla velmi košatou hermeneutickou identitu (Slavík, 2001, s. 196) Jejich bohaté obsahově symbolické rámce se stávají předmětem opakované spoluúčasti, zájmu, interpretování a hodnocení. Může se zdát velmi složité vybrat si z díla kvality, které se zdají být nejpodstatnější pro připravovanou animaci. Důležitý je osobní zážitek lektora s dílem. Bezprostředním setkáním člověka a díla ostatně podle Romana Ingardena začíná vůbec estetické zkoumání (Ingarden 2003, s. 229).

Po krátké animaci, jejímž vyústěním bylo setkání studentů s dílem Benedikta Tolara, následovala reflexe jimi vybraných galerijních exponátů a navrhovaných animací. Přitom jsme vycházeli z kritérií, která pro hodnocení tvořivých úloh nabídli J. Slavík, K. Dytrtová a M. Fulková (Slavík et al., 2010) a jejichž platnost jsme ověřili v publikaci Kreativní učení v prezentaci umělecké tvorby a kulturního dědictví. Jejich výčet i s aktivizačními otázkami:

Obsažnost
Co je hlavním obsahem díla, které jste si vybrali pro animaci? Jedná se o dílo samotné, nebo o prostředí v němž funguje, je vytvářeno, vystavováno, hodnoceno? Jedná se o umělecké dílo, nebo princip práce s expozicí?
Jakým způsobem jste vybraný obsah identifikovali? Přečetli jste si kurátorský text, nebo báseň, nebo jste si sami sepsali svůj vlastní niterný zážitek ze setkání s dílem?
V čem a proč se vám zdá identifikovaný obsah díla hodnotný?
Jaké autority byste si pozvali na obhajobu vašeho názoru?

Komplexita poznávání
Jak moc budete trvat ve své animaci na tom, že se žák musí dozvědět o díle/fenoménu vše? Jsou pro vás důležité kulturně historické poznatky stejně podstatné jako reflexe imprese vlastního diváckého zážitku? Nabídnete po skončení aktivity žákovi nějaké další vzdělávací motivy, cesty, po nichž se může vydat, aby ještě lépe dílo zažil?

Aktuálnost kulturních souvislostí
Jak souvisí probíraný a animovaný obsah se současným světem? Co nám může ukázat o nás samých, naší době, naší budoucnosti, nebo naopak zakotvení v minulosti?

Inovativnost
Jak připravujete aktivity s dílem a jeho obsahy, aby byly neotřelé a motivovaly žáky?
Jaké jsou vaše inspirační zdroje, z čeho při tom čerpáte?

Integrita
Jak zajišťujete, že se v průběhu vámi navržené aktivity žáci neustále vrací k původnímu dílu a dochází k rozvíjení jejich prožívání a poznání právě ve vztahu k dílu samotnému?
Jak se zabýváte soudržností a logikou rozvoje poznání a prožívání u žáků? Držíte se přitom například některých starých zásad J. A. Komenského?
"6. Postupovat od známého k neznámému, od konkrétního k abstraktnímu. 7. Zásada názornosti. 10. Spojení školy se životem." (Komenský, 1964)

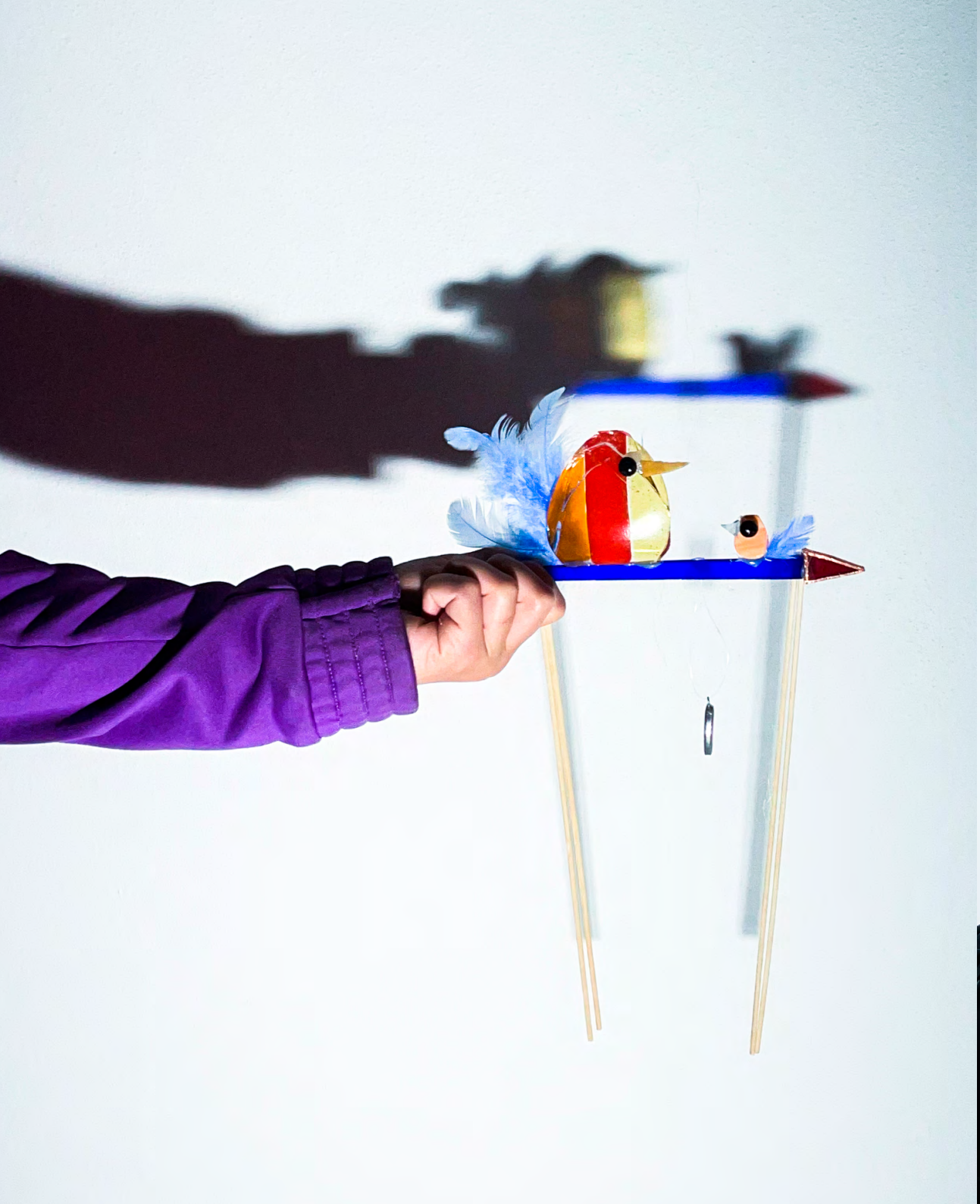
Kurikulární normativita
Jak se domníváte, že vaše aktivita odpovídá požadavkům školy?
Využijí žáci nějak získané poznání ve školních předmětech? V jakých a jak?
Domníváte se, že je důležité, aby bylo umění a poznávání umění a skrze umění součástí povinné školní docházky?

V dalším kroku si studenti vybrali umělecké dílo, které mohli osobně spatřit při návštěvě těchto výstav: „… a viděl jsem nové nebe a novou zemi…" Apokalypsa a umění v českých zemích v Západočeské galerii, na výstavě Vratislav Karel Novák – Stále v pohybu a ve stálé expozici v Galerii Středočeského kraje.
Na seminářích předmětu Prezentace umělecké tvorby potom s oporou o výše uvedená kritéria, mentoring a konzultace se zkušenými edukátory (Aleškou Čeňkovou, Patricií Císlerovou, Lukášem Korcem a Jindřichem Lukavským) připravovali úlohy kreativního učení. Ty byly realizovány prostřednictvím animací se žáky: Střední odborné školy obchodu, užitého umění a designu, Plzeň, Základní školy Montessori Plzeň, a MŠ a ZŠ Tyršova. Projekt kreativního učení byl realizován v těchto fázích:

a) příprava kreativních učebních úloh
b) realizace animací a pořízení hospitačních protokolů
c) tvorba konceptových analýz vybraných kazuistik.

V centru první fáze projektu byli studenti, kteří na seminářích společně diskutovali jednotlivé návrhy učebních úloh mezi sebou (peer to peer učení), a s lektory (expertní vhled).
Druhé dvě fáze znamenaly větší nároky na lektory. Ti se účastnili realizovaných animací a pořizovali hospitační záznamy, které nakonec využili k tvorbě konceptových analýz. Součástí analýzy bylo také dodatečné vytěžení verbální reflexe studentů, která byla provázena po každé animaci, popřípadě reflexe pedagogů, pokud to umožnilo jejich výukové vytížení.
O tom, jak probíhaly dvě další fáze projektu, pojednává další kapitola.









Od hospitačního záznamu ke konceptové analýze

Princip hospitací je v našem vzdělávání široce rozšířen. Hospitace mohou mít funkci podpůrnou, v některých případech také kontrolní. V současné době nicméně převládá první typ. Je často realizován v případě institutu provázejících a uvádějících pedagogů, při kontrolách České školní inspekce a jeho principy se uplatňují také při tandemové výuce, nebo při součinnosti pedagoga a asistenta. Cílem je rozvíjet reflexi výuky a profesní vidění, které všem zúčastněným umožňují hlubší porozumění problematice vyučování a učení (viz např. Janík,T. et al., 2022).

V rámci řešeného projektu jsme tedy také my zvolili podpůrnou hospitaci. Lektoři se účastnili studenty realizovaných animací úloh kreativního učení.

HOSPITAČNÍ ZÁZNAM

Hospitační záznamy vybraných animací úloh kreativního učení, které byly realizovány v rámci projektu, jsou uvedeny v příloze Hospitační protokoly. Popis se vyznačuje podrobností, obsahuje transkripci nebo parafráze komunikace a svým charakterem se spíše blíží vzorkům událostí (Hendl, J. 2008). To znamená, že a priori nepředkládá hodnoticí soudy svého autora, ale popisně označuje viděné tak, aby nepředjímal závěry. Posouzení celé učební situace v rámci konceptové analýzy je tedy otevřené a může vznikat více variant řešení.

Při pořizování hospitačního záznamu jsme uplatňovali kritérium empirické přiléhavosti (Slavík, J. et al., 2017). To znamená, že předmětem hospitačního pozorování se stávala fakta důležitá pro dynamiku a cíle výuky. Výběr toho, co je podstatné, a schopnost výstižného a jasného

označení v praxi viděného, umožňuje v dalším kroku uplatnit nároky teoretické průkaznosti a odborné přijatelnosti (ibid.). Teoretická průkaznost nárokuje využití odborného jazyka, a tedy poznatků při analýze výuky, odborná přijatelnost se dovolává konsensu v profesní komunitě. Lektor a student, provázející učitel a praktikant, uvádějící učitel a elév se nemusí shodnout stoprocentně, ale mají mít možnost diskutovat o problémech výuky a vyjasňovat si úhly pohledu, které přitom zastávají.

KROK PRVNÍ: REFLEXE

Reflexe je zkoumavý návrat k tomu, co bylo zažito. Přitom je důležité porovnat vlastní představu s představami, nebo zážitky, ostatních účastníků (Slavík & Wawrosz, 2004). Aby bylo možné reflektovat realizovanou animaci úlohy kreativního učení, pročetli si lektoři vždy pozorně hospitační záznam a prohlédli pořízenou fotodokumentaci průběhu akce a finálních výstupů žáků. Dalšími cennými zdroji byly příprava studentů a reflektivní bilance, pokud ji k hodině sepsali. Reflektivní bilance je volné vyprávění zachycující „příběh“ hodiny tak, jak si ji vyučující zapamatoval. Pro reflexi adekvátnosti navržených aktivit kreativního učení bylo často nutné dohledat materiály o animovaném díle. Cílem prvního kroku bylo získat co nejplastičtější obrázek o: a) interpretovaném díle, b) autorském záměru studentů, kteří animaci připravili a c) průběhu aktivity a reakci žáků.

KROK DRUHÝ: ANOTACE

Anotace (Janík et al., 2013) je první fází konceptové analýzy výuky. Představuje stručné shrnutí kontextu animace a jejího průběhu. V anotaci se zabýváme také popisem prostor, vybavenosti učebního prostředí a dále můžeme uvést podstatné informace o škole, třídě, a atmosféře. Například v případě Montessori pedagogiky, která má svá specifika, jsou takovéto vhledy důležité, protože objasňují některé „netradiční“ skutečnosti. Díky spolupráci s pedagogy bylo možné uvést informace o žákovské třídě a jejím studijním profilu, vymezit pohlaví, počet žáků, a popsat zhruba sociální dynamiku, nebo jinou charakteristiku skupiny.

V anotaci se také podrobněji zabýváme záměrem autorů, ať již explicitně deklarovaným, nebo uhadovaným. Popíšeme jejich očekávání a cíle. Je možné se zaměřit také na reflexi učitelova pojetí výuky. Jaké typy činností se žáky studenti realizovali? Jak bylo z akce vyzdvihováno učivo? Jak probíhala sociální interakce studentů a žáků?

Anotace je komponována jako lineární popis průběhu výuky s přirozeným, nebo ex post uvědomovaným členěním. Měla by tedy upozornit na členění aktivit do hlavních fází. Nepoužívá se přitom přímá řeč, ale lze použít adekvátní fotodokumentaci, která poslouží k dokreslení kontextu výuky. Cílem druhého kroku je získat co nejplastičtější obrázek o: a) kontextu, v němž výuka probíhá, b) charakteristice hlavních aktérů (animátorů a žáků), c) posloupnosti učebních úloh, d) didaktickém uchopení obsahu (učiva).

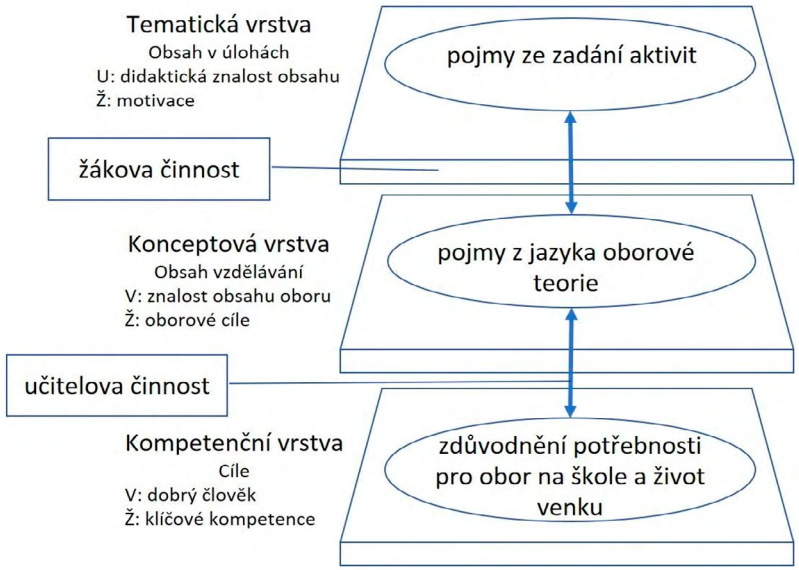
KROK TŘETÍ: ANALÝZA

Analýza je samotným jádrem rozboru hospitované animace. Řešíme v ní to, jak se v prostoru kreativní učební úlohy potkává žákovské předporozumění s učivem, jak se lektorovi daří reflektovat se žáky fakt, že laická/žákovská a expertní tvorba (animované dílo) jsou principiálně stejné, zda a jak je úspěšný ve vyhýbání se didaktickým formalismům, a pracuje s obsahovou transformací. Abychom mohli zhodnotit kvalitu výukové situace, musíme si všimnout jaké úrovně cílů se lektorovi a žákům daří dosáhnout. Abychom se ve složité situaci výuky vyznali, můžeme využít model hloubkové struktury výuky.

MODEL HLOUBKOVÉ STRUKTURY VÝUKY

Model hloubkové struktury výuky (Slavík et al., 2017) funguje jako předem strukturovaná konceptová mapa. Členíme jej do tří úrovní (viz obr. 2): tematické, konceptové a kompetenční. V tematické vrstvě se zabýváme tím, jak na straně lektora zněly instrukce ke hře, a na straně žáků tím, co říkali, jak reagovali, co tvořili. Tematická vrstva představuje obsah, který je blízký dosavadní zkušenosti žáků. Abych mohl řešit nějaký problém nebo úkol, musím již dopředu cosi vědět, od čeho se odrazím a na co naváži. V konceptové vrstvě se uplatňuje oborové poznání a praktika. V našem případě se zde budou objevovat obsahy, které se vztahují k tomu, co řešil expert/umělec, když dílo tvořil a promýšlel, popřípadě co řešil expert/uměnovědec, když o díle uvažoval a interpretoval je. Přivést žáky skrze kreativní učební úlohu a aktivizaci k poznání a zopakování expertních principů, nebo alespoň jejich pro žáky dosažitelné varianty, znamená vzdělávat a vychovávat v oblasti umění. V kompetenční vrstvě si klademe tyto otázky: V čem žáky aktivita rozvinula? V čem mohou nyní vnímat animované dílo a vlastní tvorbu jako stejnorodou? Co za přidanou hodnotu, kulturní kapitál jim řešení kreativní učební úlohy umožnilo? K čemu jim může být tato aktivita pro život? Umění, stejně jako věda, není

důležité jen pro sebe sama. Přílišná specializace a ustrnutí v úzkém oboru poznání vede k fachidiocii. Smyslem vzdělávání a výchovy je ovšem rozvíjet člověka komplexně. Vidět široký horizont souvislostí znamená mít možnost lepší orientace ve světě. A v současné době, která obsedantně řeší vliv dezinformací na lidské rozhodování a jednání, je takováto vybavenost kritickým kontextuálním myšlením velmi potřebná.



← obr. 2. Model hloubkové struktury výuky

IZOMORFISMUS

Izomorfismus (Slavík et al., 2017) označuje možnost rovnocenného přiřazení různých podob téhož obsahu. Na izomorfismu v umění je založena např. replika, reprodukce, stylová kopie, parafráze, hommage, karikatura, perzifláž, expresivní interpretace atd.
Izomorfismus instrumentální umožňuje uvažovat o rovnocennosti mezi různými způsoby vyjádření obsahu. Fakt, že originální umělecké dílo je například vytvořeno z tvrdého černého kamene a žáci při své tvorbě využívají papírovou šablonu, je ospravedlnitelný pouze za předpokladu, že předmětem jejich učení není tvrdost, barevnost a plasticita hmoty sochy, ale obsahy, které se váží například k řešení problematiky figury a pozadí.
Uvažování o takovémto typu rovnocennosti je ovšem úhelným kamenem stavby každé kreativní učební úlohy. V případě, že nejsme schopni vazbu mezi uměleckým a žákovským dílem reflektovat, pojmenovat a hodnotit, znamená to, že tematická vrstva (žákovská činnost) a konceptová vrstva (expertní tvorba a její interpretace) nejsou integrovány. A to je jasný indikátor didaktického formalismu.

DIDAKTICKÉ FORMALISMY

V případě, že tematická a konceptová vrstva nejsou integrovány, dochází ve výuce v zásadě ke dvěma extrémům. Žáci se učí rutinně opakovat postupy tvorby, nebo se memorují názvosloví či postuláty, bez porozumění jejich instrumentální využitelnosti ve vlastních činnostech, či životě obecně. Přitom ale jejich obsah a význam mohou být kulturně prospěšné. Jen nejsou v danou chvíli a za daného předporozumění žákům k dispozici. Takovémuto didaktickému formalismu říkáme odcizené poznávání. Vzniká zpravidla tak, že lektor na žáky „vrhne“ složitost a nároky expertní konceptové vrstvy, aniž by si dal záležet na jejím pozvolném a motivujícím zpřístupnění skrze tematickou vrstvu. V modelu hloubkové struktury výuky by se konceptová vrstva rozpínala po většině prostoru. Otázka, zda vede takovéto vyučování a učení k rozvoji kompetenční vrstvy je irelevantní, protože není logicky předpověditelná.
Opakem odcizeného poznávání je utajené poznávání. Ve výuce jej poznáme zpravidla tak, že si žáci hodinu užívají, „baví je“, ale nejsou schopni ani oni ani lektor zformulovat, co nového za poznání se jim odhalilo, jak je jejich zážitek obohatil ve vztahu k animovanému expertnímu dílu a jak se změnilo jejich zažívání a chápání expertní tvorby. V modelu hloubkové struktury výuky by se radikálně rozpínala tematická vrstva. Ta prezentuje to, co již žáci předem vědí, mají

předem k dispozici. Takže aktivita je pro ně zábavná proto, že nevyžaduje vynaložení úsilí a překonávání obtíží. Tento formalismus se při řešení kreativních učebních úloh objevuje vždy, když lektor zanedbá průzkum konceptové, expertní, vrstvy, nebo rezignuje na zadávání úkolů, které s ní žáky konfrontují.

OBSAH A JEHO TRANSFORMACE VE VÝUCE

Aby lektor funkčně integroval tematickou a konceptovou vrstvu učební úlohy, potřebuje několik typů znalostí. V prvé řadě je to znalost oboru. Znát prakticko/teoretický kontext animovaného díla, tj. mít hlubší zkušenost s vlastní tvorbou, znát kritické či kurátorské posouzení díla a umět využívat teoretický aparát k vlastní interpretaci a analýze, tvoří velmi podstatný kompetenční rámec lektora.
Především je to ale didaktická znalost obsahu. Ta umožňuje lektorovi navrhovat adekvátní a funkční učební úlohy pro žáky, nacházet izomorfismus mezi žákovskou a expertní tvorbou a interpretací a při realizaci udržet integritu výuky a vyhnout se didaktickým formalismům. Teprve didaktická znalost obsahu povyšuje experta v nějakém oboru na experta – lektora. Tento fakt je pozorovatelný často v praxi. Zdaleka ne všichni experti umělci, nebo uměnovědci jsou zároveň dobrými pedagogy.

HODNOCENÍ KVALITY VÝUKOVÝCH SITUACÍ

Abychom mohli efektivněji porovnávat kvalitu v projektu realizovaných kreativních učebních úloh, nabízí se využít nějakého odstupňování. Setrvání u holistického „dobrá“ a „špatná“ je sice rozlišující, ale nepomáhá nám s tím nejpodstatnějším – s návrhem alterace, která znamená zlepšení kreativní učební úlohy.
Tabulka na obr. 3 umožňuje velmi hrubé srovnávání pozorovaných animací podle míry dosažených cílů. Samozřejmě se znovu posuzuje integrita tematické, konceptové a kompetenční vrstvy, izomorfismus žákovské a expertní tvorby a úroveň dosaženého a deklarovaného poznání. Z úrovně kvality posuzované výukové situace potom vyplývá naléhavost alterací. Je logické, že v animaci, v níž se nedaří takřka nic, je možné měnit takřka všechno, zatímco v animaci, která je „dokonalá“, nás toho již mnoho nenapadne.

Níže přímo citujeme podrobnější vymezení jednotlivých typů situací. Bylo by zbytečné převyprávět originál vlastními slovy, která by mohla spíše znejasnit původní škálu.



← obr. 3. Hodnocení kvality učební úlohy (převzato z Janík et al., 2013)

Selhávající
Výuka pro žáky nemá zjevný přínos ani v základních rovinách poznávání. Za určitých okolností může být výuka pro žáky motivující, ale bez pozitivního důsledku pro kvalitu učení. Didaktické formalismy: utajené poznávání, odcizené poznávání. Naléhavost alterací je velmi vysoká.

Nerozvinutá
Výuka poskytuje žákům příležitost osvojovat si poznatky, ale žáci jim dost dobře nerozumějí. Za určitých okolností může být výuka pro žáky motivující, ale bez výraznějšího pozitivního důsledku pro kvalitu učení. Didaktické formalismy: zejména odcizené poznávání. Naléhavost alterací je vysoká.

Podnětná
Výuka poskytuje žákům příležitost k dialogu, k rozebírání předložených témat, ke klasifikacím, hodnocení a k poučení se z chyb. Vede žáky k usuzování, vysvětlování a odvozování závěrů opřených o základní poznatky. Výuka bývá pro žáky motivující s pozitivním důsledkem pro kvalitu učení. Naléhavost alterací je nízká.

Rozvíjející
Výuka poskytuje žákům příležitost k tomu, aby s patřičným porozuměním zobecňovali osvojené poznatky a dokázali je aplikovat na různé typy situací buď přímo v mimoškolní realitě, anebo v modelových školních činnostech, které jsou jim blízké; aby získávali náhled na vlastní činnost a rozuměli vztahům mezi sebou samým a svým sociálním, kulturním nebo přírodním prostředím. Tyto kompetence žáci mohou prokázat v odpovídajících úkolových (testových) situacích a dokážou přiměřeně ke svému věku objasnit jejich smysl v širších společenských, kulturních, ekologických aj. souvislostech. Výuka je pro žáky motivující s pozitivním důsledkem pro spojení mezi rozvojem klíčových kompetencí a osvojováním učiva." (Slavík et al., 2020)
Cílem analýzy je tedy posouzení izomorfismu animovaného díla a žákovské tvorby, identifikace případného výskytu didaktického formalismu, popsat kvalitu práce lektorů při přípravě a realizaci učebních úloh, zvažovat hloubku didaktické znalosti obsahu u lektorů a jejich repertoár didaktické transformace obsahu, identifikovat problematická místa výuky a zhodnotit kvalitu animace. A tím si přichystat vše potřebné pro čtvrtý krok: navrhování alterací.

KROK ČTVRTÝ: ALTERACE
Alterace je završením konceptové analýzy. Smyslem vynaloženého úsilí není jen kritické zhodnocení kvality realizované animace, ale navržení alternativy, která: a) zachovává co nejvíce původní podobu (respektuje autorský záměr), b) povede ke zlepšení obsahového izomorfismu, integrace tematické, konceptové a kompetenční vrstvy animace a efektivity vyučování a učení.

Při návrhu alterace je třeba dodržet tři základní principy:

1. Koherence s analýzou
Analytická fáze má za cíl odhalit kritická místa animace, která přitahují pozornost a vyžadují návrh změny. V analytické části se projeví nesoudržnost obsahových vrstev výuky a také problémy v izomorfismu dětské a expertní tvorby. Alterace reaguje na problémy žáků v oblasti znalostí a dovedností potřebných pro zvládnutí analýzy a porozumění tvůrčím problémům a na případnou absenci zobecnění řešeného problému v rámci širšího socio-kulturního kontextu. Nejhodnotnější alterace přivádí žáky k metakognici – uvědomování si toho, proč a jak oni sami tvoří, svoji tvorbu interpretují a jaké hodnoty a postoje zastávají. Alterace tedy vyplývá z analýzy.

2. Occamovu břitvu
Při navrhování alterace je třeba uvažovat jen o využití prostředků nezbytně nutných a dostupných. Je poměrně laciné navrhnout využití herního engine namísto koláže, když škola nedisponuje potřebným vybavením, nebo to přímo odporuje jejímu étosu.

3. Kritické přezkoumání alterace
Kritické přezkoumání alterace slouží jako advocatus diaboli autorů zrealizované a hospitované animace. Existují limity, které jsou obtížně pohotově překročitelné. Velmi podstatná pro aktivitu se jeví kvalita učebního prostředí. Ne každá sociální situace (první setkání s třídou, sociální diskomfort, únava atd.) je nakloněna úspěšnému a kvalitnímu zvládnutí animace. Řada věcí nás napadá ex post. Lektoři a učitelé vědí, že reakční čas je v praxi zoufale krátký, pokud nechcete dopustit opadnutí žákovské pozornosti. V kritickém přezkoumání alterace je proto dobré se ptát: Proč lektoři rovnou nevyužili to, co se nabízí? Jaké jsou již nyní patrné limity, nebo podmínky navržené alterace? Je pravděpodobné, že i při změně k lepšímu se částečně uplatní zákon zachování potíží.
Cílem alterace je: a) hledat návrhy zlepšující funkční vztahy mezi expertní a žákovskou tvorbou, b) nabídnout zlepšující variantu integrity celé aktivity, c) zprostředkovat bezpečný rozvoj kompetence lektorů, d) přispět k poznání profesní komunity prostřednictvím předložení nové hypotézy.


ZUŘIVOST
FURY
Krev jest přebohatým oděvem boha války
Blood is the god of war's rich livery

Konceptové analýzy realizovaných úloh kreativního učení

POKUS O POVZNESENÍ

ANOTACE

KONTEXT ŠKOLY

Animaci triptychu Povznesení od Jiřího Sozanského (obr. 12.) realizovali studenti specializace Malba Klára, Aliona a Vojtěch. Navržený program realizovali Aliona a Vojtěch 13. června 2024 v Semlerově rezidenci Západočeské galerie v Plzni pro 22 žáků 5. ročníku MŠ a ZŠ Tyršova. Škola nemá se Západočeskou galerií navázanou pravidelnou spolupráci. Pro účast na realizaci studentské animace byla oslovena pedagogy Západočeského univerzity.
Tyršova základní a mateřská škola Plzeň, od roku 2007/2008 tvořící vlastní školní vzdělávací plán inspirovaný projektem Začít spolu , vítá na svých webových stránkách mottem „Všechny nemusíme naučit všechno, ale každému dítěti bychom měli dát potřebnou dávku sebedůvěry i motivaci k prospěšnému životu“, které dále posiluje výčtem přístupů uplatňovanými ve výuce a provázení dětí ve věku od 3 do 11 let a otevřenou spoluprací s jejich rodiči.

KONTEXT TŘÍDY

Výuka probíhala v prostoru konferenční místnosti Semlerovy rezidence s projekčním plátnem a dataprojektorem. Skupinu 22 žáků 5. třídy doprovázely dvě paní učitelky, a kromě Aliony a Vojtěcha, studentů vedoucích program, byly přítomné také lektorky Aleška Čeňková a Patricie Císlerová a dvě středoškolské studentky absolvující praxi v Západočeské galerii.
Konferenční místnost, která působí velmi vzdušně a otevřeně, lze pro další práci adaptovat uspořádáním židlí. Na začátku programu byl prostor k sezení upraven do dvou oddílů.





← ← obr. 4. Fotografie z animačního programu: Uspořádání židlí v konferenční místnosti Semlerovy rezidence v úvodní a dialogické části programu.

↖ obr. 5. Fotografie z animačního programu: Společná figurální kresba ve fázi barevného pojednání.

Pozornost dětí byla orientována směrem k projekční stěně, před níž vystoupil Vojtěch v úvodu, aby žáky oslovil.
Z celého hospitačního záznamu je možné vnímat kolektiv dětí jako semknutý, ale současně vědomý si svých individualit a citlivý vůči sobě navzájem (jsou zaznamenané okamžiky rozvahy nad dalšími společnými kroky) i ohleduplný k prostoru, v němž se nacházejí (úklid podlahy od barev bez vyzvání pedagoga či lektora).

INTENCE LEKTORŮ (OČEKÁVÁNÍ, CÍLE)

Aliona a Vojtěch neměli žádné předchozí zkušenosti s realizací edukačních programů zprostředkovávajících výtvarné umění nebo s vedením skupiny žáků v procesu rozvíjejícím výtvarně reflektivní kompetence. Z jejich přípravy, která vznikla ve trojici také s Klárou, lze vystopovat záměr žáky seznámit prostřednictvím výtvarné aktivity s motivem Turínského plátna, k vědomému prožívání akce, kdy se žáci stávají součástí výtvarného díla a symbolicky vyjadřují své aktuální pocity. Prostřednictvím dialogu o vlastním prožitém boji chtěli studenti směřovat žáky k seznámení se s Janem Palachem a gestem sebeobětování v závěru jeho životního příběhu. Finální destruktivní akce měla za cíl poukázat na hodnotu lidského života a sílu oběti.
Reflektivní text vypovídá o vědomém důrazu na pestrost výtvarných pomůcek, velkorysost formátu, s nímž žáci pracovali a možnost vyjádřit vlastní individualitu prostřednictvím kresby a lettristického záznamu. Studenti vnímali rozpaky žáků před závěrečnou aktivitou, při níž měli zapálit vlastní díla, která je symbolicky zastupovala. Ale nenalezli vhodné řešení celé situace, které by ji kulturně zarámovalo a přineslo přidanou hodnotu využitelnou jako vzdělávací motiv.
Přípravná prezentace studentů i reflektivní text byly společně s hospitačním záznamem jedním ze zdrojů k vypracování kazuistiky a následné analýzy.

STRUČNÉ SHRNUTÍ PRŮBĚHU ANIMACE

Z hospitačního záznamu lze vyčíst rozdělení 90minutového programu do šesti částí. Velmi stručný úvod setkání přecházel bez varování v zadání skupinové výtvarné úlohy, po 40 minutách tvorby následovala 20minutová přestávka na svačinu. Po pauze přišel povrchní dialog o hodnotách a obětech, a letmé seznámení s osudem Jana Palacha a s tvorbou Jiřího Sozanského, které vyvrcholilo destruktivní akcí na vzniklých výtvarných počinech zúčastněných žáků. Následoval rozchod na prohlídku Semlerovy rezidence.
Realizaci samotného programu předcházela zkouška výtvarné aktivity ve semináři vedeném Aleškou Čeňkovou.
Následující členění programu je vytvořeno na základě vlastní práce s hospitačním záznamem, fotodokumentací a rovněž vychází z dialogu se zúčastněnými lektory a autory publikace.
První část programu – úvod: Hospitační záznam popisuje úvod animace prostým pozdravem lektorů a jejich dotazem na žáky, zda vědí, proč tu žáci jsou. Vojtěch uvedl anonymně dílo z GASK a ihned přešel k instrukcím pro třídu.





← ← obr. 6. Fotografie z animačního programu: Zakončení kresebné části programu s přesným určením vlastní barevné siluety před další částí programu.

↖ obr. 7. Fotografie z animačního programu: Detail textové části díla, která vycházela z dialogu o hodnotách.

Druhá část programu – figurální kresba ve skupinách: Kolektiv žáků se má rozdělit na čtyři skupiny. S rozřazením pomohla paní učitelka a skupinky pěti až šesti žáků přešly do zadní části konferenční místnosti, kde byly na zemi připraveny balicí papíry. Vzápětí se dvě skupiny s ohledem na prostor přesunuly do přední části prostoru. Vojtěch nejasně instruoval žáky, jak mají obsadit archy papíru a jak se začít vzájemně obkreslovat uhlem. Zadání nebylo nijak vymezeno a děti si kompozici siluet určovaly samy bez jakékoli vazby na animované dílo. To bylo ostatně, představeno žákům až před závěrečnou fází programu. Všechny čtyři skupiny přistoupily ke kompozici vlastních siluet ve velkém formátu originálně a hledaly soulad v tvorbě svých jednotlivých členů.

Pro další zpracování (obr. 5.) si každá skupina vybrala opět rozličné výtvarné materiály – temperové barvy, vodové barvy, pastelky v kombinaci s plochou suchého pastelu. Coby strategii barevného pojednání barevných průniků mezi postavami volily děti plochy suchého pastelu a energickou šrafuru pastelkou. Jedna ze čtyř skupin se uchýlila ke zvýraznění siluet a v celkovém vyznění – v „drátěném“ vizuálu, se tak od zbývajících skupin výrazně odlišila.
V závěru tvůrčího procesu, který trval přibližně 45 minut, vyzval Vojtěch žáky, aby své práce podepsali. Podle jeho instrukcí nebylo podstatné, zda má být podpis spojen s konkrétní postavou (obr. 6.).
Třetí část programu – pauza: Přestávka na svačinu trvala přibližně 20 minut.

Čtvrtá část programu – dialog o hodnotách a boji: Na začátku druhé poloviny programu seděli žáci opět ve dvou zástupech na židlích. Vojtěch předstoupil před žáky, automaticky předjímal jejich nespokojenost s výsledným výtvarným počinem a obecně hodnotil práce jako hezké. Ujistil se, že se každý žák na společných kresbách vidí.

Bezprostředně navazovala výzva k doplnění kresby své postavy o textový záznam věci či skutečnosti, která je pro děti drahá a za niž by byly schopné bojovat. Po zprvu spontánní bagatelizaci a ironizaci odlehčující zadání úlohy obohatili žáci své kresby o slova hlubokých významů: rodina, kamarádi, život (obr. 7.).







← ← obr. 8. Fotografie z animačního programu: Prezentace triptychu Povznesení Jiřího Sozanského.

↖ obr. 9. Fotografie z animačního programu: Závěrečná část, při níž žáci opalovali společné kresby.

← obr. 10. Fotografie z animačního programu: Závěrečná část, při níž žáci opalovali společné kresby.

Společnou kresbu a její hodnotové rozšíření prostřednictvím textu shrnul Vojtěch jako vytvoření odkazu prostřednictvím vlastní siluety a záznamu pocitů, čímž podle autorů programu vznikla spojnice k Jiřímu Sozanskému a jeho triptychu Povznesení, k němuž ho inspiroval čin Jana Palacha. Vojtěch vedl dialog se žáky směrem k představě o spálení vlastního díla a připodobňoval tento akt zničení vlastního výtvarného díla k protestnímu sebezničujícímu aktu Jana Palacha. V tento okamžik však začínají žáci vyjadřovat nesouhlas se zničením díla a hledají mírnější formu zásahu ohněm. Vojtěch zjišťuje proč se názory žáků na společné dílo různí. Dialog je veden pouze kolem vizuality – díla-věci v intencích líbí/nelíbí. Hloubku uvažování o vztahu díla a jeho autorů nezachránil ani vstup paní učitelky, ani žáka, který prosazoval uchování děl pro spolužáky, jimž se líbila, a bral ohled na jejich pocity. Vojtěch tuto část dialogu přešel a vrátil se k projekčnímu plátnu a reprodukci triptychu Povznesení, aby vysvětlil techniku tvorby Jiřího Sozanského.

Po kratičkém výkladu (obr. 8.) se obrátil zpět na žáky s dotazem na formu zničení díla. Do této části se zapojila paní učitelka a poukázala na názor jednoho z žáků. Vojtěch uzavřel diskusi rozhodnutím o symbolickém opálení děl vytvořených na balicím papíru, které bylo nutné realizovat v zahradě rezidence.

Pátá část – spálení/opalování: Před vilou všechny skupiny opálily své kresby. Některé rozbalené (obr. 9.), některé jako svitky (obr. 10.). Všichni žáci se však při opalování snažili nepoškodit samotnou kresbu. V jednom případě se to zcela nezdařilo.





← ← obr. 11. Pohled do stálé expozice GASK Stavy mysli / Za obrazem – Obměny a intervence v roce 2017.

↖ obr. 12. Jiří Sozanský, Povznesení, 2013, fotoplátno, techniky (frotáž, asambláž, akryl)

Šestá část – ukončení programu a prohlídka Semlerovy rezidence: Když mají všechny čtyři skupiny hotovo, program tímto zcela skončil a bez závěrečného reflektivního dialogu třída odešla na prohlídku Semlerovy rezidence.

ANALÝZA

ÚVOD DO IDENTIFIKOVANÉHO PROBLÉMU: JIŘÍ SOZANSKÝ, POVZNESENÍ 2013

Studenti Fakulty designu a umění Ladislava Sutnara Západočeské univerzity v Plzni navštívili GASK 20. února 2024 a trojice Vojtěch, Markéta a Aliona si ke zpracování zvolila dílo Jiřího Sozanského s titulem Povznesení z roku 2013. Dílo strhává expresivním výrazem a moderní formou. I současná mladá generace v něm může nalézt rovinu lidského traumatu.

V době exkurze bylo dílo Jiřího Sozanského vystaveno ve stálé expozici GASK Stavy mysli / Za obrazem – Obměny a intervence v části nazvané Svědomí/Odevzdanost, jedna část triptychu je zachycena na obr. 11. Autorem koncepce stálé expozice Stavy mysli / Za obrazem, která byla veřejnosti přístupná v letech 2014–2017 a s obměnami a intervencemi v letech 2017-2024, je vedoucí kurátor GASK Richard Drury. V interním rozhovoru týkajícím se vystavených děl, Richard Drury uvedl: „Vybavuji si jeden náš rozhovor, v němž Jiří Sozanský popisoval, jak dlouho přemýšlel nad Palachovou maskou, posmrtně odlitou Olbramem Zoubkem a zvažoval, zda je vůbec schopen s ní dále pracovat.“

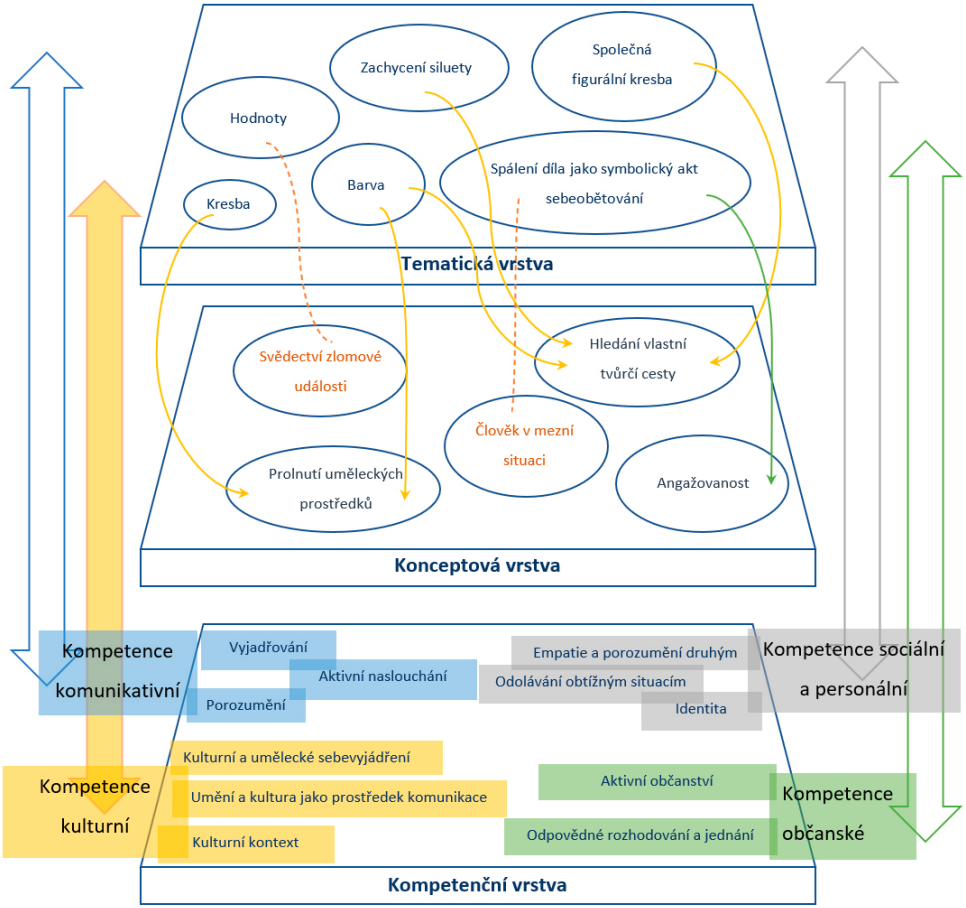
Povznesení je monochromní triptych třikrát znázorňující člověka. Jde o autorovo pojednání tragického příběhu Jana Palacha, snad nejbolestnější kapitoly československých a českých dějin druhé poloviny dvacátého století. V ústředním díle je plastický odlitek Palachovy posmrtné masky původně vytvořené Olbramem Zoubkem; v bočních dílech jsou zakomponovány dobové policejní podklady vztahující se k „případu Palach“. Ústřední postava je dramaticky postříkaná červenou barvou. Jádrem symbolického významu těchto děl je přechod z fyzického k duchovnímu.

V rozhovoru k 75. narozeninám Jiřího Sozanského vedeném Radanem Wagnerem pro ArtRevue popisuje Jiří Sozanský invazi v roce 1968, smrt Jana Palacha a následnou normalizaci jako rozhodující události celoživotně ovlivňující jeho tvorbu, poznamenávající jeho ducha. Sledoval osudy jednotlivců, lidská selhání a sporadické projevy odvahy. V sedmdesátých letech pochopil, jakou hodnotu má pro utlačovanou komunitu kultura. Událost ze 16. ledna 1969 dala veškerému konání nové měřítko, vše se vedle Palachovy oběti jevilo jako nedostatečný kompromis. Jiří Sozanský přiznal, že Palachovým činem ztratil motivaci pokračovat ve studiích na Akademii výtvarných umění, kam byl přijat na třetí pokus. V období pochybností se seznámil s Olbramem Zoubkem, v jehož ateliéru objevil posmrtnou Palachovu masku. Odlitku tváře se tehdy nedovolil ani dotknout, natož

pomyslet na možnost s ní jakkoli pracovat. Cyklus Povznesení začal rozpracovávat až v roce 2007.
Jiří Sozanský má nezastupitelné postavení v rámci umění sedmdesátých a osmdesátých let, tzv. „umění zastaveného času“ (Šetlík et al., 1997). Studia ukončil na Akademii výtvarných umění v Praze v roce 1973, v době nejtěžší normalizační nesvobody, s níž se odmítal smířit, a v níž celá generace těžce hledala svou vlastní cestu. Pro celou tvorbu Jiřího Sozanského je typická angažovanost proti nejrůznějším formám společenského násilí a totalitním diktátům popírajícím lidská práva. Téma důstojnosti člověka předurčilo hlavní nosný motiv Sozanského tvorby, a sice figury, jejímž prostřednictvím zachycuje člověka v mezních situacích vyvolaných dramatem osudu nebo autoritativní ideologií.
Pro Sozanského je typické prolínání různých uměleckých prostředků – obraz, socha, environment. Umění je pro Sozanského především prostředkem sdělení a zprávy o světě. Navracel se ke kapitole nacistického teroru, vydal se do rozpadající se Jugoslávie a zažíval na vlastní kůži pohled na mezní situaci, vyjadřoval se k událostem 11. září. Nejpohnutější kapitoly současných dějin mnohokrát opracovává ve velkorysých cyklech.

MODEL HLOUBKOVÉ STRUKTURY VÝUKY

Při vsazení realizace animačního programu do modelu hloubkové struktury výuky (obr. 13.) zjišťujeme, že zcela vědomě autoři animace pracovali s tematickou vrstvou. V jejich zadání byla pro děti kresebná úloha, do níž se promítla prostřednictvím obkreslování celých postav spolužáků tělesnost. Řešení kompozice a barevnosti se stalo cestou k hledání vlastního výtvarného vyjádření. Dialogem se studenti s žáky dobrali k hodnotám, které žáci později jako text zaznamenali do kreseb vlastních barevných siluet. V krátkém představení animovaného díla Jiřího Sozanského studenti poukazovali na angažovaný postoj Jana Palacha k politickým a společenským poměrům v tehdejším Československu a jeho rozhodnutí upálit se. Do animačního programu tento akt přenesli symbolicky spálením vytvořených děl, po diskusi se žáky o fatální závažnosti takového aktu, jen jejich opálením.
V konceptové vrstvě programu se studenti dotkli aspektů tvorby Jiřího Sozanského, jakými jsou prolínání výtvarných prostředků a hledání vlastní tvůrčí cesty. Koncept angažovanosti tvorby Jiřího Sozanského byl v programu posunut z autorova ohniska do Palachova bodu. Pokud by nedošlo k tomuto přenastavení, žáci měli možnost se během programu pohybovat i ve zbývajících dvou konceptech, klíčových pro Sozanského tvorbu, být svědkem zlomové události a výtvarně uchopit mezní situaci.
Obsahy tematické a konceptové vrstvy utvářejí vrstvu kompetenční. Potenciál programu zprostředkovávající dílo stvrzené kulturní hodnoty, jakým triptych Povznesení je, zasahuje minimálně do čtyř z osmi klíčových kompetencí – občanských, sociálních a personálních, komunikativních a kulturních.



↖ obr. 13. Model hloubkové struktury animace

CHYBY V IZOMORFISMU

Přestože je triptych Povznesení dílo burcující a oslovující všechny generace, nejedná se o dílo, které by paradoxně přes svůj jednoznačný obsah nabízelo jednoduchou a krátkou cestu zprostředkování, zvláště pak ne jedenácti až dvanáctiletým dětem. Klíčovou chybou, která poznamenala celou realizovanou animaci bylo zaměňování autora díla s tématem díla.

Figurální kresba ve skupinách ve druhé části programu, formou obkreslení a vytvoření ne vždy jasně konturované siluety, vzdáleně postihuje segment tvůrčího přístupu Jiřího Sozanského, jak jej popisuje v knize 1969 rok zlomu (Sozanský, 2015). Jiří Sozanský začal s otisky těla pracovat na počátku sedmdesátých let. Umožňovaly mu odstup, který ve svých projektech nutně potřeboval. Figura ve formě stínu nebo otisku není symbolicky totéž jako figura, u níž definujeme objem a hmotu. Inspiračním zdrojem bylo Sozanskému Turínské plátno, které ovlivnilo zpracování „Palachovského motivu" i o čtyřicet let později (Sozanský, 2015).

Společné kresbě však nepředcházela žádná evokační fáze ukotvující další kroky v jasně vymezeném kontextu a žáci se výzvy zhostili hravou formou podle aktuálního rozpoložení a schopnosti kooperace ve skupině. Jiří Sozanský své postavy, drcené a smýkané totalitní zlovůlí, tvořil různými výtvarnými prostředky jako svědek jejich bytí v mezních situacích. Mistrné pojetí figury umožňuje divákovi otřesný pohled na autorovu nekompromisní výpověď o světě, naléhavé poselství plné vypjatých gest. Neznáme situaci a stav postav před vnímaným výjevem. Sozanský přináší ve svém díle jako celku zprávu o totální destrukci lidské důstojnosti a divák nemá čas si oddechnout, protože se nejedná o nezávaznou figurální hru, kterou pomocí pastelek či suchých pastelů nadšeně dotvoříme, aby se nám to líbilo. Se znalostí těchto kontextů se instrumentální izomorfismus vzdaluje. Dodržení instrumentálního izomorfismu (Slavík et al., 2017) bylo narušeno výchozími podmínkami, z nichž žáci tvořili figurální kompozice. Z pokračujícího programu je zřejmá záměna rolí. Žáci nebyli v roli autora-svědka reflektujícího mezní situaci, ale ocitli se v roli autora-oběti. Při udržení konceptu svědectví zlomové události je pak dále obhajitelná jakákoliv barevnost. Avšak ve fázi, do níž se zprostředkování Sozanského díla dostalo, již dekorativní nános neomezené barevné škály, kterou měli žáci k dispozici, není podstatný.

Dialogická čtvrtá část programu se svým apelem stáčí k tématu hodnot a předznamenává obětní pátou část programu. Výpověď, burcování, hledání vlastní cesty, odpovědnosti a odvahy jsou pojmy jistě úzce spjaté s tvorbou i životem Jiřího Sozanského. Během animačního programu byl dialog tlačen k finální akci spálení děl. V této části se studenti vedoucí skupinu dopustili záměny autora-oběti a autora-svědka. Žáci se stávají Janem Palachem, ač bylo možné je udržet v roli Jiřího Sozanského. V dostupných zdrojích není nikde popsán Sozanského destruktivní akt na vlastní tvorbě. Ničeho takového se nedopustil ani náhodný divák na projektech v Terezíně v roce 1980, ve Starém Mostu v letech 1981-2, Sarajevu v roce 1995 nebo v Karlíně v roce 2003, které nebylo komplikované zničit. Instalace byly nechráněné a dostupné ve veřejném prostoru, jak uvedl v rozhovoru s Radanem Wagnerem pro Art Revue (2021).

Hledání kompromisu, do jaké míry lze dílo opálit, a ignorování hlasu žáků, kteří se nedobrovolně stávají svědkem „tragického" konce svého díla, symbolického zosobnění sebe sama, jsou na druhé straně spektra stavům, které prožíval Jiří Sozanský po 16. lednu 1969.

DIDAKTICKÉ FORMALISMY

Analyzování hospitačního záznamu animačního programu a reflexe studentů ve spektru didaktických formalismů nutně přináší konstatování, že žáci se stali aktéry didaktického formalismu v dimenzi utajeného poznávání.

Společnou tvorbou svých siluet prošli bez evokace a vkládali do kresby vlastní prekoncepty, nijak nesouvisející s animovaným dílem. Hospitační záznam popisuje situace při vzájemném obkreslování spolužáků ve skupině: „Dáme to od nejmenšího do největšího, dáme se do sebe," druhá skupina se snaží vymyslet kompozici, v níž by se všechny vešly na papír tak, aby se nepřekrývaly, v další skupině se siluety žáků překrývají a vzniklé průniky je vedou ke spontánnímu a bezmyšlenkovitému vybarvování průniků pastelkami.

Se zaujetím se účastnili výtvarné hry a nedozvěděli se podstatné informace o tvůrčích tématech autora triptychu. V nezatíženém nevědomí se pod vedením lektorů přibližovali Janu Palachovi – oběti, člověku v mezní situaci, jemuž se prakticky nikdy nemůžeme přiblížit, protože jakýkoli čin je vedle Palachovy oběti málo. Jiřímu Sozanskému jako autorovi animovaného díla se vzdalovali. Izomorficky o to více, připomeneme-li, že Jiří Sozanský sebral odvahu zpracovat své svědectví zlomového roku po více než čtyřiceti letech.

OBSAH A JEHO TRANSFORMACE VE VÝUCE

Transformace tématu sebeobětování je velice náročná. I pro zkušené lektory a edukátory, kteří se denně zabývají tématem mučednické smrti, jak nám ji předkládají mistři starého umění. Toto tíživé téma je trvalým zdrojem pochybování o vlastních kompetencích a nutí k pravidelnému přezkoumávání funkčnosti všech využitých didaktických prostředků a transformací.

V případě triptychu Povznesení se však nabízí jedinečná možnost poodhalit tajemství jeho vzniku a přiblížit se autorským intencím. Pochopit dílo jako akt svědectví a otevřít se možnosti vlastních výtvarných reflexí současných událostí, které nevyhnutelně proměňují svět vnější i vlastní vnitřní.

Vyčerpávajícím zdrojem je kniha 1969: Rok zlomu, kterou v roce 2015 Jiří Sozanský vydal jako osobní a uměleckou reflexi činu Jana Palacha a vývoje období normalizace až do současnosti.

Z realizovaných aktivit a dialogu vedeného se žáky se vytrácí expertní znalost díla Jiřího Sozanského, klíčové postavy celého kognitivního procesu, s níž se mohli žáci ztotožnit podstatně přiléhavěji jako se svědkem zlomové události. Namísto toho byla v průběhu animace zdůrazňována sebe/oběť Jana Palacha, jejíž sebekrutost a definitivnost i po pětapadesáti letech paralyzuje v dalších myšlenkách.

Z vyjevené neznalosti díla Jiřího Sozanského logicky vyplývají nedostatky v didaktické znalosti obsahu autorů animace. Proces transformace obsahu se v průběhu animace několikrát překroutil a v každé fázi prakticky nedokončil, protože chyběly evokační i reflektivní aktivity. Jedním z příkladů může být poskytnutí žákům neomezené škály barevnosti, nebo – jak bylo popsáno v části Chyby v izomorfismu, výzva ke zničení výsledného díla.

HODNOCENÍ KVALITY VÝUKOVÝCH SITUACÍ

Při zachování reflektivně vytvořené struktury animačního programu na základě hospitačního záznamu lze hodnotit celkem šest výukových situací, od úvodního představení až po ukončení opalování a rozchod na prohlídku Semlerovy rezidence.

Jak bylo zmíněno v začátku textu, studenti vstupovali do realizace animačního programu bez předchozí praxe. Společným jmenovatelem kvality jednotlivých výukových situací, je větší či menší míra nedokončenosti – sdělení, organizace, transformace obsahu. Studenti pro dílčí části neprecizovali výzvy předkládané žákům a dopouštěli se tak organizačních chyb, vyplývajících z nepochopení zadání na straně žáků. V části věnované prezentaci triptychu Povznesení studenti vytvořili značné mezery v transformaci obsahu do výuky.

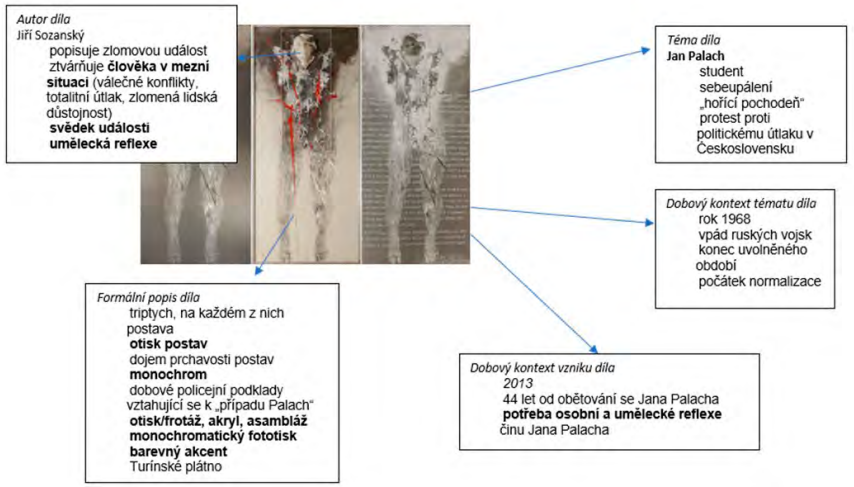
Výukové situace dle míry dosažení vzdělávacích cílů nepřekročily hranice práce se základní pojmy a nácviku žáky již vesměs osvojených dovedností. Kvalita situací zůstala nerozvinutá. Z hodnocení vyplývá vysoká naléhavost alterací, z nichž jedna je předložena v následující podkapitole.

ALTERACE

NAVRHOVANÁ ALTERNATIVA

Triptych Povznesení nabízí několik animačních rovin, a pro každou z nich můžeme diskutovat varianty vždy vycházející z prostorových a materiálních možností pro realizaci.

Ze zkušenosti s tvorbou programů pro různé cílové skupiny v Lektorském centru GASK předkládáme nejprve myšlenkovou mapu (obr. 14.), která jako nástroj kritického myšlení odhaluje konceptové vrstvy díla s přesahem do klíčových kompetencí. Úvodní myšlenková mapa se rovněž osvědčuje jako klíčová pro soudržnost animace díla. Je navigací na jedné zvolené cestě pro spolupráci s definovanou cílovou skupinou ve vymezeném čase.



↖ obr. 14. Myšlenková mapa k animovanému dílu

POKUS O POVZNESENÍ

Klíčový didaktický princip případu

Tento případ ukazuje riziko záměny role svědka a aktéra při práci s historickou událostí spojenou s obětí. Didakticky nosné je udržet žáky v pozici těch, kdo událost reflektují prostřednictvím vlastní tvorby, nikoli ji inscenují nebo napodobují. Smyslem aktivity je porozumění významu gesta v jeho kulturním a etickém kontextu, ne jeho prožité zopakování. Přenositelnost spočívá v práci s odstupem: tvorba slouží jako prostředek interpretace, nikoli identifikace.

V analytické části textu je ve všech jejích podkapitolách akcentováno určující vymezení rolí, tedy Jan Palach jako téma, motiv a oběť. A Jiří Sozanský jako svědek události sdílející prostřednictvím svého díla svou zprávu o zlomovém roku. Zpracovaná myšlenková mapa nás jednoznačně vede ke ztotožnění se právě s rolí Jiřího Sozanského jako svědka zlomové události, který je svým vnitřním přesvědčením hnán k umělecké reflexi. Ani symbolicky není možné se přiblížit aktu Jana Palacha. Proto je v navržené alteraci nutné zcela vynechat destruktivní závěr, který s tvorbou Sozanského nijak nesouvisí. Tvorba díla je expresí svědectví události. Akt zničení odpovídá roli Jana Palacha. Právě toto přepnutí mezi rolemi vede k chaosu a ztrátě izomorfismu mezi expertním obsahem a jeho instrumentací, a animací nabízenou modelovým zážitkem a aktivizací.
Strategií navržené alterace je připravit žáky na tvorbu ve stavu uvědomění si závažnosti vybrané události, přičemž tvorba samotná se stane, stejně jako v případě Sozanského, onou uměleckou výpovědí zpracovávající stavy mysli žáků.
Alterace je pro jednoduchost navržena do jednoho prostoru běžné školní třídy s možností projekce reprodukce díla. Realita galerijních institucí však nabízí prostorovou pestrost v pohybu minimálně mezi výtvarným ateliérem a expozicí, v níž je originální dílo vystavené, případně dalšími specifickými částmi budovy, ukáže-li se tato varianta jako nosná pro dynamiku programu.

Cílová skupina: žáci 5. třídy ZŠ
Pomůcky: samolepicí štítky a fixy na jmenovky, aktuální výběr článků z médií o událostech konfliktního tragického charakteru a článek připomínající čin Jana Palacha – celkem tři pečlivě vybrané texty v šesti sadách, aktuální příběhy vybíráme z kvalitního nezávislého média typu Respekt či Deník N, a také na základě konzultace s paní učitelkou týkající se klimatu ve třídě a možných konkrétních osobních příběhů žáků; kancelářské papíry formátu A5, tužky na psaní, reprodukce díla Povznesení, nádobu na věty přepsané z textů pro pozdější losování, fotoaparát, černobílá tiskárna formátu A4/A3, folie formátu A4/A3 v počtu dvou kusů pro každého žáka, akrylové barvy, štětce, fixy

Osa programu a časové rozvržení

	Fáze cyklu učení	**Název aktivity**	**Aktivita**	**Čas**
1	—	Přivítání a představení projektu	Úvod	3 min
2	Evokace	Příběh	Práce s textem	15 min
3	Uvědomění	Být svědkem	Diskuse	5 min
4	Interpretace	Jiří Sozanský: Povznesení	Interpretace	10 min
5	Uvědomění	Co se se mnou děje, když slyším…?	Pohybová aktivita	20 min
6	Umělecká reflexe	Moje věta v mém těle	Fotografie	
7	Umělecká reflexe	Vrstvy výpovědi	Koláž, malba	25 min
8	Reflexe	Reflexe	Reflexe	12 min
	Čas celkem			**90 min**

Metodický postup:

1. Přivítání žáků a představení projektu

Po přivítání žáků následuje představení projektu a zdroj inspirace.

Dobrý den. My jsme Vojtěch a Aliona. Studujeme zde v Plzni na fakultě umění a designu. Jsme umělci, ale rádi bychom si také vyzkoušeli roli učitele, proto jsme si vybrali předmět, v němž jsme se učili, jak připravit program pro žáky ve škole. Inspiraci jsme hledali během exkurze v Kutné Hoře, v GASKU – Galerii Středočeského kraje. Tady v Plzni máme Západočeskou galerii a v Kutné Hoře je Galerie Středočeského kraje. Dílo, které jsme si pro vás připravili, vám představíme později v průběhu našeho devadesátiminutového programu. Než začneme, vytvořte si, prosím, každý jmenovku, abychom vás mohli oslovovat vaším jménem.

2. Příběh

Práce s texty ve skupinách. Cílem aktivity je, aby se žáci seznámili s texty, ve skupině je pročetli a každý ze žáků si vybral téma, které ho nejvíce zasáhlo. Každý si na papír A5 přepíše jednu větu z vybraného textu. Jeden z textů se bude věnovat připomenutí činu Jana Palacha. Další dva texty je potřeba konzultovat s paní učitelkou, abychom nezasáhli možné citlivé nezpracované téma mezi žáky.

Nyní bychom vás chtěli požádat, abyste se rozdělili do trojic či čtveřic a každá skupina od nás dostane tři příběhy. Vaším úkolem bude si je společně přečíst. Každý si pak vyberete jeden, který vás nejvíce zajímá a z něj jednu větu, která vás nejvíce zasáhla. Tu větu si přepíšete na papír. A my si ty věty od vás na chvíli půjčíme.
Pokud byste něčemu nerozuměli, budeme mezi vámi stále chodit a můžete se na cokoliv zeptat.

3. Být svědkem

Třetí aktivita navazuje na práci s textem. Lektoři s žáky shrnou jednotlivé příběhy a události, na jejichž pozadí se odehrávají. Shrnutí textu o Janu Palachovi zůstane záměrně až jako poslední, protože bude následovat Sozanského svědectví.

Slyšeli jste o všech těchto událostech už dříve? Od koho? Stane se vám, že někdy přemýšlíte o neznámých lidech, kteří v takových situacích musí žít? Zkoušíte si to představit? Ono to vlastně moc nejde. Můžeme se s těmi příběhy seznámit, stát se jejich svědkem, ale těžko bez vlastní zkušenosti prožijeme to stejné. Přesto už jenom ta role svědka v nás vyvolává pocity, mnoho otázek, možná nápad, jak někomu pomoci, ale třeba taky pocit zmaru a strachu. A s tím vším se dá nějak dále naložit.

Lektoři vedou se žáky dialog a v určený čas se přesouvají k interpretaci díla.

4. Jiří Sozanský: Povznesení

V interpretační části programu nastává příležitost představit vybrané dílo a Jiřího Sozanského jako svědka Palachova činu, a tedy i Palacha. Ve vymezeném čase pro interpretaci je kladen důraz na roli Sozanského, jeho potřebu umělecky se vyjadřovat k mezním situacím, k jeho svědectví. Klíčové informace, ke kterým je cílem žáky dovézt, jsou zaznamenány v myšlenkové mapě.

5. Co se se mnou děje, když slyším…?

Pohybová aktivita se odvíjí od vět přepsaných žáky na papír. Lektoři mají věty připravené v nádobě, z níž losují a postupně věty čtou. Některé možná vícekrát, podle možné shody mezi žáky. Výzva pro žáky je uvědomit si, jak se cítí, když „svoji“ větu slyší.

Pojďme se nyní rozestoupit všichni do prostoru. My vám budeme pomalu číst vaše věty z přečtených příběhů. Jsou to příběhy lidí v mezních situacích. Když zazní ta vaše, zkuste se sledovat, co to s vámi dělá. Kde v těle cítíte vaši větu? Co jsem to slyšel? Čeho jsem svědkem? Co se se mnou děje? Jak vypadám, když slyším tyto informace? Co cítím? Strach? Vztek? Bezradnost? Vyděšení? Odhodlání? Touhu pomoci? Pokuste se ve vašem postoji ten pocit vyjádřit.

6. Moje věta v mém těle

Na pohybovou část navazuje její záznam ve fotografii, který bude sloužit k umělecké reflexi. Jeden lektor pokračuje ve čtení vět a druhý postupně fotí.

To, co jste cítili během poslechu vašich vět nyní vyfotografujeme. Asi to bude těžké, ale zkuste nás při focení nevnímat a jen dál poslouchejte věty z příběhů.

7. Vrstvy výpovědi

Jeden lektor se věnuje vytištění všech fotografií v černobílé verzi, podle možností na formát A3 či A4. Druhý lektor v tomto mezičase žáky zorganizuje na místa další tvorby a představí jim materiál, se kterým budou dále pracovat – fotografie, folie, texty, akrylové barvy, fixy, věty z textů, které si žáci sami opsali.

Na fotografii jsme vás každého zachytili v postoji, kterým vyjadřujete, jak prožíváte to, co právě slyšíte. Svým tělem jste dokázali vyjádřit stav vaší mysli. Dalším materiálem budete pokračovat. Folie vám umožní vrstvit přes fotografii malbu akrylem, na další folii můžete pracovat s textem a pak zkoušet jednotlivé vrstvy proměňovat v pořadí. Při práci s barvou promýšlejte, jaký barevný akcent své fotografii dodáte? Inspirujme se Jiřím Sozanským. On také použil jen jednu barvu, v prostřední postavě.

Lektoři sledují žákům čas a průběžně se všemi podle situace komunikují. Před závěrečnou reflexí navedou žáky, aby díla přemístili na jedno místo, kde bude možné si všechna prohlédnout.

8. Reflexe

Již samotná tvůrčí část je formou reflexe zážitku ze čtení příběhu lidí v mezních situacích. Ve společné reflexi klademe žákům dotazy, ale nenutíme nikoho odpovídat. Nabídneme také možnost odpovědět mimo společný kruh.

Jaká část dnešního programu pro vás dnes byla nejtěžší? V které části těla jste cítili vaši větu? Převládl ve vás pocit bezradnosti nebo odhodlání? Bylo těžké k vašemu vyjádření vybrat jen jednu barvu?

Po poslední odpovědi, kterou chtějí žáci sdílet, všem poděkujeme za spolupráci a rozloučíme se.

KRITICKÉ PŘEZKOUMÁNÍ ALTERACE

Z přezkoumání alterace vyvstávají jistě dvě krizová místa. Prvním je pohybová část Co se se mnou děje, když slyším…? společně s fotografováním Moje věta v mém těle. V každém kolektivu se najde někdo, komu není příjemné se pohybově vyjadřovat. Není cílem v omezeném čase žáky nutit do pohybu celého těla. Můžeme nabídnout možnost zůstat sedět a na danou větu reagovat gesty rukou.

Druhým kritickým bodem je čas. Každá aktivita má ohraničený počet minut a během diskusí je vysoká pravděpodobnost překročení vymezeného limitu. Proto je nutné čas stále, ale nenápadně bez upozornění sledovat a plynule přesouvat pozornost od jedné aktivity k druhé. V závislosti na čtenářských schopnostech žáků nemusí být pro část Příběh vymezených 15 minut také dostačující. Doptání se u pedagoga na čtenářskou úroveň kolektivu může pomoci připravit texty v co nejvhodnější verzi pro danou třídu. Možnou alternativou této čtenářské části by byly audio záznamy příběhů v maximální délce tří minut. Nabízí se také možnost kombinace více variant – text, audio, video. Audio a video však mírně komplikují přepis zasahující věty. Čas ušetřený na poslechu, mohou žáci snad ztratit během přepisování z poslechu.

Čas hrál významnou roli při realizaci programu k dílu Jiřího Sozanského také v Lektorském centru GASK. V roce 2019 se edukátorky LC GASK věnovaly s dětmi tvorbě Jiřího Sozanského a zpracování Palachovského tématu během dvouhodinových odpoledních výtvarných dílen po dobu šesti týdnů, tedy celkem 12 hodin.

Čas byl podstatný i pro samotného Jiřího Sozanského, který se k své umělecké výpovědi odhodlával 44 let.

Navržená alterace není alterací v zamýšleném smyslu, ale vzhledem k chybějícímu izomorfismu radikální přestavbou realizovaného animačního programu. Vizuálně a obsahově fascinující dílo, jakým triptych Jiřího Sozanského je, neumožňuje jednoduchá řešení zprostředkování. Téma sebeobětování je svou náročností vždy výzvou i pro zkušené lektory. Tím více se může hledání zkratek zkomplikovat studentům, kteří zkušenosti v oboru teprve získávají.




life is awesome

HÁJEM PLNÝM EMOCÍ

ANOTACE

KONTEXT ŠKOLY

Animační program Březový háj, nesoucí název podle stejnojmenného obrazu od Aloise Kalvody z roku 1901, byl realizován na Střední odborné škole obchodu, užitého umění a designu v Plzni. Škola, jak již název napovídá, nabízí mimo jiné studijní zaměření na uměleckou a tvůrčí činnost směřující k využití v komerční praxi, zde konkrétně v oblasti grafického designu, designu interiéru a multimediální tvorby v samostatných maturitních oborech. Výuka odborných předmětů v těchto oborech je pak zaměřena zejména prakticky, kdy se žáci učí základním dovednostem, řemeslným i umělecky-konceptuálním prostřednictvím vlastní tvorby. Tím získávají nejen potřebné znalosti, ale významněji odborné kompetence vycházející z bezprostřední osobní zkušenosti jakožto nejcennějšího zdroje poznání a osobního rozvoje.

Účastníky animace byla třída oboru Multimediální tvorba. Tento relativně široce zaměřený obor se věnuje užití převážně nových médií a jejich kombinace s těmi tradičními v několika různých směřováních současného kulturního a mediálního prostředí. Žáci oboru si tak během studia osahají základy fotografie a jejích žánrů, různých forem animace, audiovizuální tvorby a její postprodukce, webového a interaktivního designu a dalších, s důrazem na neustále se rozvíjející nové technologické možnosti současné praxe. Program Březový háj proběhl v rámci předmětu Výtvarná příprava pro média, který je zařazen v prvním ročníku s týdenní šestihodinovou dotací. Jeho cílem je ve studentech rozvinout schopnosti výtvarného uvažování nad problémy a rozšířit škálu vizuálních vyjadřovacích prostředků, které dále budou moci uplatnit ve vlastní tvorbě s různými technikami a médii.

KONTEXT TŘÍDY

Učebna, kde se animace odehrávala, nese označení Kreslírna. Jedná se o relativně prostornou místnost, kde bychom dvě sousední stěny našli lemované velkými, uniformními, a proto nikterak rušivými skříněmi a regály plnými kreseb, výtvarných pomůcek a rekvizit, ze kterých na nás shlíží víc než tucet sádrových bust. Protější dvě stěny jsou pak z větší části vyplněny okny, mimo prostoru, v němž jsou úhledně srovnané kreslířské stojany mezi dalšími skříněmi, a prostředí je tak stále velmi vzdušné a prosvětlené a zároveň navozující tvůrčí atmosféru.

V místnosti jsou jednomístné šedé stoly postavené do tvaru písmene U, za kterými sedí studenti. Ve sledované animaci se jednalo o žáky prvního ročníku. Dokázali si již utvořit sociální vazby v rámci několika přátelských skupin, které však mezi sebou dobře komunikují. Žáků bylo ve třídě přítomno 16, tedy plný počet, z toho jeden chlapec a zbytek dívky. Obecně se jedná o skupinu výtvarně nadanou a v průměru již relativně zkušenou, se zájmem o svůj obor a vlastní rozvoj, a tím i obecně motivovanou a pracovitou. Vedle toho lze charakterizovat třídu jako celkem otevřenou experimentům, ačkoliv k tomu potřebuje určité množství času a prostoru. Žáci rádi přemýšlí a diskutují nad problémy, výtvarnými i jinými, a rádi se dělí o své názory nebo ověřují své poznatky. Zde je nutné zmínit, že autor této analýzy působí jako třídní učitel a vyučující předmětu, v jehož rámci animace proběhla.

INTENCE AUTORŮ

Autoři Kateřina a Dominik, studenti magisterského programu Grafický design a ilustrace, připravili program zaměřený na animaci díla Březový háj, pomocí kterého chtěli v kontextu několika dalších děl nastínit vyjadřovací a výrazové možnosti krajinomalby a její přesahy k expresi a vizuální interpretaci emocí. Nutno podotknout, že autoři netvořili program pro danou cílovou skupinu, ta byla později přiřazena na základě vhodnosti programu. Originální obraz měli autoři animace možnost vidět osobně a zvolili si jej pro animační pojetí vizuálně-uměleckého problému.

Hlavním problémem, který představili žákům, byl aspekt rozdílnosti a shodnosti emocí, které autor do výtvarného díla vkládá a těch, které vnímá divák. Tento aspekt byl demonstrován na žánru krajinomalby, u něhož je zdůrazněno zejména hledisko formy a možností, které nabízí různé výtvarné, či obecně vizuální přístupy k tvorbě a pojetí krajiny v malbě pro interpretaci osobních pocitů. V první části programu byly vymezeny tři základní kategorie malby – realistická, stylizovaná a abstraktní – a stanoveny jejich expresivní kvality. Z nich vycházela druhá fáze animace založená na samotné tvůrčí činnosti a její reflexi.

Tímto způsobem animátoři využili krajinomalbu jako prostředek k hledání jejích přesahů z hlediska poučeného nahlížení na umělecké dílo, ale též obecně širší vizuální gramotnosti. Samotné cíle animace deklarovali následovně: „Prostřednictvím děl významných umělců napříč historií umění přiblížit žákům rozličné způsoby zobrazení krajiny v médiu malby. Nastínit výrazové prostředky malby, které mohou posloužit ke sdělení emocí a popsat úskalí spojená s jejich interpretací. Poskytnout žákům prostředky, respektive odborné pojmy pro základní analýzu výtvarných děl. Rozvinout schopnost kriticky uvažovat o výtvarném díle.“

STRUČNÉ SHRNUTÍ PRŮBĚHU ANIMACE

Animace byla pojata jako lineární, složená z několika kroků na sebe logicky navazující a pracující s různými formami aktivit žáků. Její realizace započala spolu s první ranní vyučovací hodinou krátkým představením lektorů a programu a rozdáním pracovního listu každému žákovi. Tento list byl nosným materiálem pro celý program a obecně byl obsahově i vizuálně kvalitně zpracován. Tři strany formátu A4 provázely účastníka celou animací a obsahovaly ukázky tří děl dalších autorů s detaily, které sloužily k odkazování ústředních pojmů a výrazových prostředků krajinomalby. Pracovní list dále žákům představil dílčí kroky programu s konkrétními otázkami k diskusi nebo relativně rozsáhlý slovník pojmů objasňující formální či kompoziční kvality a prvky krajinomalby.

Animace začala rozhovorem s celou skupinou, který autoři otevřeli dotazy na vlastní zkušenosti a představy žáků týkající se krajinomalby. Následně plynule přešli, k již zmiňovaným třem formám znázornění krajiny, tedy k realistickému, stylizovanému a abstraktnímu. U každého z těchto pojmů se zastavili a diskutovali ho se žáky na základě obrazových materiálů v pracovním listě a s odkazy na slovník pojmů. Propojovali tak otázku přiléhavé formy s možností vyjádření a interpretace emocí. Tato první část animace zabrala zhruba dvacet minut.

Po skupinové diskusi přišla na řadu vlastní tvůrčí činnost žáků. V deseti minutách dostali za úkol vytvořit svoji kresbu krajiny na základě vlastní vizuální zkušenosti či fantazie. Mělo dojít k tematizaci žákovských představ míst v krajině, kam by rádi šli nebo kde jim je dobře a příjemně. Kresbu zpracovávali černými a barevnými fixami (jedním či obojím) na formát A3 a převážné většině žáků se ji podařilo k vlastní spokojenosti dokončit. S žákovskými díly se pak dále pracovalo ve dvou formách reflexe. Žáci rozložili své práce na zem vedle sebe a vedeni animátory v půlkruhu kolem děl mluvili o tom, jak na ně ta která kresba jejich spolužáků působí a jaké z ní vnímají emoce. Často si pak vypomáhali pojmy ze slovníku v pracovním listu. Poté se zabývali vlastními kresbami a komentovali svou vlastní práci před ostatními, zejména z hlediska obsahu a záměru, popřípadě dojmů, které chtěli do kresby vložit coby autoři. Tvůrčí činnost a reflexe zabraly necelou půlhodinu.

V poslední části programu se pracovalo již s animovaným dílem Aloise Kalvody. Žáci obdrželi list s reprodukcí díla Březový háj a na základě prožité zkušenosti a vysvětlených pojmů se jej snažili analyzovat z pohledu emocí, které autor mohl vnímat a chtít vložit do svého obrazu, stejně tak jako dojmů, které z obrazu sami vnímali a domnělých důvodů k nim. Tato část animace, včetně obecné reflexe žáků z programu a rozloučení lektorů trvala kolem deseti minut.

Celá animace proběhla dle předem stanoveného plánu bez potřeby organizační improvizace a výkon lektorů Kateřiny a Dominika při realizaci byl i přes jejich menší zkušenost s podobnými situacemi přesvědčivý a příjemný. Žáci s nimi, po počátečním ostychu, dobře komunikovali a bylo vidět, že sami chtějí přemýšlet nad předloženým problémem a sdílet své domněnky a stanoviska.

ANALÝZA

ÚVOD DO IDENTIFIKOVANÉHO PROBLÉMU

Za hlavní problém, který autoři animací chtěli s žáky otevřít, můžeme obecně považovat problematiku emocí v uměleckém díle. Jak je možné emoce vyjádřit a jak různorodě je možné je číst. Tato myšlenka přirozeně vzešla z volby animovaného díla, kterým se stal Březový háj, krajinomalba z roku 1901. Olejomalba o rozměrech 105 na 120 centimetrů byla součástí stálé expozice Galerie Středočeského kraje v sekci Harmonie, kde spolu s dalšími díly tvořila protiklad sekci Zuřivost.

Autorem obrazu je Alois Kalvoda (1875-1934), český krajinář vyškolený na Akademii u Julia Mařáka, od něhož získal svou celoživotní věrnost tomuto žánru. Tvorba Aloise Kalvody prošla názorovým a formálním posunem, ovlivněným překotným uměleckým vývojem doby, v níž žil, inspirací v Paříži, a také pronikáním moderních myšlenek do českého prostředí, ač on sám byl ve vztahu k moderním přístupům považován spíše za konzervativního (Willerthová, 2015, s. 29). Na rozdíl od Mařáka se povětšinou nevěnoval tajemným lesním zákoutím, nýbrž otevřeným či prosvětleným krajinám, díky čemuž se brzy po absolutoriu zhlédl v impresionistické malbě Antonína Chittussiho, odkud později přešel k lyrickému secesnímu symbolismu. Do posledně jmenovaného období můžeme řadit i animované dílo (Pelikán, 1975).

Stěžejní roli v Kalvodově malbě získává světlo, kterým vytváří často až iluzivní prostor koncipovaný výraznými barevnými a světelnými kontrasty či protisvětly ve spojení s uvolňujícím se malířským rukopisem. Takový přístup nalezneme i v jeho díle Březový háj. Jedná se o dílo jeho mládí, dokončené krátce poté, co založil soukromou uměleckou školu a co absolvoval studijní cestu do uměleckého prostředí Paříže a Mnichova, ale také poté, co zemřel jeho učitel Julius Mařák. Břízy, jako vidíme zde, se na jeho malbách touto dobou objevovaly často a postupně se pro Kalvodu staly příznačnými, kvůli čemuž získal přízvisko “malíř bříz.” (Hyughe, 1973). Na tomto obraze pak figurují ve velkém množství jako hlavní výrazový prvek spolu s panoramatickým průhledem do protisvětla. Pro obraz jsou charakteristické zemitá barevná paleta, šero a kontrast světla v pozadí a pravidelné uspořádání, třebaže zachycuje křivolaké kmeny ubíhající do dáli.

Volba krajinomalby pro rozbor emočního působení se jeví jako dobrá. Vždyť její srozumitelnost a potenciál pro možné vyjádření atmosféry, která se jinak zdá být čímsi abstraktním a komplexním, je jedním z největších „kouzel“ krajinomalby a může na nás emočně zapůsobit podobně jako když vnímáme hudbu či čteme lyrickou literaturu. Vzhledem k nezávaznosti obrazu a nulovým závazkům vůči modelu nechává autorovi volnější ruce, a i tím se stala oblíbeným malířským žánrem v době dynamického vývoje umění v 19. století, významně i v českém prostředí. Expresivní potenciál zobrazování krajiny pak od počátku 20. století přejala též nová média a nové komunikační formy, od fotografie, přes film, až po například počítačové hry a dnes jsme již zvyklí vnímat přírodu z postprodukovaných a účelových zobrazení takřka na denní bázi (Manovich, 2018). Za milý příklad zobrazení krajiny kvůli emočnímu působení v neumělecké komerční praxi považuji fotografii, o které se věří, že je tou nejvíce zobrazovanou fotografií v historii. Jedná se o snímek krajiny označovaný jako Bliss od Charlese O’Reara z roku 1996 a známe ho jako základní tapetu plochy operačního systému Windows XP .

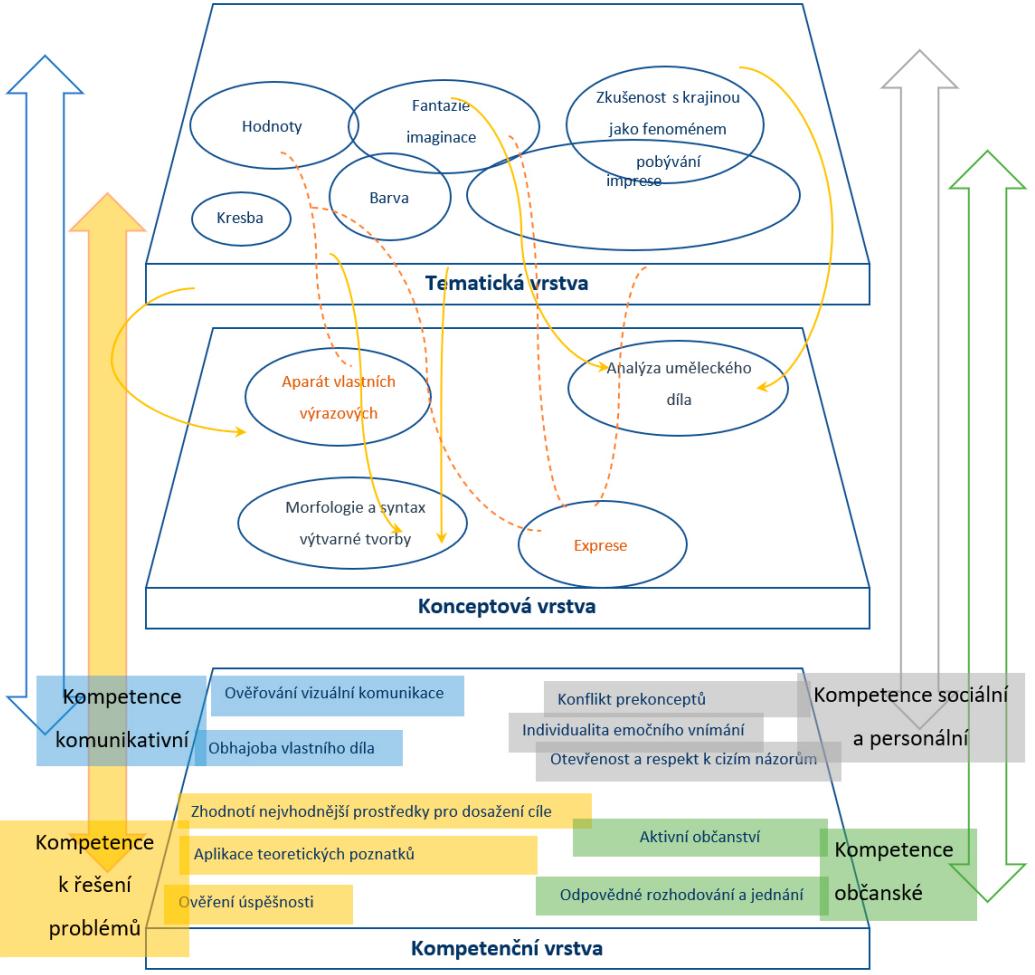
Při pohledu na obraz stran emocí je nutno si uvědomit, že se zde nacházejí na několika různých rovinách, které vždy nemůžeme považovat za souřadné a srovnatelné. V první řadě je nutné rozlišit emoce autorovy a emoce divákovy. To, s jakými emocemi autor přichází k dílu a reflektuje je, či které sám vědomě chce, aby obraz vzbuzoval, zdaleka ne vždy musejí být tytéž, které divák při vnímání uměleckého díla pociťuje. To, že dílo je bezprostředním projevem umělcovy citové zkušenosti a divák je vlastně nucen vnímat přesně to, co mu tímto způsobem malíř předává, čistě lineárně, můžeme považovat za mylnou představu. Ve své práci to vyvrací například Gordon Graham, který staví argumenty proti Tolstého pojetí běžného expresivismu, totiž myšlence, že umělec vědomě a cíleně předává vlastní citovou zkušenost, kterou „nakazí“ diváka a ten je tím musí prožít stejně jako on. Toto pojetí jakési prosté tranzice emocí z osoby na osobu formou umělecké komunikace pak označuje za naivní, ačkoliv běžně rozšířené (Graham, 2000, s. 37–46). Východisko z problému pak mimo jiné staví na terminologickém rozdílu mezi formulacemi „být expresí něčeho“ - je zde něco, čehož výrazem může umělecké dílo být, například autorovy vlastní emoce, něco, co se propisuje do komunikátu ze strany autora – a „expresivně něco vyjadřovat“ - zde již nehledíme za komunikát, před jeho vznik, a bereme samotný jeho expresivní potenciál, který se v působení může lišit divák od diváka. Z toho totiž vyplývá, že „umění může city vyjadřovat, i když není jejich výrazem“ (Graham, 2000, s. 52).

Z hlediska expresivnosti autorovy tvorby hraje roli mnoho faktorů. Za ten nejniternější můžeme považovat autorův temperament, jeho

emoční nastavení a jeho osobnost, která se vždy do díla propisuje a hraje roli už od prvopočátečních fází inspirace a koncepce díla, stejně tak jako při jeho realizaci (Wölfflin, 2020, s. 33-61). Důležitým aspektem je ale též záměr, s jakým dílo vzniká. Může to být vyjádření atmosféry, nálady, která je autorovým cílem. Ale též může být podružná a autor se může snažit o něco zcela odlišného: tvoří pro formální zakázku či rutinní malbu pro prodej (Bendová et al., 2024), anebo naopak řeší nějaký vizuální výtvarný problém (Huyghe, 1973, s. 23-41). Podívejme se například na formální rozdíl mezi krajinami Clauda Lorraina, Williama Turnera a Paula Cézanna. Na první pohled je zřejmé, že každý z autorů sledoval zcela jiný zájem, avšak všechny v nás mohou vzbuzovat nějaké emotivní dojmy.

Pro divákovy emoce je též relevantní jeho osobnost, zkušenosti, psychické rozpoložení nebo subjektivita jeho vnímání a prožívání (Kulka, 1990, s. 386-405). Na druhou stranu z hlediska obrazu samotného, jeho formy a struktury, mohou různé vyjadřovací prostředky a kvality díla působit na diváky s různou mírou a kvalitou exprese. Tyto základní prostředky „...lze z psychologického hlediska shrnout do následujících kategorií: bod, linie, plocha, objem, barva, tvar, těleso, prostor, světlo a stín, kompozice. Zvláštní psychologické souvislosti mají dále materiál, autorský rukopis, formát (velikost), umístění a osvětlení uměleckého artefaktu“ (Kulka, 1990, s. 275). Vedle samotné vizuální stránky uměleckého díla nesmíme ještě zapomínat na jeho sémiotickou stránku a na využívání a čtení různých vizuálních znaků, které též mohou nést významy s expresivním nábojem. Na ten se však autoři animace nezaměřovali, proto zde otázku významovosti nebudu více rozvádět.

Fenomén emocí v krajinomalbě a jejich vnímání divákem v posledním půl století neunikl ani pozornosti vědy. Na různé stránky této problematiky se začalo hledět nejen optikou dějin a teorie umění samotných, ale též z hlediska psychologie či antropologie formou praktických a aplikovaných výzkumů (Thweatt & Pollio, 2000). O specifickém niterném dojmu, který divák může mít z krajinomalby, ale též z mnoha dalších vizuálních vjemů, toho bylo popsáno ještě více a jednou z nejzákladnějších otázek estetiky od jejích počátků je otázka estetického zážitku. Nejen z vývoje a změn pozice této problematiky v estetice je pak patrné, že i naše vnímání a cítění obrazů jsou podmíněny nejen námi samotnými, jako izolovanými individui, a působícím obrazem, či jeho autorem, ale též současnou situací společnosti a kultury, které mají na umění a jeho diváka zásadní formativní vliv.



↖ obr. 15. Model hloubkové struktury animace

DIDAKTICKÉ FORMALISMY

Zprostředkování této široké a komplexní problematiky může rozvíjet žáky po mnoha stránkách: osobnostních, ale i profesních a uměleckých. Každý z nás jsme ovlivňováni emocemi, je to něco nám zcela přirozeného, leč každý je vnímáme jinak a city a dojmy jsou záležitostí velmi subjektivní. I proto můžeme považovat za potřebné o nich mluvit a analyzovat je. Porovnávání různých zážitků v bezpečném prostředí umožňuje zpřesnit naši představu o tom, jak vlastně emoce fungují a zejména jaké formy komunikace, vizuální nebo jiné, mohou vyvolat jaké odezvy nejen u ostatních, ale i v nás samotných.

K tomuto záměru si autoři příhodně volí jako podnět krajinomalbu, žánr, který je možná kvůli své srozumitelnosti a samozřejmosti často přehlížen, popřípadě využíván spíše intuitivně. Animace má ambici vytrhnout krajinu ze stereotypnosti jejího nahlížení tak, aby se stala novým možným výrazovým prostředkem pro vlastní tvorbu a interpretaci. Tuto zkušenost mohou žáci multimediální tvorby využít ve své praxi nejen ve formě malby, ale i jiných vizuálních médií, jako fotografie, film či animace. Dopomoci jim k tomu má pracovní list, na jehož základě studenti analyzovali základní formální kategorie krajinomalby. Vycházeli ze slovníku pojmů obsahujícího seznam výrazových prostředků a kvalit, které mohou mít expresivní působení. Tento seznam se z části kryl se výčtem prostředků, které jsem uvedl v citaci Jiřího Kulky, nicméně na první pohled není tolik systematický a koncepční.

Práce s těmito pojmy pak má potenciál explicitně seznamovat žáky s novými poznatky a zvyšovat jejich kompetence v několika různých směrech. Důležité je, že tyto pojmy byly postupně využívány, čímž je žáci efektivně transformují do struktur svých předešlých znalostí, zkušeností a představ. Otázky animátorů směřující k dílu a skupinová diskuse žáků nad ukázkami, ale též nad pracemi spolužáků, vedly k analýze uměleckého díla na základě předložených kategorií, pro což najdeme oporu též v Rámcovém vzdělávacím programu pro daný obor, a zároveň k ověřování a komparaci vlastních konceptů těchto pojmů ve skupině. Při vlastní tvorbě pak žáci nabyté poznatky aplikovali a rozšířili si tak svou zkušenost s problematikou morfologie a syntaxe výtvarné tvorby, což je další z částí odborných kompetencí zmíněného RVP. Tím si žáci praktickou činností prohlubují svůj aparát výtvarných výrazových prostředků a získávají zkušenost s výsledky použití jednotlivých vizuálně znakových prvků díky následné skupinové reflexi.

Neméně podstatné jsou však jiné stránky, které může animace rozvíjet implicitně, protože i zde se nabízí výrazný potenciál. Otevření tématu krajinomalby, něčeho relativně samozřejmého, a nastínění nových kvalit, které v ní lze hledat, může směřovat ke zvýšení úrovně vizuální gramotnosti žáků. Ta je v dnešní silně vizuálně zaměřené době důležitým nástrojem v rukou každého člena společnosti. Z tohoto hlediska podporuje aktivita zejména rozvoj vizuální výmluvnosti, vzhledem k důrazu na vlastní tvorbu a její reflexi, poučené kritické myšlení, a skrze rozšíření škály fenoménů, které lze hodnotit a komparovat. Také vede k zesílení estetické otevřenosti dovolující nám nejen v umění, ale též v naší všední každodennosti objevovat stále nové a inspirativní vizuální podněty (Fulková, 2002). Vedle toho formy a metody, které byly využity, podporují rozvoj dalších, z hlediska RVP klíčových kompetencí. Mezi nimi pak významně komunikační, personální a sociální kompetence, díky řízené skupinové reflexi a diskusím žáků, nebo kompetence k řešení problémů, protože úkolem žáků v rámci animace byla dle stanoveného zadání, jakkoliv volného, dojít k nějakému výtvarnému výsledku.

Z formálního hlediska můžeme považovat animaci za důsledně a komplexně připravenou. Za její velký klad považuji střídání různých typů aktivit a metod práce žáků – skupinové diskuse, vlastní tvorby, reflexe vlastní práce, analýzy vizuálního díla. Díky tomu byl program dynamický a žáci neztráceli pozornost. Výkon lektorů při provázení animací můžeme též hodnotit celkově pozitivně. Přes jimi deklarovanou minimální předchozí zkušenost měli program v celém jeho trvání pod kontrolou a nebyla na nich příliš znát tréma, naopak byli přátelští a vstřícní, což jim pomohlo k větší otevřenosti kolektivu třídy, lepší spolupráci a efektivnějšímu průběhu programu.

CHYBY V IZOMORFISMU

Cíl animace byl relativně komplexní a obecně pojatý. Právě vzhledem k této jeho komplexitě však zůstalo otevřeno velké množství problémů a jejich potenciálu nebylo zcela využito. Ať již z důvodu času, nezkušenosti, intuitivnosti řešení, či povrchnosti v přístupu k objasňovaným termínům a k obsahu jednotlivých dílčích kroků animace. Třebaže celek byl organizačně dobře zvládnutý. Tento fakt později reflektovali sami autoři animace a uvedli, že pociťují, že byli nedůslední a nekladli dostatečný důraz na naplňování jimi stanovených cílů. Jedním ze základních aspektů, jehož potenciál nebyl zcela využit, a jehož reálný přínos není takový, jaký by měl být, je právě zmiňované využití pojmů,

z pracovního listu nebo těch, které se objevily při realizaci programu ve vlastní aktivitě žáků a diskusi. Při přípravě animace bylo na důležitost nových vyjadřovacích prostředků myšleno, důkazy o tom najdeme ve formulaci cíle stejně jako v pracovním listě. Během samotného programu ale vysvětlení pojmů nebylo věnováno mnoho času a sloužily skutečně jen jako slovník, do kterého žáci mohou sáhnout, pokud pojmy znají. Během rozboru expresivního a emočního působení představených reprodukcí uměleckých děl a vlastních prací žáků nebyla příliš věnována pozornost zdůvodňování či ověřování žákovských domněnek na působení zmiňovaných expresivních prvků. Žáci pojmy používali spíše intuitivně. Tím náročnější pro ně muselo být reflektování a analyzování představených ukázek či využití nabytých poznatků při vlastní tvorbě během programu, ale též v pozdější praxi.

S využíváním termínů ve slovníku pojmů pak ne zcela koresponduje první část pracovního listu a programu, totiž stanovení tří kategorií malířských forem a způsobů zobrazení – realistické, stylizované a abstraktní. Mimo samotnou problémovost této terminologie jsou zde spojovány dva různé faktory, malířská forma a emotivní působení obrazu. Jistě se shodneme, že malířský rukopis má velký potenciál k expresivitě, ale vzhledem k ní nepovažuji za vhodné kategorizovat přístup k malbě tímto způsobem, stylizace a abstrakce jsou samy o sobě pojmy velice široké a komplexní, tím spíše, že v krátkém čase nebyly řádně vysvětleny a byly nevhodně operacionalizovány. Důsledkem je míchání několika různorodých stylových kvalit zavádějícím způsobem pro interpretaci expresivity obrazu. Tyto tři stylové kategorie se pak již příliš neuplatňují ve vlastní tvorbě žáků, a v poslední fázi animace – analýze expresivity díla Aloise Kalvody, takřka vůbec. Naopak některé podstatnější aspekty expresivity a emocí v uměleckém díle zůstaly bez povšimnutí. Během samotné realizace programu se pozornost nevěnovala například otázce intence autora, subjektivním a objektivním aspektům vizuálního vnímání a prožívání, či vůbec zdůvodňování expresivního působení děl a možné aplikaci expresivních kvalit. Podněty od studentů v diskusích a reflexích byly často velmi různorodé a vesměs směřovaly více do hloubky problému, ale ani tohoto potenciálu autoři animace nevyužili.

Vrátíme-li se k animovanému dílu Březový háj, narazíme v rámci programu na podobný problém. Dílo bylo představeno v samém závěru a informace o něm či o autorovi byly velmi kusé, studenti se dozvěděli, že autor chodil malovat emoce do krajiny, a že břízy maloval nejméně šedesátkrát, ale nepoznali nic ze specifik jeho tvorby či uměleckých přístupů. To by nutně nevadilo, důraz byl kladen jednak na formální rozbor díla: žáci se snažili hledat vhodná slova ve slovníku pojmů. Jednak na expresivní rozbor díla: žáci měli introspektivně vnímat emoce, které v nich dílo vyvolává a přemýšlet, co za kvality v obraze je v nich vyvolává. Rozbor z hlediska emocí byl velmi stručný a bez závěru, animátoři nenabídli ani svou, ani odbornou interpretaci, se kterou by mohli studenti porovnat své názory a prekoncepty. Mimo diskuse nad vjemy samotných žáků padla od animátorů též otázka „Co při tvorbě mohl cítit Alois Kalvoda?“, která zůstala bez odpovědi. Důvodem může být právě nedostatečné poznání kontextu života a díla autora.

Malý důraz kladený na výtvarné dílo by nemusel být velkým problémem. Vždyť umění může sloužit jako prostředek poznání i mimo svou sféru. Nicméně v případě animace nedostatek informací a podnětů podaných ze strany jejích autorů znamená značný handicap pro dosažení stanoveného cíle. Vedle toho však zůstává otázkou, zdali ke zprostředkování autory řešeného problému skutečně bylo potřeba vybrat obraz Březový háj. Zda by se nenašlo příhodnější dílo ilustrující některý z probíraných stylů tvorby. Tím chci naznačit, že obecně provázanost mezi animovaným dílem a zkušeností, kterou si žáci odnášejí, považuji spíše za malou a možná matoucí, zvlášť ve chvíli, kdy autoři dílo uvádějí jako to „…na základě kterého tato animace vznikla.“ Tímto způsobem bylo dílo využito jako prostý předmět rozboru pomocí zkušeností, které získali během programu, ale bez jeho důslednější reflexe a bez porovnání s nějakou objektivně danou skutečností či odbornou interpretací samotné vyznění a význam díla v programu upadá a jeho širší poznávací potenciál zůstává skryt.

ALTERACE

CO ALTEROVAT?

Jak z výše uvedeného vyplývá, program sám o sobě byl v teorii dobrý a otevíral zajímavá témata, jejichž nastínění může být pro žáky velkým přínosem. Jako takový byl ale v praxi založený zejména na skupinové diskusi, analýze vizuálních a expresivních prvků, reflexi vlastní práce i vlastního uvažování a zejména závěrech z nich vzešlých. Reflektivní dialog či diskusi můžeme považovat za jeden ze silných pedagogických nástrojů pro získání a fixaci poznání. Tento nástroj však může být velmi užitečný nejen pro žáka, i pro autora programu nebo obecně toho, kdo

HÁJEM PLNÝM EMOCÍ
Klíčový didaktický princip případu

Případ ukazuje, že práce s emocí ve výtvarné situaci není cílem sama o sobě, ale prostředkem k porozumění sdílené zkušenosti. Didaktická hodnota vzniká ve chvíli, kdy jsou individuální prožitky překládány do společně sdílených významů a pojmenování. Důležité je proto vytvářet prostor pro reflexi a artikulaci zkušenosti, nikoli pouze pro její vyvolání. Přenositelnost spočívá ve vedení od prožitku k významu.

reflektovanou činnost vede, protože si díky němu může ověřit míru dosažení cílů dané činnosti, popřípadě dílčí nedostatky, které tuto míru mohou snižovat. Avšak zde praktická stránka a realizace těchto reflektivních částí programu nepřinesla požadovaný výsledek, nebo nebyly způsoby, jak jej ověřit.

Je nutné uvést, že vedení kvalitní reflektivní diskuse se skupinou cizích lidí je náročné a vyžaduje znalosti a zkušenosti nejen v probírané problematice, ale též v pedagogických či psychologických metodách. Proto bych se zaměřil spíše na návrhy způsobů, jak tuto významnou část programu udělat jednodušší, ale zároveň efektivnější. Tím snad povede i k ucelenějšímu poznání žáků při co největším zachování stanovených cílů. Dopomůže tomu nejen zefektivnění reflexe a lepší ujasnění poznatků, které si žáci z programu odnesou, ale také důslednější využití potenciálu díla Březový háj.

Navrhuji zvolit několik málo zásadních pojmů z oblasti malířské formy zobrazení krajiny, na které bude kladen důraz (například: kompozice, barevnost, malířská forma, prostor, nebo jiné). Tento zúžený výrazový aparát by pak pro studenty bylo mnohem snazší využít v jejich vlastní tvorbě, na které by se pak tím snáze ověřovala jejich účinnost.

To pak souvisí též s konkrétnějším vymezením výtvarné činnosti, která z toho přirozeně vyplývá. Pokud budou úžeji vymezeny pojmy, popřípadě sníženo jejich množství, a důsledněji objasní jejich působení, určí se tím kritéria pro samotnou tvorbu žáků a tím budou vedeni k jejich vědomému a záměrnému užívání a studování jevů s nimi spojenými. Pro samotné lektory pak bude též jednodušší a efektivnější se zaměřit na reflektování konkrétních jevů a žákovských zkušeností s nimi než ve chvíli, kdy žáci tvoří velmi různorodě, a tato různorodost zůstává nevyužita.

Níže nabízím dva alternativní přístupy, dva způsoby, jak konkrétně aplikovat to, jež uvádím zde, a vyhnout se dílčím chybám v izomorfismech, jež jsem uváděl výše. První z nich se věnuje alteraci dílčích celků, tedy částí animace při zachování její struktury a metod. Druhý pak alteruje animaci jako celek, kdy pracuje se změnami aktivit a jejich pořadí, též s částečnou alterací obsahu, avšak stále s důrazem na cíl stanovený autory, který však alterací bude zúžen.

ALTERACE DÍLČÍCH ČÁSTÍ

Po začátku animace, kdy lektoři program uvedli a formou krátké diskuse představili program a pracovní list, se začali věnovat první části animace, jež byla zaměřená na zmíněné tři kategorie malířské formy či způsobu zobrazení – realistickou, stylizovanou a abstraktní. Jak jsem uvedl, tuto část považuji z několika důvodů za problematickou a s tématem tolik nesouvisející. Při diskusi o animovaném díle se na pojmy již nedostala řeč, stejně tak jako je žáci nevyužili při své tvůrčí činnosti. Proto bych tento čas věnoval představení termínů ze slovníku pojmů. Ten sám o sobě by též mohl být méně rozsáhlý a věnovat se zejména jednomu či několika málo prvkům a kvalitám, které můžeme nejlépe vysledovat na animovaném díle, které tím pak tyto pojmy na závěr pro studenty upevní a zafixuje. Z hlediska obrazu Březový háj bych se zaměřil zejména na kvality barevnosti, světla, kontrastu, kompozice a námětu, které jsou na díle dobře analyzovatelné.

Toto zúžení pojmového a výrazového aparátu pak bude výhodné pro konkrétnější určení a následnou reflexi vlastní tvorby. Kresba krajiny dle zadání „místo, kde je vám příjemně, místo, kam chcete jít, aby vám bylo dobře“ bude zachována, ale se specifickým požadavkem na žáky. Budou vyzváni k tomu, aby vědomě využili a konkrétně rozlišili pojmy a prvky, které byly předmětem předchozí diskuse. Tyto pojmy, spolu s očekávaným efektem, kterého se jimi snaží docílit, si před začátkem tvorby poznamenají pro pozdější využití v reflexi. Následná diskuse nad pracemi bude probíhat tak, že u každé vytvořené kresby se nejprve vyjádří spolužáci autora a budou se snažit definovat prvky, které autor vědomě využil a expresivní či emoční výraz, který tím na kresbě vznikl. Poté se vyjádří sám autor a dojde ke komparaci jeho očekávání s efektem vyvolaným u skupiny diváků. Předchozím zapsáním využitých prostředků se pak zabrání tomu, aby autor upravoval své očekávání na základě reflexe od spolužáků, protože i mylný předpoklad a jeho konfrontace se skutečností v bezpečném prostředí bude efektivním a konstruktivním zdrojem poznání jak pro autora, tak pro skupinu. V případě, že několik žáků využije definičně stejný prvek, nabízí se srovnání jejich přístupů a možné různosti efektů, kterých jimi dosáhli.

V poslední části animace, které ale musí být věnováno více prostoru, než tomu bylo v proběhnuvším programu, se pozornost zaměří na dílo Březový háj a dojde k jeho analýze. Ta bude postavená na stejných kritériích, jako analýza kreseb žáků, tedy na probíraných pojmech a kvalitách, a žáci je budou hledat a pojmenovávat v obraze spolu s emocemi, které z nich čtou a vnímají. Na základě toho dojde k propojení vlastní tvorby s uměleckým dílem a silnějšímu upevnění vlastní zkušenosti v kontextu nejen vlastního výtvarného projevu a praktické činnosti, ale též ve sféře uznávaného vysokého umění.

ALTERACE CELKU

V případě rozsáhlejší alterace dojde ke změně pořadí a některých aktivit, avšak obecný cíl zůstává stejný, tedy nastínění vyjádření a vnímání emocí v krajině a rozšíření výrazového a pojmového aparátu pro využití v pozdějším nahlížení na zobrazení krajiny či vlastní tvorbě.

Žák by tedy ideálně měl po absolvování animace porozumět různorodosti emočního vnímání zobrazení krajiny, porozumět základním pojmům užívaným pro malířské formy a kompozice, tyto znalosti aplikovat ve vlastní tvůrčí činnosti, či jako nástroj pro řešení problému, komponovat vizuální zobrazení, které bude využívat aspektu expresivity s důrazem na zobrazení krajiny, zhodnotit své dílo v rámci děl ostatních ve vztahu k vytyčenému zadání, měl by být schopen porovnat a zhodnotit účinnost své práce a docílení deklarovaných záměrů v práci ostatních.

Zároveň by měla být větší pozornost věnována samotnému obrazu Březový háj, na kterém jsou vystavěny hlavní probírané kategorie a jejich využití v samotné tvůrčí činnosti. Nastíněná alterace programu pak skýtá jiná možná slabá místa, přesto dle mého názoru může vést k většímu pochopení a vstřebání problematiky, stejně tak jako využití potenciálu animovaného díla.

První část programu se bude věnovat samotnému dílu a analytické diskusi nad ním. Po krátkém uvedení autora, doby vzniku a kontextu se lektoři zaměří na výše uvedený zúžený pojmový aparát a na kategorie: kompozice, světla, barevnosti, kontrastu a námětu. K tomu mohou využít i ukázky a příklady využívající jiná média jako fotografie, krátké scény z hraných či animovaných filmů či videoher, protože mohou být žákům daného oboru pro jejich pochopení bližší a mohou jim sloužit jako další forma inspirace v jejich praxi. Tyto pojmy, po jejich vysvětlení, budou aplikovány a blíže vyjasněny na analýze Březového háje. Analýza bude zaměřena na využití těchto prvků, jejich rozpoznání a zhodnocení vlivu, který mají na emoční vnímání diváka, a to formou brainstormingu a zapisování poznatků či názorů žáků na velký list papíru či na tabuli, ideálně strukturovaně již do výše uvedených kategorií.

Analýza bude probíhat tak, že animátor na tabuli či papír uvede pět výše zmíněných kategorií. Poté se s žáky začne zcela obecně diskusi otázkou typu: „Jaké emoce cítíte, když se na obraz díváte?“ či „Jaké emoce ve vás obraz vyvolává?“ S žákem, který odpoví, pak povede dál dialog, ve kterém se společně budou snažit přijít na nějaký aspekt či vizuální prvek, který je dle žáka výrazným nositelem expresivního náboje. Zjištěný jev pak za pomoci zbytku skupiny zařadí do jedné ze zmíněných kategorií a zapíší ho (spolu s emocí, jež vyvolává,) aby byl pojem více ukotven a zároveň prohloubeno rozlišování základních morfologických a syntaktických kvalit vizuálního díla. Tato část diskuse bude klást určité nároky na animátory, kteří budou muset být připraveni na několik různých situací a zvládnout je vyřešit tak, aby bylo v co největší míře dosaženo cíle aktivity. Typicky se dá předpokládat, že žáci často nebudou schopni zcela přesně na první pohled rozklíčovat, který vizuální prvek je pro ně tím expresivně výrazným. V tu chvíli se bude muset animátor začít ptát a od obecnějších otázek se postupně dostat ke konkrétnějším otázkám a konkrétnějším odpovědím.

V obecné rovině je vhodné začít základními otázkami směřujícími k formálním kategoriím, například:“ Říkáš, že to na tebe působí klidně a tiše. Myslíš, že to může být tím, jak jsou tam rozmístěny hlavní prvky, třeba ty břízy? Že to je tedy kompozicí?“ Když bude animátor znát základní kategorii, může otázky směřovat více cíleně tak, aby se dialogem dostal do jádra věci. „Je to tedy o kompozici, dobře. A jak bys popsal(a), jak jsou tam ty břízy rozmístěné? Tvoří něco? Mají něco společného? Hraje roli jejich množství a umístění?“ atd. Tímto způsobem může dialog dojít až k základním kompozičním termínům, budeme-li se držet příkladu, které za pomoci animátora rozpozná sám žák.

Je zde ještě jedna možná situace, na kterou je třeba upozornit, protože by mohla animaci zcela odchýlit od vytyčených cílů. Původní animace i její popisovaná alterace jsou zaměřeny zejména na výtvarnou formu a nezabývají se sémiotickou stránkou díla, jak jsem již naznačoval výše. Je možné, že některý z žáků odpoví, že na něho působí právě nějaká spojitost námětu (nehledě na vizuální stránku) s jeho osobní zkušeností. V takovém případě je možné jen velmi obecně zapsat do kategorie „námět“, ale vzhledem k cílům programu není žádoucí se dlouho zabývat obsahem žákova zážitku. Mimo samotnou možnou diskrétní povaze takového zážitku totiž u ostatních, ale zejména u daného žáka samotného, může dojít k jistému přebití expresivního zážitku z díla právě expresivním zážitkem z vlastní zkušenosti. Tím se samotné dílo stává druhořadé a vedlejší, protože již není primárním zdrojem zkoumané expresivity. (přesmyk, citace)

Po prvním žákovi odpoví další žák – pokud bude vnímat emoci odlišnou, postup bude shodný. Pokud se bude jednat o emoci podobnou či stejnou, což se od určité chvíle dá předpokládat, budou se žáci

a animátor snažit hledat další a další vizuální prvky, které k ní vedou. Takto by bylo ideální se zeptat všech, nebo alespoň většiny jednotlivců ve skupině. Po této řízené diskusi na tabuli vznikne záznam rozboru, výčet prvků s expresivním nábojem, které žáci vnímají v animovaném díle. Posílí si tak analytický způsob přemýšlení na základě vytyčených kategorií a vůbec možný způsob uvažování a interpretace vizuálního uměleckého díla. Výstupem první fáze programu tak bude získání základních pojmů a možných výrazových prostředků v analýze emočního působení animovaného díla.

Ve druhé fázi dojde na samotnou tvorbu žáků a postup v ní bude opačný. Nyní si každý žák vylosuje lístek, na kterém budou uvedeny termíny emocí a je důležité, aby obsah tohoto jejich losu zůstal pro ostatní utajen. Pro 16 žáků bych volil 4 nové kategorie emocí, aby se daly porovnávat i mezi těmi, kteří tvoří stejné, a zároveň aby se jednalo o základní, snadno uchopitelné emoce. Těmito kategoriemi budou 1. radost a veselí, 2. smutek a deprese, 3. neklid a napětí a 4. ospalost a nuda. Jejich úkolem pak bude rychlou kresbou (znovu zhruba 10 minut) vyjádřit tyto emoční kategorie pomocí krajiny, jejichž dominantním prvkem budou břízy – stejně jako na animovaném díle. Jak je využijí nebo v jakém množství bude na volbě žáka, ale tak, aby vědomě pracoval s dříve definovanými kategoriemi a alterací jejich podoby oproti původnímu dílu. V tuto chvíli by také bylo možné poskytnout jiné ukázky krajinomaleb zaměřující se na břízy, protože i jiní Kalvodovi vrstevníci či jeho předchůdce, jako například Josefa Mánese či Julia Mařáka tento námět zaujal a měli svá „březová období“ (Štěpánek, 1985). Před samotnou kresbou žáci budou postupovat jako u výše uvedených dílčích alterací, tedy dopředu si zapíší na papír prvky, které chtějí aplikovat a účel, pro který je využijí. Ve druhé fázi tak dojde k praktickému využití dříve vysvětlených výrazových prostředků.

Třetí a poslední částí animace bude reflexe a diskuse nad tvorbou, ve které dojde k ověření účinnosti použitých prostředků, popřípadě srovnání jejich reálného efektu s tím zamýšleným. Během tvorby vzniknou kresby čtyř kategorií emocí a prvním úkolem skupiny bude rozřadit tyto kresby do čtyř skupin právě podle emoce, jež je jejich námětem (autor se pak vždy samozřejmě nebude vyjadřovat ke své kresbě.) Dá se předpokládat, že již během rozřazování dojde ke konfliktu prekonceptů žáků a budou diskutovat, proč to, které zobrazení považují zařaditelné do té či oné kategorie. Následně proběhne analýza prvků, které byly záměrně využity a reflexe jejich expresivního působení vzhledem ke kategorii, do které ji skupina zařadila. Začne skupina mimo autora, členové skupiny budou předkládat své domněnky a obhajovat je na základě hodnocených vizuálních prvků. Po ostatních žácích přijde na řadu autor díla, který uvede svůj předem stanovený záměr a porovná jej se závěry, ke kterým dojde skupina. Na úplný závěr, jako reflexe celého programu, lektoři program zrekapitulují a zeptají se žáků: 1. Co podle nich bylo největším přínosem programu? 2. Co jsou dvě, tři, nejvýraznější informace či poznatky, které si odnášejí? 3. V čem byl největší rozdíl v jejich předpokládaném působení od vnímání spolužáků a kde se naopak nejvíce očekávání s realitou potkaly? 4. Co pro ně bylo největším překvapením? 5. Co pro ně bylo největším zážitkem – uměleckým či neuměleckým? Po těchto otázkách lektoři sami uvedou zamýšlený přínos a smysl animace, porovnají s reflexí žáků a program mohou ukončit.

KRITICKÉ PŘEZKOUMÁNÍ ALTERACE

Navrhovaná alterace je náročná především časově. Jasné a funkční vyložení pojmů vyžaduje důslednou diskusi, kterou by měl lektor vhodně moderovat. Je možné, že na vysvětlení a plné pochopení všech do animace původně zapojených pojmů, by bylo třeba využít několika setkání se žáky. Nabízí se tedy možnost pojmy redukovat a vybrat jen ty nejpodstatnější s ohledem na cíl.

Druhým limitem navržené alterace je řemeslná zručnost a jejich schopnost vizuálně vyjádřit expresivní kvalitu v různých stylech. Schopnost stylové variace je považována za atribut zručného tvůrce.

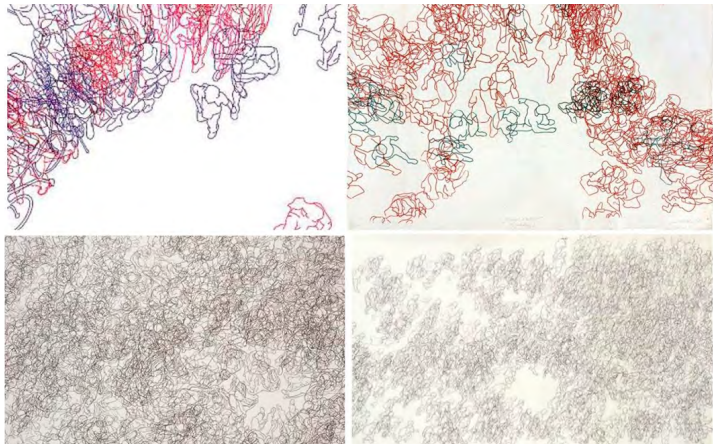
Problémem expresivity a velkým nárokem na lektora bude také udržení balance mezi emocí jako individuálním stavem, který je reflektován introspekcí, a emocí jako výrazem, který je pozorován a interpretován intersubjektivně ostatními lidmi – diváky. Je zde riziko, že se žáci nenaučí přímo rozeznávat a s jistotou předvídat expresivní efekt své nebo jiné práce u ostatních. Na druhou stranu vede animace k jejich uvědomění si možnosti ostřejšího vnímání emocí vlastních a kultivace v jejich artikulaci.




Zde můžete vidět:
výrazná barevnost
nepoužívání černé barvy
Claude Monet, Topoly na Epte (1891)
Zde můžete vidět:
stylizace
Vincent van Gogh, Pšeničná pole s cypřiši (1889)
Společná aktivita
Tito umělci vyobrazili přírodu podle svých pocitů.
Kam byste v tento moment šli vy? Představte si tuto krajinu.
Šli byste někam, kde víte, že by vám bylo dobře?
Nebo byste ve své volbě naopak reflektovali své aktuální pocity?
(10 min)
Použitím pomůcek (fixy a papír) se pokuste zachytit tuto krajinu.
Podívejte se na díla ostatních.
U hodnocení se inspirujte slovníčkem
pojmů na poslední straně tohoto pracovního listu.
Co si myslíte, že zobrazili na svých obrazech ostatní?
Jaké emoce v obrazech vidíte?
Je nějaká stejná jako ta vaše?
Ve které z krajin ostatních byste teď nejradši byli? Proč?
Nyní se podívejte na dílo českého malíře Aloise Kalvody
Co na tomto obraze vidíte?
Jak na vás působí?
Jakou emoci se snaží zachytit?
Myslíte, že byl zrovna v pozitivní náladě, když tento obraz maloval
Podle čeho usuzujete?



VRSTVENÍM K DAVU



← obr. 16. Náhledy příkladů dalších Měřičkových děl, které studentky po animaci promítly žákům

ANOTACE

Realizace animačního programu se odehrála v prostorách Science Center Techmania, kde ZŠ Montessori dočasně sídlí.

O ŠKOLE

ZŠ Montessori vychází z principů pedagogiky Marie Montessori. Výhodou je větší časová flexibilita výuky ve srovnání s klasickými školami. Pedagogové se tak mohou věnovat danému tématu do hloubky a díky mezioborovému propojení na něj nahlížet z více stran. Učitelé žáky neznámkují, hodnocení je pouze slovní. Výpověď o žákově prospěchu je tak mnohem širší, než jakou může sdělit pouhé jedno číslo. Rodiče se dozví, v čem žák vyniká a kde potřebuje podporu a korekci. Rozdělení na trojročí umožňuje spolupráci žáků napříč věkovými kategoriemi, aniž by hrozil přílišný věkový rozptyl. Díky menšímu kolektivu je vztah s pedagogem osobnější, žáci učitelům tykají, čímž je zmírněna asymetrie vztahu učitel-žák.

Škola tak úspěšně realizuje to, co uvádí na vlastních webových stránkách:

„Jednáme s nimi jako s rovnocennými partnery – poskytujeme jim posilující zpětnou vazbu, formativně hodnotíme jejich pokrok, vedeme je k sebereflexi a jako zdroj učení k tomu účelně využíváme práci s chybou, abychom je neustále posouvali vpřed.

Podporujeme jejich individuální rozvoj – podporujeme zvnějšku jejich vnitřní motivaci a společně s nimi hledáme průnik jejich touhy a talentu, abychom jim pomáhali objevovat to, v čem vynikají.

Přistupujeme k nim jako k aktivním spolutvůrcům jejich vlastního učení – svěřujeme jim maximální možnou důvěru, samostatnost i zodpovědnost v oblastech, ve kterých se rozhodnou rozvíjet, abychom jim umožnili zažívat radost z učení i úspěchy v něm.

Neporovnáváme žáky mezi sebou – nevytváříme prostředí, které je soutěživé a v němž se porovnávají výkony žáků nebo žáci navzájem, ale naopak vytváříme prostředí podpůrné, ve kterém se žák porovnává výhradně se svým vlastním já.

Neupřednostňujeme obsah učiva před cíli vzdělávání – neorientujeme se na prosté memorování učiva, ale soustředíme se primárně na naplňování vzdělávacích cílů, a tak vedeme žáky především k pochopení podstaty jevů, k porozumění v souvislostech, ke kritickému myšlení a ke schopnosti vyhledat si potřebné informace samostatně.“

PŘÍPRAVA

Studentky si k zprostředkování výtvarného díla zvolily dílo Mechaniku davu autora Jana Měřičky, které měly možnost shlédnout při návštěvě Galerie GASK v rámci studijního výletu. Z jejich podání bylo patrné, že je dílo Jana Měřičky oslovilo a bytostně se jich dotýká.

Studentky si v rámci přípravy na realizaci programu vyhledaly o autorovi tyto informace:

„Působí jako grafik, typograf, fotograf, pedagog. Zabývá se volnou grafickou tvorbou založenou na grafických záznamech a modelech situací. Začínal grafikami inspirovanými starým Libercem, postupně přešel až k abstraktním znakům. Začal si sám vyrábět papír specifických vlastností, do něhož přidával bavlnu i rozcupované kousky starých tisků. Na něj pak tiskl velkoformátové lepty i autorské knihy. Od roku 1996 učí na Katedře fotografie FAMU, a to ho přivedlo k práci s fotoaparátem, jejímž výsledkem je mj. cyklus Mechanika davu. Jedná se





← ← obr. 17. Míchání barev na improvizovaných paletách z pevného kartonu

↖ obr. 18. První záznamy pohybu pomocí tiskátek

o postavy zredukované do obrysových linií a vrstvené na sebe podle snímků s určitým časovým odstupem. V posledních letech se intenzivně věnuje technice sítotisku.“

ANIMAČNÍ PROGRAM

Studentky Daniela Tomková a Daniela Zavřelová se rozhodly přiblížit dětem dílo Jana Měřičky nazvané Mechanika davu. Jako médium zvolily akrylové barvy.

Žáci měli za úkol na základě pozorování pohybu vybraných spolužáků pomocí tiskátek a akrylových barev zachytit trajektorie pohybu na pauzovací papír formátu A3. Tiskátka byla vyrobená pro tento účel pomocí 3D tiskárny. Žáci měli možnost použít libovolné barvy, které si sami namíchali. Po zaschnutí barev lektorky papíry navrstvily na sebe, což vytvořilo díky překrývání linií kýžený efekt skrumáže, který symbolicky odkazuje k davu – fenoménu zpracovávanému animovaným dílem.

V závěru aktivity následoval rozhovor s žáky na téma rituální a vědomé činnosti, rychlosti pohybu ve světě zvířat a lidí, mechaniky, fenoménu davu a nevědomého jednání spěchajících. Rozhovor byl doprovázen prezentací na obrazovce počítače. Původně plánovaná projekce na zeď se totiž ukázala jako problematická z důvodů nemožnosti dostatečně zatemnit prostor jídelny.

REALIZACE ANIMAČNÍHO PROGRAMU

Původní záměr vyrazit s dětmi do veřejného prostoru, kde by zaznamenávaly pohyb chodců se ukázal jako problematický. Studentky se tedy rozhodly pro splavnější variantu, uskutečnit pozorování i výtvarnou akci v rámci prostoru třídy. Jako učebnu výtvarné výchovy škola využívá prostorově velkorysý prostor jídelny. Místnost svou velikostí odpovídá asi třem běžným školním třídám. Stoly jsou uspořádány klasicky v řadách s uličkou uprostřed. Nevýhodou této prostory je nutnost při výtvarných aktivitách mobiliář důsledně ochránit před potřísněním barvami. Žáci tedy s pomocí paní učitelky před započetím programu potáhli tři stoly igelitovými plachtami, připravili barvy, štětce a kelímky. Každý z žáků si také přichystal vlastní pracoviště za použití menších plastových ubrusů. Studentky zprovoznily projekci s prezentací díla Mechanika davu. Využily k tomu plochu bílé zdi pohledově vlevo od vstupních dveří do místnosti. Dataprojektor byl umístěn na jednom ze stolů.

ÚVODNÍ ČÁST

Lektorky krátce uvedly animační program a ihned vybídly děti, aby si namíchaly libovolný odstín barvy. K dispozici měli žáci akrylové barvy a jako improvizované malířské palety posloužily malé formáty kartonu, které lektorky přichystaly.

Dále žáky seznámily s aktivitou tiskání pomocí tiskátek vytvořených na 3D tiskárně přímo pro tento účel. Tiskátka byla ve tvaru zvířat: kravička, včela, žirafa a další. Děti si mohly motiv tiskátka vybrat. Poté zaujaly pozici na pracovišti a začaly s mícháním barev. Od jedné z lektorek obdržely arch pauzovacího papíru formátu A3 a druhá z lektorek dětem přidělila čísla od jedné do pěti.





← ← obr. 19. Ukázka plastového tiskátka, které lektorky vytvořily pomocí 3D tisku

↖ obr. 20. Kráčející chlapec, první v pořadí a upřené zraky pozorovatelů

Jeden žák z každé skupiny si vylosoval lísteček, na kterém byla napsaná choreografie pohybu, který má předvést. Lektorka vysvětlila žákům, že ostatní ze skupiny budou tento pohyb pomocí tiskátek zaznamenávat. Žáci ze skupiny s číslem jedna budou pomocí tiskátek zaznamenávat trajektorii pohybu, který předvede žák s číslem jedna a tak dále.

Druhá z lektorek se ujala promítání prezentace na dataprojektoru. Začala žáky seznamovat s dílem Mechanika davu, sdělila, že se také nachází v kutnohorské galerii GASK. Vysvětlila, že dílo je zachycením pohybu lidí, kteří někam jdou. Byla však upozorněna svou kolegyní, že prezentace není pro žáky dostatečně viditelná. Na tuto skutečnost lektorka zareagovala flexibilně tím, že se vrátila k vlastní žákovské aktivitě, kterou znovu upřesnila.

Na žácích bylo patrné, že jim však sdělení uniká. Lektorky tedy zadání znovu specifikovaly a názorně ukázaly. Stále bylo znát, že žáci úkolu zcela neporozuměli. Dívky v jedné ze skupin se ponořily do aktivity vytváření odstínu mícháním barev, tedy něčeho, co důvěrně znají a co bezpečně chápou.

VLASTNÍ AKTIVITA

Připravil se první zvolený žák že skupiny s číslem jedna, aby předvedl pohyb, jehož popis si přečetl na lístečku. Akce se odehrávala v uličce mezi řadou stolů.

1. Žáci, kteří obdrželi číslo jedna, začali tisknout. Objevily se technologické problémy, tiskátka tiskla jen po okrajích, načež lektorky doporučily použít víc barvy. Žáci měli znovu potřebu se ujistit, jestli pokynům správně porozuměli a jestli mají opravdu tisknout jen členové skupiny s číslem jedna. Vznikly první tisky.
2. Nadešel čas pro skupinu číslo dvě. Chlapec, který měl za úkol předvést další pohyb proběhl uličkou mírným poklusem. Žáci s číslem dvě provedli své grafické záznamy tohoto pohybu.
3. Dívka ze skupiny trojek si nebyla jistá ohledně popisovaného pohybu na lístečku. Lektorka jí tedy vstřícně nabídla, aby si vzala jiný lísteček s odlišnou instrukcí. Následný pohyb byl chůzí s prvkem dysbalance.
4. Žák s číslem čtyři přešel volnou uličkou mezi stoly, během chůze se dvakrát vždy po třech krocích zastavil s nohama rozkročenýma, připomínajíc tak Giacomettiho sochy.
5. Nakonec dívka, která již předváděla jeden z předchozích pohybů, prošla volnou chůzí do poloviny uličky a předvedla otočku na místě.

V průběhu aktivity došlo ke kolizi s tiskátkem, když upadlo jednomu z žáků na kalhoty. Situaci vyřešila paní učitelka, která se zhostila úklidu židle i podlahy. Z výše zmíněných důvodů je potřeba úzkostlivě dbát, aby tato improvizovaná učebna zůstala v původním stavu, tedy bez jakýchkoli stop po výtvarné tvorbě. Tento incident poněkud narušil plynulost aktivity.

Nakonec lektorky vydaly pokyn, aby poslední předvedený pohyb zachytili všichni najednou bez ohledu na čísla. Vybraný žák prošel uličkou ráznými kroky s prvkem opsaného oblouku zhruba v polovině trasy.





← ← obr. 21. Kráčející chlapec, první v pořadí a upřené zraky pozorovatelů

↖ obr. 22. Lektorka předvádí překrývání vzniklých tisků

ZÁVĚR PROGRAMU, REFLEXE

Lektorky děti vybídly, aby se šly umýt. Sdělily, že si tiskátka mohou ponechat, což se setkalo s neskrývanou radostí. Proběhl úklid prostoru, odnesení vytvořených děl do bezpečí, kde mohla doschnout.

Na závěr lektorky dětem krátce ukázaly animované dílo Mechanika davu přímo na monitoru počítače, čímž vyřešily potíže se zatemněním místnosti. Díky přiměřenému počtu žáků ve skupině měly všichni přijatelný přístup k obrazovce, kterou mohli bez potíží sledovat. Po krátkém shlédnutí díla proběhly dokončovací úklidové práce. Jedna z lektorek dětem ukázala efekt, překrývání tisků. Několik vzniklých děl, která stihla zaschnout položila na sebe a poukázala na fakt, že se žáci vlastní tvorbou přiblížili Měřičkovu dílu Mechanika davu.

Následoval řízený rozhovor, ve kterém lektorky nastolily otázky, kterými se Jan Měřička ve své tvorbě zabývá.

Lektorky nejprve zjistily, jak se dětem pracovalo, jaké mají dojmy a postřehy, načež jeden z žáků poznamenal, že mu zaznamenávání pohybu připomíná pořizování fotografických snímků. Jedna z dívek vyjádřila své obavy, které při práci pociťovala, tedy že se jí barva nezáměrně rozmaže.

Dále lektorky otevřely téma, jaké věci děláme automaticky-rituálně a které vědomě. Do konverzace se zapojila také paní učitelka. Prostřednictvím příkladů ze života, kterým nechyběl prvek humoru, žákům zpřesňovala obsahy otázek.

Následujícím tématem rozhovoru bylo směřování lidí, kteří někam pospíchají a fenomén davu. Na dotaz, co si pod tímto pojmem děti představují, odpověděly „hromadu lidí“. Pod pojmem mechanika se žákům vybavil „počítač, traktor“. Poté lektorka vrátila téma hovoru ke stěžejnímu tématu program, tedy „mechanika davu“. Jako asociaci na tento pojem děti uvedly „kyborgy, terminátor, stroj.“

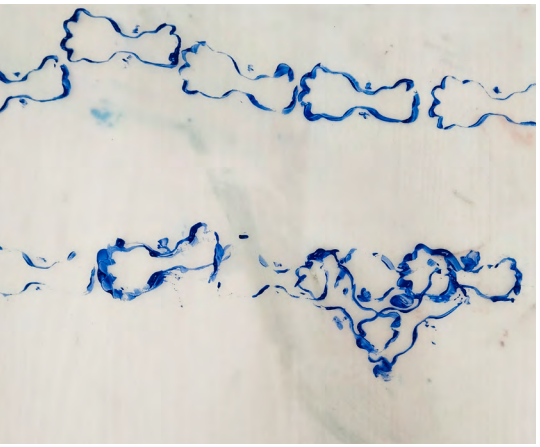
Lektorka plynule přešla k výtvarnému záměru autora, který podle jejích slov ukazuje, že spoustu věcí děláme nevědomě, automaticky. „Když jdete po stopadesáté do školy, tak děláte věci rituálně,“ uvedla jako příklad ze života její kolegyně. „A když si dáme sraz na hlavním nádraží, to je najednou po rituálu,“ dodala trefně paní učitelka.

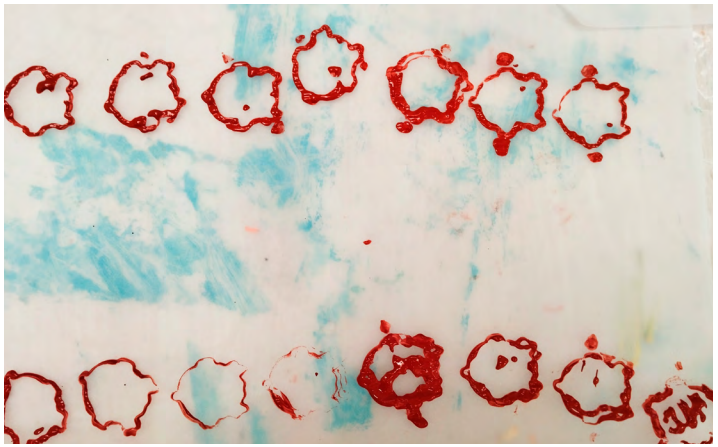
Animátorky nastolily další téma k zamyšlení – které zvíře je nejpomalejší. Jeden z žáků navrhl žirafu, protože „musí dávat pozor“. Které zvíře je nejrychlejší, byla další z otázek. „Lev, levhart, gepard,“ zněly odpovědi.

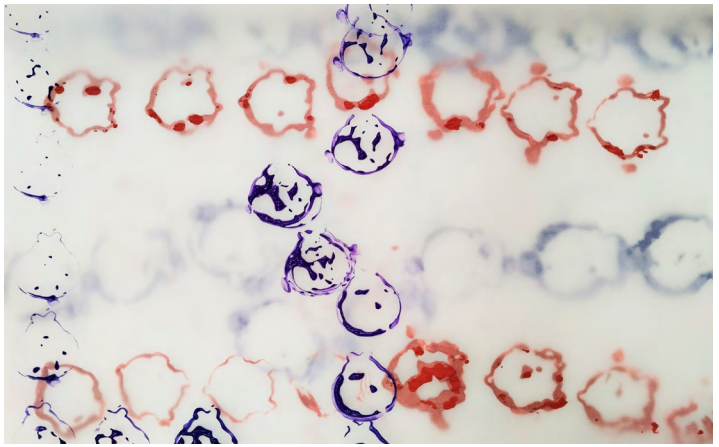
Lektorka poté posunula téma do světa lidí otázkou, v jakém věku jsme nejrychlejší a kdy naopak nejpomalejší. „Nejrychlejší děti a nejpomalejší staří pánové,“ mínili žáci. Dále děti porovnávaly rychlost pohybu žáků ze základní a střední školy. „Na ZŠ a SŠ jsou lidi asi nejaktivnější. Záleží ale, zda bereme ty, kteří sportují. Je to omezeno mechanikou člověka, který stárne,“ uzavřela téma lektorka.

„Takže vidíte to, čím déle budete chodit rovně, tím to bude lepší,“ zaznělo od paní učitelky. „Mojí babičce je 94 a chodí docela rychle,“ zareagoval jeden ze žáků. „Mojí je 90 a chodí na procházky, takže je to různé,“ potvrdila jeho zkušenost lektorka.

V závěru rozhovoru se animátorka zaměřila na technologický postup, který Jan Měřička používá. Nejprve žáky vyzvala, aby se zamysleli nad pravděpodobným postupem. Teprve poté vysvětlila, že autor







využívá fotografii, kterou zaznamená pohyb lidí. Fotografie posléze převádí do média grafiky. Lektorka zdůraznila, že takto vzniklá díla jsou velkoformátová.
Lektorky se s dětmi rozloučily, poděkovaly za spolupráci a jako humornou tečku na závěr odtajnily, že se obě jmenují Daniely.

ANALÝZA

O AUTOROVI

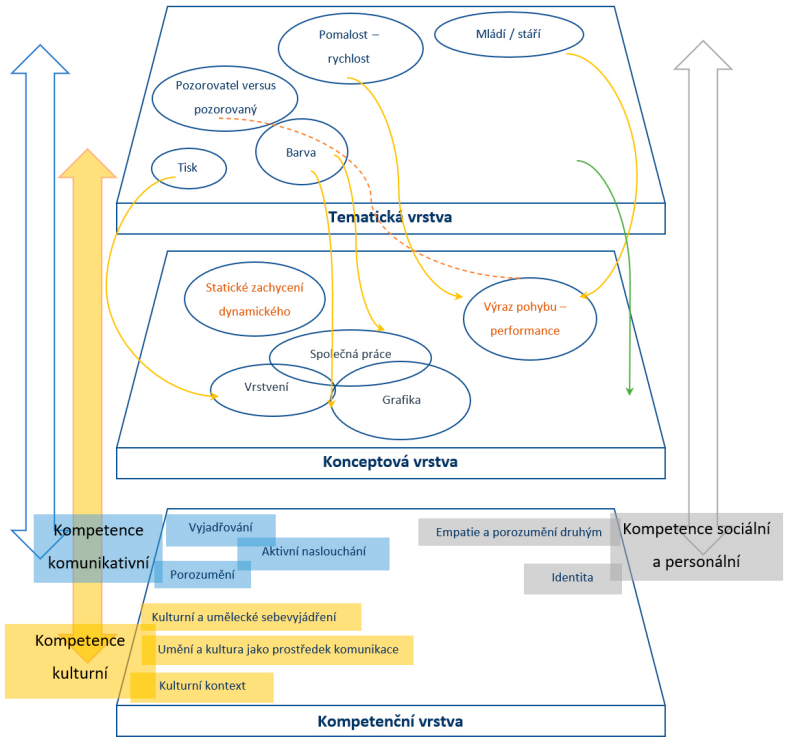
„...Měřička svoje fotografie převádí v počítači do grafických křivek a vytváří z nich útvary v ploše, které potom ještě dál vrství přes sebe a otiskuje – buď technikou leptu, nebo sítotisku. Stojíme před výtvarnými kompozicemi, které vznikly statistickou cestou, a sledujeme místo lidského hemžení už jen souhru čar, násobení rytmů, procesy zhušťování a řídnutí.“
Měřičkovo dílo Mechanika davu se nyní nachází ve stálé expozici v GASK v Kutné Hoře. Autor používá metodu serigrafie, která je ideálním médiem při potřebě repetitivnosti motivu. K využití grafických technik se časem dopracoval v důsledku potřeby násobit pohyb, aniž by daná forma ztratila kompaktnost linií. Dílo Mechanika davu je zralou prací, výsledkem mnohaletého úsilí zachytit co nejpřesněji anatomii chování jedince uprostřed zástupu lidí. Nahlíží jednotlivce jako buňku organismu, která si pramálo uvědomuje sama sebe a své počínání. Chová se nevědomě, téměř reflexivně. Jan Měřička shlíží shora, pohledem bohů, kteří sledují z vyvýšeného Olympu naše lidské pinožení. Při svém pozorování autor skutečně najde vyvýšené místo, v případě záznamu pohybu při přípravě k dílu s názvem Porcování berana neváhal využít jako svůj „Olymp“ obyčejné štafle. Sleduje dění chladným okem objektivu fotoaparátu a jen pozoruje, nezasahuje, zaznamenává. Slovo mechanika, které se v názvu díla objevuje nám napovídá, že si autor bolestně uvědomuje zautomatizování našeho jednání, které se stalo nevědomé.
Sám svým životem a tvorbou jedná vědomě. Vědomě boří stereotypy, když vytváří vlastní typ papíru přidáním nadrcených směsí. Za svůj ateliér si zvolil odsvěcený kostel v Andělské Hoře u Chrastavy, jehož prostor sám o sobě vede autora ke kontemplaci. Vědomě posouvá svou tvorbu stále dál, cizeluje výrazové prostředky, aby byly co nejsugestivnější. Jeho vhled do přediva skutečnosti je téměř rentgenově ostrý, znepokojivý. Je jako prorok, který upozorňuje na to, kam jako lidstvo směřujeme. Stále však i v jeho případě platí „kdo má uši k slyšení, slyš.“
Co k díle Mechanika davu říká samotný autor: „Vyplývá to vlastně už z názvu: pro mechanické věci zpravidla vzniká technický projekt nebo výkres, ve kterém je obsažena myšlenka celého plánovaného soustrojí. A já si tady trochu po vzoru hlavního projektanta, který už předem vidí celý mechanismus v chodu, vrstvím na sebe jednotlivé technické výkresy a předpokládám, že mi z toho vyplyne, jak to bude nebo nebude fungovat. S tím, že třeba i odhalím okamžik, kdy se to celé vymyká z kontroly a jde si to dál svou cestou.“

← ← obr. 23. Výsledný tisk

↖ obr. 24. Výsledný tisk

↑ obr. 25. Výsledný efekt vzniklý překrytím třech prací

MODEL HLOUBKOVÉ STRUKTURY VÝUKY



K ANIMACI DÍLA

Těší mě, že studentky vybraly právě toto tak aktuální dílo a rozhodly se jeho silné poselství žákům předat. Jedná se o téma nesnadné a jistě vyžadovalo odvahu fenomén zmechanizovaného počínání uchopit. Studentky o autorovi vyhledaly informace nejen ohledně konkrétního díla Mechanika davu, ale i jiných aspektů jeho tvorby. Vycházely ze zdrojů, které je možno dohledat na internetu, tedy kurátorské texty k uskutečněným výstavám, články a rozhovory s autorem.

Téma nevědomého, rituálního opakování lektorky vnesly vhodně prostřednictvím práce s tiskátky. Zajistily tak efekt mechanicky se opakující stopy. Navíc spojily dohromady edukační záměr s postupem, který žáci znají a mají spojené s radostnou hrou. Metodu sítotisku, který využívá autor ve své práci tak elegantně transformovaly do technologie, kterou s žáky lze snadno uskutečnit.

Děti měly možnost zažít práci s tiskátkem zcela jiným způsobem, než je běžné. Výzva zachytit pomocí tisku trajektorii pohybu spolužáka pro ně byl jistě nový zážitek. Tiskátka byla ve tvaru zvířat, což navodilo odlehčenou notu této závažné tématice. Sdělení, že tiskátka byla vytvořena na 3D tiskárně posloužilo jako jeden z mostů mezi světem lektorek a světem dětí, které 3D tisk znají a mají k němu pozitivní asociace.

IZOMORFISMUS ANIMOVANÉHO DÍLA A ŽÁKOVSKÉ TVORBY

Nápad využít vlastností pauzovacího papíru a vrstvení jednotlivých žákovských prací na sebe skvěle supluje Měřičkův postup soutisku, který při své tvorbě využívá.

Díky rozdílnosti použitých barev jednotlivých žákovských prací byl vnesen do tvorby prvek individuality, kterou stále zůstáváme i uvnitř davu.

Autor skutečně v některých svých pracích pracuje s aspektem různorodosti barev. Např v díle Porcování berana je barevně odlišen beran coby kořist a strávníci coby dravci porcující svůj úlovek.

VÝZVY

Níže poněkud rozšiřuji obvyklé schéma konceptové analýzy. V duchu mentoringu vypisuji své postřehy k organizaci (formy a metody výuky) animace spíše, než abych se zabývala izomorfismem expertního a žákovského obsahu a snažila se obecně identifikovat krajní polohu didaktického formalismu. Domnívám se, že efektivnější zpětnou vazbu poskytnou zprvu mé konkrétní postřehy k jednotlivým činnostem.

← obr. 26. Model hloubkové struktury animace

Jasné pokyny
Jako problematická místa uskutečněného programu vidím prostoje vzniklé nejistotu žáků týkající se porozumění zadání. Děti měly potřebu se několikrát doptávat a ujišťovat, jestli sdělení správně porozuměly. Pocit nejistoty může žákům bránit se plně a s důvěrou ponořit do výtvarné aktivity. Děti mohou být paralyzovány v tvorbě onou nejednoznačností situace. Neví, jestli je někdo za jejich konání nepokárá, pokud by zadání špatně porozuměly.

Organizace času
Žáci zjevně potřebovali více času na fázi přípravy barvy a namíchání požadovaných barevných tónů, kterému se, zejména jedna skupina děvčat, věnovala opravdu pečlivě. Ve chvíli, kdy již měli tisknout, nebyli někteří připraveni.

Příprava na performance
Domnívám se, že by žáci ocenili společnou pohybovou aktivitu, která by je připravila na veřejnou performance (viz alterace).

Průběžná reflexe
Nemělo by chybět mapování, „kde se děti nachází“, jestli drží krok s lektorem, informace dosedají, jak mají a zdárně probíhá proces učení.

CHYBY V IZOMORFISMU

Dav
Z pojetí studentek se vytratil motiv davu, jehož mechanika je zaznamenávána. Děti zaznamenávaly trajektorie pohybu jednotlivců, kteří procházeli osamoceně, jeden po druhém. Pohybovali se stejným prostorem, uličkou mezi řadami stolů. V prostoru se tedy překrývaly pouze jejich neviditelné stopy zanechané v éteru. Jejich fyzické existence se však nesetkaly. Pro dav je však charakteristická kumulace lidí, kteří jsou, většinou proti své vůli nuceni sdílet stejný prostor ve stejném čase, a právě fyzická blízkost lidí je pro dav charakteristická.
Pravda, autor často pracuje podobným způsobem, například když fotografoval proudící davy v pražském metru. Jednalo se o časosběr pohybu davu, který se valí jako řeka, jejíž vlny a proudy se také nesetkávají. V počátku se tedy nejedná o dav, ale menší skupinu lidí. Teprve vrstvením obrysů ex post vzniká hustý, neproniknutelný dav. Vždy se však jedná o sdílení časoprostoru více lidmi. Jedinec se může cítit v davu sám, v tomto případě byl však pouze – sám a dav zcela chyběl.

Přesnost obrysu
Měřička dbá na přesnost zachycení zaznamenávaného. To je také důvod, proč vyvinul svůj typický postup práce, kdy své objekty nejprve skutečně fotí a s fotografiemi dále pracuje. To nám napovídá, že tento moment věrnosti skutečnosti je pro něj nadmíru důležitý, je jím téměř posedlý. Pokud upravuje skutečnost, pak je to ve smyslu zpevnění rozeklané linie obrysů.
V pojetí studentek se tento mrazivý moment faktické přesnosti zcela vytratil. Žáci tiskali tiskátky ve tvaru zvířat, otisky však měly znázornit pohyb spolužáka.
Předpokládám, že u žáků zákonitě nastal moment zmatení ve chvíli, kdy se forma viděného dramaticky lišila od formy matrice. Otisk skutečnosti se tak změnil na otisk fantomu.
Je to moment, který je možné zachovat, je však nutné vše žákům zvědomit a nechat je vhodně hledanými otázkami dojít k pochopení rozdílu mezi principem mimesis a volným přepisem formy.

Oko dravce
Tisky, které vznikly pramálo připomínaly záznamem pohybu, ke kterému došlo. Většina prací ani vzdáleně nepřipomínala linii trajektorie pohybu spolužáka. Naopak, žáci tiskli náhodně, nebo nepřesně.

ALTERACE

Příprava na performance
Je snadné se domnívat, že děti budou přirozeně spontánní a bez rozmýšlení se vrhnou do lektorem nabízené aktivity. Tuto dětskou spontaneitu v sobě sice mají, avšak ztrácí ji, mají-li být veřejně pozorovány.
Pokud je součástí programu performance, bývá vhodné před samotnou aktivitou zařadit tzv. „ledolamku“. Společnou pohybovou hru, které se účastní také lektoři. Navodí tak atmosféru spontaneity a sami na sobě dokáží, že si ve svém věku stále hrají a vše, co chtějí po dětech jsou ochotni sami bez rozpaků veřejně absolvovat.
Heslo: „Pojďme se na chvíli zbláznit“ by mohlo posloužit jako nevyřčené motto této části animace. Společná aktivita má tu výhodu, že se i ti nejstydlivější jednotlivci schovají ve skupině a tím se osmělí a získají alespoň kapku odvahy do dalších aktivit.
Je vhodné ledolamku tematicky uzpůsobit didaktickému záměru lektora. Jako rozpohybování k tomuto animačnímu programu se nabízí modifikovat oblíbenou hru „Kompot“ na „Zvěřinec“: děti stojí v kruhu, lektor každému žákovi udělí jedno zvíře. Pět druhů zvířat, kde by byla

VRSTVENÍM K DAVU
Klíčový didaktický princip případu

Případ ukazuje napětí mezi individuálním výrazem a kolektivní formou. Didakticky podstatné je sledovat, jak se význam proměňuje při skládání jednotlivých výpovědí do společného celku a jak žáci tuto proměnu reflektují. Smyslem aktivity není pouze vytvoření společného artefaktu, ale porozumění mechanismu, jímž kolektivní obraz vzniká. Přenositelnost spočívá v uvědomění vztahu části a celku.

zahrnuta zvířata, které děti budou mít později na tiskátkách. Lektor stojí v kruhu, řekne název jednoho ze zvířat, děti s tímto označením si v kruhu vymění místo. Kruh je velký tak, že vždy jeden člověk zbude a zůstane stát uprostřed kruhu. Kdo stojí v kruhu, řekne další zvíře a hra pokračuje. Nikdo se nesmí vrátit na své původní místo.
Pohybová hra – chůze podle rychlostí: děti se pohybují v prostoru, lektor vyřkne domluvený pokyn, který znamená určitou pohybovou rychlost např. „jaguár"- nejrychlejší (jako když spěcháte na tramvaj), „žirafa" (jako když se vám někam nechce), „lenochod"- nejpomalejší rychlost, kterou jste schopni vyvinout)
Teprve když se skupina osmělí, může přijít na řadu práce s „hercem" a „publikem". Je vybrán jedinec nebo malá skupina, která na pomyslném jevišti předvede svou etudu a ostatní sledují. Bývá velmi podpůrné, když lektor po každém výstupu žáků shrne krátce slovy, co jsme viděli. Shrnutí obsahuje ocenění a vypíchnutí toho, co se povedlo. Není na škodu použít lehce teatrální výrazy typu „dámy a pánové, dovolte mi na scéně přivítat dalšího aktéra..." neboť se skutečně jedná o práci s divadelními prvky. Jako zpečetění toho, že se výstup povedl poslouží krátký symbolický potlesk „diváků".
Lektor tak zastává roli moderátora, jehož úkolem je přivést diváky do varu a zároveň roli „roztleskávačky" nebo profesionální tanečnice, která během natáčení videoklipu není v záběru, ale slouží jako vizuální opora pro hlavní aktérku.
Téma Mechanika davu přirozeně nabízí pracovat se skupinou. Počet žáků ve třídě v tomto případě sice nevystihuje pojem „dav", ale při počtu patnácti dětí můžeme přirozenou mechaniku davu s jeho nevědomým chováním vysledovat.
Necháme skupinu dětí volně chodit v prostoru a po chvíli dojde k několika jevům: děti začnou chodit v kruhu (jako ovce) a jejich krok se srovná. Je to jev, který se pravděpodobně vyvinul z potřeby přežití lidského druhu. Tlupa se na sebe ladí pohybem i rytmem chůze. Vše se však odehrává nevědomě.
Abychom nastolili myšlenku vědomého konání, můžeme děti vybídnout, aby narušily tento vzorec a chodily prostorem napříč. Zároveň poukázat na to, že je to náročnější na přemýšlení, že konat věci vědomě je těžší. Snazší je „plynout s davem".

Průběžná reflexe

Lektor udržuje kontakt se skupinou průběžnou reflexí, tedy doptáváním „co bylo nejtěžší, nejzábavnější, jak jste se cítili, když jste prováděli tento úkol" apod. Díky reflexi také pedagog neustále drží pomyslné otěže, neboť reflexe je vždy částí ztišení. Mluví jeden, ostatní naslouchají. To musí lektor ošetřit a tím potvrdit své vedení. Pro tyto případy bývá dobré v úvodu programu od dětí zjistit, jaké znamení jsou ve třídě zvyklé používat, aby došlo k utišení po hlučné pohybové aktivitě. Často je to pravidlo zvednuté ruky. Je dobré se na tomto pravidle s dětmi hned v úvodu programu usnést. Netřeba dodávat, že přítomnost ustanovené autority v osobě paní učitelky velmi pomáhá.

Propojení motivu tiskátek a performance

Zmínit, které zvíře z motivů na tiskátkách je nejrychlejší a naopak, seřadit tiskátka (žáci by si mohli stoupnout do řady podle toho, které zvíře si vybrali, opět téma pohybu, podle rychlosti zvířátek (kde by byla kráva, kde by byla včela, žirafa?)
Bylo by možné, rozdělit děti nikoli podle čísel, ale podle druhu zvířat, která mají různou rychlost pohybu a zadaný úkol ztvárnění pohybu by mohl odpovídat pohybu daného zvířete. Žáci sami by tak dostali možnost pohyb definovat a vyhmátnout jeho podstatu. Jak kráčí žirafa, jak se pohybuje včela, kráva atd., což by bylo v návaznosti na aktivitu ledolamky pro žáky snadné. Byli by tak více zapojeni do utváření programu a smysl sdělení by se stal kompaktnější.

Upevnění

Téma „uvědomění versus stereotyp" upevnit opět pohybovou aktivitou: děti stojí v kruhu, jeden navrhne pohyb, který všichni zopakují několikrát, sledují, jaké to bylo dělat tento pohyb poprvé, a naopak po několikáté. Nejprve se musí člověk soustředit, dělá vše vědomě, po chvíli se pohyb zautomatizuje a zmechanizuje.
Nadnést otázky typu: „Myslíte, že zvířata dělají své pohyby mechanicky nebo vědomě? Jak se v tom liší od lidí? Může se zvířeti stát, že se nudí? Může se zvířeti stát, že své pohyby začne dělat rituálně-nevědomě?"

Možnosti materiálu

Je vždy na místě nechat děti se pouze zkušebně obeznámit s možnostmi nového média, vyzkoušet různé polohy. Na tuto fázi bych doporučila žákům poskytnout větší časoprostor, neboť dá dětem jistotu a při vypracovávání samotného úkolu mohou poté volně tvořit beze strachu, že je nové médium nemile překvapí.

Někteří žáci namíchali svůj odstín barvy s velkou pečlivostí. Nabízela se tedy možnost vést děti k uvědomění, že být spolužákem ve třídě znamená se jako individualita podílet na dynamice celku, i když možná nevědomě.

Práce s chybou

Legitimizace chyby jako něčeho, co patří do života a není možné se tomu vyhnout. Pokud se něco nepovede, hledáme způsob, jak tuto vzniklou skutečnost zahrnout do celku. Často bývá lektor sám překvapen, jak je tento přístup přínosný.

V našem případě vznikla situace, kdy 3D tiskárna vytiskla tiskátka nedokonale. Tiskátka tiskla jen obrysy, nikoli vnitřní část motivu. Děti to považovaly za nedostatek, lektorky by však mohly v rámci práce s chybou žáky ujistit, že je to v pořádku, neboť autor většinou pracuje také pouze s obrysy postav.

Děti si také bedlivě všímají, jak lektor vyřeší vzniklý renonc, v našem případě situaci s dataprojektorem, kdy se zjistilo, že projekce není dostatečně viditelná. Lektorky zareagovaly pružně a situaci vyřešily tím, že tuto fázi přesunuly na konec programu, kdy se děti mohly sejít u obrazovky PC. To vše do programu patří a utváří celkový pocit, který si žáci z animace odnáší.

Prostor pro improvizaci a bezpečná náruč lektora

Každý lektorský program, i kdyby byl stokrát ověřený v praxi se pokaždé odehrává poprvé. Snad možná to je jeden z důvodů, proč lektoři milují svou práci. Je to jako projíždět peřejemi, které jsou pokaždé trochu jiné a překvapivé. Jedná se o „fraktálek“ skutečného světa, do kterého jsme vrženi a čelíme nepředvídaným situacím. Pro děti je to vlastně modelová zkušenost se světem, který je založen na hře. Lektor má to privilegium být průvodcem. Žáci se ocitají v situacích, kdy jdou do rizika, ale ví, že lektor je na jejich straně, je přítomen jako podpůrný element a nenechá je padnout. Je to luxus, který patří dětskému věku, onen pohádkový konec. Jistota, že ať se hrdina dostane do jakékoli situace, konec bude dobrý.

Provázanost témat

Tiskátka ve tvaru zvířat – každý ve skupině podle zvířete, performer předvede pohyb zvířete, může vycházet ze skutečnosti nebo si pohyb stvořit podle svých představ, neboť tiskátka též nejsou věrnými kopiemi reality. Performerů by mohlo být víc, vznikl by tak malý dav. Jejich trajektorie by se křižovaly. Každý performer by měl svého pozorovatele, který by se zaznamenáváním jeho pohybu snažil rozplést jeho osobní stopu. Na závěr by se tisky navrstvily a vznikla by tak rekonstrukce pohybu davu, jeho mechanika.

Lektor by mohl upozornit na fakt, že stádo ovcí, roj včel, hejno ptáků má v některých aspektech podobnou mechaniku jako dav lidí.

Jít ještě dál

Jan Měřička přirovnává své dílo k pokusu zachytit a zaznamenat jednotlivé okamžiky vršení, které mu připomíná kulturu kvasinek. S odkazem na tento autorův úsudek by bylo zajímavé udělat „pokus“ s tématem vršení – vrstvení. Pokládat na sebe více a více vrstev potisknutých pauzovacích papírů a sledovat, kdy nastane zlom. Shodneme se na tom ve skupině nebo je bod zlomu pouze subjektivní vjem? Dále by mohlo být zajímavé poukázat na souvislost mezi tiskátky vytvořenými technikou 3D tisku, kdy dochází k vrstvení a narůstání hmoty plastu a vrstvením pauzovacích papírů.

Reflexe

Tato část programu bývá opomíjená a často z důvodu časové tísně i ošizená. To je problém, na který zkušení experti právem poukazují, neboť bez vhodného upevnění a zvědomení prožitků může dojít k utajenému poznání. Žáci sice odchází s pocitem, že program byl super a práce se jim zdařila, což je skvělé, nicméně pedagog chce víc. Potřebuje, aby recipient odcházel s jasným vědomím toho, co se s ním stalo a proč. Aby díky tomuto uvědomění byl schopen svůj prožitek zahrnout do své životní zkušenosti.

ALTERACE

Příprava

Jedním z pilířů (nejen) Montessori pedagogiky je důraz na důslednou přípravu pedagoga. Je nezbytné vyzkoušet předem plánovaný postup tvorby, aby se předešlo nevítaným překvapením. Navíc kontakt s materiálem a médiem může nejen předcházet kolizím, ale navést pedagoga k výtvarným postupům, které by jinak neměl šanci objevit.

V našem případě by se jednalo o idealizaci tvaru tiskátek. Vyšlo by pravděpodobně také najevo, že výtvarník je mnohem pohotovější, když namísto natírání tiskátka štětcem použije houbičku na nádobí jako rezervoár barvy, který barvu uvolňuje rovnoměrně.

Pro urychlení schnutí barev v souvislosti s plánovaným vrstvením hotových tisků je dobré mít připravený fén nebo teplomet a prodlužovačku.
Je výhodné uskutečnit veškeré přípravy pracovních pomůcek před započetím samotného programu. Žáci tak mohou být ponořeni do vlastní tvorby a zůstávat v modu „flow“ bez nevítaného vyrušení.

Úvod
Představení, kdo jsme, proč jsme přišli, co se bude dít, pravidla zvednuté ruky, kdy odcházet na toaletu, přestávky, jak dlouho bude akce asi trvat.

Ledolamka
V souvislosti s tématem pohybu zvolit vhodnou aktivitu, do které se zapojí jedna z lektorek, druhá sleduje, jak žáci reagují a dává zpětnou vazbu.

Motivační část
Představení díla, zvolit vhodné „oslí můstky“, např. otázkami „v čem se podobá toto dílo s tím, co jsme před chvílí zažili?“. Odtajnit, jak pracuje autor, když pozoruje a zaznamenává dav.

Akce
Vyzvat žáky, aby si sedli do polohy, která bude pro ně výhodná a byli tak schopni tisknout co nejpohotověji a zaznamenat každý důležitý moment v trajektorii pohybu. Ti, co jsou v roli pozorovatele by měli mít možnost přímého pohledu bez nutnosti se jakkoli otáčet. Podobně jako výtvarník, který kreslí „pohybovku“ musí mít možnost zrakem téměř neopouštět objekt, jehož pohyb skicuje.

Reflexe
Nejprve shrneme, co jsme během programu prožili. Klademe otázky, žáci sami svými odpověďmi provádějí „rekonstrukci“ toho, co se odehrálo. Doptáváme se, abychom zjistili, jak se žákům pracovalo, jak se cítili, nad čím přemýšleli, jestli vznikl během práce nějaký problém a jak ho vyřešili. Obyčejná otázka „co vás z programu nejvíc bavilo“ zní sice banálně, ale skrývá v sobě zájem pedagoga o autentické prožitky žáka.
Ohlídáme, aby na stěžejní otázky měli možnost odpovědět všichni. K tomuto účelu je možné použít „mluvící předmět“ např. pastelku, štětec. Mluvící předmět koluje mezi žáky a dává právo mluvit pouze tomu, kdo jej momentálně drží v ruce. Ostatní naslouchají. Pokud někdo z žáků bytostně nerad hovoří veřejně, nenutíme ho. Zároveň dodáváme odvahy těm, kdo váhají.
Je nezbytné mít připravenou kolekci otázek, nespoléhat na náhlou inspiraci nebo na to, že se žáci sami rozhovoří. Jejich odpovědi bývají často jednoslovné a otázky musí být důkladně promyšleny, aby se dotkly podstaty programu.

KRITICKÉ PŘEZKOUMÁNÍ ALTERACE

V případě lektorek se jednalo o první zkušenost s realizací animace výtvarného díla. S tímto oborem byly seznámeny v rámci volitelného předmětu v časovém úseku jednoho semestru. Problematické momenty, na které bylo poukázáno tedy přirozeně pramení z nedostatku praxe. Praxi však lze získat pouze praxí a některé dovednosti lektor získá až v kontaktu s recipienty.
Dalším faktem, který je nutné brát v potaz je časová tíseň vznikající z nároků, které jsou na studenty kladeny. Studenti nemají prostor se do tématu hlouběji ponořit, chybí čas na rozhovor s dílem, které animují. Nemohou studovat do hloubky intence autora, dohledávat informace v knihovnách, nikoli jen na internetu, jak tomu bylo (také) v případě této animace.
Skvělý nápad s pauzovacím papírem jistě žáky obohatil, neboť je to médium, se kterým se jistě běžně nesetkávají. Navíc díky průsvitnosti pauzovacího papíru se lektorkám podařilo vhodně suplovat motiv soutisků, se kterými autor pracuje. Také díky různorodosti barevných odstínů vznikly pozoruhodné práce a samy děti měly potřebu vzkázat po paní učitelce lektorkám, že se jim program líbil.
Věřím, že tato interpretace výtvarného díla může inspirovat pedagogy k odvaze zabývat se Měřičkovým motivem davu. Vrstvení a překrývání obrysů, práce s barevným rytmem, fascinace řádem v chaosu, to vše jsou nosná témata, která tímto počinem studentky oživily. Navíc vnesly do výuky další silná témata týkající se fází lidského života. Zpomalení životního pohybu, které přináší stáří, je téma, které by na základních školách mělo mít své místo.







BABYLONSKÁ ROSTLINA OD JAKUBA NEPRAŠE

ANOTACE

Západočeská galerie v Plzni realizuje galerijní programy pro děti i dospělé v rámci vzdělávání pro školy i veřejnost již několik let. S rychlým vývojem technologií se mění i zájmy dětí a studentů, které se ubírají spíše elektronickou cestou. Často se tak stává, že děti neznají význam slova „galerie“ a o výtvarném umění mají pouze mizivou představu. Osvěta v této oblasti je samozřejmě efektivnější, pokud se do ní zapojí více organizací a v rámci spolupráce realizují společné projekty. Jedním z takových projektů, uskutečněných ve spolupráci více institucí, byl edukační program s názvem Babylonská rostlina. Ten se konal 25. 1. 2024 za účasti zástupců ze Západočeské galerie, Fakulty designu a umění Ladislava Sutnara v Plzni a Církevní SŠ, ve výstavní síni Masné krámy u příležitosti výstavy Apokalypsa a umění v českých zemích.

KONTEXT ŠKOLY

Animace k dílu Babylonská rostlina byla realizována pro skupinu osmi studentů prvního ročníku Církevní střední školy obor Sociální činnost v doprovodu pedagožky Mgr. Terezy Trnkové. Tato škola je tvořena dvěma institucemi, Církevní základní školou a Církevní střední školou, což je výhoda v případě navazujícího studia. Škola se prezentuje individuálním přístupem, spojením tradičních a moderních výukových metod, duchovním rozvojem žáků i pedagogů a možností uplatnit své vzdělání v praxi. Program, připravený lektorkami, studentkami Fakulty designu a umění Ladislava Sutnara, se konal v rámci předmětu Terapie v sociální činnosti, který je v prvním ročníku střední školy zařazen do rozvrhu v dotaci dvou vyučovacích hodin týdně. K absolvování tohoto předmětu jsou studenti povinni zúčastnit se praxí (ve školkách, školních družinách, sociálních zařízeních, jako je SeneCura, apod.). Také Západočeská galerie v Plzni měla již několikrát možnost se žáky a studenty této školy úspěšně pracovat, během řady galerijních animací napříč ročníky. Škola bohatě využívá možností těchto projektů a projektových vyučování, čímž potvrzuje svou snahu o kulturně a sociálně vzdělávací přesah v rámci studia.

KONTEXT VÝSTAVNÍ SÍNĚ MASNÉ KRÁMY

Budova Masných krámů Západočeské galerie v Plzni byla původně gotickou středověkou masnou tržnicí, která nyní slouží jako výstavní prostor k velkým výstavám. Charakter budovy tvoří bazilikální trojlodní půdorys a specifické průčelí stavby, připomínající vlaštovčí ocas. Historie stavby je obdivuhodná, avšak její architektonické řešení je do značné míry limitující pro vykonávání edukačních aktivit v interiéru, natož pro zřízení výtvarného ateliéru, kde by děti mohly tvořit. Realizace aktivit probíhají přímo v síni mezi vystavenými díly. Je tedy nutné tyto aktivity prostředí přizpůsobit.
V případě galerijní animace, která se zde konala 25. ledna 2024, bylo nutné využít hlavní lodě k realizaci plánovaných aktivit.

INTENCE LEKTORŮ (OČEKÁVÁNÍ, CÍLE)

Lektorky dosud neměly žádnou zkušenost s takovým typem aktivity a komunikací s žáky v rámci řízeného vzdělávacího programu. Při přípravě vycházely ze svých dosavadních zkušeností na základě vlastního vzdělávání na ZŠ a SŠ. Snažily se využít moderní technologie (digitální

fotoaparát a notebook s programem PS) jako paralelu k animovanému dílu Jakuba Nepraše ke zvýšení atraktivity a efektivity výsledného výstupu edukace (jednoduchá animace).
Z konzultací, jež předcházely realizaci akce, bylo patrné, že studentky chtějí zacílit na roli jednotlivce v rámci celku a tuto problematiku hodlají zacílit na každého účastníka animace zvlášť. Jejich cílem bylo zaměřit se na pocity a vzájemné vnímání během momentu společné koexistence jak fyzicky během společného setkání v galerii, tak na papíře při seskupení barevných tvarů, zosobňující jejich charaktery. V tomto momentu měla osobnost žáka a jeho momentální pocity korespondovat s barvou a tvarem, jež při své tvorbě využil.
„Naší snahou je rozvinout u žáků abstraktní myšlení a jejich představu o nich samotných a jejich vztazích v kolektivu. Snažíme se aktivitami jít od mikra k makru.“ (uvedly lektorky programu v rámci ústních konzultací)
Přesné znění předběžné struktury programu lektorek:

1. Zjistit, co jsou oni
    a. jak by se charakterizovali jako barva, jako slovo, hodně dbát na jejich individualismus,
    b. promítnout obrázky, zjistit, jak se k nim asociují,
    c. umožnit jim ptát se, jak na to reagují ostatní, souhlasí? nesouhlasí? proč?
2. Nechat na nich, ať vytvoří skupinky
    a. ať vytvoří nějakým způsobem koláž jejich skupiny a popíší proč vybrali takovéhle barvy, proč se tak prezentují,
    b. Zeptat se ostatních na názor.
3. Spojení všech skupin do větší mandalovité jednoty a pokus o její dynamizaci.
    a. vytváříme větší organismus z nás všech, všichni jsme součástí.

STRUČNÉ SHRNUTÍ PRŮBĚHU ANIMACE

Studentky (všechny účastnice byly dívky) Církevní SŠ byly přizvány do kroužku ve výstavním prostoru. Posadily se tak, jak jim bylo příjemné, pravděpodobně podle toho, jak se mezi sebou znají a přátelí. Lektorky programu nevěděly, jaká je ve třídě atmosféra, ale dle prvních dojmů se jednalo o dívky, které mezi sebou nemají problém komunikovat.
Animace byla členěna do několika navazujících částí, které zahrnovaly teoretické a praktické aktivity. V úvodu proběhlo krátké představení lektorek a upozornění na bezpečnost, vzhledem k prostředí výstavní síně, kdy se ocitáme v těsné blízkosti hodnotných originálních uměleckých děl.
Následně se skupina přesunula k dílu Babylonská rostlina Jakuba Nepraše, kde lektorky představily vybrané dílo, uvedly ho do kontextu výstavy a vyzvaly studentky, zda znají příběh o Babylonské věži. Po převyprávění příběhu a interpretace díla se skupina vrátila na původní místo v hlavní lodi.
V další části programu lektorky formou brainstormingu zjišťovaly, jak které barvy působí na vnímání zúčastněných studentek. Na bílou tabuli do sloupců napsaly barvy (červená, žlutá, zelená, modrá) a pod ně pod sebe psaly pocity a asociace ke konkrétním barvám, které jim byly sděleny.
Následovala praktická, kreativní aktivita. Studentky byly vyzvány, aby na papír formátu A1 nakreslily vlastní tvar jednou barvou (fixou) z výše jmenovaných, který představuje jejich osobnost, a to na základě momentálního rozpoložení. Tento tvar měly nakreslit libovolně na jakékoliv místo na papíře.
V další aktivitě si totožný tvar studentky vystřihly z barevné fólie stejné barvy. Lektorky skupinu studentek rozdělily na dvě poloviny a každá skupina získala jeden papír A1. Nad tyto papíry byly umístěny digitální fotoaparáty, které snímaly celý prostor. V následujících několika minutách bylo studentkám vysvětleno, že mají tvary pohybovat a sledovat své pocity během tohoto „putování“ tvaru po papíře.
Během 30 minut lektorky tvořily animaci z nasnímaných obrázků během aktivity. V tomto čase se skupina zúčastnila prohlídky celé výstavy “...a viděl jsem nové nebe a novou zemi...”, Apokalypsa a umění v českých zemích.
V závěru programu lektorky studentkám promítly vytvořené animace a následoval rozhovor o tom, jak se během aktivity cítily.

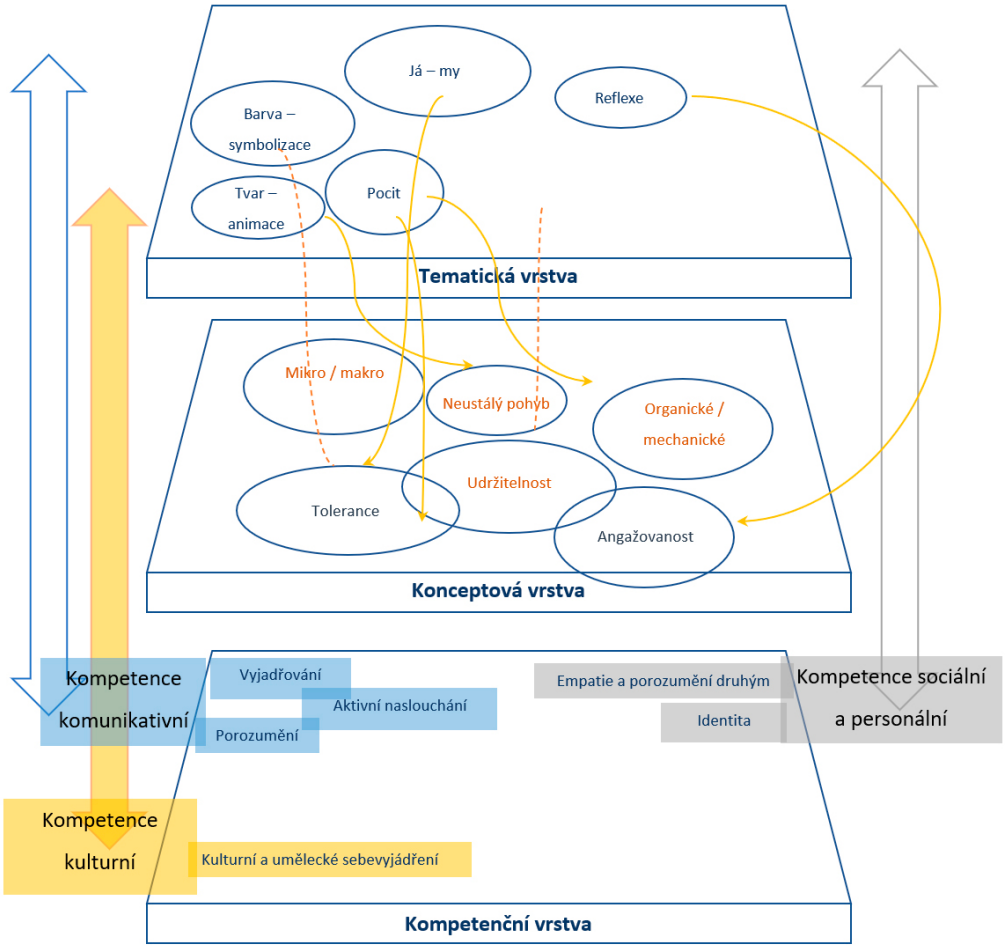
ANALÝZA

ÚVOD DO IDENTIFIKOVANÉHO PROBLÉMU

V dalším odstavci si přiblížíme stručně biografii a stylové zasazení autory. Vyjdeme přitom z textu Markéty Staré Condeixa.
Jakub Nepraš (1981) se stal součástí české výtvarné scény již během svých studií na pražské Akademii Výtvarných Umění. Pro jeho tvorbu je charakteristické využití nových médií – videomontáže, prostřednictvím kterých nahlíží na problematiku veřejného prostoru a urbanismu ze zcela jiné perspektivy. Od roku 2005 se v tvorbě Jakuba Nepraše

ustaluje velice specifický výtvarný jazyk, jehož cílem, spíše nežli tento prostor narušit, je zájem o možnosti jeho zpracování, zrcadlení, ale také analýzy. Zkoumá tak mechanismy a vazby, které urbanistický kontext a městský kolos nejen utváří, ale také pohání. Videokoláže představují mechanické pojetí velkoměsta, se svou spletitou sítí vazeb, a to formou, která svou povahou připomíná komplexní stroj, jehož produktem je nikdy neutuchající produkce. Člověk, je zde vyobrazen jako miniaturní, ale nedílná součást tohoto koloběhu: lidský jedinec se svou existencí na fungování kolosu nejen podílí, ale díky své „touze po spotřebě“, jej také dále pohání a rozvíjí. Jako zlomový lze v tvorbě Jakuba Nepraše vnímat projekt Babylon plant z roku 2006. Zde obsah nabývá na organičnosti a zdůrazňuje nahodilou povahu systému, pro jehož fungování je specifické organické větvení, mutace a růst. To vše nápadně připomíná přírodní společenství – svět, který je v mnoha ohledech opozicí světa mechanického. Tvorba Jakuba Nepraše je zastoupena v řadě světových sbírek a byla součástí mnoha mezinárodní výstav a přehlídek (nejen) současného umění. Aktuálnost jeho tvorby by však rozhodně neměla být redukována výhradně na témata se, kterými autor pracuje, ale soustředěna zejména na strategie a techniky, kterým je Jakub Nepraš schopen k divákovi promlouvat.

MODEL HLOUBKOVÉ STRUKTURY VÝUKY



↖ obr. 27. Model hloubkové struktury animace

BABYLONSKÁ ROSTLINA

Babylon jakožto symbol dekadence a rozvratu je téma, které je aktuální i ve 20. století. V digitální videokoláži Babylonská rostlina Jakuba Nepraše, je dominantní motiv společenského neklidu a zmatku. Dílo je vizuální podobou současné společnosti v mikroorganických strukturách pohybující se rostliny. Tato rostlina je tvořena z mnoha videonahrávek a vytváří náhledy a průřezy formami, kde se mihotají lidské figury v městském prostředí při pohledu shora. „Mezičlánky a nedílnou součást organismu vyplňují proudy a řečiště z nejrůznějších výrobků, peněz, konzumního zboží, reklam nebo vizuálních informací a tvoří jakousi látkovou výměnu, probíhající podobným způsobem například v rostlinách, organismech nebo při impulsech v mozku, kterou zde v našem měřítku většinou zprostředkovává internet“ (říká Jakub Nepraš, www.advojka.cz). Dílo je promítáno prostřednictvím digitální obrazovky jako součást výstavy, která komplexně prezentuje téma apokalypsy napříč staletími. Autorovým primárním záměrem není prostřednictvím díla evokovat novodobou apokalypsu, ale vizuálně zprostředkovat jakési ponaučení ve vyvrcholení jednoho vývojového stadia.

Hlavní autorovou myšlenkou tedy není zkoumání pocitů jednotlivce v rámci společnosti. Prostřednictvím odkazu k biblickému příběhu o babylonské věži jí nastavuje zrcadlo a vede k zamyšlení, kam jsme se díky technologickému vývoji dostali, a kam tato cesta povede, zvážíme-li, že na pomyslném vrcholu se ocitáme již nyní.

Toto moderní a technologicky a vizuálně bohatě pojaté dílo si klade otázky globálního rázu a zaobírá se mimo jiné i otázkou ekologie. Dílo si lze vykládat také jako odkaz k uměleckému směru Pop-art, které ve 20. století rovněž reagovalo na konzumní způsob života lidské společnosti. Ačkoliv je výtvarný projev naprosto odlišný, najdeme v Babylonské rostlině fragmenty reklamních poutačů a komerce stejně, jako například v díle Richarda Hamiltona, anebo populárního Andyho Warhola.

Lektorky využily motiv pohybujících se lidí, kteří tvoří jeden celek (v tomto případě formu pohybující se rostliny), k myšlence o důležitosti jednotlivce v rámci planety. Výklad uměleckých děl je samozřejmě do určité míry subjektivní a lze ho interpretovat mnoha způsoby. Zároveň lektorky kladly důraz na paralelu ke vztahu člověk – planeta a naše role v rámci environmentálního vývoje a udržitelnosti planety.

Animátorky přinesly studentům barevné fixy a vysvětlily zadání: „Každý si vyberte jednu barvu, která odpovídá vašemu současnému rozpoložení a na tento společný papír (balicí papír formátu A1) nakreslete tvar, který bude představovat vaši osobnost“. Následovala tvorba a postupně každá účastnice nakreslila svůj tvar na společný formát. Animátorky nechaly naprostou volnost projevu a umístění tvarů.

„Nyní si vezměte barevnou folii stejné barvy jako jste si vybraly fixu v předcházejícím úkolu a nůžky. Vystřihněte z této barvy stejný tvar, jako jste před chvílí nakreslily na společný papír.“ Poté byly účastnice rozděleny do dvou skupin. Každá skupina dostala společný papír (formát A1) u kterého byl umístěn fotoaparát. „Další část programu bude využívat moderní technologie. Vezměte si svůj tvar, který jste vystřihly z barevné fólie a umístěte jej na papír. Tvary budete postupně pohybovat a sledovat, kam se dostaly a jestli se třeba navzájem dotknou. Sledujte své pocity během té doby, kdy se váš tvar pohybuje po papíru. My budeme pohyb zaznamenávat a poté z toho vytvoříme video.“

Obě skupiny vytvořily kompozice, v nichž se tvary v průběhu dané doby pohybovaly a vzájemně se dotýkaly a oddalovaly se. „Tak teď vytvořím animace z toho, co jste vy společně vytvořily na papíře.“

DIDAKTICKÉ FORMALISMY

V průběhu programu se kromě rozhovorů a hry na asociace lektorky rozhodly využít svých technologických dovedností a začlenit do edukace moderní prvky. K tomuto účelu a imitaci díla Babylonská rostlina, použily dva digitální fotoaparáty a nasnímaly po jednotlivých fotografiích iluzi pohybu barevných tvarů. Oba procesy pak v průběhu 30 minut zpracovaly a na závěr programu proběhlo krátké promítání obou výsledných animací. Toto kreativní oživení programu s možností vlastní intence studentek bylo přínosné a setkalo se s kladným hodnocení účastnic. Dle reakcí se s touto formou zážitku dosud nesetkaly a pro některé byl pojem animace do této chvíle zcela neznámý. Hravost aktivity vedla zúčastněné k tzv. utajenému poznávání. Studentky vytvořily společnou animaci, ale proces samotné tvorby nebyl studentkám ze strany lektorek odtajněn, což by většina z nich ocenila. Vzhledem k tomu, že byla skupina tvořena cca šestnáctiletými dívkami, bylo možné jim krátce představit program a způsob tvorby plošková animace, což by vzhledem k věku jistě snadno pochopily.

Studentky si v rámci programu prohloubily své kompetence v oblasti kreativity. Získaly povědomí o existenci plošková animace a jejím využití v uměleckém projevu, avšak hlavní myšlenka díla a proč je toto médium použité, jim vysvětleno nebylo. Z mého pohledu šlo tedy o formu didaktického formalismu utajeného poznávání.

OBSAH A JEHO TRANSFORMACE VE VÝUCE

Dílo Babylonská rostlina nabízí minimálně dvě cesty, kterými se po obsahové stránce lze, v rámci zprostředkování umění dětem, vydat. První způsob interpretace je možné zacílit na příběh o Babylonské věži ze Starého Zákona, který lze dětem snadno předat. Lektor může zvolit citaci Starého Zákona, či promítnout krátký animovaný film, dostupný na webu ČT.

Sstoupil pak Hospodin, aby viděl to město a věži, kterouž stavěli synové lidští.
A řekl Hospodin: Aj, lid jeden a jazyk jeden všechněch těchto, a toť jest začátek díla jejich; nyní pak nedadí sobě v tom překaziti, což umínili dělati.
Protož sstupme a změťme tam jazyk jejich, aby jeden druhého jazyku nerozuměl.
A tak rozptýlil je Hospodin odtud po vší zemi; i přestali stavěti města toho.
Protož nazváno jest jméno jeho Bábel; nebo tu zmátl Hospodin jazyk vší země; a odtud rozptýlil je Hospodin po vší zemi.
1. kniha Mojžíšova 11, 5—9

Na základě původního příběhu můžeme odhalit důvod, proč se autor odkazuje na starý biblický příběh a pozvolna tak dojít k aktuálním problémům lidské společnosti, na které Nepraš upozorňuje.
Dostáváme se tak k druhému klíčovému tématu díla, a tím je technologické přesycení planety, konzum, vizuální smog a otázka udržitelnosti našeho ekosystému. Nabízí se otevřít tak dialog o dvou protipólech – přírodě a technologii, jež tvoří podstatu světa, který obýváme. Ačkoliv je toto téma těžko uchopitelné i pro zkušeného pedagoga, nelze ho v kontextu díla přejít. Ačkoliv je výklad díla snadno dohledatelný, musím bohužel konstatovat, že ke shodě mezi interpretací Babylonské rostliny autorem i odbornou veřejností a interpretací lektorek, bohužel nedošlo.

CHYBY V IZOMORFISMU

Dílo lze interpretovat několika způsoby a obzvláště v moderním umění lze v mnoha případech obtížně určit, co bylo hlavní myšlenkou autora při realizaci díla. V případě Babylonské rostliny Jakuba Nepraše má divák tu výhodu, že výklad díla lze dohledat od samotného autora. Autor sám ho chápe jako určitý vrchol vývoje lidské společnosti a odkazuje se na příběh Babylonské věže, v němž byli po dosažení vrcholu (vystavění věže, dotýkající se úrovně Boha) potrestáni zmatením jazyků. Dílo Jakuba Nepraše si klade otázky, kam směřujeme jako populace zmítaná technologickým a konzumním vývojem. Jak již bylo řečeno, můžeme jistou paralelu pozorovat s ohlédnutím k Pop-artu, jehož představitelé reagovali na společenskou situaci v podobném duchu. Babylonská rostlina se zabývá tématem technologického vrcholu společnosti a současně je sama tvořena vyspělou technologií – videokoláží. Je tedy ztělesněním tohoto vývoje a zároveň jeho kritikou. Nutí nás zamyslet se, zda ještě lze tento vývoj překonat a kam povede, za předpokladu, že chceme uchovat naše přírodní, rostlinné bohatství na planetě.
Program realizovaný v Západočeské galerii ze strany lektorek se ubíral jiným směrem. Zkoumal postavení člověka ve společnosti a kladl důraz na důležitost jednotlivce v rámci společnosti a dopadu chování každého člověka na prostředí, v němž žijeme. Tato problematika je samozřejmě významná a aktuální nejen v rámci umění. V souvislosti s Babylonskou rostlinou však nekoresponduje s hlavní myšlenkou díla a příliš se zaměřuje na individualitu jedince. Tvorba libovolného tvaru sice nechává tvůrčí volnost dívek a zkoumá rozpoložení, ve kterém se nacházejí, avšak významově se oddaluje konceptu Babylonské rostliny, která využívá již vzniklá videa a produkty konzumu k vyjádření základní myšlenky.
Kromě výše zmiňovaných chyb je třeba upozornit také na to, zda bylo v průběhu realizovaného programu dbáno na průběžnou reflexi či nikoliv. Na základě mého pozorování se tento aspekt během animace zcela vynechal a k reakcím byly studentky vyzvány až v závěru programu. Vzhledem k silně subjektivně sociálnímu zaměření programu, který má ambice fungovat jako psychologická skupinová terapie, by tyto reflexe byly vhodné.

ALTERACE

Dílo Babylonská rostlina nese vážné poselství a svým poutavým zpracováním se dotýká nejen po uchvacující vizuální stránce, ale především po stránce obsahové. Abychom návštěvníkům zprostředkovali tento obsah a současně příliš radikálně nezměnili program lektorek, lze zachovat základní stavbu programu, avšak změnit atributy, se kterými pracuje. Je nezbytné zaměřit se na hlavní téma díla a tím pádem i našeho edukačního programu, kterým je technologický vrchol lidstva.
Úvodní bod programu, týkající se tvoření asociací za pomocí barev, lze zachovat. Doporučovala bych však vést rozhovor v širším kontextu.

BABYLONSKÁ ROSTLINA (JAKUB NEPRAŠ)
Rámec čtení případu

Tento případ dokumentuje vzdělávací situaci vznikající v přímém kontaktu s autorským uměleckým projektem. Didaktický přínos nespočívá primárně v univerzálně přenositelném postupu, ale v možnosti sledovat, jak žáci interpretují komplexní umělecké dílo a jak na něj reagují vlastní tvorbou. Je proto vhodné jej číst jako inspiraci pro práci s živým uměním a jeho recepcí, nikoli jako modelový scénář výuky.

Během animace zúčastněné studentky uváděly jako příklad subjektivní asociace. Psychologie barev je však zajímavá a různorodá napříč kulturami. Tato různorodost a jeho vnímání může vést k uvědomění si, jak je svět rozmanitý, což nás opět může odkazovat k biblické Babylonské věži – rozmanitost jazyků a kultur, … V souvislosti s dílem můžeme hovořit také o psychologii barev v reklamě. Reklama nás obklopuje, a to jak virtuální, tak fyzická. Rozhovor by byl pro studentky rozhodně zajímavý, pokud by se o tomto dalekosáhlém tématu dozvěděly více.

Tvorba ploškové animace je svým snadným postupem a efektivním výsledkem vhodnou volbou jako náplň hlavního bodu programu. V zájmu zachování původního poselství Babylonské rostliny je však potřeba zařadit do procesu prvek, odkazující na reklamu, konzum a technologii. S přihlédnutím k tvorbě umělců Pop-artu, můžeme jednoduše tyto prvky zařadit do tvorby, aniž bychom museli vytvářet složitá videa jako autor Jakub Nepraš.

Nyní se nabízí otázka, jak umožnit studentkám, aby během animace vyjádřily svou osobnost a současně aplikovat prvky konzumu? Každý u sebe nosíme nějaký předmět, který denně používáme, je pro nás charakteristický a jedná se o komerční produkt. Za takový předmět můžeme považovat například klíče od auta, žvýkačky, rtěnku, lístek na vlak, zapalovač apod. Tento předmět, zosobňující studenta-návštěvníka programu, je tedy konzumním předmětem, zároveň reprezentuje jeho osobnost a současně také utvrzuje o jeho současném stavu. Protože dotyčný ho u sebe má v danou dobu na daném místě. Dále postupuje tvorba ploškové animace stejně, jako byla realizována, avšak místo barevných tvarů použijeme předmět denní potřeby. Ten plní stejnou funkci a nese význam, který chceme prostřednictvím díla, potažmo aktivity, předat.

Po skončení aktivity by bylo rovněž vhodné stručně vysvětlit studentkám, jak lze vytvořit ploškovou animaci z nasnímaných fotografií. Toto téma dívky zajímalo a dle následné korespondence ze strany pedagožky, vysvětlení techniky v programu chybělo.

Závěr každého vzdělávacího programu by měl patřit reflexi a lektor by měl získat zpětnou vazbu, užitečnou vzhledem k budoucím lektorským zkušenostem. Je třeba klást otázky, které se ptají na konkrétní téma, názor nebo pocit. Případně si lze zopakovat, co se během programu dozvěděli, co pro ně bylo nové apod… Lektorky se v této části programu zaměřily na pocity během tvorby animace, kdy dívky pohybovaly barevnými tvary. Dále se o tématu apokalypsy nehovořilo. V rámci náplně tématu byl však závěr, zaměřující se na pocity během tvorby animace, vhodný.

KRITICKÉ PŘEZKOUMÁNÍ ALTERACE

Galerijní animace si kladla za cíl představit dílo a interpretovat ho studentkám srozumitelnou formou, a to za použití tvorby ploškové animace a práce ve skupině. Zaměřila se především na roli jednotlivce v rámci skupiny a měla tak simulovat roli člověka na planetě. Význam jednotlivce v rámci planety je nepopiratelný a samozřejmě každý člověk se podílí na prostředí, ve kterém žije on sám, společnost lidí kolem něj a ovlivňuje přírodu, která ho obklopuje. Všichni jsme součástí jedné kontinuity a tuto celistvost Babylonská rostlina reprezentuje. Ačkoliv se dílo jmenuje rostlina, je tvořena videi reklamního odpadu a každodenního života lidí obklopených reklamou a konzumem. Právě to je stěžejní téma díla a v rámci programu se na ně jaksi zapomnělo. Navržená alterace si klade za cíl tuto myšlenku v rámci programu využít. Ačkoliv by využití již existujícího materiálu nebylo tak kreativní jako tvorba vlastního tvaru z fólie, jistě by byla věrněji zachován původní záměr autora Jakuba Nepraše.

Nicméně musím říct, že by se lektorky mohly zaměřit na hlubší studium využití umění v rámci terapií. Jejich předpoklady, jako jsou projev, vedení skupiny a kreativita by se rozhodně na poli terapeutických programů uměleckého charakteru jistě uplatnily. Nejistota a některé chybějící prvky programu pramení z absence předchozí praxe při realizaci podobných akcí. Podoba realizovaných aktivit se od mého pohledu na náplň programu liší pravděpodobně nedostatečným zkoumáním hloubky díla a myšlenky autora. Věřím však, že dívky, disponující extravertním temperamentem nezanevřou na konání edukačních programů, své kompetence budou dále rozvíjet a v budoucnu se budou podílet na vzdělávání dětí v uměleckých institucích.





Slovo závěrem

V naší publikaci jsme zvolili strukturovaný přístup. Vymezili jsme teoretický rámec, metodologii a na ně potom roubovali praktické příklady analýz učebních aktivit. Na závěr jsme zařadili hospitační záznamy realizovaných animací.

Obecným cílem bylo ukázat, že výchova a vzdělávání, které se na první pohled mohou jevit snadnými a triviálními aktivitami, které zvládne každý „vysloužilý voják“, jsou ve skutečnosti mimořádně komplexní a složité nejen na reflexi a porozumění, ale také na modelování k lepšímu tvaru. Pomocí hloubkové analýzy je možné hodnotit kvalitu výukových procesů a navrhovat konkrétní změny učebních úloh. Fakt, že každá realizovaná animace skládající se zpravidla z několika učebních úloh má charakter sui generis, poněkud komplikuje možnost navrhování metodických zkratek a obecných pravd. Přesto se v analýzách učebních úloh některé poznatky opakují a níže se pokusíme hlavní faktory zdůraznit.

Text se opírá o konkrétní zkušenosti mentorů, studentů – lektorů, žáků a učitelů a využívá kasuistiky a ukázky z praxe. To ve vztahu k teoretickému výkladovému rámci a kurikulárnímu rámci představuje další komplikaci. Nárokuje totiž po profesionálech, kteří na poli vzdělávání působí, aby zvládali trojí typ jazyka. Jazyk teorie, která se neustále vyvíjí, posouvá naše poznání o tom, jak výchova a vzdělávání fungují a jak o nich uvažovat a inovovat je. Jazyk programu, který s oporou o nejnovější teoretické poznání stanovuje politicky a společensky přijatelnou normu a rámce, v nichž je realizována. A samozřejmě jazyk praxe, která zajišťuje učiteli srozumitelnost pro laiky – jeho žáky a rodiče těchto žáků. Jak vidno, jsou nároky kladené na edukátory

obdobné nárokům kladeným na lékaře či právníky. Udržet sevřenost textu, který obsahuje všechny úrovně jazyka je obtížné a čtenářsky ne zcela komfortní. Přesto doufáme, že se pohybujeme stále v mezích tolerance.

Dalším problémem, s nímž jsme se museli v projektu a v textu vypořádat, byl již zmíněn výše a vyplývá také z důrazu na používání jazyka praxe, je fakt, že se se vyučování uměleckým předmětům jeví intuitivně jako snadná disciplína. Vše tak nějak samo plyne, žáci vždy nějak reagují a něco vytvoří. Edukátor zdánlivě funguje jen jako performer. Pro hlubší reflexi toho, co, jak a proč děláme a posuzování naší efektivity, je ale třeba nabýt určitého poznání. Toto poznání je třeba se naučit a v zásadě učit neustále. Proto se i v našem projektu učili nejprve studenti umění, a nakonec i jejich mentoři. Osvojovali si poznání konceptové analýzy výuky, izomorfismu, obsahových vrstev výuky a její integrity. Bez poznání těchto faktů bychom se totiž mohli jen těžko společně dohadovat o tom, co, jak a proč děláme a do jaké míry se nám společné dílo daří. Ani většina čtenářů se tedy nevyhne tomu, aby nejprve nabyli poznání rámce, v němž se výklad odvíjí. Teprve po rozžvýkání poněkud kožené slupky ovoce ze stromu poznání, si budou moci vychutnat sladkou odměnu. Protože příběhy animací jsou často také odzbrojující svojí upřímností, nenadálostí, humorností a hloubkou.

Třebaže se může jevit náš text příliš složitý a vyznačující se absencí konkrétních doporučení pro učitele z praxe, uvedeme na závěr několik zobecňujících zjištění, která jistě užitečná budou. Nejprve zařazujeme ta, která se týkají studentů umění:

- Potkat a poznat dílo do hloubky znamená nejen jej pozorovat a uvažovat o viděném, ale také zjistit co o něm naznala autorita na poli umění a uměnověd. Takřka u všech animací konstatují autoři analýz, že studenti nepromysleli, a nakonec tedy zdaleka ani nevyužili potenciál konceptové vrstvy animace.
- Fakt, že sám mám z díla nějaký zážitek automaticky nezajišťuje, že jej bude mít také můj žák. Aranžovat úlohu tak, aby při jejím řešení (tvorbě, reflexi a interpretaci) žák nahlédl alespoň částečně mnou, nebo obecně oceňovanou kvalitu, není záležitost snadná. Učební úlohy v mnoha případech nestavěly na izomorfismu žákovské a expertní aktivity.
- Takřka ve všech případech byl autory analýz konstatován výskyt utajeného poznání v realizovaných úlohách kreativního učení. To znamená, že si žáci dobře hráli, sociálně se cítili bezpečně, ale nebrali se spolu s lektory k hlubšímu poznání animovaného díla. Tato skutečnost se často vytrácí ze zřetele. Po aktivitě jsou v zásadě všichni spokojeni. Zkušení učitelé, kteří své žáky na animace provázeli si tohoto faktu vesměs povšimli. Starost o žákovský wellbeing je v tomto ohledu lichý. Poznání předpokládá vynaložení kulturního úsilí. Ostatně Dalibora naučila housti nouze, nikoliv zahálčivá kratochvíle.
- A nyní několik bodů sebekritického zhodnocení konceptových analýz:
- K řadě děl současného, nebo moderního umění se velmi špatně dohledávají kritické, nebo odborné interpretace, které by byly užitečné pro poznání konceptové vrstvy díla a učební úlohy, která jej opřádá. Pokud zdroje chybí, bylo by nanejvýš vhodné prokázat vlastní profesní kompetenci a takovouto interpretaci vytvořit osobně.
- Model hloubkové struktury výuky je v zásadě nástroj podobný konceptové mapě. Umožňuje rychle, jasně a efektivně strukturovat dynamickou a komplexní situaci výuky a uvědomit si nesrovnalosti, přeryvy a prázdná místa v integritě výuky. Měl by být oporou pro analýzu, nikoliv vizuálním šperkem, který ji krášlí.
- Návrhy alterací je třeba formulovat v podobě konkrétních doporučení. Doporučení pro autora, že by bylo dobré se žáků na cosi zeptat, je sice cenné, ale mlhavé. Edukátoři se zkušeností z praxe jsou si velmi dobře vědomi toho, jak je složité položit dobrou otázku.

Náš příspěvek je zamýšlen jako podporující a rozvíjející. Na vlastní interpretaci má právo samozřejmě každý čtenář. V našem přístupu se pokoušíme o maximální transparentnost. Chyby jsou v učení stejně důležité jako úspěchy. Minimálně pro poučení ostatních.

Přejeme, ať se dílo daří!





Resumé

Publikace navazuje na knihu Kreativní učení v prezentaci umělecké tvorby a kulturního dědictví, která představila průsečík diskurzů kurátora, umělce a lektora, jako inspirační zřídlo pro přípravu galerijních animací (Lukavský et al., 2023).
Hlavním cílem publikace je pokračovat v nabízení efektivního přístupu k propojování praxe a teorie, respektive teoretické reflexe empirického pozorování edukační reality.
Po teoretickém úvodu do problému jsou představeny čtyři vybrané kazuistiky kreativního učení – animační aktivity připravené a realizované studenty uměleckých oborů.
Kreativní učení je zde chápáno jako součást produktivní kultury vyučování a učení (Janík et al., 2022, s. 11). Připravené animační aktivity mají charakter spíše problémových učebních úloh (Průcha et al., 2003) a expresivně tvořivých učebních úloh (Slavík & Lukavský, 2012). Získání náhledu na to, zda a do jaké míry je vyučování a učení skrze kreativní učební úlohy efektivní, je zcela nezbytné pro vyhodnocování a plánování dalších učebních postupů žáků a úpravy výukového stylu lektory. Metodika, využitá při reflexi a analýze kreativního učení, je již řadu let etablovaná na poli transdisciplinární didaktiky (Slavík et al., 2017). Nazývá se 3 A (Janík et al. 2022) a využívá se pro konceptovou analýzu kazuistik z praxe. Předložené kazuistiky jsou výsledkem práce lektorů, kteří vedli studenty uměleckých oborů při přípravě, realizaci a reflexi úloh kreativního učení.
V závěru text rekapituluje konkrétní zkušenosti mentorů, studentů – lektorů, žáků a učitelů a upozorňuje na úskalí, která přináší vzdělávací nárok pro umělecké obory. Upozorňuje také na obtíže při využití zvolené metodologie hodnocení kvality tvořivých učebních úloh: a) absenci odborných textů pro prezentaci konceptové vrstvy, b) samoúčelnost a estetizaci vizuální strukturace výuky, c) obecnost a neurčitost navrhovaných alterací.

SUMMARY

The publication builds on the book Creative Learning in the Presentation of Artistic Creation and Cultural Heritage, which introduced the intersection of curatorial, artistic, and pedagogical discourses as a source of inspiration for the design of gallery-based educational activities (Lukavský et al., 2023).

The primary aim of this publication is to further develop an effective approach to linking practice and theory, specifically through the theoretical reflection of empirical observations of educational reality.

Following a theoretical introduction to the topic, four selected case studies of creative learning are presented. These consist of educational activities designed and implemented by students of art disciplines.

Creative learning is understood here as part of the productive culture of teaching and learning (Janík et al., 2022, p. 11). The designed activities can be characterized as problem-based learning tasks (Průcha et al., 2003) as well as expressively oriented creative learning tasks (Slavík & Lukavský, 2012). Gaining insight into whether, and to what extent, teaching and learning through creative tasks are effective is essential for evaluating and planning subsequent learning processes, as well as for adjusting lecturers' teaching approaches. The methodology employed for the reflection and analysis of creative learning has been well established within the field of transdisciplinary didactics (Slavík et al., 2017). It is referred to as the 3A methodology (Janík et al., 2022) and is used for the conceptual analysis of practice-based case studies. The presented case studies are the result of collaboration between lecturers and students of artistic disciplines in the design, implementation, and reflection of creative learning tasks.

In conclusion, the text summarizes the specific experiences of mentors, student teachers, pupils, and in-service teachers, and highlights the challenges associated with educational requirements in artistic disciplines. It also draws attention to several limitations in applying the selected methodology to the assessment of creative learning tasks: (a) the absence of professional texts addressing the conceptual dimension, (b) the tendency toward self-referentiality and the aestheticization of visual structuring in teaching, and © the generality and vagueness of the proposed modifications.

Literatura

Fulková, M. (2002). Když se řekne…vizuální gramotnost. *Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní.* roč. 42, č. 4, s. 12–14.

Graham, G. (2000). *Filosofie umění.* Barrister & Principal.

Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace.* Portál.

Hyughe, R. (1973). *Řeč obrazů ve světle psychologie umění.* Odeon.

Ingarden, R. (2003). *Fenomenologická estetika.* In Zuska V. (Ed.) Umění, krása, šeredno. Texty z estetiky 20. století. Karolinum.

Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., Lukavský, J. Minářiková, E., Sliacky, J., Šalamounová, Z., Šebestová, S., Vondrová, N. & Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky.* Masarykova univerzita.

Janík, T., Slavík, J., Najvar, P. & Češková, T. (2022). *Metodika 3A: Nástroj pro reflexi výuky a hodnocení její kvality (The 3A Methodology: Teaching reflection and quality assessment tool).* Munipress.

Komenský, J. A. (1964). *Didaktika analytická.* SPN.

Kulka, J. (1990). *Psychologie umění.* SPN.

Lukavský, J., Čeňková, A., Vrátná Militká, K., Sokolová-Loskotová, G. & Šteffková, K. (2023). *Kreativní učení v prezentaci umělecké tvorby a kulturního dědictví,* Západočeská univerzita v Plzni.

Manovich, L. (2018). *Jazyk nových médií.* Karolinum.

Pelikán, J. (1975). *Alois Kalvoda: krajinářská tvorba: k 100. výročí narození.* Hodonín.

Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník.* Portál.

Slavík, J. & Wawrosz, P. (2001). *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky, 1. díl.* Univerzita Karlova.

Slavík, J. & Wawrosz, P. (2004). *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky, 2. díl.* Univerzita Karlova.

Slavík, J., Dytrtová, K., & Fulková, M. (2010). Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika*, 60(3-4), 223-241.

Slavík, J. & Lukavský, J. (2012). Hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh ve výuce (na příkladu výtvarné výchovy). *Orbis scholae*. roč. 6, č. 3.

Slavík, J., Janík, T., Najvar, P. & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory.* Masarykova univerzita.

Slavík, J., Hajerová Müllerová, L., Soukupová, P. & et al. (2020). *Reflexe a hodnocení kvality výuky.* Západočeská univerzita v Plzni.

Sozanský, J. (2015). *1969 - rok zlomu*. Symposion.

Šetlík, J. Hanel, O. & Potůčková, A. (říjen 1996–květen 1997). Umění zastaveného času = Art when time stood still: akce, koncepty, události: [katalog výstavy Česká výtvarná scéna 1969-1985] Praha, Brno, Cheb.

Škaloudová, B. (2007). Umělec jako pedagog. In Horáček, R. Zálešák & J. *Aktuální otázky zprostředkování umění (Teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova).* Masarykova Univerzita.

Thweatt, M. & Pollio, H. R. (2000). Experiencing the landscape in landscape painting: Some Phenomenological Considerations. In Soundings: *An Interdisciplinary Journal, 83*(1), 137–164.

Willerthová, P. (2015). *Malířka Hermína Henychová. Vliv tradicionalistické krajinářské školy Aloise Kalvody na druhořadé lokální umělce.* [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. MU.

Wölfflin, H. (2020). *Základní pojmy dějin umění: problém vývoje stylu v novověkém umění. Academia.*

Hospitační protokoly

ANIMACE TRIPTYCHU OD JIŘÍHO SOZANSKÉHO

Místo konání: Semlerova rezidence: ZČG
Autoři: Klára, Aliona a Vojtěch (animace se neúčastnila Klára)
Cílová skupina: 5. ročník Tyršova ZŠ a MŠ
Termín konání: 13. června 2024
Zapsal: Jindřich Lukavský

9:02

V prostoru konferenční místnosti, která je vybavena projekčním plátnem, dataprojektorem jsou židle uspořádány ve dvou oddílech orientovaných kolmo na projekční stěnu. Je přítomno 22 žáků z toho 11 hochů z 5 třídy a dvě paní učitelky. Animace se také účastní lektorky Aleška Čeňková, Patricie Císlerová a dvě studentky, praktikantky ze SŠ.

Vojtěch si stoupá před žáky a otevírá animaci: „Dobrý den, víte, proč tu dnes jsme? Řekli vám k tomu něco?“ „Abyste nám ukázali výtvarný projekt,“ odpovídá některý z žáků.

„V GASKu jsme si vybrali obraz a naším úkolem bude vám jej přiblížit. Rozdělte se po pěti, nebo šesti, potřebujeme, čtyři skupiny,“ instruuje žáky Vojtěch. Žáci chvilku bezradně postávají a paní učitelka jim pomáhá s rozřazením. Vzniklé skupiny přecházejí do zadní části místnosti k připraveným balicím papírům položeným na zemi.

„Vyberte si papír, na němž budete,“ obrací se Vojtěch na žáky. „Co?“ reagují poněkud zmateně. „Na němž budete pracovat,“ upřesňuje Vojtěch. Společně s Alionou potom přenášejí dva balicí papíry do přední části místnosti, aby děti měly více prostoru na tvorbu. „Všichni si vezměte uhel. Všichni se obkreslíte na ten papír, můžete skupinově. Můžete si tam lehnout jakkoliv,“ zadává Vojtěch první úkol. Děti stojí nad papírem, přemýšlí o tom, jak si na něj lehnout a horlivě diskutují.

„Jestli máte bílé mikiny, tak si je sundejte, abyste se neumazali,“ napadá Vojtěcha, když si prohlíží úbor žáků. Dvě skupiny v zadní části místnosti, které se nacházejí blízko mého pozorovacího stanoviště

stále stojí. Přichází k nim Vojtěch, který se nyní přesouvá mezi přední a zadní částí místnosti a instruuje oba tábory žáků. „Můžete začít," vybízí dvě skupiny v mojí blízkosti. „Tak já si lehnu," navrhuje jeden z žáků ve skupině 1. „Počkejte Arture. Čekej, hej!" žádá jej jeden z jeho spolužáků. „Dáme to od nejmenšího do největšího, dáme se do sebe," navrhuje postup obkreslování. Postupně se pokládají na balicí papír a řeší, jak položit ruku a přitisknout ji na podklad. Snaží se obkreslit tělo co nejpřesněji. „Honza se strašně hejbe," stěžuje si jeden z obkreslovačů. „Au!" vyjekne Honza, když mu někdo uhlem zajede do ruky. „Vstaň!" vybízí ho ostatní členové skupiny. „Co to je?" diví se, když pozorují vzniklý tvar. Nakreslená figura má zkreslené proporce tloušťky rukou a malinkou hlavu. „To jste vy ze mě vyrobili," pobaveně konstatuje Honza. „Kdo jde?" dohadují ostatní. „Teď Artur!" rozhoduje někdo o dalším v pořadí. „Tak teď jdeš ty," potvrzuje jeden ze spolužáků. „Někdy jsem Artur a někdy ne," lehá si Artur na Balicí papír.

Skupinu 2 tvoří jen dívky. Obkreslují se postupně na balicí papír, sledují to, co vzniklo, a smějí se vytvořeným patvarům. Snaží se vymyslet kompozici, v níž by se všechny vešly na papír tak, aby se nepřekrývaly. „Kdo tady udělal tu ruku?" upozorňuje jediná dívka ve skupině 1 na podivný nakreslený pařát. „Kryštofe, co jsi s tím urobil?" dotazuje se řečnicky jeho spolužák.

Děti se postupně osmělují a obkreslování probíhá stále rychleji suverénněji a razantněji. Jejich velké pobavení vždy vzbuzují ruce bambule. Skupina 2 se stále snaží o puzzle kompozici, přičemž jejich postup vyžaduje jistou promyšlenost. Dívky si nejprve zkouší různé polohy mimo balicí papír, jejich práce trvá déle a je o poznání pomalejší, než u skupiny 1.

Dvě další skupiny vpředu místnosti již začaly vybarvovat průniky. Přidává se k nim i skupina 1 a 2. Dívky se rozhodly, že využijí tempery a vodovky. Patricie na popud Vojtěcha odchází shánět vodu.

Ve skupině 1 berou kluci poměrně spontánně a bezmyšlenkovitě pastelky a vybarvují průniky. Je evidentní, že šrafura je pracná, namáhavá a brzy se snaží „šidit" plošné vykrytí klikyháky a šmodrchanci. Jeden z hochů začíná roztírat pastel, kterým lze vykrýt plochu efektivněji. Vzniká zajímavý expresivně působící vizuál kombinující plošnost a energické šrafování.

Ve skupině 2 se dívky rozhodly, že temperami obtáhnou obrysy. Vzniká „drátěný" záznam polohy těl připomínající kriminalistický náčrtek vyznačení polohy mrtvého na místě činu.

Skupina 3 v popředí místnosti velmi pečlivě monochromně vybarvila průniky pastelem. Skupina 4 dosáhla výsledku podobného skupině 1 – expresivní kombinace šrafury a plošného vybarvení. Některá díla jeví známky kooperace a jsou homogenní, některá nesou jasné stopy individuálních stylů kresebného pokrytí plochy.

9:37

Skupiny vpředu místnosti jsou s dílem hotové. Žáci se chodí umýt, sedají si na židle a povídají si.

„Podepište se!" vyzývá Vojtěch skupinu 1. „Není poznat kdo je kdo," obrací se na něj žáci s prosbou o radu. „To nevadí, podepište se třeba dole," uklidňuje je Vojtěch. „On se podepsal takhle malinkým písmem potom to rozmazal a podepisuje se znovu," upozorňuje chlapec, jehož velký podpis motivoval spolužáka ke změně.

Dívky velmi pečlivě obtahují linie kresby. Zdá se, že se jim nechce končit. „Přeneseme to?" ptá se Aleška. „Jo," odpovídá Patricie a chápe se balicího papíru. Společně přenášejí dílo skupiny 1 dopředu k již hotovým kresbám skupin 3 a 4.

„Poslední mistrovské tahy," nabádá Aleška dívky ze skupiny 2. „To je skvělý, že to utíráš!" chválí dívku, která se snaží odstranit z podlahy temperový přetah.

9:44

Holky a kluci začínají hrát tleskanou. Konečně končí i skupina 2. Aliona s Aleškou přenášejí také poslední dílo k ostatním.

9:48

„Pauza na svačinu!" oznamuje Vojtěch poněkud slabým hlasem. „Svačina!" volá paní učitelka, aby přitáhla pozornost žáků. „Konečně…," ozývá se z jejich středu.

10:10

Vojtěch předstupuje před žáky, kteří sedí ve dvou zástupech na židlích. „Koukáme na to, říkáme, že to máte moc hezký. Nebuďte z toho zklamaný, nemějte ze sebe špatný pocit, takhle tvoří umělci," začíná závěrečnou aktivitu. „Tak každej se tam vidí?" ptá se dětí. „Ne," reagují někteří žáci. „Začneme zprava doleva. Tahle skupina, která tu byla, pojďte přede mně a zkuste tam najít každý svoji část," instruuje Vojtěch žáky. Každý z nich ukazuje viditelnou část svého obkresleného těla. „Každý si vyberte, co je pro vás drahý a za co byste byli

schopni bojovat," zadává Vojtěch další úkol. „Co máte dělat?" všímá si, že zadání nebylo pro některé děti srozumitelné. „Najdete část sebe a zkusíte si vybrat co je pro vás drahý, cenný, za co byste chtěli bojovat, stáli byste si za tím," upřesňuje Vojtěch. „Jídlo, čokoláda!" pokřikují někteří z žáků. „A spojte sebe s tím slovem, které tam napíšete," zpřesňuje zadání Vojtěch. Děti hledají část sebe a skrze šipku píší například: rodina, kamarádi, život, ...

„Ty jsi tam něco napsal?" ptá se paní učitelka žáka, který se vrací z toalety. „Jo, jo, já jsem tam už psal," zní jeho odpověď.

„Zanechali jste tam odkaz, jste tam vy, jste tam obkreslení a jsou tam vaše pocity. Náš autor byl Sozanský, dělal triptych Povznesení," bere si Vojtěch slovo, když všichni žáci dopsali na balicí papíry. Promítá reprodukci triptychu." inspiroval jej Jan Palach. Byl to student, který bojoval proti totalitě, proti socialismu. On se upálil a Sozanský zanechal svůj odkaz," komentuje projekci. „Dokážete si představit, že byste zapálili své dílo?" ptá se žáků Vojtěch. „Všichni ve skupinách byste zapálili své dílo?" zdůrazňuje svoji otázku. „Jo zapálíme to, yes, yes!" ozývá se nadšeně ze strany žáků. „Souhlasíte s tím? Jste si jistí? Kdo to chce zapálit?" ptá se Vojtěch. Řada žáků je nadšeně pro. „Ne nemůžeme to pálit, jinak bysme spustili systém. Museli bychom jít ven. Dovolíte nám spálit díla na zahradě?" obrací se na Patricii. „Dokážete udělat oběť jako Jan Palach a zničit sami sebe?" vrací se zpět k žákům. Z jejich tábora se začínají ozývat také nesouhlasné hlasy. Přesto stále převažují ty, které požadují zničení díla. „Proč se vám to nelíbí, řekněte?" vyzývá Vojtěch žáky, kterým se dílo nezamlouvá a podporují jeho spálení. „Mně se to nelíbí, protože ty barvy se mně na tom nelíbí," zní odpověď. „Proč se vám to líbí?" obrací se na ty, kteří s takovým názorem nesouhlasí. „Jiný způsob malování, barvy," odpovídají podporovatelé zachování díla. „Jak je nás víc ve skupině, tak se nedokážeme dohodnout. Někdo chce vlnovku, někdo rovnou čáru," upozorňuje Vojtěch na fakt, že v rámci jedné skupiny se objevují různé názory na spokojenost s výsledným dílem. „Když se vám to líbí, proč to tedy chcete spálit? Proč byste to spalovali?" ptá se těch, kteří říkají, že se jim práce líbí, ale stejně by balicí papír spálili. „Jenom ohořet? To by shořelo na popel. To není možné," odmítá zprvu návrh některých z žáků. „Můžete to mít ve škole. Můžeme to mít jako výzdobu na letní slavnost," vkládá se do diskuse paní učitelka. „Ne!" zaznívá od dětí. „Vždyť je to krásný, jste tam vy!" diví se paní učitelka. „Když se to jednomu líbí, tak si to může vzít domů. Kdyby se mu to spálilo, tak by byl smutný," bere si slovo jeden chlapec. Vojtěch jeho poznámku přechází, vrací se k reprodukci animovaného triptychu a vysvětluje jakou technikou jej vytvářel Jiří Sozanský. „Chcete to spálit, nebo roztrhnout?" obrací se po kratinkém výkladu zpět k žákům. „Ne roztrhnout ne?" rekapituluje reakci dětí. „Jestli to chcete spálit, tak půjdeme ven," navazuje, když se mu dostává svolení od Patricie. „Mně se zdá, že je důležitý to, co tady zaznělo," upozorňuje paní učitelka na z jejího pohledu důležité sdělení. Obrací se na žáka, který si před malou chvilkou vzal slovo: „Můžeš zopakovat to, co, jsi říkal Honzovi?" „Když se to jednomu líbí, tak si to může vzít domů. Tak je blbost mu to zničit," rozvíjí dotazovaný svoji původní myšlenku. „Říkal jsi, že by byl smutný," zdůrazňuje podstatný moment. „Já nevím, jestli vám nejde jen o to to spálit, vidět, jak to hoří. Ale já se divím. Já to vidím jen jako divák v galerii a já vás v tom vidím. Vždyť jste na tom pracovali spolu. Je to krásný, já to nechci!" brání se bujarému nadšení dětí. „Kdo to chce tedy jen opálit, tak to srolujte a půjdeme ven," navrhuje kompromis Vojtěch. Děti rolují práce.

„Děti poslouchejte. Tady probíhají návštěvy v interiéru, takže potichoučku půjdeme na zahradu a potom se zase vrátíme," instruuje před přesunem žáky Patricie. „Protože se venku ochladilo, tak kdo má krátký rukávy, tak si vezme mikiny," doplňuje ji Aleška. Žáci se oblékají a řadí se s rolemi balicího papíru u dveří. „Měli byste po nich vždy chtít, aby vám řekli, proč něco chtějí," přistupuje paní učitelka k Vojtěchovi s Alionou. Před vilou opalují všechny skupiny papíry. Některé rozbalené, některé svitky. Děti si zkouší škrtat zapalovač a držet jej pod papírem. Snaží se téměř vždy nepoškodit při opalování původní kresbu. Jedna z dívek je smutná, že se to nepodařilo a má „opálenou hlavu". Dospělí hasí oheň a dbají, aby vše probíhalo bezpečně. Venku je mokro a lehce krápe. Konečně jsou všechny svitky opáleny. Vracíme se do prostor výtvarné dílny. Aktivita končí a děti pokračují na prohlídku Semlerovy rezidence.

ANIMACE OBRAZU BŘEZOVÝ HÁJ OD ALOISE KALVODY

Místo konání: Nerudovka (Ateliéry)
Autoři: Dominik a Kateřina
Cílová skupina: 1. ročník obor Multimédia,
Střední odborná škola obchodu, užitého umění a designu, Plzeň
Termín konání: 14. května 2024
Zapsal: Jindřich Lukavský

7:58

Začátek výuky. Žáci sedí v půl kruhu. Ve třídě je jich 16 z toho jeden hoch. Jedná se o první ročník oboru Multimédia.

Úvodní slovo obstarává Lukáš. Vyřizuje jak administrativní agendu, tak sděluje informace k projektu. Předává slovo lektorům. Dominik zahajuje: „Na jednom předmětu jsme byli nuceni si připravit aktivitu, kterou s vámi zrealizujeme. Připravili jsme si téma krajinomalba. Co si myslíte, že budeme dělat? Nikdo nic neříká, tak my, i když mě nebudete mít rádi, někoho vyvoláme."

Ž1 reaguje: „Krajinu?" Dominik navazuje: „Ještě někdo má chytrý nápad, co by mohlo být tématem?" Ž1: „Malba krajiny?"

Kateřina upozorňuje žáky na status lektorů a vybízí je k větší aktivitě a otevřenosti: „Ještě bych vás chtěla požádat, jsme na stejné úrovni, abyste se nebáli mluvit."

8:00

Kateřina rozdává žákům připravené pracovní listy.

„Když budete komunikovat, dřív skončíme," upozorňuje žáky Dominik. „Koukněte se na list", instruuje Kateřina, „vzadu máte slovníček pojmů. Co si představujete pod pojmem krajinomalba?" ptá se žáků. „Malba krajiny," odpovídá jedna dívka. „Myslela jsem nějaký konkrétní obraz," upřesňuje Kateřina, „vybavíte si nějaké konkrétní dílo?" „Já jo, byla jsem v galerii ve Starém Plzenci, malovali tam plenér nějací studenti, bylo jim tak dvacet, jeden obraz na mne udělal dojem," rozvíjí dívka strohou odpověď. „A co vás na tom obraze zaujalo, kdo byl jeho autorem?" doptává se Kateřina. „To už nevím, byly mně čtyři roky," uzavírá dívka. „Ve veletržním paláci od …," spolkne poslední slova jiná žákyně. „Od koho?" vyzvídá Kateřina. „Od van Gogha, vždyť to říkám," lehce se durdí tázaná. „A jakou krajinu třeba van Gogh namaloval?" zjišťuje Kateřina. „Třeba Slunečnice Van Gogh udělal," reaguje autorka výroku. „To ale není krajina. Znáte nějakou krajinu?" táže se Kateřina. „Pole s něčím …," nejistě reaguje další žačka. „Vrány nad polem," upřesňuje Lukáš.

„Krajinomalba jako samostatný žánr malby vzniká v 17. století, objevovala se již dříve, například jako pozadí, ale samostatný obor vzniká až v 17. století," informuje třídu Kateřina. „Už to máte prohlídnutý?" ptá se Dominik žáků ohledně pracovních listů. „Jo," ozývá se vesměs po celé třídě. „Na konci máte slovníček pojmů, k tomu se bude vztahovat další aktivita. Která krajina vám přijde nejvíce realistická a proč? Ignorujte slovníček a volte sami za sebe. Když někdo bude chtít promluvit, ať promluví," zadává Dominik první úkol.

Kateřina po chvilce vyčkávání: „Máte vybráno?" Žákyně 1: „Tenhle s řekou vypadá jako fotka". Žákyně 2: „Tohle je ideální krajina." Ukazuje nějaký obrázek v pracovním listě. „Není tak detailní jako Labe, ale přijde mně to v těch oblacích… Nevím, jak to popsat, je to detailní, ale ne až tak jako fotka," upřesňuje. Třetí žákyně označuje za nejvíce realistický obrázek s polní cestou.

Dominik se ptá dále: „Co znamená pojem stylizovaný?" Žákyně 2 navrhuje: „Nejde do detailů?" Žákyně 1 doplňuje: „Vystihuje charakter té věci." Kateřina čte slovníkovou definici pojmu z pracovního listu: „Stylizace je osobitý způsob zjednodušeného zobrazení osoby nebo předmětu." Nakonec shrnuje výroky žákyň a zadává další úkol: „Podíváme se na stylizované obrazy. Vyberte obraz, který vás zaujal a proč." Žákyně 4 reaguje: „Mně se líbí obraz od Moneta. Pracuje s kontrastem barev a sytostí. A ta barevnost je mně příjemná." Kateřina se doptává: „Je to víc realistické, nebo stylizované?" „Stylizované," zní odpověď. „Má tam přidané barvy, aby to fungovalo lépe než v realitě," doplňuje ke své volbě žačka. Kateřina nabízí vysvětlení: „Takže jsme to tak neviděli, ale udělal to tak, aby to působilo." Žákyně 1 deklaruje: „Mně se líbí ten od Turnera. Má atmosféru, působí na mě fantaskním dojmem."

„Může být krajina abstraktní?" ptá se Dominik. „Ano," ozývá se ze třídy. Dominik čte ze seznamu pojmů definici: „Abstrakce je umění, které nezobrazuje žádnou konkrétní figuru či objekt." „Proč to může být, jak by ta krajina mohla vypadat?" táže se třídy. Žákyně 2

navrhuje: „Co pšeničné pole? Ty mraky jsou stylizovaný.“ Kateřina upozorňuje na fakt týkající se pracovních listů: „Jak tam máme ten detail, tak by si člověk mohl myslet, že je to abstrakce. Podívejte se na obraz od Turnera. Tak nám se zdá, že ten západ slunce, pokud by se nevědělo, co to je,“ objasňuje názor lektorů na volbu favorita zastupujícího abstraktní malbu. „Kdyby se to jmenovalo kompozice 38, tak by to klidně mohla být abstrakce,“ doplňuje tvrzení Kateřiny Lukáš. Kateřina se ptá dále: „Zdá se vám, že se v krajině dá vyjádřit nějaká emoce?“ Žákyně 2: „Ano, máme barvy, které se nám líbí.“ Žákyně 5: „Malíři vyjadřují svoji energii prostřednictvím tahů štětců.“ Kateřina navazuje: „Je možné určit, jakou měl autor náladu? Je to možné určit?“ Žákyně 6 hledá odpověď: „Je to takové rozviklané.“ Její spolužačka tvrdí: „U Vincenta je to fantazijní.“ Kateřina se dále doptává: „Jsme schopni určit emoce v té krajině realistické?“ Žákyně 8 přispěchá s reakcí: „Ta krajina je taková depresivní. Ale je to spíš vyjádření charakteru té krajiny.“ Kateřina shrnuje: „Asi se můžeme shodnout, že na těch realistických malbách je těžší se shodnout na těch emocích.“ „Teď máme pro vás připravenu aktivitu,“ obrací se na žáky. Dominik, Kateřina a Lukáš se dohadují, co bude na aktivitu potřeba. Lukáš ukazuje na papíry, které připravil. „Budou potřebovat barvy?“ ptá se lektorů. „Černé fixy budou stačit,“ odpovídá Dominik.

8:18

Kateřin a Dominik rozdávají papíry žákům. Lukáš přináší erární fixy. Žáci obklopují stolek a vybírají si ty, které fungují. Stěžují si na malou barevnou pestrost. Lukáš jejich stesky glosuje: „Rembrandt by byl taky dobrej, kdyby měl celou paletu a kupoval si fancy barvy.“ Následně s Dominikem řeší historickou podloženost svého výroku.

8:24

Kateřina se ptá třídy: „Jste ready?“

„Asi vás nepřekvapím, co budete dělat. Budete mít 10 minut na svoji krajinu. Ať již máte jednu barvu, nebo všechny barvy duhy, tak je to výzva. Představte si místo, kam byste šli, kde je vám dobře,“ zadává žákům další úkol. Žákyně 9 se doptává: „Můžeme si ho vymyslet?“ Kateřina její myšlenku schvaluje: „Můžete.“ „Bude to hora, moře, les?“ nabízí škálu prostředí. „Nenapovídej!“ napomíná ji Dominik. Kateřina upozorňuje žáky: „Nehledejte si reference. Můžete svobodně zasáhnout do toho, jak to bude vypadat.“

8:25

Třída začíná pracovat. Všichni se soustředěně věnují svému dílu. Nikdo nemluví, ani jinak neruší.

8:26

„Já si vás vyfotím,“ oznamuje Lukáš. „Budu fotit seshora, nemusíte se bát,“ uklidňuje své svěřence, s některými laškovně prohodí pár slov, obchází třídu a fotí žáky při práci.

„Máte ještě 8 minut,“ oznamuje Kateřina. „Můžete se inspirovat nějakým umělcem, kterého máte v listu. Nedělejte ale přímou kopii,“ připomíná pracovní listy žákům jako inspirační zdroj.

Kateřina a Dominik stojí u katedry. Lukáš za ní sedí a zapisuje cosi do počítače.

8:30

„Jste v polovině času, takže máte ještě 5 minut,“ hlásí Kateřina. Jde se projít po třídě a z uctivé vzdálenosti zběžně prohlíží tvorbu žáků.

8:33

„Máte ještě 2 minuty,“ upozorňuje Kateřina. Lukáš obchází žáky a komentuje sotva slyšitelně některá díla.

„Poslední půl minuta,“ oznamuje Kateřina a navazuje: „Tak 10 minut uplynulo, odložte všechny potřeby.“ „Teď bychom vás požádali, abyste se přesunuli do vnitřního prostoru a rozložili díla tak, abychom na ně všichni viděli. Vezměte si s sebou slovníček pojmů,“ navazuje Dominik a ukazuje na volný prostor rámovaný půlkruhem lavic. „Otočte je všechny jedním směrem,“ žádá Kateřina žáky o orientaci děl, která položili na zem třídy. Žáci je seskupují podle instrukce a z půlkruhu, který kolem nich vytvořili, je pozorují. Kateřina nabádá žáky a pokládá otázku: „Prohlédněte si díla ostatních. Je nějaké, které vás zaujalo na první pohled?“ Žákyně 1: „Tyhlety dvě.“ Přistupuje k dílům blíž a ukazuje na ně. „Má to ještě nějaký jiný důvod?“ táže se Dominik, ale žákyně nereaguje. Také ostatní postupně určují díla, která je zaujala. Činí tak většinou přiblížením se ke svému favoritovi a ukázáním. „Jaký námět myslíte, že někdo zvolil,“ ptá se Kateřina. Žáci ševelí: „Ty palmy, to je jungle.“ „Voda se tam opakuje, máme žízeň, …“ „Vidíte v obraze nějako emoci?“ táže se Kateřina. „Když se podíváme na tenhle obraz, dokážete určit nějakou emoci?“ pomáhá žákům s výběrem podnětu pro reflexi. „Východ a západ slunce,“ navrhuje někdo z hloučku diváků. Kateřina opakuje nezřetelnou žákovskou odpověď: „postapokalyptické, hmm.“ „Co tady?“ přesouvá se k dalšímu dílu. „Samotu,“ odtuší

žáci. „Ještě něco?“ ptá se Kateřina. „Klid, prázdno,“ navrhují žáci. „Když se teď podíváte na ty slovíčka, jaký obraz byste si vybrali a jaké slovo na něj použili?“ zadává Kateřina další úkol. „Tady u toho coco jambo je plošnost,“ odpovídá jedna z žaček. „Tam je trochu symetrie,“ navrhuje další. „Přijdou ti ty hory symetrické i v rámci toho obrazu?“ ptá se Kateřina. „To ne,“ ustupuje žákyně. „Možná ten nahoře: stylizace a kompozice,“ ukazuje další žačka na jeden obraz. „Nebo ten pozitivní prostor, nešel by tam taky?“ zkouší navrhnout někdo další. „Určitě!“ reaguje Kateřina. „Co stylizace?“ vybízí žáky k přiřazení. „Ten nad coco jambo,“ reagují žáci. „Mohl by být nějaký označen za abstraktní? Kdybyste jej viděli v galerii a neznali kontext…“ ptá se Dominik. Kateřina pomáhá překonat poněkud rozpačitou reakci žáků další otázkou: „Kde byste (v obraze) nejraději byli?“ Žákyně něco švitoří, atmosféra je více a více uvolněná. „Teď vážně,“ disciplinuje třídu Lukáš. Žáci odpovídají a následně určují realistické obrazy. Kateřina přitakává. „Ještě nějaké myšlenky? Jestli ne, prosím autory, aby si vzali svá díla. Buďte v půlkruhu a držte obrazy tak, abyste na ně viděli. Chtěla bych se zeptat takhle když to máte před sebou, jestli by někdo chtěl posdílet námět a emoci?“ přistupuje k dalšímu zadání. Žákyně 1 vysvětluje svůj autorský záměr: „Je to trochu postapo, je to realistický a trošku abstraktní zároveň.“ „Super,“ chválí Kateřina, „máš tam nějakou emoci?“ „Já mám ráda depresi. Trochu smutek, že ten den končí,“ odpovídá autorka díla. „Super,“ opakuje Kateřina. „Mně zaujal tenhle,“ ukazuje na další dílo. Jeho autorka vysvětluje: „Já jsem chtěla vyjádřit klid. Pro mě to jsou sakury. Padají lístečky vy to sledujete, je to hezký. Představím si vlny, jak jdou pomalu, ne třeba ostny.“ „Jo jasný, super, díky,“ reaguje Kateřina a obrací se na další žačku, „potom mě zaujala tvá volba.“ Autorka vysvětluje: „Je tam ta samota, ty stromy jsem si vymyslela, je tam jezírko, kameny, šutry, stromy, mě to uklidňuje, já bych tam mohla sedět.“ „Super,“ chválí Kateřina a pokračuje, „tady?“ Žákyně odpovídá: „Nejistotu, tajemnost, samotu. Je to u moře, jako že tam nějakou klidnost těch útesů, které jsou pořád stejné, nejistotu toho moře, které naráží do těch útesů.“ „Kdybys měl popsat svůj obraz?“, obrací se Kateřina na jediného chlapce ve třídě. „Nějaký klid,“ odpovídá stručně. „Barvy jsi měl?“ vyzvídá Kateřina. „Měl, ale bez nich se mně to zdá lepší,“ vysvětluje autor. „Jestli už nikdo nechce nic dalšího posdílet, tak si je vezměte,“ ukazuje Kateřina na díla. „Hoďte mně je na hromádku,“ žádá třídu Lukáš. Když je žáci shromažďují, zastaví se Kateřina ještě u jedné z prací. „Proč autorka umístila ten obraz do toho růžku?“ ptá se. „Myslela jsem, že budeme dělat ještě něco dalšího,“ reaguje autorka. „Takže to nebyla volba?“ ptá se Kateřina. „Ale asi ano,“ připouští žačka.

Kateřina rozdává další list žákům: „Teď jsme vám dali další papír. Je to obraz od Aloise Kalvody. Na něm celá aktivita vznikla.“ „S tímto obrazem bychom udělali to, co s těmi předtím. Budeme zkoušet, jak na něj pasují slovíčka,“ upozorňuje Dominik.
„Mně přijde realistický, ale stylizovaný, strašně se mně líbí ta technika,“ reaguje jedna z žaček. „A emoci?“ ptá se Kateřina. Žáci se snaží přiřadit pojmy ze slovníku: „Štěstí, nevím proč.“ „Rytmus symetrii.“ „Textura, plastičnost.“ „Je tam velký kontrast, nahoře máme pruh světla, ten dodává naději. Les je plný, ale ten pruh tomu dodává naději, nebo štěstí. Bez toho by to bylo depresivní.“ Kateřina upozorňuje, že reprodukce obrazu je barevně tlumená. Originál je sytější a křiklavější. „Perspektiva?“ navrhují dál žáci. „Jo, super“ chválí Kateřina. „Klid?“ „Cesta do bezpečného místa,“ zní další návrhy interpretace obrazu. „Tak já to mám naopak. Ve mně to vzbuzuje nejistotu, strach,“ polemizuje spolužačka. „U mě to vzbuzuje taky nejistotu. Stromy jsou všechny v rovině, nevypadá to jako les,“ přiklání se další k jejímu negativnímu názoru. „Mně to bavilo,“ konstatuje další žákyně. „Co si myslíte, že Kalvoda přitom cítil?“ ptá se Kateřina, „ještě máte nějaké pocity?“ „Jsou tam opakující se řady, nevíme, kdy to skončí, nekonečno,“ reaguje někdo ze třídy. „Jestli už nic nikdo nemá… Jak jste to popsali, tak to byla pravda. Co se týká emocí, tak je to subjektivní. Kalvoda chodil do přírody a maloval emoce. Březový háj udělal asi šedesátkrát. Jestli chcete, můžete si dohledat jeho další díla.“
„Kde bychom viděli originál?“ ptá se Lukáš. „V GASKu v Kutné Hoře,“ upozorňuje Dominik. „Je to lákavé, ale naživo je to pecka,“ podotýká Lukáš k rozdílu mezi reprodukcí a originálem. „To je všecko. Dala vám něco tato aktivita?“ dotazuje se Kateřina. „Jo. Seznámili jsme se s nějakými malíři,“ ozývá se ze třídy. „Můžete si koupit originál Kalvody v aukci. Stojí jen okolo 10 tisíc. Měl někdo pocit, že to byl ztracený čas?“ shrnuje Dominik. „Nikdo, takže super,“ konstatuje Lukáš. „To oni se stydí, až odejdem, tak to řeknou,“ obrací se na něj Dominik. „Vaše díla zarámujete a budete je mít doma. Plnohodnotná desetiminutová díla jsou nejlepší. Máte chuť začít malovat krajiny?“ loučí se pomalu Kateřina. „Mně to teď napadlo,“ reaguje jedna žačka. „Tak za nás je to všechno,“ konstatuje na závěr Kateřina.

8:59
Výuka končí. Lukáš se s žáky domlouvá na dalším programu. Kateřina, Dominik a já odcházíme do kabinetu.

ANIMACE DÍLA MECHANIKA DAVU OD JANA MĚŘIČKY

Místo konání: Techmania Science Center
Autorky: Daniela a Daniela
Cílová skupina: Druhé trojročí, Základní škola Montessori, Plzeň
Termín konání: 15. května 2024
Zapsal: Jindřich Lukavský

8:42

Začíná výuka. Animace se koná v jídelně Techmania, kde je improvizovaná učebna pro výtvarnou výchovu. Dataprojektor promítá na průčelní stěnu nad úroveň dveří a lednici na zákusky. V místnosti jsou řady stolů s židlemi z obou stran. Na třech stolech jsou nataženy igelity a na nich položeny tuby akrylových barev, štětce a kalíšky, které zde zůstaly po předchozí aktivitě. Dětí stále 15, 11 chlapců a 4 dívky, studují druhé trojročí a jejich věk se pohybuje od 9 do 12 let. Na animaci je také přítomna Aleška Čeňková.

Daniela T. se zdraví se žáky: „My pro vás máme připravenu další aktivitu. Vezměte si barvu. Můžete si jí rozmíchat tady na tom kartonu," ukazuje dětem na kousky nastříhaný papír. „Budete ji tiskat tiskátky," zadává první úkol. Žáci si sedají ke stolům. Rozdělení do skupin přitom zcela nedodržují. Berou si sady tiskátek a vybírají si ty, které se jim líbí. Lektorky je obcházejí. Rozdávají kartony a upozorňují je, že si na nich rozmíchají barvy. Daniela Z. rozdává pauzovací papír. Daniela T. přiděluje čísla žákům. „Ty budeš jedna, ty dva," a pokračuje až do pětky. „Kdo z dvojek bude chtít pohyb? Vylosujete si kartičku, kde je napsaný pohyb. Vždycky jeden si stoupne a bude pohyb předvádět, ti ostatní budou tiskat jeho záznam," představuje dětem aktivitu, která je čeká.

Daniela Z. začíná promítat prezentaci na dataprojektoru a hovoří k žákům: „My jsme si vybrali Mechaniku davu. Je taky v GASKu. Zobrazuje lidskou linku. Zobrazuje lidi, kteří někde chodí." Daniela D. ji upozorňuje: „Není to tam vidět!" Daniela Z. se vrací k úkolu: „Jeden z vás bude předvádět pohyb a vy budete prostřednictvím razítek zaznamenávat, kudy chodí. Chápete?" Žáci reagují poněkud nejistě a ve dvojicích si začínají povídat. Lektorky řeší problém s dataprojektorem, který neukazuje tenké linky reprodukce animovaného díla. Žáci ve skupinách se začínají bavit mezi sebou. „Vy to chápete?" ptají se někteří z nich. „Jo, teď nám to vysvětlily!" oponují další. Daniela D. si všímá, že dětem není zcela jasné, co se od nich očekává. „Prostě se projdeš tady," ukazuje na širokou uličku mezi dvěma segmenty stolů, „a předvedeš pohyb. A vy budete tisknout, jak se prochází kolem vás." „A když se zastaví?" ptá se jeden ze žáků. „To je jedno, jak budete zaznamenávat jeho cestu. Máte připraveny barvičky a tiskátka? "uklidňuje je Daniela D. „Ne!" volají děti. „A zvednout by se nešlo?" ptá se paní učitelka. „Máme nachystaná tiskátka?" ptá se znovu Daniela D. „Kdo by chtěl ještě dělat pohyb?" nechává dalšího žáka, aby si vylosoval kartičku s názvem pohybu. Žáci si zkoušejí tisk tiskátkem nanečisto. Daniela D. jim ukazuje, jak si představuje, že budou postupovat: „Tak, tak, tak, tak. Budete tisknout vždy jen jednoho člověka."

První žák je připraven k pohybu. „Může?" volají děti. „Můžu, nebo ne?" ptá se sám dotyčný. „Můžeš," svolí Daniela D. Žák předvádí pohyb. Jedná se o jakousi rotaci v úkrocích. Jeho spolužáci, kterým Daniela D. přidělila stejné číslo jako předcvičujícímu tisknou na pauzovací papír záznam jeho pohybu. „Mně to nejde," volá jeden chlapec. „Vezmi si víc barvy," upozorňuje jej Daniela Z. „A kreslí jenom jedničky?" ptají se některé z dětí. „Jenom jedničky," odpovídá Daniela D. „Tak co, máme hotovo?" ptá se Daniela Z. „Můžu poprosit chlapce, zda by šel?" vybízí Daniela D. dalšího z aktérů. „Teď budou tisknout dvojky," upozorňuje ostatní. Žák předvádí pohyb, a přitom mírně překluše volný prostor. „Můžu tisknout?" ptají se někteří. „Můžeš. Tiskni, jak jsi viděl, že běžel," upozorňuje Daniela D. na nutnost vystihnout charakter pohybu. „Máme dvojky?" nechává losovat dalšího z žáků kartičku s pohybem. Dívka se dívá na popis a dotazuje se, co má dělat. „Chceš jinou kartičku?" ptá se Daniela D. „Můžu poprosit holčičku, jestli může?" vybízí žákyni po výběru jiné kartičky. Dívka předvádí pohyb. V polovině dráhy chůze zavrávorá do strany, srovná se a zbytek dojde rovně. „Můžem další? Teď'kon budou tisknout čtverky," navazuje Daniela D. Chystá se nejistý chlapec. „Můžu?" ptá se několikrát lektorky. „Teď budou tisknout čtverky. Můžem? Tak můžem!" ujišťuje se Daniela D. u dětí. Chlapec přechází volnou uličkou mezi stoly. Dvakrát se vždy po třech krocích zastaví s nohama rozkročenýma a plnými ploskami se dotýká země. Lektorky se o čemsi domlouvají. Jeden z chlapců se protahuje. „Máme?" ptá se Daniela D. žáků. „Jo!" zní unisono odpověď. „Tak teď

budou tisknout pětky. Jo, tak ještě chvilku počkáme. Můžem? Tak teď budou tisknout pětky? Máme omezenou…, chceš se vyměnit?“ trochu znejistí Daniela D. a odmítá žádosti dětí o losování dalších čísel. Nakonec nechává losovat jednoho z kluků. „Můžeme?“ ptá se Daniela Z. „Pětky budou tisknout!“ zdůrazňuje Daniela Z. Dívka, která již předváděla jeden z předchozích pohybů prochází volnou chůzí do poloviny pomyslného mola a udělá piruetu. Jednomu z chlapců padá tiskátko na kalhoty. Paní učitelka dlaní skrývá smích, ale hned vzápětí situaci řeší. Chlapec se odchází umýt, paní učitelka jde pro kyblík s vodou.

„Teďko budou tisknout všichni,“ zadává Daniela D. další úkol. Paní učitelka se vrací s vodou a hadrem a utírá barvou potřísněnou židli a podlahu. Lektorky čekají. „Budeme mít poslední pohyb a budou tisknout úplně všichni,“ zdůrazňuje Daniela D. dětem. Chlapec jde rázovitou chůzí a uprostřed trajektorie vykrouží oblouk. „Tak jo, ti, co mají hotovo se půjdou umýt. Tiskátka si můžete nechat,“ uzavírá aktivitu lektorka. Žáci postupně odchází na toalety. Paní učitelka je jde zkontrolovat a instruovat ohledně uvedení lavic do pořádku. Lektorky sbírají štětce. Paní učitelka jim nabízí kyblík s vodou, kam je lektorky ponoří a připravují na vyprání. Paní učitelka je vymývá a domlouvá přitom s Aleškou místo, kde dojde k finalizaci díla. Lektorky uklízí stoly. Aleška připravila na zemi v zadní části místnosti igelitové pleny. Někteří žáci na ně odnášejí potištěné pauzovací papíry.

„Kdo už má uklizeno, půjde se podívat na počítač,“ volá Daniela D. Projekce se ale nedaří. Je příliš světlo a na stěně není nic vidět. „Holky, jděte za kolegyní. K počítači běžte,“ vybízí Daniela D. žáky. Děti se shlukují u počítače a prohlíží si animované dílo. Daniela Z jim poskytuje informace. Žáci se několik sekund dívají a vracejí se zpět do lavic. S Danielou Z. diskutuje jedna ze starších dívek, bohužel není slyšet, o čem se baví. Aleška vysvětluje skupině žaček, že by měly odnést své tisky na zadní stůl. Následuje je i prostřední skupina hochů. Ukazuje se, že ne všichni odnesli své práce na určené místo. Nakonec je i poslední opozdilci skládají v zadní části místnosti na zemi. „Víš, co jsme mohli, secvaknout je sešívačkou,“ napadá Danielu Z. při prohlížení jednotlivých listů pauzovacího papíru, které žáci kladou na sebe. Paní učitelka organizuje úklid igelitů ze stolů, barev, štětců a kalíšků. Děti igelity skládají. „Klucí skládat, skládat ne muchlat. Ty jsi dobrý utěrač, takže utřeš tenhle stůl. Vašek utře tenhle stůl,“ organizuje paní učitelka žáky. „Bude ještě nějaké povídání?“ obrací se na lektorky. „Bude povídání,“ odpovídá za ně Aleška. „Takže se támhle posaďte,“ posílá paní učitelka žáky k již čistému stolu. „Všichni jste viděli mechaniku davu?“ ptá se Daniela Z. žáků na to, zda sledovali její prezentaci. „Teď se můžete podívat, jak se lidé, kteří se pohybovali v jiném čase, překrývali. Takže nám vznikla taková vlastní mechanika davu. Už vás nebudeme týrat, jenom pár otázek,“ upozorňuje žáky na efekt, který vytváří jejich záznamy na pauzovacích papírech, které leží přes sebe položené na lavici před každou skupinou. „Jenom pár doporučení: Ty tmavé barvy jsou výraznější,“ poznamenává paní učitelka. „On tam používá různé,“ odmítá její doporučení Daniela Z. Obě lektorky pomáhají žákům důsledně složit pauzovací papíry na sebe. Stále je nechávají ležet na stole. „Co byste řekli k tomu tiskání pohybu?“ ptá se Daniela D. žáků. „Je to jako na fotáku.“ „Bála jsem se, že se to rozmaže,“ znějí dvě z odpovědí. „Jaké věci děláte automaticky, a které vědomě?“ ptá se žáků Daniela Z. „Třeba když máš plný nos,“ zpřesňuje zadání. „Když mluvíš a mluvíš si do ruky. Rituálně ji tam máš, vědomě si dej ruku pryč,“ snaží se pomoci žákům s uvažováním paní učitelka. „A kdyby byli lidi v jedné barvě, dalo by se rozeznat, kdo je kdo?“ obrací pozornost žáků k jinému problému Daniela D. „Kam třeba jdou?“ klade dětem další otázku. „Nakoupit,“ zní odpověď. „Pospíchají třeba do práce? Co si představíte pod pojmem dav?“ ptá se jich dále Daniela D. „Hromadu lidí,“ zaznívá od dětí. „A co pod pojmem mechanika?“ ptá se Daniela Z. „Počítač, traktor,“ navrhují kluci. „A co třeba mechanika davu?“ vrací se Daniela Z. k názvu animovaného díla. „Kyborgy, terminátor.“ „Já si to spojuju s nějakým strojem,“ volají kluci. „Vlastně my jsme nějaký stroj,“ upozorňuje ej Daniela Z. „Autor chtěl naznačit, že spoustu věcí děláme nevědomě,“ vrací do hry záměr umělce Daniela D. „Spoustu věcí děláme automaticky. Když jdete po stopadesáté do školy, tak děláte věci rituálně,“ navazuje na ni Daniela Z. „A když si dáme sraz na hlavním nádraží, to je najednou po rituálu,“ sází a humornou notu paní učitelka. „Já jezdím s babičkou,“ vrací se jeden ze žáků k tématu cesty do školy. „Za ně to řeší rodiče,“ upozorňuje lektorky paní učitelka. „Ještě něco? Kdo je za zvíře nejpomalejší?“ ptá se dětí Daniela Z. „Žirafa, ta musí dávat pozor,“ navrhuje jeden ze žáků. „A není to pavouk? Kdo je nejrychlejší?“ klade další dotaz Daniela D. „Lev, levhart, gepard,“ dobírají se ke správné odpovědi děti. „A co u lidí, kdo je nejrychlejší?“ ptá se Daniela D. „Děti a nejpomalejší staří pánové,“ zní odpověď. Potom děti porovnávají žáky ze základní a střední školy. „Na ZŠ a SŠ jsou lidi asi nejaktivnější. Záleží ale, zda bereme ty, kteří sportují. Je to omezeno mechanikou člověka, který stárne,“ shrnuje Daniela Z. „Takže vidíte to, čím déle budete chodit rovně, tím to

bude lepší,“ hledá mravní ponaučení paní učitelka. „Mojí babičce je 94 a chodí docela rychle,“ upozorňuje jeden ze žáků. „Mojí je 90 a chodí na procházky, takže je to různé,“ potvrzuje jeho úvahu Daniela Z. „Jak si myslíte, že to ten autor dělal? Máte nějaké nápady? On je fotograf a tím, že fotí, tak si zaznamenává lidi, jak chodí, jak se pohybují. On z těch fotek dělá grafiku, převádí je do kreseb a do tisků. Ta díla mají třeba 2 metry na šířku. Jsou to poměrně velké formáty,“ informuje děti Daniela Z., když na její předchozí dotazy nereagují. „My se s vámi rozloučíme. Jsme obě Daniely. Doufáme, že se vám líbila mechanika davu a že se na ní pojedete podívat,“ uzavírá setkání. „Možná někdy v budoucnu. Když budeš chtít, tak se ozvi Aleško a něco spácháme,“ bere si slovo paní učitelka. „Spácháme vraždu,“ volají děti. Lekce končí, paní učitelka rozebírá s Aleškou přínosy praxí studentů na Montessori škole.

ANIMACE DÍLA BABYLONSKÁ ROSTLINA OD JAKUBA NEPRAŠE

Místo konání: ZČG výstavní síň Masné krámy
Autorky: Adéla, Liubov a Anna
Cílová skupina: 1. ročník Církevní ZŠ a SŠ Plzeň skupina 8 studentů, přítomna 1 pedagožka
Termín konání: 25. ledna 2024
Zapsala: Patricie Císlerová

Program byl zahájen přivítáním studentů v ZČG ze strany edukátora, proběhl obecný úvod – téma výstavy, upozornění na bezpečnost během pohybu po výstavní síni. Studentky (účastnice byly všechny dívky) byly seznámeny s průběhem animace a poté bylo slovo již předáno studentkám FDULS – animátorkám. Každá se představila a obeznámila studenty s oborem studia na fakultě. Následoval přesun k dílu Jakuba Nepraše Babylonská rostlina. Studentky byly vyzvány k vizuálnímu vnímání díla a poté jim animátorky převyprávěly příběh o Babylonské věži.

Druhá část programu zahrnovala brainstorming na téma barvy a jejich působení na psychiku člověka. Animátorky si připravily tabuli, na ni napsaly základní barvy (červená, žlutá, zelená, modrá) a do sloupců psaly asociace, které se studentkám vybavily, či které pociťovaly, když se řekla ta která barva.

“Zamyslete se nad žlutou barvou. Co vás napadne, když se řekne žlutá?” Tato aktivita sloužila k zamyšlení se každého jednotlivce nad tématem barev a jejich subjektivního vnímání a zároveň odbourala komunikační bariéry ve skupině. Animátorky svým spontánním a extravertním vystupováním vytvořily příjemnou atmosféru a účastnice neměly problém otevřít se a vyjádřit vlastní myšlenky a dojmy. Aktivita zapříčinila diskuzi o barvách a jejich významech a vzájemném působení.

Následovala další část programu. Animátorky přinesly studentům barevné fixy a vysvětlily zadání:

“Každý si vyberte jednu barvu, která odpovídá vašemu současnému rozpoložení a na tento společný papír (balicí papír formátu A1) nakreslete tvar, který bude představovat vaši osobnost”. Následovala

tvorba a postupně každá účastnice nakreslila svůj tvar na společný formát. Animátorky nechaly naprostou volnost projevu a umístění tvarů.

“Nyní si vezměte barevnou folii stejné barvy jako jste si vybraly fixu v předcházejícím úkolu a nůžky. Vystřihněte z této barvy stejný tvar, jako jste před chvílí nakreslily na společný papír.”

Poté byly účastnice rozděleny do dvou skupin. Každá skupina dostala společný papír (formát A1) u kterého byl umístěn fotoaparát.

“Další část programu bude využívat moderní technologie. Vezměte si svůj tvar, který jste vystřihly z barevné folie a umístěte jej na papír. Tvary budete postupně pohybovat a sledovat, kam se dostaly a jestli se třeba navzájem dotknout. Sledujte své pocity během té doby, kdy se váš tvar pohybuje po papíru. My budeme pohyb zaznamenávat a poté z toho vytvoříme video.”

Obě skupiny vytvořily kompozice, v nichž se tvary v průběhu dané doby pohybovaly a vzájemně se dotýkaly a oddalovaly se.

“Tak teď vytvořím animace z toho, co jste vy společně vytvořily na papíře. Mezitím vás provede edukátorka ZČG výstavou.”

Komentovaná prohlídka výstavou Apokalypsa a umění v českých zemích (výklad příběhu Apokalypsa, historické souvislosti, křesťanská symbolika) trvala cca 30 minut.

Následoval společný rozhovor o proběhlé aktivitě:

“Zamyslete se nad tím, co jsme dělaly. Jak jste se během putování vašeho tvaru po papíře cítily?”

Reakce studentek byly překvapivě otevřené. Někdo se cítil příjemně a někdo stísněně. Někdo vůbec nechtěl, aby se jeho tvar dotkl jiných tvarů. Skupina došla k závěru, že chování každého tvaru v určité míře odráží jejich roli v kolektivu. Nebylo vyřčeno vše, a to z důvodu, že se animátorky a studentky viděly poprvé a po krátkém seznámení nebylo vytvořené prostředí pro hlubší rozhovor. Navzdory tomu však bylo překvapivé, že se studentky svými pocity netajily a pokud by se setkání opakovalo, věřím, že by došlo k jakési terapeutické náladě setkání a odkrylo by se více z nitra účastnic.

Animátorky v závěru programu skupině vysvětlily souvislost mezi aktivitami, které společně absolvovaly a uměleckým dílem Babylonská rostlina. Názorně tak účastnice programu došly k uvědomění si sebe sama a své role ve společnosti. Zároveň také více pochopily mimo jiné i ekologický a technologický význam díla, jeho poselství — všichni tvoříme svět, ve kterém žijeme, každý člověk je důležitý a každý významně ovlivňuje to, jak dlouho tento svět bude pro další generace zachován.

Před úplným rozloučením proběhla ukázka vytvořených videí z barevných folií. Studentky tak mohly prostřednictvím jednoduché animace vidět své babylonské rostliny a zamyslet se nad svou rolí v třídním kolektivu (skupině).

Animátorky (studentky FDULS) svým milým a vstřícným vystupováním navodily atmosféru, která napomohla k přirozenému sdílení dojmů a pocitů z díla Jakuba Nepraše i během realizovaných aktivit. Program měl smysluplnou osnovu. Obsahoval jak teoretickou, tak praktickou a kreativní část, výhodou byla taktéž ukázka originálního díla přímo ve výstavní síni, což umocňuje dojem z celkového zážitku. Animátorky rovněž využily moderní technologie ve výtvarném umění, což návštěvu zatraktivnilo s ohledem na mladý věk účastnic. Mezi úvodem a závěrem došlo mezi studentkami k poznání a posunu ve vnímání výtvarného umění i vlastní osobnosti. Program měl řadu přesahů, které by stálo za to rozvinout v dalších setkáních.


16+27+27
70
280
226+27+27
226
183
183+16+27
150+16+27
140
113+27
113
86+27
86







Galerieve škole, škola v galerii

KREATIVNÍ UČENÍ
V PREZENTACI
UMĚLECKÉ TVORBY
A KULTURNÍHO
DĚDICTVÍ II.

editor
Jindřich Lukavský

producent
Ivana Stuchlová

texty
Patricie Císlerová: Konceptové analýzy realizovaných úloh kreativního učení, Babylonská rostlina od Jakuba Nepraše (70 %)

Aleška Čeňková: Konceptové analýzy realizovaných úloh kreativního učení, Vrstvením k davu (70 %)

Lukáš Korec: Konceptové analýzy realizovaných úloh kreativního učení, Hájem plným emocí (70 %)

Jindřich Lukavský: Úvod, Kreativním učením ke kreativnímu vyučování, Od hospitačního záznamu ke konceptové analýze, Konceptové analýzy realizovaných úloh kreativního učení, Babylonská rostlina od Jakuba Nepraše (30 %), Vrstvením k davu (30%), Hájem plným emocí (30 %), Slovo závěrem

Karin Vratná Militká, Karolína Šteffková:
Pokus o povznesení (100 %)

fotografie
Martina Havlová a autoři textů

grafická úprava
Pavel Švejda

jazyková korektura
Michal Vaněk

recenzenti
Lucie Jakubcová Hajdušková, Aleš Pospíšil

první vydání
vydala GASK – Galerie Středočeského kraje,
příspěvková organizace
Barborská 51/53, 284 01, Kutná Hora

Kutná Hora 2026

ISBN 978-80-7056-269-7

GASK GALERIE
STŘEDOČESKÉHO
KRAJE

ZÁPADOČESKÁ
UNIVERZITA
V PLZNI

FAKULTA DESIGNU A UMĚNÍ
LADISLAVA SUTNARA
ZÁPADOČESKÉ UNIVERZITY
V PLZNI

GA\MP

Financováno
Evropskou unií
NextGenerationEU

MINISTERSTVO
KULTURY

Národní
plán
obnovy