



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta multimediálních komunikací

Disertační práce

**Zařazení animované tvorby do výuky výtvarných
oborů základních uměleckých škol**

**Inclusion of animation in visual art department
at elementary art school**

Autor: **Mgr. Marcela Polochová**

Studijní program: P8206 Výtvarná umění

Studijní obor: 8206V102 Multimedia a design

Školitel: prof. akad. mal. Ondrej Slivka, ArtD.

Oponenti: prof. PhDr. Zbyněk Janáček
doc. Eva Gubčová PhD., ArtD.

Zlín, duben 2023

© Marcela Polochová

Vydala **Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně** v edici **Disertační práce**

Publikace byla vydána v roce 2023

*Klíčová slova: animovaná tvorba, animace, pohyb, výrazové prvky animace
výtvarná výchova, filmová a audiovizuální výchova, základní umělecká škola*

*Keywords: art of animation, animation, movement, expressive element of
animation, visual art education, film and audiovisual education, elementary arts
school*

Práce je dostupná v Knihovně UTB ve Zlíně.

Poděkování

Děkuji všem kolegům, přátelům a rodině za neocenitelnou podporu při mém studiu. Dále bych ráda poděkovala svému školiteli prof. akad. mal. Ondrejovi Slivkovi, ArtD. i kolegům z ateliéru animace za podporu, vstřícnost i zpětnou vazbu. V neposlední řadě patří můj dík také všem pedagogům za jejich spolupráci.

Prohlašuji, že jsem na disertační práci „Zařazení animované tvorby do výuky výtvarných oborů základních uměleckých škol“ pracovala pod vedením svého školitele samostatně za pomoci uvedených pramenů a literatury.

Abstrakt

Disertační práce se zabývá procesem zařazování animované tvorby do výuky výtvarných oborů základních uměleckých škol v České republice. Na animovanou tvorbu je zde nahlíženo jako na spojnicí audiovizuální a výtvarné výchovy. Animovaná tvorba je představena jako systém tvůrčích postupů složený z mnoha dílčích aktivit, které mohou přirozeně doplnit výukový obsah založený na poznávání výtvarného jazyka.

Těžiště práce vychází z realizovaného šetření v prostoru výtvarných oborů základních uměleckých škol, reflektující různorodé zkušenosti pedagogů se zařazením animované tvorby do výuky. Základní vhled do situace zajistila dotazníková metoda, podrobnější pohled poskytly polostrukturované rozhovory s pedagogy a reflexe frekventantů kurzu pro pedagogy výtvarných oborů se zájmem o zařazení animace do své výuky.

Abstract

The dissertation focuses on the process of inclusion of animation in visual art department at elementary art school in the Czech Republic. Animation is seen here as a link between the education of audiovisual and visual art education. Animation is presented as a system of creative process composed of many partial activities that can naturally complement the educational content based on the study of art languages.

The centre of this work is based on research in classes of visual art on elementary arts schools which reflect diverse experiences of teachers with inclusion of animation into lessons. Primary insight into the situation is provided by questionnaire survey, more detailed insight is provided by semi-structured interview with teachers and reflection from participants of workshop prepared for teachers of visual art classes with an interest in the inclusion of animation in their classes.

Obsah

Úvod.....	8
1. TEORETICKÝ RÁMEC VÝZKUMU	14
1.1 Současná situace.....	14
1.2 Současný stav řešené problematiky	16
1.2.1 Metodiky výuky výtvarného jazyka, audiovizuálního díla a animace	20
1.3 Animovaná tvorba v kontextu základních uměleckých škol	21
1.4 Struktura animovaného díla	23
1.4.1 Animovaná tvorba zdrojem obsahů výuky výtvarného jazyka .	23
1.5 Pohyb jako základní výrazový prvek animované tvorby v kontextu současného pojetí jejích definic	24
1.5.1 Pohyb a princip vitality.....	26
1.5.2 Specifické výrazové prvky animace	27
1.5.3 Animace jako uměleckořemeslné dílo.....	29
2. PRŮBĚH VÝZKUMU	31
2.1 Přípravná fáze, mapování terénu – předvýzkum.....	31
2.2 Výzkumný předpoklad	31
2.3 Přínos práce	31
2.4 Volba designu výzkumu.....	32
2.5 Metodologický postup.....	33
2.6 Zdroje dat	34
2.6.1 Dotazník.....	34
2.6.2 Hlubkové rozhovory	36
2.6.3 Kurz pro výtvarné pedagogy	38
2.6.4 Zkušenosti vlastní praxe	39
2.7 Kódování	39
2.8 Techniky k zajištění důvěryhodnosti	40
2.9 Výsledné kategorie výzkumu.....	40
3. INTERVENČNÍ PRVKY.....	43
3.1 Budování technického zázemí pro výuku	44
3.1.1 Mobil jako technické východisko.....	46

3.1.2	Prostředí digitální tvorby.....	50
3.1.3	Organizace kolektivní výuky	52
3.1.4	Specializovaná výuka.....	53
3.1.5	Zkušenosti s výukou v jiném prostředí	53
3.2	Pedagog hybným mechanismem zařazování animované tvorby do výuky	55
3.2.1	Profesní příprava	55
3.2.2	Samostudium a praktická zkušenost	55
3.2.3	Další vzdělávání pro pedagogy	57
3.3	První kroky a motivace k zařazení animace do výuky.....	58
3.3.1	Od příběhu k poznávání výrazových prvků animace.....	59
4.	VÝUKA POHYBU V ANIMACI	63
4.1	Věková dispozice.....	64
4.1.1	Trpělivost předpokladem k práci.....	66
4.2	Postupné poznávání prvků pohybu.....	67
4.3	Model struktury pohybu	68
4.4	Principy zapojování pohybových akcí.....	70
4.4.1	Princip referenčního tvaru a omezení prvků	70
4.4.2	Princip jedné sekundy	72
4.4.3	Princip přirozenosti	73
4.4.4	Princip vrstveného pohybu.....	75
4.4.5	Princip názornosti.....	76
4.5	Dramatická hra základem pochopení herecké akce	77
4.6	Animace a tendence k narativní stavbě díla	80
5.	VÝTVARNÝ JAZYK VE VÝUCE ANIMACE	87
5.1	Pozadí a figury jako výtvarné téma animace.....	90
5.2	Pohyb v materiálu	91
5.3	Formy práce	94
5.3.1	Cvičení jako hra a poznávání jazyka animace	94
5.3.2	Individuální dílo, mozaika.....	95
5.3.3	Kolektivní projekt.....	97
5.4	Animace jako výtvarný projekt	97
5.5	Tematické a technické omezení jako smysluplné členění jednotlivých prvků animovaného díla	100

5.6	Techniky animace uplatňované ve výuce	104
5.6.1	Stop motion animace	105
5.6.2	Kreslená animace	106
6.	FILMOVÁ VÝCHOVA A ANIMOVANÁ TVORBA	111
6.1.1	Ukázky animované tvorby jako materiál při výuce.....	111
6.1.2	Diskuse a rozbor animované tvorby	113
6.1.3	Storyboard.....	115
6.1.4	Velikost záběru	117
6.1.1	Mizanscéna	119
6.1.2	Zvuk	120
7.	SOUHRN VÝZKUMU	124
7.1	Odpovědi na výzkumné otázky.....	126
8.	ZÁVĚR.....	128
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	130
	SEZNAM ZKRATEK.....	137
	SEZNAM OBRÁZKŮ.....	138
	SEZNAM TABULEK.....	139
	PŘÍLOHY	140
	UMĚLECKÁ ČINNOST	145
	PROFESNÍ ŽIVOTOPIS	146

Úvod

Téma disertační práce vnímám jako naléhavost integrace nových výukových obsahů do praxe pedagogů výtvarných oborů základních uměleckých škol v souladu s proměnou současné vizuální kultury. Animovaná tvorba poskytuje široké pole sdílení myšlenek, navazující na výtvarné umění obohacené o nové vizuální a audiovizuální prvky spojené s potřebou narativního sdělení nebo hledáním hranic v podobě experimentace s materiálem, technikou, obrazem. Svým pojetím konstrukce pohybu je odlišná od média filmu živé akce, s filmem však specifickým způsobem sdílí základní prostředky audiovizuálního vyjádření. V její struktuře se odráží i další formy uměleckého vyjádření, dramatické umění, literatura, tanec, hudba, zvuk. Téma pro mě bylo volbou nejen vzhledem k letitým zkušenostem animátora, uplatňujícího své profesní znalosti také na poli edukace, ale především z přesvědčení, že animovaná tvorba poskytuje mnoho dílčích inspirativních prvků rozšiřující tradiční pojetí výuky na výtvarných oborech základních uměleckých škol. Prostřednictvím mnoha projektů jsem zjistila, jakým způsobem na animační prvky v zadání reagují samotní žáci a integraci animované tvorby do výuky dnes vnímám jako přirozeně navazující na obsah vzdělávání ve výtvarném oboru s přesahem do dalších vzdělávacích oborů, ať už hudebního, nebo dramatického.

Před více než patnácti lety jsem se rozhodla zařadit animovanou tvorbu do své pedagogické praxe. Přes bohaté tvůrčí zkušenosti jsem jako pedagog byla postavena před zcela novou situací. Tehdejší profesní příprava učitele výtvarné výchovy nezahrnovala žádnou didaktiku ani metodiku práce s pohyblivým obrazem, a to ani v teoretické ani v praktické rovině. Jako tvůrce jsem věděla, s jakými prostředky mohu disponovat. Jako pedagog jsem však procházela neprošlapanou cestou. Metodika výuky výtvarných oborů základních uměleckých škol se po ukončení studia opírala především o výtvarné projekty, etudy a poznávání výtvarného řádu. Kontextu zařazování pohyblivého obrazu do výuky se v té době nikdo systematicky nezabýval. Ve své pedagogické praxi jsem mnohokrát narážela na postupy, které nefungovaly, nebo bylo nutné je transformovat aktuálně v dané situaci.

Čelila jsem také technickým potížím a hledala alternativy ve vzpomínkách na dobu, kdy jsem jako studentka nahlížela do procesu analogové výroby krátkých animovaných filmů, který se během pěti let mého studia neuvěřitelně rychle transformoval do podoby digitálního snímání a postprodukce. Technika ve školách však stále nebyla dlouho dostupná v takové míře, jak ji známe dnes. Během posledních let se situace, díky masivní digitalizaci, dále rychle proměňuje. Naléhavost rozvoje digitální kompetence¹ nahrává animované tvorbě, která se

¹ Do kurikulárních dokumentů byla včleněna v roce 2021.

dnes již bez digitální techniky v podstatě neobejde. V současné době se tak otevřela cesta přirozenému včlenění animované tvorby jako součásti filmové a audiovizuální výchovy do výchovně vzdělávacích procesů, a to i v podobě samotné tvůrčí práce dětí.

Svým řemeslným zpracováním generuje tvorba animace systémy postupů, které je třeba dodržovat, nebo je vědomě porušovat. Tento řád vede žáky k novým kognitivním zkušenostem. Rozvineme-li celou strukturu procesu tvorby animace od jejího promýšlení po konečnou podobu díla, jsme schopni dobře charakterizovat jednotlivé kroky, které do procesu vstupují a dále je přetvořit do dílčích obsahů výuky. Aby pedagog dokázal využít výše zmíněných možností, aby byl schopen vybrat to, co nejlépe odpovídá cílům výuky, potřebuje rozpoznat, co mu animovaná tvorba nabízí. Metodika výuky animované tvorby je však stále nedostačující. Odborná literatura a různé další materiály² o animované tvorbě popisují základní výrobní procesy, nereflktují však potřebu zařazení animace do výuky s ohledem na její dílčí rozčlenění na jednotlivá témata, která lze uchopit mnoha různými způsoby. Hlubší provázanost celé struktury animovaného díla s výukou jim tak uniká. Výjimkou jsou kurzy a workshopy pro pedagogy, zaměřené speciálně na pedagogickou praxi, které však nedokážou zasáhnout větší skupinu účastníků. Animovaná tvorba se tak stále ještě výrazněji neetablovala do výuky formálního vzdělávání, a to ani na půdě výtvarných oborů základních uměleckých škol.

V průběhu mé praxe v okolí přibývalo pedagogů, kteří, podobně jako já, reflektovali nejen animovanou, ale i audiovizuální tvorbu jako důležitou součást vizuální kultury, které je třeba se ve výuce věnovat. Setkání s nimi mi bylo velkou inspirací a největší motivací výzkum uskutečnit. Některé z nich jsem později oslovila k účasti na výzkumu. Zajímalo mě, co je k animované tvorbě ve výuce přivedlo, jaké jsou jejich zkušenosti s uplatňováním různých metodických přístupů a v neposlední řadě, co by jim ve výuce pomohlo, případně, co by doporučili kolegům, pedagogům, kteří se animací začínají ve výuce věnovat.

Opírala jsem se o principy výzkumu pomocí zakotvené teorie. Analýza dotazníků, kterou jsem zvolila na úvod výzkumu, nabídla širší pohled na současný stav a generovala problematické oblasti. Těm jsem se dále věnovala v rozhovorech s pedagogy, kteří animované tvorbě ve své praxi již věnují pozornost a ve skupinové reflexi kurzu pro pedagogy, kteří by ji rádi do výuky teprve zařadili. Text nekopíruje jednotlivé kategorie otevřeného kódování, které je hlavním nástrojem zakotvené teorie, ale koncipovala jsem jej do čtyř různých pohledů na problematiku. Věnuji jim jednotlivé kapitoly výzkumu. Sledují linii procesu postupného poznávání a rozvíjení výrazových prvků animované

² *Například návody na internetových stránkách, tutoriály na YouTube.*

tvorby jako jeden ze způsobů, jak s ní lze ve výuce pracovat v souladu s graduálně pojatou výukou³.

V úvodu tohoto procesu stojí rozhodnutí animovanou tvorbu využít, zajistit si technické zázemí, poznat její výrazové prostředky, rozvíjející prvky výtvarného jazyka, a v konečné fázi je propojit s uplatněním základních audiovizuálních výrazových prvků. Volila jsem tak z důvodu velmi úzkého kauzálního vztahu jednotlivých kódů a z nich vzešlých kategorií, které bylo náročné od sebe oddělit. Centrální kategorií výzkumu se tak stala TVORBA ANIMACE jako proces zahrnující určité tvůrčí a řemeslné postupy, uskutečňované ve specifickém prostředí výtvarných oborů základních uměleckých škol a dále ovlivněné dispozicí žáka a pedagogickým vedením.

Struktura práce:

První část práce ukotvuje téma v současném diskurzu výtvarného vzdělávání. Věnuje se klíčovému pojmu výzkumu a stavu začleňování nových obsahů výuky spojených s audiovizuální výchovou. Vymezuje základní strukturu animovaného díla s jeho specifickými výrazovými prostředky jako obsahovou strukturu výuky. Definuje animaci ve vztahu k jeho hlavní složce, specifickému pohybu.

Druhá kapitola popisuje metodologický postup výzkumu. Prezentuje čtyři základní zdroje dat vycházejících z dotazníkového šetření v prostředí výtvarných oborů základních uměleckých škol, polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy, poznámek z vlastní praxe a reflexí závěrečného kurzu pro pedagogy.

Třetí kapitola se opírá o pedagoga, žáka a prostředí výzkumu jako o hlavní prvky ovlivňující integraci animované tvorby do výuky. Věnuje se technickému zázemí dnes silně ovlivněnému digitální technikou, potřebám pedagogů i jejich vztahu k samotnému mediu animace.

Čtvrtá kapitola představuje problematiku konstrukce pohybu jako specifického výrazového prvku animované tvorby. Odhaluje možnosti její strukturace jako prostředku postupného poznávání výrazového potenciálu, uplatnitelného ve výuce. Představuje různé přístupy k začlenění pohybové akce do výuky, spojuje ji s akcí hereckou.

Pátá kapitola úzce navazuje na předešlou. Analyzuje jednotlivé oblasti výtvarných aktivit, které do procesu tvorby animace v daném prostředí vstupují. Podtrhuje kontext výtvarného jazyka a konstrukce pohybu jako výrazového aparátu animované tvorby. Popisuje formy a principy, které do výuky pedagogové

³ *Postupné nabalování poznatků, zkušeností a dovedností.*

zařazují. Kapitulu uzavírají techniky animace, se kterými se v daném prostředí nejčastěji pracuje.

Šestá kapitola doplňuje předešlé kontextem animované tvorby a filmové a audiovizuální výchovy. Uzavírá problematiku v pojetí animované tvorby jako audiovizuální formy a s nativním kontextem.

Závěr je syntézou výsledků výzkumu a zodpovězením jednotlivých výzkumných otázek.

Jazyk práce

Text je psán formálním jazykem. Ve vybraných kapitolách jsem však zvolila užití osobní roviny v jazyce práce s ohledem na potřebu sdělení osobního postoje k dané problematice, tedy v úvodu a v popisu užití výzkumných metod a postupů. Ženská jména v cizím jazyce nepřechyluji.

Citované výzkumné zdroje jsem se rozhodla vždy v úvodu označit zkratkou. Jejich seznam uvádím v závěru práce.

Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem práce je definování výrazových prostředků animované tvorby, které lze použít k rozšíření výuky vizuálně obrazného vyjádření v souvislosti se způsoby výuky na výtvarných oborech základních uměleckých škol.

Text je určen nejen pedagogům výtvarných oborů základních uměleckých škol se zájmem o začleňování nových prvků vizuální komunikace do své výuky, ale také odborníkům připravujícím metodiku filmové a audiovizuální výchovy, především v souvislosti s uplatněním animované tvorby.

K dosažení cíle výzkumu byly vytyčeny **výzkumné otázky:**

1. Jakým způsobem lze rozvíjet základní prvky výtvarného jazyka pomocí animace v hodinách výtvarného oboru základních uměleckých škol?
2. Jakou roli hraje konstrukce pohybu v začlenění animované tvorby do výuky?
3. Jaké formy a motivační metody využívají pedagogové v začlenění animované tvorby do svých hodin?
4. Které faktory výuky brání cílenému zařazování techniky animace do výuky výtvarných oborů základních uměleckých školy v České republice?

Klíčové pojmy a jejich užití v textu

Od roku 2010 je v Rámcově vzdělávacích plánech (RVP) zakotvena výuka **filmové a audiovizuální výchovy** jako doplňující, tedy nepovinný, vzdělávací obor v oblasti základního a gymnaziálního školství. V praxi se však lze setkat také s označením filmová výchova, audiovizuální výchova, ale i audiovizuální edukace (Krátká, 2008, s. 6).⁴ Vzhledem k návaznosti na oblast kurikulárních dokumentů je v následujícím textu používáno výše zmíněné označení Filmová a audiovizuální výchova, její zkratka **F/AV**, případně audiovizuální výchova, nebo filmová výchova tam, kde je třeba důrazu na narativní strukturu podpořenou užitím filmové řeči. Obecným cílem F/AV je snaha o rozvoj **filmové gramotnosti**, a to jak na úrovni divácké, tak tvůrčí. Jako argumentaci naléhavosti zařazení výukových obsahů do současného kurikula používá tvrzení, že když nebudeme vzdělávat, nebude se rozvíjet ani kultura v oblasti audiovize.⁵

Animovaná tvorba je v textu nahlížena jako součást obsahu filmové a audiovizuální výchovy, využívá základních pravidel výstavby audiovizuálního díla. Její zařazení do výukového procesu vede k prohlubování především filmové, digitální, vizuální i mediální gramotnosti, a to formou recepce a reflexe uměleckého díla i praktické zkušenosti. v kontextu práce pojem animovaná tvorba označuje veškeré aktivity, výstupy a principy práce vztahující se k široké oblasti uměleckého vyjádření prostřednictvím **media animace**. Slovo medium je zde použito jako nositel sdělení, vyjádření myšlenky (Francová, 2021, s. 37). **Animací**, slovem, se kterým se v textu pracuje nejčastěji, se rozumí proces tvorby animovaného díla, ale také konkrétní produkt, který tímto procesem vznikl. Pojem **animované dílo** je použito tam, kde je třeba poukázat na produkt samotný a **animovaný film** v případě výrazného zařazení složky narativní, případně zdůraznění struktury díla obsahující prvky filmové řeči. V textu se dále objevuje pojem **konstrukce pohybu**,⁶ který je v kontextu práce užíván jako označení procesu vytváření pohybu, specifického výrazového prvku animace, zdůrazňující potřebu postupného poznávání jeho kvalit, struktury a vazeb jeho jednotlivých prvků na řemeslné zpracování.

⁴ Dle Krátké a Vacka je přirozenější používat termínu audiovizuální edukace. Toto označení se jeví jako výstižnější z hlediska obsahu a cílů výchovně vzdělávacího procesu. Poukazuje na to, že cílem je, jak vzdělávat, tak vychovávat (Krátká, 2008, s. 6). Označení se však téměř nepoužívá.

⁵ Studie British Film Institut pak definuje filmovou gramotnost takto: „Je to úroveň porozumění filmu, schopnost vědomého a zvědavého vybírání filmových děl, kompetence ke kritickému sledování a analýze jejich obsahu, kinematografických kvalit a technických aspektů; a schopnost zacházet s jeho jazykem a technickými prostředky při tvůrčí výrobě pohyblivých obrazů (BFI, 2012, s. 19).“

⁶ Podobné slovní spojení „konstrukce animace“ používá ve svých textech například Dan Torre. Setkat se lze také s pojem tvarování pohybu nebo komponování pohybu.

Institut **základní umělecké školy** je typickým prvkem nepovinného formálního uměleckého vzdělávání České republiky (RVP ZUV, 2010, s. 8).⁷ Paralelu k tomuto systému nalezneme pouze na Slovensku, kde se tendence tohoto způsobu uměleckého vzdělávání po rozdělení republiky udržela stejně jako u nás. V dalším textu bude užívána i zkratka ZUŠ pro institucionální označení a v souvislosti se studijním zaměřením **výtvarného oboru** bude dále užíváno i spojení výtvarná výchova, a to z důvodu, že odpovídá obecnému charakteru obsahu výuky na ZUŠ, která ve své podstatě vychází ze základních principů výtvarné výchovy, kterou dále rozvíjí.⁸ Je zde velký prostor pro výchovně vzdělávací procesy spojené nejen se současným pojetím výtvarného umění, ale i s novými obsahy výuky, ke kterým se F/AV řadí. Reaguje na proměnu současné vizuální kultury, do které se včlenila digitalizace společně s novými médii. Obsahu F/AV však není vymezen samostatný předmět, lze jej zařadit jako součást výuky jednotlivých oborů, kde může být samostatnému předmětu v různých podobách vytvořen prostor. Obsah F/AV lze zahrnout také do zaměření multimediální tvorba, která je spjata s využíváním digitálních technologií, které jsou její podmínkou (RVP ZUV, 2010, s. 52).⁹ Nejčastěji probíhá její výuka v souvislosti s oborem výtvarným.

⁷ První zmínky o systému takto koncipované výuky v podobě hudebních škol sahají až do 17. století. V 60. letech 20. století se podoba škol transformovala do Lidových škol umění a označení Základní umělecké školy získaly po roce 1989 (Šobánková, 2006, s. 14).

⁸ Institucionální vymezení ZUŠ sebou nese mnoho požadavků na systém výuky. Má vlastní výchovné i vzdělávací cíle a na rozdíl od jiných mimoškolních aktivit se řídí kurikulárními dokumenty, které tyto cíle vymezují. K těmto základním dokumentům patří Rámcový vzdělávací program definující způsob vzdělávání v tomto typu škol, který je dále jednotlivými školami rozváděn v tzv. Školním vzdělávacím programu. Od mimoškolních aktivit se liší především systematičností, komplexností studia, ale především řízením se školským zákonem, ve kterém je zakotvena například i potřeba hodnocení dosažených výsledků. Posláním ZUŠ není profesně připravit žáka, ale především formovat jeho pozitivní vztah k oblasti umění, kultury k ostatním lidem i k sobě samému (RVP ZUV, 2010, s. 14).

⁹ Na úrovni ŠVP se multimediální tvorba realizuje: A) Jako samostatné studijní zaměření v rámci jednoho uměleckého oboru (např. výtvarná a multimediální tvorba), kde jsou plněny očekávané výstupy příslušného oboru včetně hodinové dotaci. B) Jako integrované studijní zaměření vzniklé kombinací vzdělávacích obsahů uměleckých oborů, opět však plní očekávané výstupy dominantního uměleckého oboru (RVP ZUV, 2010, s. 52).

1. TEORETICKÝ RÁMEC VÝZKUMU

Animovaná tvorba navazuje na všechna tři hlediska obsahu výuky výtvarného oboru vymezená v Rámcově vzdělávacím programu pro základní umělecké školy: recepce díla, tvůrčí činnost a reflexe jako následek recepce i tvůrčí zkušenosti (RVP ZUV, 2010, s. 37).

Teoretický kontext se opírá o základní koncepce výuky výtvarného jazyka, ukotvené v didaktikách oboru, odborných člancích a literatuře z oblasti výtvarného umění s orientací na současný stav rozvoje vizuální gramotnosti a začleňování nových médií. Dále do problematiky vstupuje konstrukce pohybu jako svébytný výrazový prvek animace, zastoupený teoriemi animovaného filmu se zaměřením na jeho komunikační aspekt, tedy snahou o sdělný záznam výrazu. Téma zasahuje i psychologii se zaměřením na kognitivní vývoj člověka a psychologii umění. Filmová a audiovizuální výchova pak poskytuje kontext začlenění filmové řeči a specifikuje animovanou tvorbu jako formu audiovizuálního sdělení. Důležitým teoretickým rámcem jsou i obsahy kurikulárních dokumentů, které v současné době prochází významnou revizí s ohledem na formulaci strategie 2030+.

Hlavní teoretický rámec výzkumu formuje kontext obsahu výuky výtvarného oboru základní umělecké školy se strukturou a výrazovými prostředky animovaného díla, ukotveného jako součást filmové a audiovizuální výchovy.

1.1 Současná situace

Obor filmové a audiovizuální výchovy má v České republice tradici počínající již v 60. letech minulého století. Mnohokrát však byly snahy o včlenění audiovizuální výchovy do běžné výuky přerušeny. Nejvýraznějším vstupem tohoto vzdělávacího oboru do formálního školství bylo až včlenění filmové a audiovizuální výchovy do kurikula v roce 2010 jako doplňujícího předmětu oblasti Umění a kultura. V zahraničí je tradice oboru výraznější. Například ve Francii se první snahy o ukotvení filmové výchovy datují již od 30. let minulého století, kdy zde vzniká Britský filmový institut, věnující se filmu samotnému i filmovému vzdělávání (Holubová, 2021, s. 12).

V roce 2016 byla vydána studie mapující realizaci filmové a audiovizuální výchovy na českých základních školách a gymnáziích¹⁰, ze které vyšlo najevo, že se tomuto obsahu věnuje pouze 1,9 % oslovených základních škol a 13 % gymnázií (Czesany Dvořáková, 2016, s. 7-8). V roce 2021-2022 byla tato studie

¹⁰ Studii zpracovala Katedra filmových studií Filozofické fakulty Karlovy Univerzity v Praze.

prováděna opětovně.¹¹ Z porovnání výsledků lze vyčíst zvyšující tendenci i výrazný zájem o téma, přesto je povědomí o možnosti zařazování Filmové výchovy do výuky stále malé. Poukazuje také na fakt, že výrazným motivačním prvkem by bylo vytvoření hodnotné metodiky (Czesany Dvořáková, 2022, s. 4).¹² Studie Národního ústavu pro vzdělávání z roku 2019 ke stávající situaci poukazuje na její propojení s mediální výchovou, jejímž cílem je reakce na sílící význam masových médií, jejichž prostředkem filmová řeč je. Na kinematografii nazírá jako na poslední evoluční stupeň umělecké činnosti. Díky technologickému pokroku je používání přístrojů, umožňujících vytvářet kinematografický obraz, zcela běžné a pro mladou generaci silně atraktivní a motivující (NUV, 2019, s. 12). Dále poukazuje na zcela marginální využití obsahu F/AV ve výuce na rozdíl od ostatních uměleckých oborů, jako je výtvarná, hudební či dramatická výchova. Jako jednu z příčin uvádí snahu o zachování maximálního vyučovacího prostoru hlavnímu kurikulu škol, nedostatek kvalifikovaných pedagogů a v neposlední řadě i negativní postoj k novému obsahu výuky ze stran vedení škol či samotných pedagogů.

Podkladová studie dále apeluje na zavedení speciálního oboru F/AV na pedagogických fakultách (NUV, 2019, s. 26-27). Reaguje tak na to, že v současné době není dostatečná příprava pedagogů v oblasti filmové a audiovizuální výchovy. Významné centrum, ze kterého se rekrutují pedagogové didakticky poučení, lze nalézt především na Karlově univerzitě. Z následujícího výzkumu vyšlo najevo, že je filmová průprava pro přípravu pedagogů audiovizuální tvorby naprosto zásadní. Pedagogové, kteří měli možnost seznámit se konkrétně s animovanou tvorbou, především z praktického hlediska v rámci studia, vnímali tento fakt jako jasně motivující k tomu, aby animaci do výuky zařadili (viz. kapitola 3). Nová media a teorie filmu jako vzdělávací předmět jsou přítomny na mnoha pedagogických fakultách, avšak přímo filmové a audiovizuální výchově se věnují marginálně, natož aby zde vznikl zastřešující studijní obor. S tím se lze setkat spíše na fakultách filmových nebo na filmových vědách,¹³ kde v současné době řeší pedagogickou erudici jako dodatek ke studiu.

Určitým východiskem současné situace je příprava hodnotné metodické podpory se zaměřením nejen na porozumění principu stavby pohyblivého obrazu, ale i na didaktickou transformaci takto získaných zkušeností a vědomostí do

¹¹ Studie byla realizována Asociací pro filmovou a audiovizuální výchovu jako součást projektu Posílení oboru filmová/audiovizuální výchova v ČR díky finanční podpoře Fondů EHP pod záštitou Ministerstva kultury ČR.

¹² Vzdělávací obor filmová/audiovizuální výchova (dále též F/AV) se v současné době vyučuje na 4 % českých základních škol a 18 % gymnázií. 62 % z gymnázií a 73 % ze základních škol, která F/AV učí, zařazuje F/AV jako součást jiného předmětu nebo jiné formy výuky.

¹³ FAMU nabízí 2letý magisterský obor podporující přípravu pedagogů ve specializaci na filmovou a audiovizuální výchovu.

výuky, respektující věkové i individuální zvláštnosti žáků (Kolář, 2012, s. 79). Didaktická transformace je významným prvkem přípravy na výuku, kterým pedagog do její podoby výrazně zasahuje a formuje tak i její průběh. (Slavík, 2010, s. 28). Právě těmito obsahy se filmová a audiovizuální výchova zabývá a odlišuje se tím od profesního vzdělávání, kde je důraz kladen na osvojení si profesionálních postupů spojených s produkcí audiovizuálních děl.

Cíl filmové výchovy je koncipován jako porozumění prostředkům pohyblivého obrazu, dosažení schopnosti kritického přístupu k filmu i dalším médiím (Krátká, 2008, s. 6).

1.2 Současný stav řešené problematiky

Animované tvorbě ve výuce se u nás věnují především vysokoškolské kvalifikační práce. Velmi inspirativní a v širí svého obsahu i hodnotná je například magisterská práce Radky Žaloudkové, věnující se animaci na prvním stupni ZŠ. I přes to, že se může ve své komplexnosti animace jevit jako náročná pro využívání ve výuce 1. stupně, Žaloudková potvrzuje, že i zde lze toto médium použít smysluplně (2012, s. 93) a navrhuje vyvarovat se mnohým překážkám už v samotné přípravě projektu, čímž potvrzuje naléhavost získávání praktických zkušeností pedagogy. Navíc uvádí, že ani malé technologické zázemí nemusí být překážkou k zařazení animace do výuky. K problematickým oblastem řadí nejen nedostatečnou teoretickou přípravu a organizaci, ale především časovou dotaci, která je u práce s animací náročnější. Amálie Horvátová začleňuje animaci v souvislosti s filmovou výchovou do prostředí galerijní edukace (2019). Zdůrazňuje tak proměnu, se kterou současný pohyblivý obraz pracuje. Elena Vondráčková stručně, avšak výstižně shrnuje příběh začleňování filmové výchovy v České republice, současnou situaci staví do kontextu situace ve světě a udává příklady především mimoškolních aktivit, propojující dětskou kreativitu s animací (2016, s. 17.). Sama pak poukazuje na fakt, že nejen animaci, ale i práci s filmem, v kontextu rozvíjení dětské kreativity, nalezneme v prostředí neformálního vzdělávání častěji.

Podobným způsobem přistupuje k začleňování animace do výtvarné výchovy také Kateřina Hausenblasová. Ve své magisterské práci *Animace a animovaný film ve výtvarné výchově*, stejně jako Vondráčková, poukazuje na výrazně odlišnou situaci ve formálním a neformálním vzdělávání (2014, s. 10). Téměř vždy se u dílen a školiček jistým způsobem setkáváme s přínosem lektora jako filmového teoretika, profesionála z praxe, ale přinejmenším filmového nadšence, věnujícímu se oboru jako svému životnímu poslání, avšak často bez pedagogické

erudice, která je ve formálním systému školství podmínkou. Právě tento prvek, odlišující formální a neformální vzdělávání je v současné situaci klíčový.¹⁴

Disertační práce se tvorbou animací dětmi v souvislosti s edukačním procesem věnují méně, spíše jako okrajovému tématu. Linda Arbanová ve své práci *„Filmový obraz jako předmět výchovy a vzdělávání“* (2010), zcela jasně poukazuje na nutnost zvyšování filmové gramotnosti nastupujících generací. Vyzdvihuje proměnlivé vnímání pohyblivého obrazu, který nás dnes zcela obklopuje a ovlivňuje naše kognitivní schopnosti. Filmový obraz se od obrazu statického odlišuje temporaritou, tedy trváním v čase, během něhož se obraz proměňuje, a narativitou, tedy způsobem vyprávění příběhu. Slovní spojení „prohlížení statického obrazu“ nahrazuje spojením „sledování filmu“. Označení tak lépe odpovídá charakteru kognitivního myšlení, které je svázáno se strukturou pohyblivého obrazu. Divák dekóduje filmový obsah jako plynulý tok událostí, které jsou formovány záběry a jejich následností (Kulka, 2008, s. 508).

Arbanová dále analyzuje práci s filmem jak z pohledu aktivního „žáka-diváka“, tak z pohledu „žáka-filmaře“. v závěru práce, v souvislosti s postavením „žáka-filmaře“, zařazuje animaci k významným prostředkům filmové výchovy. Za podstatné považuje především propojení vizuální stránky animace s přirozeným výtvarným projevem dětí, atraktivitu samotného média a technické možnosti zpracování, které jsou ve vztahu k předkamerové realitě dostupnější (2010, s. 89).

Marie Hlávková ve své disertaci *„Videoart a výtvarný experimentální film a jejich aplikace ve výtvarně edukativní oblasti“* (2011) zařazuje animaci po bok videoartu a experimentálního filmu, který však ve vztahu k obsahu F/AV vidí jako okrajovou záležitost, a to nikoliv z hlediska užitého média, čímž může být film i animace, ale dle postupů, ve kterých není třeba se striktně držet prostředků filmového vyprávění. Upozorňuje tak na vyšší provázanost experimentálního přístupu s výtvarným uměním a nabízí tak možnost pedagogům výtvarné výchovy práci s pohyblivým obrazem bez znalosti filmové řeči. Klasické filmové vyprávění spojuje více s kontextem samotné filmové a audiovizuální výchovy s odvoláním na formulaci v kurikulárních dokumentech, kde je stanoveno, že:

„Důraz je kladen na postupný rozvoj vnímání filmových/audiovizuálních děl. Žáci se na základě jednoduchých tvůrčích experimentů učí „řeči filmu“ tak, aby mohli mít větší užitek z vnímání děl filmové/vizuální kultury. Učí se lépe porozumět možnostem jednotlivých typů filmových/audiovizuálních sdělení vycházejících buď z přesného obrazu okolního světa (dokumentární pojetí), nebo

¹⁴ Velmi výstižně se k problému vyjadřuje Jiří Forejt na stránkách filmvychova.cz publikovaných asociací pro filmovou a audiovizuální výchovu. Jistou „neochotu“ k zařazování nových obsahů do výuky ze strany pedagogů vidí především v nedostatečně zpracované didaktice, díky čemuž jsou pedagogové odsouzeni připravovat si vlastní materiály do výuky sami (Forejt, 2018).

umělého obrazu více či méně možného světa (hraný film) i obrazu, který vychází z technických možností rozšiřujících „filmovou řeč“ o triky, animace a další výtvarné prvky (NUV, 2010, s. 1).“

Britta Pollmüller and Martin Sercombe ve své knize „*The Teachers' Animation Toolkit*“ (2011) představují různorodé náměty práce s ohledem na věkové dispozice žáků, vědomostní vybavení pedagoga. Kniha vychází z tříletého výzkumu začleňování animace do obsahu výuky, a to ve všech oblastech obecného vzdělávání. Zúčastnilo se ho 10 norfolkských škol a jeho cílem bylo vytvořit soubor základních aktivit, které by dětem objasnilly tvořivé postupy animace. Podkladová studie pro vydání knihy dochází k výsledkům, že zavedením animace do výuky došlo k pozitivnímu rozvoji tvořivosti nejen u žáků, ale i u pedagogů, kteří se studie účastnili. Na konci studie zaznamenali u žáků pozitivní změnu chování v důsledku získání nových poznatků, dále schopnost reflexe sociální problematiky, rozvoj sociálních kompetencí, obohacení o novou terminologii, výraznější schopnost sebehodnocení a vyjádření kritického postoje k médiím a filmovému průmyslu. Ze strany pedagogů pak byla prohloubena sebedůvěra k novým pracovním postupům a integraci digitálních technologií do výuky skrze celé školní kurikulum (Pollmüller, Sercombe, 2007, s. 95-96).

V roce 2016 dále publikuje Britta Pollmüller disertační práci „*Animation and Creativity in the Classroom*.“ Zabývá se zde souvislostí mezi rozvojem tvořivosti¹⁵ a výukou animace. Svůj výzkum situuje do prostředí středních škol v Norfolku, mezi děti ve věku 13 až 17 let. Ve svém textu se opírá o pojem **animační gramotnost**, kterým rozšiřuje gramotnost filmovou. Paralelu s filmovou gramotností představuje v kontextu společných prvků, jakými jsou úhel kamery, velikost záběru, principy narativní formy a práce se zvukem. Rozdílnost v koncepci obou gramotností pak uvádí v principech animace: hyperrealismus¹⁶, nadsázka, metamorfóza a fantazie; konstrukce postavy a výpravy, komické momenty a karikatury; vizuální gagy a specifický zvuk (Pollmüller, 2016, s. 103).

¹⁵ Tvořivost je pojem nejasně definovatelný, obtížně komunikovatelný, neomezuje se pouze na uměleckou činnost. Je nezbytným předpokladem k jakémukoliv jednání, je tedy na výchovném procesu tento proces podpořit (Podlipský, 2017, s. 2). Nejčastěji je charakterizována jako schopnost nacházet nové impulzy k řešení problémových situací (Uhl Skřivanová, 2013, s. 65). V širším smyslu je možné ji chápat také jako samotnou schopnost tvůrčí produkce, reakce na změny a přehodnocování zaběhlých schémat, rutin ve vztahu k novým podmínkám. Často se s charakteristikou tvůrčí osobnosti spojuje originalita, autonomnost a snaha po seberealizaci. Za významné faktory tvořivosti Štěpánková označuje experimentaci, hru, práci s otevřeným koncem, čas, místo, prostředky zhmotňující myšlenku, rozhodování a svobodnou vůli (Štěpánková, 2013).

¹⁶ Dle Wellse jde o typický prvek animace, podporující uvěřitelnost postavy, který uvádí v souvislosti s tvorbou Walta Disneea (Wells, 2013, s. 37).

Animační gramotnost dále dává do kontextu multigramotnosti a spojuje ji se schopností kreativně užívat výrazových prostředků animace, které váže především s konstrukcí pohybu. Vychází z Vygotského teorie tvořivosti, aby v konečné fázi formulovala prvky animační gramotnosti jako schopnost (Pollmüller, 2016, s. 160):

- **konstrukce pohybu v animaci** a porozumění technickému konceptu animace
- plánování a vytváření sekvence pomocí **výrazových prvků animace**, techniky stop motion, nadsázky, přetváření skutečnosti, nálady, klíčových fází a fázování
- aplikace principů: **dvacet pět snímků formuje jednu sekundu animace**, kde každý snímek je zachycen a navázán na sekvenční pohyb; uplatnění možnosti “dvojitě expozice”, tedy 12 snímků za sekundu místo 25¹⁷; tři slova v mluvené řeči vyžadují jednu sekundu animace
- konstruktivního **řešení vizuální a zvukové stránky**

Pohyb jako hlavní princip animace zmiňuje stejně jako Pollmüller i významná britská pedagožka Wendy Jackson Hall, která už v roce 2002 prezentovala na konferenci Society for Animation Studies, příspěvek pod názvem „*Animated Kids: An Analysis of Comprehension of Animation Logic in Young Children.*“ v příspěvku shrnuje svou desetiletou praxi s výukou animace na školách. Sama uvádí, že k prvnímu kroku integrace animované tvorby do výuky se jí osvědčilo použití flipbooku¹⁸, na kterém ilustruje principy pohybu. Ty charakterizuje jako **změnu velikosti, pozice, tvaru a dokreslování nebo ubývání kresby**. V textu dále uvádí pojem **logika animace** pro podporu jejího začlenění do komplexního systému vzdělávání. Zařazuje zde: **matematiku** jako základ pro pochopení systému počtu snímků za sekundu, **umění** jako estetické hledisko, zde zmínila i schopnost opakování kresby, dále **literaturu** ve vztahu k naraci (příběh postavy, prostředí), **vědu a fyziku** v souvislosti s poznáváním zákonitosti optiky, a především přírodních zákonů, ovlivňujících vnímání pohybových aktivit, rychlosti, gravitace, transformace, metamorfózy v závislosti s principem uvěřitelnosti animační akce (Hall, 2002).

¹⁷ *Lidské oko je schopno dva stejné následující snímky za sebou v sekvenci stále vnímat jako součást plynulého pohybu, jedná-li se o pohyb pomalý.*

¹⁸ *Optická hračka ve formě bločku, na kterém jsou zaznamenány jednotlivé fáze pohybu.*

1.2.1 Metodiky výuky výtvarného jazyka, audiovizuálního díla a animace

Jednou z mála hodnotných metodik, pracujících s chápáním filmového média jako obsahu výuky s jasným edukativním cílem byla vydána pod názvem „*Učit se film – metodika výuky filmové tvorby*“ (Vančát, 2012). Vznikla v ZUŠ Police nad Metují jako reakce na situaci zařazování F/AV do RVP a jejími autory jsou Matěj Smetana a Jaroslav Vančát. Publikace je dostupná online na vyžádání a představuje u nás dodnes nejucelenější textovou didaktiku ke školnímu vzdělávání v oblasti F/AV. Je koncipována jako základní představení struktury pohyblivého obrazu, obohacena o možnosti zařazení jednotlivých složek pohyblivého obrazu do výuky na příkladu konkrétních metodických postupů, zahrnující také animaci. Jednotlivé lekce jsou koncipovány přehledně tak, aby byl s nimi schopen pedagog pracovat intuitivně, aniž by musel být komplexně poučený o principech audiovizuálního vyjádření. Metodika doznala jisté kritiky v textu disertační práce *Didaktika animované tvorby s využitím digitálních technologií* Pavla Trnky, a to především s ohledem na začleňování množství nových obsahů do výuky, především na prvním stupni základní školy (Trnka, 2008, s. 24). Vančát pohyblivý obraz sice popisuje jako složitou strukturu, ale jednotlivé prvky formuluje v jisté stylizaci tak, aby je i neškolený „filmař“ dokázal integrovat do své výuky na základě zkušeností se strukturací výuky výtvarného jazyka.¹⁹ Jednotlivá metodická cvičení zde sice popisují konkrétní postupy, ale lze k nim přistoupit také jako k možnosti, jak danou problematiku uchopit a dále ji rozvíjet. Naopak, z jednotlivých zadání lze pro pedagoga výtvarně zaměřeného vystopovat velké množství aktivit, které lze do výuky zařadit zcela intuitivně, separátně, třeba i v souvislosti s výtvarným projektem nebo jen v návaznosti na výtvarné cvičení. Cílem takto koncipované metodiky je ukázat pedagogům, jak transformovat náročný obsah spojený se strukturou pohyblivého obrazu do výuky s tím, že není potřeba vždy využít celou strukturu díla, ale zaměřit se na jednotlivé dílčí výrazové prvky, které ji formují.

V minulosti takto koncipovala metodiku výtvarných oborů Věra Roeselová v souboru čtyř svazků, věnující se vždy konkrétnímu tématu s jeho úvodním zasazením do kontextu knihy a následným příkladem řešení, koncipovaným jako možný přístup k problematice. Poslední vydanou knihou byla *Linie, barva, tvar ve výtvarné výchově* (Roeselová, 2004) a uzavřela tak komplex metodiky v souvislosti s uplatňováním základních prvků výtvarného jazyka. Podobný systém výuce animace chybí. Vančát sice animaci věnuje pozornost, Roeselová

¹⁹ Vančát charakterizuje pohyblivý obraz stupňovitou strukturální stavbou a z ní vyplývající komplexností, kde hlavní vrstva je zásadním způsobem propojena s vrstvami strukturálně nižšími, záběrem a obrazovým polem (Vančát, 2012, s. 2). Vyjadřuje se k filmu a pohyblivému obrazu obecně. Jako hlavní výrazový aparát využívá audiovizuální prostředky, označované také jako řeč filmu, kterým se podrobně věnují například Plažewski nebo Bordwel a Thomsonová.

také rozebírá prvky dynamické kompozice, které lze zařadit k jistému předstupní hry s pohyblivým obrazem, ale výrazové prvky animované tvorby zatím nikde komplexněji reflektovány nejsou.

1.3 Animovaná tvorba v kontextu základních uměleckých škol

Výrazným prvkem poznávání výtvarného jazyka ve výuce výtvarných oborů základních uměleckých škola je hloubka uchopení tématu v rámci projektové koncepce výuky. Vychází především z vrozených dispozic dětí a jejich přirozené zkušenosti. Prosazuje jejich vlastní aktivitu a sleduje zainteresovanost. Vychází například z pojetí výuky, jak jej koncipoval John Dewey, který tvrdí, že základním východiskem je pojetí školy jako součástí života. Klade důraz na praktickou zkušenost žáků během výuky. Jeho myšlenky dále rozvíjí současný konstruktivistický přístup, který do procesu výuky zahrnuje osobní zkušenost žáka, kterou získává i mimo školní výuku. Celý proces je založen na principu objevování a konstruování nových poznatků (Mazáčová, 2014, s. 18). Učení se děje pomocí řešení životních problémů a situací. Problémové vyučování je účinné tam, kde se stává impulzem k přemýšlení (Roeselová, 2004, s. 17).

Výuku výtvarných oborů základní umělecké školy charakterizuje postupné poznávání výtvarného jazyka formou krátkých her a experimentů, které se ve svém celku pojí v rozsáhlejší projekty nebo řady. Jeho hlavním přínosem je změna myšlení směřující k mnohostrannému poznávání světa (Roeselová, 1997, s. 33). Ke koncepci výtvarných projektů Roeselová dodává, že jejich podstata a účinnost závisí na přehledné struktuře jednotlivých tematických vláken a na kooperaci pedagoga se svými žáky (ibid, s. 32). Jako komplexní stupňovitou strukturální stavbu, kde hlavní vrstva je zásadním způsobem propojena s vrstvami strukturálně nižšími (se záběrem a obrazovým polem), charakterizuje Vančát pohyblivý obraz (Vančát, 2012, s. 2). Vzhledem ke své rozvětvené struktuře a provázanosti jednotlivých vyjadřovacích prvků²⁰ pak může pohyblivý obraz do výuky přinést zdroj nových obsahů. Projektový přístup, jako ideální způsob výuky, vyzdvihuje ve svých komentářích k začleňování F/AV i Rudolf Adler (2020). Upozorňuje dále na instituci ZUŠ jako na ideální prostředí pro integraci filmové a audiovizuální výchovy do výuky, kde se dostává primárního postavení výchovným předmětům, které v základním a středoškolském formálním vzdělávání stojí často na okraji zájmu (Adler, 2020).

Obsah filmové a audiovizuální výchovy je obecně opřen o postupné poznávání prostředků audiovizuální tvorby. Ty do prostoru animované tvorby vstupují jako

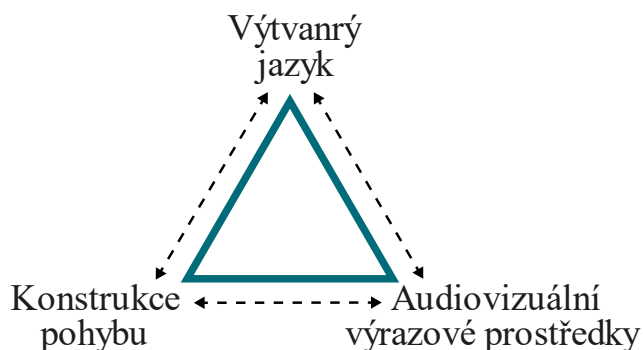
²⁰ Adler charakterizuje audiovizuální tvorbu jako syntézu všech výrazových prostředků historicky předcházejících umění. Do její struktury zahrnuje výtvarné umění, hudbu, fotografii i literaturu (Adler, 2018, s. 7).

přejaté, řadí se k nim dále i výtvarné umění, divadlo, literatura a hudba (Kubíček, 2004, s. 24).²¹ Kubíček k přejatým specifickým prvkům řadí dramatická umění v zastoupení herecké akce, literární umění navazující na příběhový koncept, výtvarné umění jako součást vizuální prezentace s kompozičním uspořádáním linií, barev, tvarů, světla a umění hudby, jako součástí složky zvukové i loutku, vycházející z loutkového divadla (Kubíček, 2004, s. 24). Animace má však k dispozici i další možnosti, opírající se především o specifickou konstrukci pohybu, která svým charakterem výrazně definuje animaci jako specifické umělecké médium. Animaci Wells označuje v tomto ohledu jako filmový jazyk a filmové umění, *které je více sofistikované a flexibilní médium než film živé akce. Proto nabízí tvůrcům filmů příležitost být více imaginativní a méně konzervativní* (Wells, 2013, s. 15-18). Animovaná tvorba pak, jako propojení pohybové, narativní a výtvarné složky, přirozeně navazuje na klasické pojetí výtvarné výchovy a dále ji rozšiřuje vzhledem k novodobým tendencím o provázání jednotlivých složek vzdělávání.

²¹ *Ve svém textu se však opírá o formu animovaného filmu, která předpokládá přítomnost příběhu, případně loutky (animované postavy). Animace je však médium mnohem obsažnější, loutku, tak jak je zde nazírána, ani příběhový kontext vždy obsahovat nemusí.*

1.4 Struktura animovaného díla

Následující schéma jednoduše shrnuje klíčové oblasti, formující výrazové prostředky animované tvorby tak, jak bude dále reflektována ve výzkumu:



Obr. 1: Struktura animace.

Na strukturu animovaného díla lze tedy pohlížet v **kontextu výtvarné složky, pohybu a audiovizuálních prostředků**:

- **Výtvarná složka** je nedílnou součástí obrazové interpretace konceptu animovaného díla.
- **Pohyb** je specifickým vyjadřovacím prvkem animace a má zásadní vliv na další prvky charakterizující animovanou tvorbu.
- **Audiovizuální prostředky** formují především narativní kontext.²²

1.4.1 Animovaná tvorba zdrojem obsahů výuky výtvarného jazyka

Výtvarný jazyk je nezbytnou součástí výrazového aparátu animované tvorby a vstupuje v jisté míře do všech preprodukčních, produkčních i postprodukčních procesů. V paralele komplexního animovaného díla lze dobře charakterizovat jednotlivé obsahy výtvarných činností podobně, jako u výtvarných projektů a dále je přetvořit do dílčích obsahů výuky. Výtvarný jazyk vstupuje do animované tvorby přímo v produkční části nebo jako součást přípravy a následné prezentace díla. Produkční část pak výtvarný jazyk spojuje s kauzální závislostí kompozice obrazu a pohybu, odvíjejícího se v časové rovině. Tím odkazuje na estetiku animace, která již nepohlíží na pohyb a výtvarný jazyk odděleně, definuje jej jako nový výrazový prvek.

²² Narativní kontext však obecně není podmínkou tvorby animace. Lze nalézt mnoho forem nenarativní animace, experimentace, abstraktní animace. Narativní koncept však stále převažuje a je úzce spojen s poznáváním výrazových prostředků audiovizuální formy.

Níže je zvoleno netradiční pojetí textu výčtem výtvarných aktivit souvisejících s různými fázemi produkce animovaného díla, které lze implementovat do výuky. Je takto koncipován s ohledem na jejich šíři a není zdaleka vyčerpáný.

Z hlediska **produkčního procesu i analýzy animovaného filmu:**

Kresebný záznam nápadu, myšlenky, studie referencí z vnějšího i vnitřního světa, hledání inspirace v kresbě, v grafických i dalších technikách umožňujících prohloubení vztahu charakteru obrazu a sdělení, fotografování inspiračních prvků, skicování kompozičního uspořádání hlavních obrazů, kresebné mapování terénu, rozkreslení konceptu, výtvarný návrh pozadí, studie rekvizit, výtvarný návrh figur, hledání vztahu materiálu k charakteristice postavy a pozadí, výroba makety, příprava storyboardu, příprava komiksu, ilustrace hlavní scény, studijní kresba gest, malba barevné kompozice s ohledem na charakter námětu, barevný přepis zvuku, zpracování jednotlivých částí vrstev obrazu, modelace prostředí, příprava a modelace rekvizit, komponování loutek, nasvícení scény, skici zachycující průběh pohybu, haptické poznávání vlastností materiálu skrze manipulaci s nimi, záznam hlavních fází pohybu v různých materiálech, časosběr výtvarných aktivit, dokumentace záznamu projektu, komponování titulků, postupná transformace tvarů v pohybu a hledání řádu, instalace projekce, instalace rekvizit do výstavního prostoru, příprava propagačních materiálů k filmu, popis obrazové kompozice, poznávání charakteru hlavního hrdiny přes analýzu gesta, použitého materiálu, kompozičního vztahu k pozadí, záznam zpětného scénáře, výtvarný přepis významné scény, záznam hlavních událostí.

1.5 Pohyb jako základní výrazový prvek animované tvorby v kontextu současného pojetí jejich definic

Nekonzistencí definic animace se ve svém textu věnuje Brian Wells. Klade si otázku, co animaci ve své podstatě charakterizuje a reaguje na situaci, kde se definici animace teoretikové spíše vyhýbají. Většina se přiklání k tomu, že animace je forma umění s nejasně definovatelnými hranicemi. Reagují tak na široké pole působnosti, kde se s animací v různých kontextech lze dnes setkat. Mauren Furniss v této souvislosti například poukazuje na zcela odlišný přístup Normna mc. Larena,²³ jež se v nejčastěji citované definici animace odráží od obecně uznávaného vyjadřovacího prvku animace, kterým označuje pohyb a staví tento postoj do jistého kontrastu se Solomonem, který definuje animaci ve způsobu užívání různých technik (Furniss, 2008, s. 18). Paul Wells upozorňuje na aktuální potřebu změny kontextu doposud užívaných definic vzhledem k samotné

²³ „Animace není umění pohyblivých kreseb, ale umění kreslených pohybů; to, co se odehraje mezi každými dvěma okénky, je mnohem důležitější než to, co je na nich; animace je tedy umění manipulace s neviditelnými mezerami mezi jednotlivými okénky (Kubíček, 2004, s. 8).“

podstatě úprav obrazu a manipulaci s ním, kde animace stále výrazněji vstupuje do prostoru filmu živé akce (Wells, 2008, s. 183). Potřebu redefinice animace také zmiňuje Mazanec. Její hranice, podobně jako Paul Wells, posouvá do postprodukce a manipulace s obrazem. Nahrazuje tím tak tradiční vztah animace a sekvenčního snímání jednotlivých obrazových políček (Mazanec, 2009, s. 72). Susan Buchan upozorňuje na interdisciplinární charakter animace. Pojem jako intermedialita a interdisciplinálnost spojuje s neskutečně rychlým vývojem technického, a především digitálního rázu integrující animační postupy do všech možných oblastí audiovizuální i vizuální produkce. Zároveň však dodává, že „*To, co zůstává na animaci během více než 100 let výroby založené na celuloidu charakteristické, je její neomezený potenciál vizuálně reprezentovat události, scénáře a formy, které mají jen malý nebo žádný vztah k naší zkušenosti skutečného světa*“ (Buchan, 2013). Tím podtrhuje základní funkci a charakteristiku animace v možnosti zobrazovat události, **které by nebylo možné zachytit jiným způsobem** (Bordwell, 2011, s. 493).

Jeden z argumentů nezbytnosti hledání definice Brian Wells opírá o zamyšlení nad tím, v **kterých případech nám může definice posloužit**. Uvádí zde různé formální záležitosti s ohledem na grantové projekty, ale upozorňuje také, že definování animace vstupuje do edukačních programů (Wells, 2011, s. 14). Tam, kde je třeba s animací pracovat, vysvětlit jisté postupy, je třeba vědět, o co se opírat. Jasná informace umožňuje lepší orientaci v řešení problému. V pedagogické praxi se pak potřeba o slovní definici opírá o schopnost vyjádření obsahu výuky v řečové podobě. Předpokládá se, že dítě rozumí tomu, co je schopné slovně artikulovat (Jedlička, 2018, s. 199).

Z charakteristik animace, jak je popisuje Brian Wells, lze zmínit 5 hlavních rysů (Wells, 2011, s. 15-27):

- Animace je **vizuální forma komunikace**.
- Aby byla věc animací, **musí se zdát, že se fyzicky pohybuje nebo mění**.
- Aby byla věc animací, **musí se pohybovat nebo měnit během vnímatelného a rozpoznatelného časového úseku**, který se skládá ze dvou nebo více samostatných jednotek času. Tyto jednotky času jsou v animaci známé jako „snímky“. Pojem „snímek“, chápaný jako dílčí jednotka času, je proto absolutně nezbytný pro základní „bytí“ a funkci animace.
- Animace se skládá ze sekvenční sady statických obrazů, z nichž každý je **zaznamenán jednotlivě** pro určitou jednotku času, a tyto jednotky času jsou zobrazovány v relativně rychlém sledu za účelem dosažení iluze živého pohybu nebo změny.
- Animace musí **zahrnovat princip živosti a vitality**.

Z animace vyčleňuje určité instalace zahrnující proměnu, které vnímá svým charakterem jako součást prostoru, ve kterém je sám divák přítomen, tedy

nezaznamenává pouze animaci, se kterou instalace pracuje, ale celistvý objekt. Sám však uznává, že záleží na přístupu, do jaké míry lze podobné projevy iluze pohybu pokládat za animaci.

Pohybem jako základním výrazovým prvkem se dále zabývá mnoho dalších teoretiků. Neoddělitelnost pohybu a požadavku životnosti v charakterizaci animace zmiňuje i Choldenko (Redrobe, 2014, s. 101). Animaci považuje za proces předání života. Pojetí animace Choldenka i Wellse tedy zdůrazňují „životnost“ a tím otevírají prostor dalšímu tématu, který do výzkumu vstupuje, a tím jsou možnosti, jak pohyb tvarovat, aby zde byla podmínka živostnosti splněna.

1.5.1 Pohyb a princip vitality

Dan Torre se v knize *Cognitive Animation Theory: a Process-Based Reading of Animation and Human Cognition* (Torre, 2014) přímo zabývá podstatou pohybu v souvislosti s procesem vnímání. Pohyb v animaci popisuje ve vztahu k obrazu. Srovnává film živé akce, kde je pohyb přímo spojený s fotografickou realitou obrazu a do kontextu uvádí animovaný pohyb, kde je obraz od pohybu abstrahován a lze jej dosadit k objektům, které se samy nepohybují (Torre, 2014, s. 34). Dochází k tomu, že „*Jedinečná schopnost oddělit pohyb a obraz umožňuje nový kontext [...] Hlemýžd' se může pohybovat jako tornádo, trojúhelník jako starý muž* (Torre, 2014, s. 36).“ Animátor tedy musí mít určité povědomí o tom, jak výraz pohybu uchopit, aby jej dokázal na objekt, případně kresbu přenést tak, aby podpořil její komunikační aspekt, **vycházející z divákovy zkušenosti, a splnil tak podmínku uvěřitelnosti**. Jako příklad oddělitelnosti pohybu a obrazu uvádí Torre snímek z roku 1974 *Sisyfos* od Marcella Jankovicse (Torre, 2014, s. 66). Apeluje na pohyb jako na stmelující formu, která je přes různou střídající se výtvarnou podobu linie hlavní postavy zcela konsistentní.

Torre dále uvádí dva základní principy vytváření pohybu v animaci. První z nich spojuje s technikou stop motion, označuje jej termínem **manipulovaný pohyb**, kde je podstatou úprava objektu před kamerou a druhý způsob označuje termínem „replacement animation“, pro který se u nás obecně ustálil originální název **replacement animace** (překlad náhradní animace se v podstatě nepoužívá). Spojuje ji s původním principem,²⁴ kdy pro každou fázi pohybu musí být vytvořen speciální objekt, nebo kresba (Torre, 2014, s. 36).

Systém replacement animace umožňuje také zajímavé experimentace s objekty. Například Paul Bush v roce 2004 pro film „*When Darwin sleeps*“ nasnímal sbírku hmyzu Waltera Linsenmaiera v přírodovědném muzeu v Luzernu

²⁴ První technika animace byla spojena s kresbou. Každá fáze byla nakreslena na jeden list papíru. Ty se pak umísťovaly před kamerou a zaznamenávaly.

(Bush, 2004). Jednotlivé snímky pak seřadil za sebe v určité časové posloupnosti tak, aby při spuštění sekvence došlo k jejich propojení v plynulý pohyb. Proměnil tak statický obraz hmyzu do dynamické formy. Podobné experimentace nemusí představovat náročnou formu obsahu výuky. Lze je efektivně využít k základnímu seznámení s výrazovými prvky animace i vzniku samotné iluze pohybu.²⁵ Hledání postupné tvarové proměny v přírodních tvarech, jako jsou například kameny, lze dobře uplatnit v mnoha podobách a jsou běžnou součástí výtvarných her. Přímou výbízí k jednoduchým animačním etudám podněcujícím zájem o audiovizuální výraz a jeho komunikativní možnosti.

Životnost Torre spojuje se samotným principem dynamiky obrazu. Uvádí příklad tzv. boiling animací (animace varu, nebo také chvějící se pohyb), která je charakteristická překreslením stejného obrazu. Už v tomto efektu, kdy se objekt v podstatě nehýbe, ale chvěje, vzniká napětí, které životnost objektu charakterizuje (Torre, 2014, s. 67). Není pak třeba vynaložit mnoho úsilí a opět podobně, jako s výše uvedeným principem replacement animace, lze dobře experimentovat například s počtem takto obkreslených fází, jejich pravidelným střídáním, principem cyklení, reverzního chodu, chaotického snímání a hledat nové výrazové prvky animace.

1.5.2 Specifické výrazové prvky animace

Paul Wells doplňuje pohyb dalšími specifickými výrazovými prvky, které na pohybovou akci navazují nebo s ní přímo souvisí. Všechny se vzájemně výrazně ovlivňují. Wells je označuje narativními strategiemi, aby podtrhnul jejich vztah ke struktuře příběhu (Wells, 2013):

Herecká akce umožňuje vyjádření postoje figury ve vztahu k vlastnímu charakteru, k prostředí, ve kterém se vyskytuje, ději a materiálu. **Pracuje s nadsázkou**, která je v animaci konstruována nejen gestem, ale i specifickými postupy deformace, metamorfózy a dalších výrazových prvků. Uvědomění si herecké akce je prvním krokem realizace konkrétního pohybu v animaci. Dynamiku pohybu formuluje také ve vztahu k tanci (Wells, 2013, s. 124). Nadsázka je považována za jeden z hlavních principů animace. Má vztah k realismu, který nadsazuje, aby diváka výrazněji oslovil, vylučuje nepodstatné a podtrhuje hlavní sdělení (Kubíček, 2004, s. 85). Lze ji spojit také se stylizací, a to jak v pohybu, tak ve výtvarném výrazu. Díky stylizaci výtvarné složky a užití nadsázky lze výrazně ovlivnit konečný výsledek.

Metamorfóza popisuje základní jádro animace. Wells vyzdvihuje její vztah k hospodárnosti narace krátké formy a schopnosti odlehčení a abstrakce. Tvarová

²⁵ Kromě dále uváděných výrazových prvků zde lze dobře demonstrovat i princip vzniku iluze pohybu na základě doznívání zrakového vjemu a stroboskopického efektu.

proměna významně vstupuje do narativní konstrukce skrze odolnost logického vývoje a nepředvídatelné linearity (časové, prostorové). Dan Torre staví metamorfózu jako alternativu k pohybu v rámci kompozice obrazu, kde není nutné, aby se figura posouvala v prostoru, ale pomocí metamorfózy se může do různých prostorových kompozic včleňovat (Torre, 2014, s. 41).

Zhuštěný děj se uplatní tam, kde je nutné děj přizpůsobit, zjednodušit. Na narativní strategii filmu živé akce pak navazuje možnostmi prolínání obrazů, užitím metamorfózy a stylu vyprávění řazením rychlých akcí. Bendazzi tvrdí, že médium animace je stručné. Díky zkratce, nadsázce nebo karikatuře svede sdělit v deseti minutách to, nač hraný film potřebuje půl hodiny (Bendazzi, 2009, s. 113).

Synekdocha (také metonymie)²⁶ patří k obrazným pojmenováním. Je podobně jako metamorfóza významným prvkem charakterizující animaci jako uměleckou formu, kde „část“ reprezentuje „celek“, přičemž si stále připomíná asociativní aspekty svého zdroje. „Ruka“ se může stát postavou, aniž by byl popřen její vztah k „tělu“.

Metafora je podobně jako metonymie obecně charakterizována jako nepřímé pojmenování na základě vnější podobnosti. Metaforický kontext animace dává do souvislosti Edgar Dutka s principem „dvojího kódování“. Jedním kódem divák šifruje výtvarný účinek, tedy zákonitosti, které vychází z výtvarného umění a druhým kódem pak principy spojené s výrazovými prostředky hraného filmu (Dutka, 2002, s. 42).

Materialitou spojuje Wells animaci s materiálem samotným, ale především ve vztahu k trojrozměrné loutce. Opírá se o nově vytvořený systém meta-reality, který vychází ze stejných fyzikálních vlastností, jako skutečný svět. Oživuje tak materiál pro účely vyprávění. (Wells, 2013, s. 109). Vztah animace k materiálu ilustruje na díle Jana Švankmajera, pro kterého jsou předměty samotné živější, výraznější. Skrze pohyb získává nový význam, smysl. Inspirace pak může vycházet z hmatatelnosti a tvárnosti hlíny; tvrdosti a hmotnosti kamene; křehkosti a hladkosti porcelánu; živé esence dřeva; barev a struktur textilií (Wells, 2013, s. 110). Hra s materiálem v sobě nese punc doteku, hmatatelnou materii. Je úzce svázána se systémem tropů a technikou stop motion animace. Maureen Furniss pak spojuje objektovou stop motion animaci s pocitem zvláštních věcí (uncanny object), které před našima očima ožívají. Tento emocionální dojem je budován použitým materiálem, tedy skutečným objektem, který na rozdíl od (například) kreslené animace má vztah ke světu, který známe (Furniss, 2008, s. 292).

²⁶ *Synekdocha je zvláštním druhem metonymie (zobrazování na základě vnitřní podobnosti). Charakterizována je záměnou části za celek.*

Zvuk v jakémkoliv díle formuje náladu a atmosféru filmu, určité jeho tempo a dynamiku. Má významný vliv na emocionální charakter vnímání díla samotného. Dynamika je pak postavena na vrstevnatosti zvukové kompozice, kde nejhlasitější zvuk přebírá pozornost. Právě tento aspekt skladby zvuku považuje Furniss za důležitý ve vztahu k proměně uspořádané hierarchie, která pak vede pozornost diváka (Furniss, 2008, s. 154). Ruchy v animaci jsou specifické i svou nadsázkou. Animace si dokonce vytvořila svůj rejstřík, známé jsou například typické tzv. boingy (uměle vytvořené zvuky) a další nereálné ruchové projevy, umožňující také zdůraznit pohyb samotný (rytmus pohybu je doplněn rytmem zvuku). Zvláštním případem, který u animace velmi dobře funguje, je také ruchová metafora, která pomáhá emocionálnímu prožitku.

K prvkům, ovlivňujícím estetiku animace, formovanou jejími výrazovými prvky, utvářející komunikační aspekt díla, zahrnuje Mareen Furniss i proměnlivé prostředí, ve kterém dílo vznikalo a zdůrazňuje tak kontextuální přístup ke studiu estetických aspektů animace. Do souhrnu prvků, které vnímání díla ovlivní, zahrnuje historický kontext, postavení autora, pozadí díla, způsob prezentace (display, televize, monitor, projektor), kde do způsobu komunikace vstupuje i velikost zobrazení a divák, který svou zkušeností dílo vnímá a tím i ovlivňuje. Dále zde řadí i ekonomický kontext, který je podřízen postavení autora, jako individuality v kontrastu kolektivního díla velkých společností (Furniss, 2008, s. 22). Tento výčet pak lze, v souvislosti s tématem výzkumu, rozšířit i o účelnost vytváření animací s ohledem na jeho edukační charakter. Tedy získávání nových poznatků a zkušeností skrze tvorbu animace a produkce animace s cílem osvojení si jazyka animace, poznání jeho výrazových prostředků k prohloubení pozdějšího diváckého zážitku, případně možnosti vlastního tvůrčího vyjádření.

1.5.3 Animace jako uměleckořemeslné dílo

Výše uvedené výrazové prvky mají vztah ke konstrukci pohybu. Proměnlivá podoba animovaného obrazu vede k potřebě hlubšího promyšlení obsahu a určité provázanosti s řemeslným zpracováním. Tu je třeba uchopit v souladu s rozvojem tvořivosti. Určitou paralelu poznávání výrazových prvků animace lze hledat ve výtvarné hře.

Roeselová ji označuje významným nástrojem poznávání výtvarného jazyka. Seznamuje žáky s materiály, nástroji a výtvarnými postupy. Umožňuje blíže poznat materiálovou hodnotu, uvolňuje kresebný či malířský projev. Tvoří vstupní bránu rozsáhlejším projektům. Mají charakter uměleckořemeslného nástroje (Roeselová, 2004, s. 19). Řemeslné znalosti při práci s audiovizuální formou vyzdvihuje Jaroslav Vančát, opírá se o komunikační charakter díla. Apeluje na to, že bez znalostí řemeslných principů se myšlenka, nápad realizuje

jen těžko. Dochází pak k nedorozumění a nenaplnění myšlenky díla samotného (Vančát, 2017, s. 1).

Uměleckořemeslnému charakteru animované tvorby se věnuje Paul Ward. Animaci vnímá jako řemeslo spojené s uměleckou dovedností projevující se mnohovrstevnou aktivitou. Ve svém textu „*Několik úvah ve vztahu teorie a praxe v oboru animačních studií*“ vyzdvihuje význam výzkumných studií opírajících se o vztah teorie a praxe. Pozastavuje se nad třemi důležitými oblastmi, které pojí s osvojováním si uměleckořemeslných postupů tvorby. Pojí je s formou „legitimní periferní účasti“, dále zmiňuje pojem „kritická tvorba“ a „rekontextualizace“ (Ward, 2009, s. 41). Princip legitimní účasti vztahuje Ward na práci v kolektivu. Poukazuje na obsah teorie animace, která se formuje s ohledem na prostředí, ve kterém je realizována. **Kritické myšlení staví do kontextu toho, co je pro tvorbu zásadnější.** Zda je to osvojení si technických postupů nebo identifikace jejich výrazového aparátu. Uvádí škálu od reflexivního tvůrce po teoretického tvůrce a doprostřed staví tvůrce kritického, který je schopen reflektovat oba extrémy. Tvůrcem pak označuje toho, kdo „*řídí techniku prostřednictvím aktivního využití kreativity.*“ (Ward, 2009, s. 47).

Kritického tvůrce dále staví do kontextu pedagoga, který se ve výuce zaměří buď na rozvoj technické zdatnosti, nebo teoretického rámce jako dvou extrémů. Ideální přístup pak lze opět umístit na jejich spojnici. K řemeslnému uchopení techniky animace pak dodává Furniss: „*Důkladná znalost výrobního procesu je nezbytná, protože použité postupy a materiály značně ovlivňují estetiku jakéhokoli animovaného díla* (Furniss, 2008, s. 117).“

V rámci klasických postupů výtvarných aktivit je však samotné uchopení technologického postupu vnímáno jako „prázdné“. Vždy je třeba vnímat techniku ve vztahu k jejímu výrazu (Roeselová, 2017). Na samotném pedagogovi pak zůstává rozhodnutí, jakou váhu oběma složkám přiřadí.

2. PRŮBĚH VÝZKUMU

Výzkum je vytvořen na bázi primárního kvalitativního výzkumu vycházejícího z metody zakotvené teorie doplněné o prvky akčního výzkumu. Proveden byl v letech 2021-2023 v několika fázích.

2.1 Přípravná fáze, mapování terénu – předvýzkum

V rámci prvního vstupu do výzkumu problematiky byly využity především metody nezávislého pozorování, nezávislých rozhovorů, introspekce za účelem stanovení výzkumného předpokladu a navržení postupu a struktury práce.

Předvýzkum zahrnoval:

- návštěvy festivalů, seminářů, workshopů a konferencí s cílem setkávání se s pedagogy, lektory a odborníky:
- se zaměřením na oblast audiovizuální edukace: festivaly Animánie se vzdělávacím obsahem, konference Audiovizuální výchova v ZUŠ, několikadenní seminář pro pedagogy pořádaný Animanií, festival Filmový kufř, workshopy na LFŠ Uherské Hradiště, konference Kino za školou Zlín, zapojení do aktivit asociace pro filmovou výchovu, příprava a realizace 3 ročníků mezinárodního festivalu dětské a studentské tvorby TrikFilm.
- se zaměřením na oblast výtvarné pedagogiky: Přehlídka Oči dokořán, která tvořila vstupní bránu celého výzkumu a první krok definující zájem o téma, Sdílená imaginace – národní přehlídka činnosti výtvarných pedagogů s aktivní účastí – prezentace projektu, Prostor obrazu – konference české sekce INSEA

2.2 Výzkumný předpoklad

Základním prvkem integrace animované tvorby na výtvarných oborech základních uměleckých škol je rozvíjení výtvarných činností prostřednictvím komponování pohybu.

2.3 Přínos práce

Obecný přínos: Vymezení principů animace využitelných pro rozšíření výtvarných činností ve výuce zvýší zájem pedagogů o zařazení komplexnější formy audiovizuálního vzdělávání, čímž se bude přímo podílet na rozvoji vizuální, audiovizuální a digitální gramotnosti nastupující generace. Rozvoj jak vizuální, tak především audiovizuální gramotnosti připraví diváky na schopnost

porozumění uměleckým hodnotám a tím rozšíří divácké publikum hodnotných audiovizuálních děl.

Pro pedagogiku: Stanovení souvislostí mezi tvůrčím uchopením výtvarného jazyka a výrazovými prostředky animace pomůže při přípravě metodické podpory výuky.

2.4 Volba designu výzkumu

Kvalitativní výzkum je uskutečňován principem cyklického ověřování dat (triangulace) formou zakotvené teorie.

Jako součást průzkumu v úvodní části byla použita i metoda kvantitativní, zahrnující především dotazníkovou metodu, směřující k vytvoření výzkumného předpokladu a kvalitativní přístup je pak využit ke konkrétnímu objasnění situace. Kvalitativní výzkum je konstrukční, čímž se liší od kvantitativního, který je verifikační (Straus, Corbinová, 1999).

Na základě předvýzkumů a dotazníkového šetření byly definovány základní oblasti zkoumaného jevu, které se staly rámcem pro rozhovory a další získávání doplňujících informací (individuální konzultace).

V druhé a třetí fázi výzkumu byl uplatňován princip rozvíjení zkoumaného tématu, který je typický pro vznik zakotvené teorie. Švaříček a Šed'ová popisují tento princip jako „...*konceptuální schéma postihující vztah mezi proměnnými.*“ (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 87). Tento cyklický postup je typický opakovanou analýzou dat z různých úhlů pohledu směřující k obecné interpretaci. Sekvenční postup umožňuje graduální sběr dat, typický pro vznik zakotvené teorie (Straus, Corbinová, 1999, s. 89). Ke sběru dat docházelo graduálně v souladu s rozvíjením jejich interpretací. První krok zahrnoval obecný pohled na problematiku, druhá fáze se zaměřila na pedagogy s významnou zkušeností a třetí fáze byla zaměřena na pedagogy s malou zkušeností, pro které byl vytvořen rozsáhlejší rámec podpory výuky animace s cílem zpětně získat krátkou reflexi z praxe.

Zakotvená teorie odkazuje na určité postupy systémové práce s různými druhy dat. Strauss a Corbinová (1999, s. 14) uvádějí, že „... *je to teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatím ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů.*“

Pro doplnění získaných dat se v těchto fázích uplatnily také prvky akčního výzkumu, který je typický pro výzkum v pedagogice a lze jej využít také jako součást výzkumu uměleckého (Mason, 2009).

Charakteristikou akčního výzkumu je právě tvůrce-pedagog ověřující vlastní postupy v praxi. Rachel Mason ve svém textu uvádí, že může být také

východiskem a alternativou tvůrcům, kteří v rámci uměleckého výzkumu hledají konkrétnější ukotvení vlastní teorie (2009). Na úzkou provázanost teorie a praxe poukazuje i Marie Fulková: *„Akční výzkum je v oblasti výtvarné výchovy častou volbou. Ta je vedena étosem změny – výzkum není hodnotově neutrální a snaží se o identifikaci problémů, které se vyskytují aktuálně v praxi. Historicky se váže na koncept učitele-praktika a badatele, a na tzv. reflexivní praxi 80. let.“* (Uhl Skřivanová, 2013, s. 42)

2.5 Metodologický postup

Ve výzkumu byly použity metody komparativní, observační, dále analýza indukce i dedukce a syntéza získaných dat.

Nashromážděno bylo několik různých typů informací textového, obrazového a audiovizuálního charakteru doplněných o záznamy skupinového rozhovoru a textové záznamy výuky (pedagogický deník), zpětnou reflexí prošly i vlastní starší projekty zařazované do výuky v minulých letech. Hlavním zdrojem dat byly přepisy audionahrávek rozhovorů s pedagogy mající významnou zkušenost s užíváním animace ve výuce výtvarných oborů základních uměleckých škol. Pedagogové byli osloveni na základě dvou strategií. Jedna skupina pedagogů vzešla z předvýzkumu, kde bylo dlouhodobě sledováno jejich působení v souvislosti s výstupy VO ZUŠ a druhá skupina byla oslovena po vyhodnocení dotazníkového šetření na základě zaslaných výstupů. Takto byly do projektu zařazeny různé pohledy na téma. Zajímavým doplněním informací pak byl záznam fokus group účastníků kurzu základů animace pro výtvarné pedagogy, kteří měli možnost se svými nově nabytými informacemi nějakou dobu pracovat a vytvořit tak reflexi vlastního pohledu na situaci. Skupina zkušených pedagogů tvořila základní rámec výzkumu, ostatní data včetně fokus group zde byla doplněna vzhledem k jejich vztahu ke konkrétním situacím a tématům výzkumu.

V průběhu získávání dat a jejich postupné interpretace byly stanoveny kategorie vycházející z procesu otevřeného kódování, které do procesu významně vstupovaly. Otevřené kódování generovalo velké množství kódů, krátkých pojmenování jevů z textu, které poté byly znovu uspořádány a přeorganizovány. v dalším kroku byl zvolen princip axiálního kódování, díky kterému došlo k definování centrální kategorie a vytvoření jednotlivých vazeb proměnných.

2.6 Zdroje dat

Ve výzkumu byly použity audiovizuální, textové a obrazové typy dat:

- **polostrukturovaný dotazník** se zaměřením na obecný vhled do situace
- hloubkové **rozhovory s 8 pedagogy**, zahrnující jejich vlastní reflexi vybraných projektů
- reflexe **8 účastníků kurzu animace** pro pedagogy, poznámky, krátké dotazníky, video, audionahrávky a rozhovory získané v průběhu realizace projektu (sledovány byly jejich zkušenosti s realizací zadaného úkolu, cíle zařazení, osobní motivace, problémové situace, reakce dětí v různých fázích realizace v souladu se zadanými kritérii)
- **zkušenosti s realizací projektů animované tvorby z vlastní praxe** doplňují hlavní zdroj dat, případně ilustrující popisované situace
- **nezávislé pozorování** dětského kolektivu při práci

2.6.1 Dotazník

Dotazník sleduje osobnost pedagoga, jeho vztah k animaci a k výuce animace. Zvolen byl s ohledem na jeho přehlednou strukturu potřebnou k úvodnímu vstupu do problematiky. Při jeho přípravě docházelo k několika testovacím cyklům. První fáze přípravy dotazníku obsahovala velké množství otázek, které by nebylo možné respondentem obsáhnout. Část otázek, které vyžadovaly hlubší popisnost v odpovědích, byla přesunuta do další fáze výzkumu v podobě rozhovorů. Díky takto vytvořenému podkladu došlo k úzkému spojení dotazníku a rozhovorů, které nezařazené oblasti posléze doplnily. Reakci na redukovanou část dotazníku zprostředkovali vybraní kolegové z oboru v rámci jeho testování. Po nejasnostech ve znění některých otázek došlo k novému testování, kde se podoba otázek zpřesnila.

Konečná struktura dotazníku:

Konečná struktura dotazníku byla větvená. Dotazník obsahoval především uzavřené a polouzavřené otázky (povinné i nepovinné), primárně anonymní, respondenti mohou v závěru zanechat kontakt k případné další spolupráci a odkaz na školní tvorbu. Rozdělení do dvou větví vycházelo z otázky, zda respondent animaci do výuky zařazuje, nebo ne. Větší pozornost pak byla věnována větvi, kde respondent uvádí, že animaci do výuky zařazuje. Do této větve pak bylo rozpracováno 23 vybraných otázek. Celková doba vyplnění byla odhadnuta na 15-20 minut. Při sestavování dotazníku bylo využito také numerického škálování s jasně vyznačenými extrémy, aby měl možnost respondent zvolit do jaké míry platí daný jev. Tyto Likertovy škály obsahovaly vesměs sudý počet stupňů, aby se respondent musel vždy přiklonit k jedné straně (Chráska, 2016, s. 153-156).

Motivace k vyplnění dotazníku byla podpořena odkazem na mé konkrétní výstupy z pedagogické praxe.

Distribuce:

Dotazník je zasílán všem ZUŠ v republice v rámci rozdělení do několika skupin s ohledem na kontakty získané z předvýzkumu při mapování oficiální prezentace ZUŠ v ČR, jejichž seznam je dostupný na portále iZUŠ.²⁷

Hlavním cílem dotazníku je podchytit pedagogy výtvarných oborů ZUŠ, které s animací pracují, doplnit respondenty do druhé části výzkumu a případně získat první materiál ke studiu (odkazy na projekty).

Průvodní dopis **e-mailové distribuce** dotazníku byl formulován s ohledem na přítomnost výuky multimédií, digitální tvorby, či tam, kde je patrná jakákoliv snaha o uplatňování těchto postupů (odkazy ze stránek, YouTube kanál, odkazy na práce, aktuality atd.). Distribuce tak byla rozdělena do několika různých skupin.

Dále byla využita **metoda sněhové koule** a možnosti zasažení cílové skupiny pedagogů prostřednictvím další e-mailové komunikace, významným prostředkem distribuce byla přehlídka Zrzavý salon, jistým způsobem suplující národní přehlídku, jejíž ročník 2020 byl zrušen. Osobně zde bylo osloveno na 20 kolegů s prosbou o vyplnění dotazníku, a to formou kartičky s přístupem k dotazníku pomocí QR kódu.

Vzhledem k zacílení připraveného dotazníku bylo jedinou charakteristikou respondenta jeho příslušnost k výuce na výtvarném oboru základní umělecké školy.

Návratnost

V ČR je momentálně (březen 2022) na portále iZUŠ uvedeno 525 ZUŠ, z toho výtvarných oborů je zhruba 440.²⁸ Na 89 školách je (dle veřejně dostupných informací) do výuky zahrnuta určitým způsobem multimediální tvorba, animace, film, digitální technologie atd. Z obesaných škol se zpět vrátilo 144 dotazníků, kde zhruba 20 % dotázaných uvedlo, že se animaci nevěnují. Velká část z nich však má v úmyslu se animaci začít věnovat.

²⁷ https://www.izus.cz/kontakt/seznam_zakladnich_umeleckych_skol_v_cr/

²⁸ Čísla vycházejí z oficiálních zdrojů portálu iZUS z března 2022. Některé školy mají nefunkční stránky, případně natolik nepřehledné, že není zcela jasné, jakým způsobem je obor vyučován v rámci poboček, v rámci celého ŠVP. Toto však platí pro velmi málo škol. Z velké části jsou stránky přehledné a zcela jasně lze v rámci ŠVP identifikovat, jakým způsobem výuka probíhá.

Okruhy dotazníkového šetření:

- Vztah pedagogů k animaci (zájem, základní znalosti, praktické zkušenosti)
- Cíle vedoucí pedagogy k zařazení nebo k nezařazení animace do výuky (Jakým překážkám ve výuce pedagogové čelí)
- Vymezení obsahu výuky spojené s animací v rozmezí výtvarné pedagogiky a audiovizuální a filmové výchovy
- Organizace výuky (skupiny a věk)?
- Formy animace užívané pedagogy při výuce spojené s animací ve vztahu k plnění obsahu filmové a audiovizuální výchovy a výtvarné výchovy
- Role animační etudy
- Techniky animace
- Role zvuku

2.6.2 Hlubkové rozhovory

Charakteristika respondentů

Jak bylo výše uvedeno, rozhovor probíhal s osmi pedagogy. Mezi nimi bylo pět žen a tři muži s různě dlouhou pedagogickou praxí v oboru (od 2 do 20 let).

Čtyři pedagogové byli vybráni z předvýzkumu, který mapoval situaci z dlouhodobého hlediska, všechny čtyři vybrané respondenty lze zařadit k výrazným osobnostem na poli začleňování filmové a audiovizuální výchovy do školní praxe se zaměřením na animovanou tvorbu. Působení dvou z nich je provázáno aktivitami, kde předávají své pedagogické zkušenosti s uplatňováním animace ve výuce kolegům z oboru, a to i formou přípravy různých metodických materiálů. Další dva se aktivně účastní svými výstupy festivalů, konferencí a dalších aktivit spojených taktéž s filmovou a audiovizuální výchovou. Čtyři pedagogové byli dále osloveni po analýze dotazníkového šetření. Kritérium jejich výběru tvořily zaslané výstupy, které svým charakterem odkazovaly na smysluplné využití animace z různých hledisek (tyto byly dále rozvíjeny v rozhovorech).

Individuální polostrukturovaný rozhovor rozvíjí oblasti předešlého dotazníkového šetření a je hlavním zdrojem dat výzkumu. Forma hlubkových rozhovorů byla zvolena k detailnějšímu popisu situace, umožňuje řízení směru rozhovoru a získání konkrétních informací, které jsou v dotazníku těžko formulovatelné. Dalším důvodem je také vztažení jednotlivých informací k různým podmínkám, situacím, ve kterých se pedagog nachází ve výuce.

Rozhovory byly vedeny osobně a online na platformě zoom, umožňující sdílení materiálů (ukázek realizovaných projektů), které bylo často součástí rozhovoru. Osobní setkání vedlo k výrazně delšímu osobnějšímu dozvuku hlavní části rozhovoru. Chráska považuje sblížení s respondentem za jednu z důležitých

okolností rozhovoru (2016, s. 177). Vytvoření dobrého vztahu respondenta s výzkumníkem označuje slovem raport. Šed'ová a Švaříček (2016, s. 160) pak pojímají hloubkový rozhovor ve dvou přístupech. Jedním je nahlížení na rozhovor jako na zdroj pravd ze skutečnosti a druhým je rozhovor jako spolupráce, přičemž poukazují na první typ přístupu jako na nereálný, protože téměř vždy dochází k interakci mezi respondentem a tazatelem, už jen z hlediska rozvíjení informací během rozhovoru. „*Dotazovaný a tazatel jsou lidské bytosti, nikoliv nahrávací zařízení.*“ (Rubinová a Rubin in Švaříček, Šed'ová, 2016, s. 161). Vzhledem k tomuto tvrzení se pak obracejí na etickou stránku rozhovoru, kterou jsme v našem případě řešili anonymizací rozhovorů, pozměněním jmen a informací o nahrávání během rozhovoru. I přesto, že většina respondentů souhlasila s uveřejněním, rozhodli jsme se nakonec pro převážně anonymní vztah k odpovědím. Výjimkou jsou odkazy na konkrétní projekty, použité jako občasně vodítko vysvětlující určité konkrétní přístupy. Od rozhovoru jsou odděleny a označeny odlišně od ostatních částí jako příklady z praxe (viz. seznam vysvětlivek).

Struktura rozhovorů byla dopředu připravena na základě několika dílčích témat a jejich podotázek, které téma rozvíjely. Jednotlivé okruhy nebyly vždy uplatňovány ve stejném pořadí. Pořadí témat bylo voleno individuálně na základě předem domluveného scénáře s respondentem a dále, jak se téma rozvíjelo během rozhovoru. Respondent byl dopředu informován o základní struktuře rozhovoru těsně před jeho zahájením. Otázky hlavní a rozvíjející byly dále doplňovány otázkami upřesňujícími, které reagovaly na konkrétní situaci a otázky ověřující, které měly především za úkol eliminovat zkreslení odpovědí.

Všechny rozhovory jsem osobně zaznamenala i přepsala s minimálními úpravami, které byly podmíněny spíše srozumitelností sdělení. Ponechány byly veškeré charakteristické projevy jazykové. V průběhu rozhovoru jsem se snažila o vedení otázek jednoduše, avšak vzhledem k náročné problematice bylo nutno občas dovysvětlit otázku především ve vztahu ke konkrétní situaci. Často pak stačilo použít jednu z upřesňujících otázek, případně blíže ji specifikovat, přeformulovat.

Hlavními tématy rozhovorů bylo:

- Míra zájmu o využití animace ve spojení s audiovizuální výchovou
- Míra užívání animace v návaznosti na výtvarný jazyk
- Náměty (obsahy, formy, technické zpracování) animací s ohledem na věk žáků
- Hodnocení výstupů
- Intervence do tvořivého procesu dětí

Hlavní kritéria výběru respondentů:

- Mají primárně vzdělání v oblasti výtvarné pedagogiky
- Nestudovali speciální obor věnující se audiovizuálnímu umění
- Aktivně využívají nebo využívali animaci v hodinách výuky na výtvarném oboru ZUŠ

Tři respondenti byli navštíveni osobně, s pěti probíhal rozhovor online. Rozhovory probíhaly v rozmezí od začátku srpna do konce září 2022 a jejich délka se pohybovala kolem 120 minut. Součástí vybraných rozhovorů byla také rozprava nad konkrétními projekty, na kterých respondenti ilustrovali své zkušenosti, postupy a motivace. Většina měla možnost využít několika projektů k srovnání jednotlivých oblastí rozhovoru. Hlavním cílem těchto rozhovorů však byl obecný pohled na vlastní zkušenosti z výuky. Pro jednotlivé pedagogy byla připravena společná část i individuální dotazování s ohledem na charakter výstupů, které uvedli.

2.6.3 Kurz pro výtvarné pedagogy

Na podzim 2022 byl realizován kurz pro výtvarné pedagogy se zaměřením na představení animace jako komplexní metody s centrální kategorií konstrukce pohybu. Tato metoda byla variována ve vztahu k výrazovým prostředkům animace, výtvarného umění i audiovizuální tvorby. Tři celodenní teoreticko-praktické aktivity doplnilo další společné setkání, kde měli respondenti možnost v rámci skupinového rozhovoru (hybridně, prezenční i online) reflektovat své dosavadní zkušenosti se začleňováním animace po kurzu. Následně bylo uskutečněno několik krátkých individuálních rozhovorů. Kurzu se účastnilo osm žen, výtvarných pedagogů, sedm z nich je stále aktivních ve výtvarném oboru ZUŠ. Kritériem účasti na kurzu bylo absolvování alespoň 80 % kurzu, aktivní zapojení se do průběhu a reflexe kurzu formou diskuse a dotazníku.

Kurz získal formu dlouhodobé metodické a didaktické podpory pedagogům, kteří mají s animací malou, případně žádnou zkušenost a mají zájem o její začlenění do výuky.

2.6.4 Zkušenosti vlastní praxe

Z vlastní praxe jsem využila především

- Vlastní zápisky z výuky, poznámky, reflexe a přípravné materiály
- Anotace z festivalových prezentací
- Vizuální podklady ve formě dětských poznámek, návrhů řešení, zkoušek, etud i realizovaných projektů

2.7 Kódování

Přepisy rozhovorů již rámovaly hlavní témata práce, které se dále vyvinuly v systému otevřeného kódování. Zakotvená teorie při práci s daty využívá postupů otevřeného kódování, které data identifikuje a vytvoří systém kódů, který je ve fázi axiálního kódování podroben vztahovým komparacím a analýzám. Výsledkem selektivního kódování je systém s jednou centrální kategorií, kolem které jsou vytvořeny proměnné centrální kategorie ovlivňující (Šedřová, 2005, s. 126-126). Při kódování jsem používala systém Catma, který mi umožnil přehledné rozčlenění jednotlivých kódů a jejich přeskupování během práce s daty. Poskytl možnost interaktivně s textem pracovat po celou dobu výzkumu a hledat v něm různé vazby a hlubší souvislosti.

Phrase	Frequency	Select
bylo to furt v takový tý [...]rovině „my jsme to někde zkusili asi tušíme“	1	Ⓞ
jakoby mi přijde, že se nám vyplácí v aeroskole vysvětlit vlastní princip	1	Ⓞ
vysvětluji jak od nápadu ke storyboardu a třeba i ukazuji v rámci toho	1	Ⓞ
: Na ten úvod se mi osvědčila ploška.	1	Ⓞ
třeba letos když jsem to dělal tak vlastně jako část těch dětí už to znale	1	Ⓞ
řešíme nějakým jako cvičím kdy oni mají vlastní řeší si jako prostředí a	1	Ⓞ
dhruce navatěžovalu nebo naučaršovalu tím že kvůli usatšat náro :	1	Ⓞ
Types: 17	Tokens: 17	

Docum...	Collection	Left Context	Keyword	Right Context
rozho...	rozhov...	na ochutnání, tak tam	jakoby mi přijj[...]hne tři vě	vždycky jsme jakc
rozho...	rozhov...	nebo takovej blok, kdy	vysvětluji jak [...] storybo	Tak to určitě taky,

Obr. 2: Ukázka kódování pomocí programu Catma.

2.8 Techniky k zajištění důvěryhodnosti

Za základní techniky zajištění důvěryhodnosti Švaříček a Šed'ová (2016, s. 32) označují členské ověřování, audit kolegů, reflexe kolegů, výběr účastníků výzkumu, deník výzkumníka, postupy při interpretaci dat a přímé citace. Členské ověřování a reflexe kolegů byla zabezpečena dlouhodobou interakcí s výzkumným prostředím i v kontaktu s respondenty. zahrnující dobu podzim 2021 až jaro 2023. Po celou dobu jsem byla v úzkém kontaktu nejen s pedagogy, kolegy, ale i s dětským kolektivem, vedla jsem si poznámky z výuky i z neformálních rozhovorů diktovaných do poznámkového aparátu mobilního telefonu. Výběr účastníků tvořil kombinaci několika způsobů (vlastní výběr, dotazník, zájem oslovených účastníků kurzu). Významným prostředkem důvěryhodnosti je pak užití adekvátního množství přímých citací, ilustrujících konkrétní interpretace.

2.9 Výsledné kategorie výzkumu

Tvorba animace

Během tří fází kódování se z výzkumu formovala centrální kategorie **tvorba animace**. Představuje tvůrčí proces realizace animace žákem ve výuce v prostředí výtvarného oboru základní umělecké školy. Tato centrální kategorie je rozvíjená dalšími podkategoriemi, které ji ovlivňují. Je tvořivou činností, vyžadující konkrétní technické a řemeslné postupy spojené se specifickými výrazovými prvky animace. Je rozvíjena podkategoriemi: **Potřeba vyprávět, prostředí výuky, pohyb, rozvíjení výtvarného jazyka, formy a metody výuky.**

Potřeba vyprávět

Kategorie souvisí se specifickou proměnou současné vizuální kultury a přirozenou tendencí sdílet příběhy. Navazuje na narativní pojetí komunikace prostřednictvím uměleckého díla. Je hlavní příčinou, proč pedagog animovanou tvorbu do výuky zařadí. Má úzký vztah k audiovizuálním výrazovým prostředkům, které více či méně pedagogové s tvorbou animace spojují. Kategorii díle rozvíjejí proměnné: **Audiovizuální prostředky, dramatická hra, kontext narativního sdělení, zpětná vazba, proměna vizuálně obrazných sdělení, komplexnost díla, storyboard, postprodukce, počítač, zvuk.**

Prostředí výuky

Tvorba animace vyžaduje určité technické zázemí a řemeslnou znalost specifických vyjadřovacích prvků animace, kterou pedagog do výuky integruje. Základní umělecké školy poskytují specifické prostředí k rozvoji tvůrčího potenciálu díky primárnímu postavení uměleckých předmětů. Současná situace umožňuje výraznější zapojení techniky do výuky. Hlavním prvkem, který o integraci animované tvorby do výuky rozhodne je pedagog. Formuje průběh výuky a rozhoduje o formě, motivaci a cílech výuky. Jeho znalosti technologického postupu a výrazových prvků animace výrazně ovlivňují využití tvůrčího potenciálu animované tvorby ve výuce. Kategorie je rozvíjena proměnnými: **Technické zázemí, digitalizace, mobil, pedagog, žák, metodika, organizace výuky, základní umělecká škola, intervence pedagoga.**

Konstrukce pohybu

Konstrukce pohybu je primárním výrazovým prvkem animace rozvíjející výtvarné aktivity ve výuce. Tato kategorie charakterizuje podmínku tvůrčí práce, která vede jak k vytvoření díla samotného. Základní princip pohybu je snadno uchopitelný, ale jeho výrazový aparát v podobě srozumitelné herecké akce je třeba rozvíjet. Tento proces je graduální, zohledňuje věkové dispozice žáků a jejich zkušenosti. Je přímo závislý na poznacích pedagoga a způsobu, jak je žákům zprostředkovává. Propojení pohybové akce s tradičními výtvarnými postupy umožní žákům odhalení nových kvalit materiálů i možností netradičního komponování obrazu s ohledem na jeho proměnlivou strukturu. Rozvíjejícími proměnnými jsou: **Analýza pohybu, gradace výuky, referenční bod, struktura díla, řemeslné návyky, výrazové prvky animace, poznávání.**

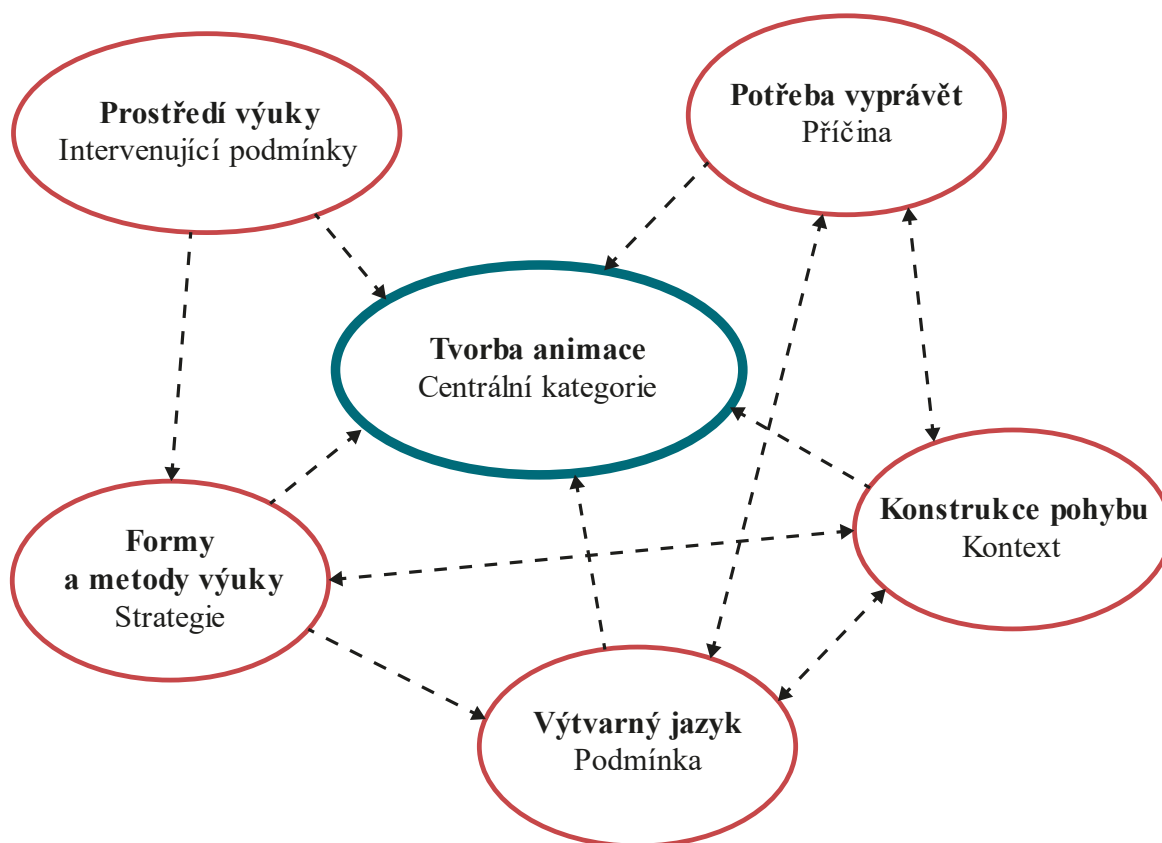
Rozvíjení výtvarného jazyka

Výtvarná činnost, navazující na poznávání výtvarného jazyka, je hlavním obsahem výuky výtvarných oborů ZUŠ. Do procesu vytváření animace vstupují výtvarné aktivity ve všech fázích tvorby. Kategorie je rozvíjena proměnnými: **Obraz, materiál, techniky animace, experimentace, struktura díla, prostor, figura, metamorfóza.**

Formy a metody výuky

Formy a metody výuky volí pedagog s ohledem na všechny výše zmíněné kategorie. Odvíjí se od krátkých her a etud po komplexní audiovizuální formu. Jejich volba ovlivňuje systém utváření poznatků o animované tvorbě a může výrazně podpořit motivaci. K rozvíjejícím proměnným patří: **Motivace, etuda, cvičení, kolektivní dílo, výuka animace, výuka prostřednictvím animace, animace jako výtvarný projekt.**

Následující diagram popisuje vztahy mezi jednotlivými kategoriemi:



Obr. 3: Diagram vztahů zakotvené teorie.

Diagram ilustruje vztahy mezi jednotlivými kategoriemi. Struktura práce na tyto kategorie navazuje. Je shrnuta do čtyř základních kapitol, ve kterých lze lépe reflektovat jejich provázanost. Potřeba vyprávění příběhu je příčinnou podmínkou tvorby animace, dále generuje potřebu zapojení audiovizuálních prvků do výuky. Zároveň je důležitou součástí nového nazírání na výuku spojenou s výtvarným vyjadřováním. Prolívá se tak v obou kapitolách. Formy a metody výuky byly včleněny do kapitoly popisující proměnu obsahu výuky.

3. INTERVENČNÍ PRVKY

Vzhledem k absenci povinnosti zařazovat tvůrčí práci nebo recepci a reflexi pohyblivého obrazu do výuky je pedagog prvním faktorem, který rozhodne o tom, zda bude animovaná tvorba do výuky zařazena. Ne každý pedagog je schopen nebo ochoten s novými obsahy pracovat, mnoho z nich na tlak doby nereagují, případně neví, jak si s ním poradit. Následující citace dotazníkového šetření z jara 2022 ilustruje stoupající poptávku po získání zkušeností se zařazováním animované tvorby do výuky:

*D: „Animace mě zajímá, ale **nevím, jak začít**. Byla jsem na semináři, ale tam používali speciální program. **Nemám technické vybavení. Tápu, jak bych animaci zařadila do skupinové výuky. Nevím zkrátka jak začít.**“*

Podrobnější analýzou citovaného konstatování jasně vychází najevo hlavní oblasti, které do procesu začleňování animace do výuky vstupují a na nichž je postaveno rozhodnutí pedagogů, zda animaci do výuky zařadit.²⁹

Zkušenosti pedagoga, které zde můžeme charakterizovat použitým slovem „tápu“ naznačují, že si pedagog uvědomuje naléhavost alespoň základního seznámení se s postupy animované tvorby i s tím, jak ji transformovat do edukačního prostředí. **Technické vybavení**, označeno jako chybějící, je doplněno spojením s „vybavením speciálním.“ s ohledem na technické vybavení pak pedagogové zmiňují i osobní nezkušenost se zacházením s technikou, případně s technologickým řešením samotné výuky. **Organizační řešení** pak souvisí s chodem výuky na výtvarných oborech ZUŠ. Pedagogové zde pracují s menším počtem žáků, avšak stále jej vnímají jako relativně vysoký pro práci s technicky náročnými úkoly. *D: „[...] časová a organizační náročnost ve výuce (animace s 10-15 žáky najednou).“* Dále zde poukazují také na věkovou nekonzistentnost, která často narušuje celek výuky. *D: „V mé skupince se nachází více dětí různého věku, takže by bylo náročné "srovnat" všechny během jedné hodiny na jednu úroveň.“* Do přípravy nových obsahů se pak nepouštějí také v souladu s vysokou náročností výuky a významným prvkem je i *D: „[...]časové zatížení při přípravě na výuku.“* Nejvýznamnějším prvkem je však konstatování **nevím, jak začít**, kterému je vymezená poslední část kapitoly.

²⁹ Předpokladem návratnosti dotazníku bylo vyplnění pedagogem, který s animovanou tvorbou ve výuce pracuje. Avšak z celkového počtu 144 respondentů 41 odpovědělo, že animaci do výuky nezařazuje, přesto byli ochotni dotazník odeslat a doplnili jej o svůj postoj, který vesměs potvrzoval text výše. Tedy animaci nevyučují vzhledem k malým zkušenostem, jinému odbornému zaměření, nedostačujícímu technickému vybavení, nedostatku metodických materiálů a organizačnímu zatížení.

3.1 Budování technického zázemí pro výuku

Animace se do výuky výtvarných oborů pomalu integruje již téměř 20 let.³⁰ Více než polovina dotázaných respondentů však v dotazníku uvedla, že animaci do své výuky zavedla až v posledních pěti letech. Tento rozmach ovlivňuje několik faktorů, kterým se bude věnovat následující text. Nejpodstatnějším je **rozvoj digitálních technologií**.

Pedagogové ve svých prvních pokusech o začlenění animace do výuky řešili mnoho technických problémů, spojených především se způsobem zachycení sekvence. Marie s animací ve výuce pracuje nejdelší dobu ze všech dotazovaných a vzpomíná na první zkušenosti s výukou analogovým snímáním sekvence:

R-M: „Začínali jsme dokonce tak, že jsme animovali na klasickéj filmovej formát, to znamená, že na osmičku jsme točili třiminutový filmy [...] vyloženě jsme to snímali snímek po snímku, ale skutečně starou kamerou osmičkovou, což bylo na jednu stranu vlastně zajímavý, ale na druhou stranu to bylo technicky velmi náročný.“

Postupem času se začaly zavádět digitální fotoaparáty a celý proces se začal zjednodušovat. Zásadním krokem se stalo **zařazení digitální techniky do výuky** v podobě osobního počítače (dále PC) **jako postprodukčního nástroje**. Problematické stahování do počítače z digitálních fotoaparátů, které neměly možnost připojení na PC, a přímého zobrazení na monitoru však stále vedlo k tomu, že se se zachycenými snímky nepracovalo dále.

OP: „No mám to někde ve foťáku, ale nevím, co s tím udělat dále.“ se ozývalo na prvních setkáních pedagogů, kde se začínalo o animaci ve výuce uvažovat.³¹

OP: „Sama jsem mnohokrát musela kolegům technicky zpracovávat zachycenou sekvenci, a to nejen s ohledem na problematické stažení do osobního počítače, ale i s ohledem na postprodukční zpracování, které zahrnovalo především export do správného, přehratelného formátu.“

Nejvýraznějším technickým usnadněním se stala **přímá vazba fotoaparátu** (hojně se užívalo a dodnes se užívá i webkamery) **na PC a použití snímacího softwaru**, který zásadně změnil pohled na možnosti uplatnění animace ve výuce.

R-F: „Do té doby to šlo dělat třeba pomocí videokamery, ale bylo to technicky

³⁰ Údaje z dotazníkového šetření: 103 respondentů uvedlo, že s animací ve výuce pracují:

do 5 let	58	56 %
do 10 let	27	26 %
do 15 let	11	11 %
do 20 let	7	7 %

Více než 20 let 0 0 %

³¹ Osobní zkušenost z několika schůzek v rámci okresních metodických porad.

náročné, člověk minimálně musel sehnat videokameru, která umožňovala snímat okénko po okénku, a to neuměla zase každá.“

Reálný náhled nasnímané sekvence na monitoru počítače spojený s **využitím průsvitek**³² podnítil experimentaci s animací v mnohem větší míře. Pro pedagogy již nebyl animační proces tak náročný. Nemusí věnovat tolik úsilí přípravě a postprodukci, kterou si často jsou schopni žáci zajistit v součinnosti s pedagogem sami. Sekvence tak nezůstává na kartě fotoaparátu, ale je snímána rovnou do prostředí počítače, kde lze jednoduchým krokem sekvenci rovnou exportovat.

Na druhou stranu nevnímají všichni pedagogové speciální technické vybavení jako nutnost. Za základní technické hledisko považuje Klára pouze možnost sekvenci zachytit a dále zpracovat co nejjednodušším způsobem v PC. *R-K: „Já vůbec vlastně nepracuji s tím programem v mobilu, využívám jenom fotky, jenom fotoaparát [...] když si nejsme jistí, tak se vrátíme o pár fotek zpět, mrkneme na to a prostě to vyfotíme znova.“* Dále dodává, že se nechce zabývat novými prvky, které by jí komplikovaly výuku. Sama se řadí k pedagogům méně technicky zdatným a animaci technicky řeší nejjednodušším způsobem, který má v dané situaci k dispozici. Soustředí se především na kvalitu zachycení snímků.

Použití speciálního softwaru není podmínkou tvorby animace. Z předešlého textu je patrné, že je zcela dostačující mít možnost sekvenci zachytit a posléze přenést do prostředí osobního počítače k postprodukční úpravě. Přesto zpětná vazba na práci, která je umožněna pomocí průsvitek v animačních softwarech, a možnost okamžitého přehrání zachycené sekvence kdykoliv během práce, pomáhá nejen rychlejší a komfortnější práci, ale především schopnosti reagovat na práci v situaci, která je zcela živá.

Software, přestože není základním předpokladem realizace animace, je často prvním požadavkem, který pedagogové na technické vybavení mají. Dále věnují pozornost stabilizaci obrazu, vhodnému osvětlení a uzamčení speciální místnosti s možností zatemnění, kde si mohou ponechat rozpracovaný projekt do další lekce.

Požadavky na technické vybavení si pedagogové často zajišťují sami, a to i alternativním způsobem, především tam, kde se s animovanou tvorbou teprve začíná. Tuto zkušenost vhodně popisuje například Klára, která tak navazuje na předešlé odmítnutí práce se speciálním softwarem. Pozornost přenáší na stabilizaci obrazu. *R-K: „Víte co, tehdy před těmi lety, když to bylo jako ta*

³² Označení průsvitky se používá od dob, kdy se kreslily jednotlivé fáze na průsvitné papíry, aby kreslíř viděl postup předešlých fází. Měl pak možnost je různě kombinovat, aby lépe vyhodnotil průběh akce. V dnešní době je tento víceméně různě sofistikovaný systém zařazen do každého animačního softwaru.

*plenková první akce, tak jsme si to různě třeba na stojan malířský přilepili lepicí páskou, zastabilizovali trošku, ale samozřejmě jsme se dotýkali. Ted' už mám externí spínač, ale to jsem si koupila já sama [...]“ Kromě alternativního technického řešení stabilizace je z její výpovědi patrná další tendence, související s **budováním technického zázemí**. Pedagogové zpočátku neví, jak si prostředí připravit i přesto, že základní princip chápou. Příprava techniky a prostoru nesouvisí pouze se znalostí technických požadavků tvorby animace, ale s celým chodem výuky, a především s nabytými zkušenostmi.*

Velkou výhodou označují pedagogové možnost zamčení speciální místnosti, kde mohou mít rozpracované projekty. Ne všechny školy disponují dostatkem místností, aby jim to bylo umožněno. I zde je vše v iniciativě pedagoga, který tím řeší především nedostatek financí, ale i určitou organizační strukturu na míru vymezenému prostoru. *R-J: „[...] já jsem i navrhl a s pomocí pana truhláře jsem udělal animační stolky [...]a ted'ka máme i v přípravě menší místnost vedle počítačové grafiky, kde by měl být animační stolek a ta technika by tam měla být.“* Právě speciální místnost je pro organizaci velmi významná. *R-MK: „[...] jsem si to mohla v tom novém prostoru jakoby sama nakreslit, kam se co umístí a kde se mají udělat jaký zásuvky a že je potřeba ta místnůstka teda na tu animaci. Protože předtím jsem se s tím lehce potýkala, byli jsme v jedné místnosti a ted' jsme tam animovali a ted' někdo tam do něčeho kopl anebo tam jenom prostě procházel a tím pádem tam ti byli naštvaní, že to měli kvůli tomu pokažený a tak dále.“*

Pedagogové se k technice sice dostávají snáze, ale stále je podceňováno vybavení spojené se stabilizací obrazu a osvětlením. Učebny vybavují postupně a požadavky formulují dle získaných zkušeností. Vystačí si se 2-3 stanovišti, kde jsou schopni zaměstnat většinu žáků ze skupiny.

3.1.1 Mobil jako technické východisko

Trend výraznější integrace nových obsahů výuky, spojených především s technickým rozvojem (cenová dostupnost počítačů, fotoaparátů, nové typy osvětlení, stativy), je patrný po období distanční výuky, kde se často animovaná tvorba začala jevit jako dobrá alternativa k práci s digitálními technologiemi. *R-J: „[...] a najednou pro mě se to jako otevřelo, otevřela ta dostupnost, protože v hodině, když máme 15 žáků což je strop a já většinou ty hodiny mám, nebo skupiny mám docela plné, tak pracovat s 1 zrcadlovkou a pracovat třeba s těmi světly a s 15 dětmi a třeba i ve věku [...] já jsem animoval i s dětmi v 6–7 letech, tak je to trošku komplikované na tu organizaci práce.“* Mobilní telefon v kombinaci s jednoduchými stativy umožňuje pracovat dětem individuálně a nejsou pak svázáni s prostorem, kde je jen omezené místo. *R-M: „Já si myslím, že ted'kom je ta situace poslední roky fakt úplně jiná právě proto, že jsou k dispozici právě ty mobily a ty mobilní aplikace, který tohle hrozně*

zjednodušují a na ty krátký etudy tohle úplně stačí. “ Marie tak navazuje na první zkušenosti s analogovým snímáním.

Distanční výuka vedla k výrazné digitalizaci škol a změnila pohledy pedagogů na její využití ve školách. Tato proměna výukového prostředí pak rezonuje v dokumentu Strategie vzdělávání 2030+ (Fryč, 2020), která mimo jiné upozorňuje na získávání a prohlubování digitálních kompetencí u žáků i pedagogů. Zvýšený zájem o zdroje z internetového prostředí pak vedl pedagogy k hledání nových možností výuky. Distanční výuka pak proměnila i vztah pedagogů k využívání animace ve výuce. *D: „Zájem o animaci u mě probudila distanční výuka a potřeba motivovat žáky.“*

Do popředí zájmu se dostává manipulace s mobilním telefonem však již dříve, významně posiluje dostupnost techniky a zároveň přináší jeho smysluplné využití *R-K: „[...] otravné bylo to, že furt ty mobily, tehdy v tom roce 2018 to začínalo, takže oni je furt měli s sebou a furt na nich, tak já jsem si říkala „tak, otočíme to, dobře, a budeme ho potřebovat.“* Klára nemá vlastní prostor, což ovlivňuje také technický systém, který reaguje na situaci vše po hodině odklidit. *R-K: „Je to skladné, což je mi sympatické, protože to šoupnu do skříně, nezabírá to nikde místo a můžu si to prostě různě upravit, přenést, takže třeba udělá buď dvě stanoviště, nebo jedno stanoviště, podle toho, v jaké skupině pracuju.“*

Mobilní telefon jako dobrou alternativu vnímali nejen respondenti rozhovorů, ale i účastníci proběhlého kurzu. Po celou dobu jeho konání vyžadovali alternativní řešení zadání s mobilním telefonem. V konečné fázi pak označili telefon jednak za dostupnou techniku, ale především za organizační zjednodušení. Situace se pak proměnila nečekaně natolik, že profesionální výbava, která jim byla poskytnuta, tvořila alternativu k použití mobilu a tabletu.

Klára poukazuje na vlastní zkušenost přístupu pedagogů k mobilnímu telefonu z jiného kurzu, který absolvovala těsně po distanční výuce *R-K: „[...] na konci toho semináře, což bylo teda zvláštní, vlastně se všichni začali ptát: a co ten mobil teda, jak by šel?“* Smysl používání dostupné techniky je patrný i ve výroku Filipa: *R-F: „[...] ukazujeme si to na stop motion studiu, takže jako přes tablet nebo dokonce přes mobil, aby voni věděli, že s vlastním nástrojem můžou takhle postupovat.“* Provázanost s možnostmi vlastní tvorby mimo školní prostředí oceňuje i Klára: *R-K: „[...] jako mě to vlastně přijde, že to je fajn i tou jednoduchou obsluhou a vlastně i inspirací pro ně. Kdyby chtěli doma, tak není problém jim půjčit stativ“.* Mobilní telefon jako učební pomůcku pak označuje Valerie, která tímto řeší organizaci skupinové výuky: *R-V: „[...] požadavek, aby si teda nosili ty telefony nabitý, takže aby si tam stáhli ten stop motion, a tak to nějak jako prokomunikovat s rodiči, aby věděli, že ten mobil je jako pomůcka.“* Mobilní telefon je tak stavěn do role aktivního používání digitálního přístroje a alternativní možnosti zapojit získané zkušenosti ve vlastní tvorbě žáků.

R-J: „Aplikace do telefonu nic nestojí, což byl ideál toho domácího prostředí.“ Zcela přirozené použití mobilního telefonu se projevuje i jeho užitím v souvislosti s jinými tématy. Někteří pedagogové jej běžně včleňovali do popisu technických zpracování konkrétních zadání: R-V: „[...] která zůstala jenom v podobě ty kreslenky a pak si to třeba nafotili na mobil a jako by v tom stopmotionu z toho udělali teda gif.“

Uplatnění mobilního telefonu ve výuce spojené s animací je nejčastěji vázáno na proces fázování (nejčastěji technikou stop motion)³³ a to nejen při jednoduchém zachycování snímků sekvence, ale i při manipulaci s ní.

Sekvence je možné cyklit, prodlužovat expozice jednotlivých snímků, kopírovat a vkládat, užívat reverzního chodu, které vedou děti k postupnému poznávání struktury pohybových akcí.

Množství postprodukčních zásahů ve formě stříhu, titulkování, obrazové korekce, zapojení zvuku, který si mohou uživatelé doplnit z jakékoliv zdroje včetně vlastní nahrávky přímo z telefonu, rozvíjí uchopení základních prvků audiovizuálních prostředků. Mobilní telefon lze využít také jako zdroj světla a samotný objekt animace.

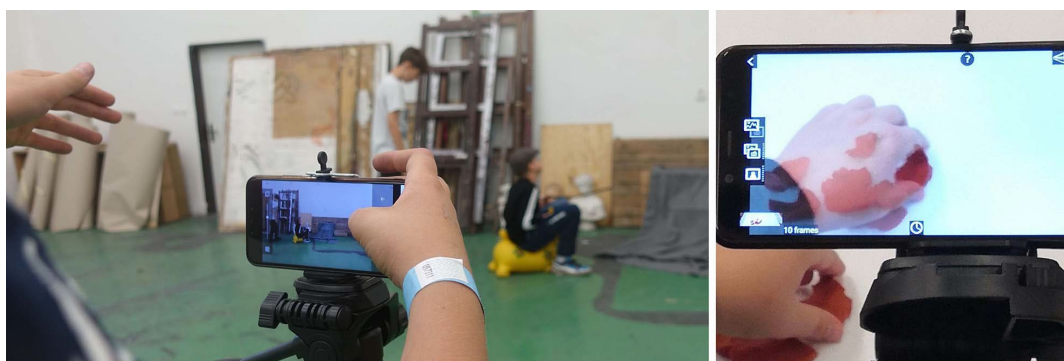
Často lze získat software v omezené variantě zdarma, případně za mnohonásobně nižší cenu než u softwaru pro osobní počítač či notebook. Je tedy logické, že tento způsob technického pojetí výuky je pro pedagogy velmi atraktivní. Pro účely výuky, kde je kladen důraz na obsah a cíle, ne na výsledný produkt, je zcela dostačující. Většina účastníků kurzu začala intenzivněji zapojovat animaci do výuky poté, kdy technicky ovládli základní princip obsluhy tabletů či mobilních telefonů. KURZ: „Bez tabletů bych to nedělala [...] ani mě nenapadlo, co se s tím dá dělat.“

Větší plocha tabletu, který svou strukturou odpovídá principu mobilního telefonu, pak navíc umožní další využití. Vyjmenovávat konkrétní aplikace je zcela zbytečné, vývoj je natolik dynamický, že ve velmi krátké době dochází k jejich proměně. Stojí však zato opřít se o jednotlivé funkce užitečné pro práci s animací, a nejen s ní. V tomto případě je to například princip lightboxu (světelné desky), který zastupuje klasický animační světelný stůl, který umožňuje ruční kresbu na průsvitné papíry, softwary pro produkci kreslené animace, případně převod videa do obrázkové sekvence. Výše zmíněné postupy ilustrují bohatost softwarového vybavení dnešních mobilních zařízení, které je k dispozici pedagogům jako relativně nový kreativní nástroj. Jejich použití je pak v souladu s obsahem výuky, která podléhá stejným pravidlům jako při použití jakéhokoliv

³³ *Postupné snímání jednotlivých fází pohybové sekvence.*

nástroje jiného, ať už je to štětec, grafický lis nebo keramická točna. Způsob jejich použití je pak v rukou samotných pedagogů.

Následující obrázek ilustruje použití mobilního telefonu v procesu výuky. Levá část ilustruje snadnou manipulaci, kde není problém mobilní telefon přesouvat v terénu, čímž umožňuje animaci nejen před objektivem, ale i animaci kamery. Pravá část ilustruje funkce softwaru, tzv. průsvitky, která v rámci kompaktního přístroje usnadňuje správné zachycení sekvence.



Obr. 4: Příklady užití mobilního telefonu jako součást stop motion animace.

Mobilní telefon ve výuce tak nemusí představovat negativní prvek, ale může se stát aktivní součástí výuky. V souvislosti s použitím výše zmíněné techniky ve výuce, a především animace jako nástroje nového poznávání struktury filmu o něm hovoří Vančát jako o přístroji, který není jen kopírovacím nástrojem skutečnosti, ale konceptuálním nástrojem svobodné volby vztahů naší představivosti (Vančát, 2012, s. 10). Do té doby měli monopol na tvorbu obrazů speciálně vyškolení experti, ale digitální fotoaparát zabudovaný v mobilu nyní dává šanci každému nejen k vytváření obrazu, ale také ihned i komunikační nástroj k jeho šíření (Myslivočková, 2012, s. 149).

Děti jsou velmi zdatné v používání mobilních aplikací. Mobil je přirozenou součástí jejich života a jeho ovládání jim je blízké a často převyšuje i technickou zdatnost pedagoga, který toho může dobře využít a ukázat, jak takto získané znalosti využít. *R-M: „Strašně se mi vyplácí, když vlastně nechám dětem zažít ten pocit, že oni jsou ti nositelé toho nového způsobu, jak to použít [...] jenom je vlastně učím tu techniku použít nějak zajímavě.“* Skutečnost, že jsou děti nositelem informací, je jedním z významných prvků zapojení techniky do výuky s tím, že se tak podílejí aktivně na formování celého procesu, a to nejen v souvislosti s výukou samotnou, ale navíc je pro ně významným a motivujícím prvkem. *R-M: „[...] vlastně to pro ně funguje ještě víc jako inspirace a motivace k tomu, že to chtějí prozkoumávat, že teda sami si už třeba něco vyzkoušeli, ale náh jim to nefungovalo, tak vlastně jsou ochotný jakoby poslechnout si jaký jsou ty možnosti a vlastně se tomu jako začít věnovat víc.“*

Tabulka1: Výhody použití mobilního telefonu ve výuce:

Organizace skupiny	možnost zapojení většího množství žáků
Snadná manipulovatelnost	skladnost a váha nevyžaduje výrazné konstrukce na zpevnění, přenositelnost, možnost využití vlastního přístroje
Dostupnost aplikací	Cenově dostupné aplikace, některé zdarma, snadno ovladatelné a kompaktní, často umožňují vytvoření celého díla včetně postprodukce, přehlednost, okamžité sdílení v rámci skupinové projekce
Atraktivita	aktivní využití prvku spojeného primárně především se zábavou, podpora smysluplného ovládání digitální techniky

Překonávání technických potíží v situaci, kde není možnost profesionálního vybavení, vede k hledání alternativ i u dětí, které si například při focení mobilem musí poradit s vytvořením stabilního obrazu, a to jak podpůrnými prostředky, typu „hledají, o co opřít ruce“, tak využitím softwaru, kde si mohou vždy najít úhel pomocí ořezu formátu tak, aby se obraz co nejvíce stabilizoval díky referenci předešlého snímku. Významnou roli pak hraje i samotné vysvětlení podstaty funkce technického řešení. *R-J: „[...] proč je důležitý staviv při tý animaci, aby se hýbalo jenom to, co potřebujeme.“* Díky vlastní zkušenosti s rozřešeným obrazem ve výsledku jsou žáci schopni si odůvodnit, proč je nutné pravidlo dodržet. Není tedy jen konstatováním pedagoga, ale řešením problému, které výrazně přispívá k tvořivému řešení nastalé situace.

3.1.2 Prostředí digitální tvorby

Specializace výuky v digitálním prostředí je ve svých požadavcích na technickou a organizační strukturu dosti specifická. Odlišuje se jak na úrovni organizační v požadavcích na technické vybavení, tak i v dispozicích žáků, kteří se výuky účastní. Výuka probíhá přímo u počítačů a není tak náročná na prostor, ale vyžaduje dobré technické zázemí.³⁴ Radim popisuje specifické prostředí výuky přímo v digitálním prostředí programu Blender, které svým charakterem odpovídá jinému typu tvorby animace a upozorňuje tak na odlišnosti s tím

³⁴ *Ve specializaci na počítačovou grafiku Radek seznamuje žáky s prostředím 3D v softwaru Blender. Práci s narativním dílem strukturuje do malých částí, které postupně zařazuje do výuky a podobně jako Monika, nebo Pavla činnosti s takto vytvořenou strukturou střídá během delšího časového úseku (až dva roky).*

spojené. R-R: „*My, když přednastavíme kameru a tu animaci máme udělanou a jenom změníme záběr kamery, tak to prostě prásknem vyrenderovat, ten počítač to vyrenderuje a já druhý den ráno přijdu, podívám se, jak to vypadá. My si můžem třeba vyrenderovat deset různých úhlů kamery a pak si říct tenhle je lepší nebo nejlepší. To kolegyně v té technice, co dělají nemá možnost. Oni to prostě kreslí, a kdyby je nutila to překreslit znova, tak ty děcka už to nebude bavit, jo ale 3D je v tomhle mnohem, mnohem lepší.*“ Digitální prostředí se zde uplatňuje jako primární pracovní prostředí a k ruční práci se děti dostávají v různých fázích příprav projektu (scénář, návrhy, příprava).

Digitální technologie ve výuce používají všichni dotázaní pedagogové zcela přirozeně, a to v různých fázích práce dle charakteru zadání a zvolené formy. Vzhledem k náročnosti syntézy několika tvůrčích částí (preprodukce, produkce a postprodukce) není dnes bez základního vstupu digitálních technologií celý proces možný. Vyjma forem, které úzce souvisí s tvorbou optických hraček (příprava především flipbooku zmínilo hned několik respondentů) a bezkamerové animace,³⁵ která se však ve školách vyučuje minimálně, vzhledem k nedostupnosti materiálů a přístrojů k jejímu zobrazení.

Digitální technologie vstupuje do procesu tvorby animace minimálně v souvislosti se záznamovou či periferní technikou (webkamera, fotoaparát, skener, kamera, mobilní telefon, tablet, grafický tablet) a jejím zpracováním (PC, notebook atd.). Postupně se začíná do výuky včleňovat i animace ryze digitální, a to jak v 3D prostředí, tak jako digitální koláž nebo animace digitálně kreslená, se kterou pracuje hned několik respondentů. V dotazníku označilo používání 3D animace 7 respondentů (6 %) a 16 respondentů potvrdilo zkušenost s digitální ploškovou animací³⁶ (15 %).

Obsluha digitální technologie sama o sobě vede žáky k osvojování si digitálních kompetencí. Animace je v ZUŠ nejčastěji zařazována do výuky od 8-10 let, kdy jsou žáci schopni kromě samotného procesu animace základním způsobem dobře zvládnout obsluhu PC a postupně dohledávat, co k práci potřebují (vymazat snímek, opakovat, zastavit atd.). Nalézají různé vazby mezi funkcemi, které zpětně ovlivňují jejich poznávání digitálních možností. Výuka zaměřená na multimédia je používáním digitálních technologií podmíněna.³⁷ Animace se pak nabízí jako jedno z řešení, jak plán naplnit. Digitální prostředí usnadňuje obecně celý proces ruční práce (stop motion animace).

³⁵ Animace vzniká přímo zpracováním filmového pásu.

³⁶ Plošná loutka vzniká kloubním spojením jednotlivých částí v digitálním prostoru podobně jako loutka analogová.

³⁷ Při vlastní realizaci multimediální tvorby v ŠVP je vždy nezbytnou podmínkou používání digitálních technologií ve výuce. (RVP ZUV, 2013, str. 52).

3.1.3 Organizace kolektivní výuky

Technika a prostor mají významný vliv na průběh výuky. Také organizace skupiny ve vztahu k věkové diverzitě, která je typickým prvkem kolektivní výuky na výtvarném oboru zvláště u menších škol, je významným faktorem, který často proces ovlivňuje. Výuka na výtvarných oborech je uskutečňována ve skupinkách vesměs do 15 dětí a pedagogové se musí vypořádat s organizací vzhledem počtu i věkovému rozptylu. Následující tvrzení odhaluje ambivalentní povahu skupinové výuky. R-F: „[...] že tam byly jako osmiletý, dvanáctiletý, patnáctiletý jo, fakt jako napříč celým tím [...] ona jako nějaká ta věková nesourodost je tomu jako ku prospěchu, ale nesmí být podle mě ten rozestup tak velkej, že to pak nebaví ani jednoho.“ Určitou věkovou diverzitu vnímají pedagogové většinou pozitivně. Děti se učí spolupráci a toleranci. Animaci často, vzhledem k jejímu charakteru kolektivního díla, zařazují záměrně s ohledem k rozvíjení komunikační a sociální kompetence. Přesto se shodují, že tato nesourodost, je-li významná, přispívá k velkému zatížení především pedagoga. V některých skupinách dochází k rozptylu i mnoha let. Klára má zkušenost s realizací projektu s věkových rozptylem 8-17 let. R-K: „Věkový rozptyl je z toho důvodu, že, ať se snažím, jak se snažím, tak nikdy to neposkládám jinak.“ Snahu o určitou věkovou kompaktnost pak potvrzuje i Marie: R-M: „[...] aby to bylo co nejjednodušší 2-3 roky, plus minus, víc ne. A když už se člověk s takovouhle skupinou setká, je to mnohem složitější a zároveň tam musí fungovat prostě ta práce ve skupinách, že některá skupina má tohle zadání a dělá tohle a jiná skupina má jiný zadání a dělá něco jinýho, protože se to málokdy dá podle mě sloučit a v tý animaci zvlášť.“ a obrací se především na náročnost motivační: R-M: „Protože když už člověk promýšlí odkud kam je chce vést, tak to prostě na tom stupni vývojovém hodně záleží[...] pak nefunguje motivace pro dva lidi a pak pro tři lidi zase nějaká jiná, to je pak strašně roztržštěný.“

R-J: „[...] oni se musí vystřídat, tohle to je právě o tom, že pak najednou to není, že by si každý animoval to svoje.“ v rámci střídání činností, které je nevyhnutelné v souvislosti s organizační strukturou, pak pedagogové hledají východisko v alternativních činnostech, které mohou přímo navazovat na realizovaný projekt tak, že se práce rozdělí na menší úseky nebo se prolíná výuka několika celků.

Zásadně se pak řeší interakce pedagoga s kolektivem. R-MK: „[...] a abych vlastně měla přehled, protože vím, že pak udělají nějakou chybu a už se to potom blbě napravuje.“ také Filip souhlasí s tím, že je v takových případech náročné skupinu uhlídat: R-F: „Zejména když je tam více rozdělanejch projektů, to uhlídat vlastně a říct včas tohle jako nedělej, tady už se to jako kazí, tady tohle nebude fungovat.“ Podobnou zkušenost s problematickým zvládnutím většího věkového

rozestupu pak sdílejí téměř všichni respondenti a zdůrazňují, že největší problém je především u menších dětí zhruba do 9-10 let.

3.1.4 Specializovaná výuka

Výjimkou jsou specializované třídy, kde je často méně dětí a jsou věkově omezeny. S podobným typem výuky má zkušenost Monika, Radek, Filip a také Valerie. Výuka se zde uskutečňuje jako multimediální tvorba (má svůj obsah v RVP), předmět „Animace jako rozšířená výuka“ (žáci navštěvují výtvarný obor a mají možnost si studium rozšířit o nový předmět, který však není povinný) a počítačová grafika, který stojí samostatně v souladu s ŠVP a jeho náplní je práce s digitálním obsahem. Výhodou takto postavených obsahů výuky je menší počet žáků a menší věkový rozptyl a zájmové zaměření. Monika takto srovnává dvě prostředí, se kterými má vlastní zkušenost: *R-MK: „Tam mám 12 dětí a když dám nějaký motivační úvod a voni začnou tvořit, tak já hned po tom úvodu už je začnu procházet a mi se stane, že za ten blok těch tří vyučovacích hodin, třeba ani toho dvanáctýho už ani nestihnu navštívit jo, což je teda jako velkej problém [...]“* a dále popisuje důsledek nedostatku prostoru: *R-MK: „[...] přijdu dřív vždycky, celé to tam rozbálím, musíme udělat nějaký krátký určitý úsek a já tam pak ještě musím všechno dokonale sbalit a zamknout do skříně, do který se nikdo nedostane a ty skříně ani nemám v té učebně..“* To pak srovnává s prostředím speciálně uzpůsobeným k výuce multimediální tvorby včetně redukováného počtu dětí: *R-MK: „Tam je to dobrý v tom, že tam je 8 nebo 9 dětí, to už je pro mě velkej rozdíl [...] jsem hrozně ráda, že jí máme, a je to oddělený jenom takovým jako černým závěsem. Abych já mohla být u obého [...] musím mít opravdu průchozí jenom přes ten černej hadr abych všechno slyšela a hned byla vedle a vlastně to byl největší problém vždycky.“*

3.1.5 Zkušenosti s výukou v jiném prostředí

Hlubší zapojení audiovizuální výchovy do výuky v souvislosti s konáním různých kurzů bylo východiskem pro Marii, která se audiovizuální výchově věnuje programově. *R-M: „Třeba tuhle tu zkušenost mám ve vedení kurzu, [...] tam je ta animace to hlavní téma a vlastně teda, aby oni mohli někam dospět, tak se to musí prozkoumat ze všech těch stran a tam potom ty aspekty toho vizuálna, to znamená toho výtvarnýho přístupu, toho scénáristického, literárního přístupu a třeba toho zvuku jsou vlastně samostatný projekty, který se pak jako poskládají v tu zkušenost, že ten film je jako komplexem všech těch věcí dohromady.“* Dále srovnává výuku na ZUŠ mimo specializované zaměření, které většina školy zatím nemá: *R-M: „Na tý zušce to asi vždycky bylo tak, že tam převažovala ta výtvarná část. My jsme vlastně nikdy nevytvořili jako samostatnej obor multimédia nebo*

animace a vždycky tam převažovala ta výtvarná část a ta animace byla jako součástí výuky. My jsme tomu vždycky říkali třešnička na dortu.“

Na základních školách je výuka často velmi náročná. KURZ: *„Já to zkoušela i ve třídě na základce, no zvládli jsme to, bavilo je to, ale není možné se tam tomu v těch podmínkách více věnovat, jen krátké etudy s takovým množstvím dětí, a ne každého to baví.“* Dále popisuje náročnost organizace skupiny 20 dětí v daném prostoru a také kolísavý zájem žáků.

Zkušenost z gymnázia uvádí Filip v souvislosti s realizací animace na základě probírané látky z literatury:³⁸ R-F: *„Vycházeli z toho příběhu a vlastně převáděli ho do ty animovaný sekvence [...] přijde mi dobrý, že se to dá právě zase napojit na ty jiný předměty [...] samozřejmě i přesah do nějakého jazyka [...] i takový přesahy, že budou animovat nějaké chemické postup [...] dá se na tom ukázat, jak vlastně ten filmovej nástroj použít jako předání informace, takže vlastně najednou už to nemá mít jen tu estetickou rovinu, ale doslova tu informační.“*

Na gymnáziích je typické provázání filmové výchovy s jinými obsahy výuky, nejčastěji s literaturou, což považuje za ideál. Způsob výuky je zakotven v obsahu RVP a poukazuje na něj i Rudolf Adler jako na významné východisko audiovizuální výchovy. s provázáním výuky dějin s audiovizuální výchovou má zkušenost i Jiří: R-J: *„Protože učím teda na základní umělecké škole, ale učím i celou tu dobu na gymnáziu a tam samozřejmě jsou dějiny umění, [...] já je do toho velice rád jako zapojuji a pracuji na základě ukázek a nějakých souvislostí nicméně.“*

Zajímavou formou organizace je soustředění, případně workshopy. Umožňují řešení nedostatku techniky, prostoru a hlubší ponoření se do tématu tak, jak vysvětluje své organizační postupy Pavla: R-P: *„Děláme to v rámci animačního soustředění, které je týdenní, tedy ten konkrétní výstup [...] hlavně ten týden toho soustředění musí opravdu spolupracovat, musí na sebe navazovat, musí respektovat jeden druhého, který udělá kousek, aby to spolu nějakým způsobem plynulo.“*

³⁸ *Dramatická výchova, Filmová/Audiovizuální výchova a Taneční výchova je zařazena do Doplnujících vzdělávacích oborů. Jejich vzdělávací obsah je možné realizovat na úrovni školních vzdělávacích programů jako další nepovinný vyučovací předmět, modul nebo kurz, případně jej integrovat do jiných vyučovacích předmětů. Uvedené doplňující vzdělávací obory vycházejí ze základní koncepce oblasti Umění a kultura. (NUV, 2011)*

3.2 Pedagog hybným mechanismem zařazování animované tvorby do výuky

Animovaná tvorba poskytuje mnoho strukturálních vazeb, které se vzájemně ovlivňují. Pro pedagoga může být náročné tuto strukturu rozklíčovat tak, aby odhalil jeho výrazovou podstatu a přetransformoval ji do výuky rozpíjející tvůrčí potenciál a estetické cítění žáka. Věra Roeselová se ve vztahu k profesnímu vybavení pedagoga vyjadřuje jako „*Schopnosti vyladit ve výtvarném zadání několik vzájemně provázaných vrstev. Jsou jimi tematická sféra, výtvarný jazyk, rozdílné výtvarné aktivity, bohaté vyjadřovací prostředky a vazba na výtvarné umění*“ (Roeselová, 2004, s. 16). S ohledem na integraci tvůrčí animace do výuky lze citát doplnit o vrstvu vyjadřovacích prostředků animace, audiovizuální a vazbu na umění pohyblivého obrazu ve všech jeho projevech.

3.2.1 Profesní příprava

V dotazníku 55 % pedagogů uvedlo, že se v **profesní přípravě** s filmovou a audiovizuální tvorbou **vůbec nesetkali**. Významná role profesní přípravy je však zcela zásadní. Následující tvrzení opodstatňují naléhavost, se kterou je třeba výrazněji začleňovat obsahy filmové a audiovizuální výchovy do prostoru pedagogických fakult. R-V: „*Jako by nějakou ochutnávku jsme měli na pedagogické fakultě... právě různé jakoby principy filmové výchovy.*“ Podobnou zkušenost pak sdílí i Filip v souvislosti s absolvováním předmětu galerijní edukace v rámci: R-F: „*[...] jsme zjistili, že by se dala dělat formou galerijní animace nebo galerijní edukace, jako edukace filmu, vlastně bavit se o filmu a rozebírat ten film, dělat to nějakým aktivním způsobem, než jenom jako přednáška před filmem nebo přednáška po filmu či rozhovor s tvůrci a že lze do toho vstoupit různými způsoby [...] při tom studiu jsem zjistil, že to vlastně jde propojit.*“ Studium přivedlo k zařazení animace do výuky i Pavlu, která vnímá, podobně jako ostatní účastníci, animaci jako osobní záležitost: R-P: „*[...] vlastně ta škola mě přivedla na myšlenku věnovat se víc mediím.*“

Všichni dotazovaní, kteří potvrdili motivační roli setkání s F/AV na pedagogické fakultě k zařazení animace do své pedagogické praxe, jsou spojení s prostředím Karlovy univerzity, kde jsou snahy o začleňování F/AV velmi intenzivní. Ukazují tak zřetelně, jak významné místo má profesní příprava na budoucí postoje pedagogů k začleňování nových obsahů do výuky.

3.2.2 Samostudium a praktická zkušenost

Samostudium se stalo cestou pedagogům, kteří neměli možnost se s animací setkat při vlastním studiu. R-R: „*Já jsem vždycky měl rád filmy, chodíval jsem na*

*filmové kluby a já jsem se to, intuitivně a analýzou tady těch věcí, sám učil,“ Dále pokračuje výčtem prvků, které považoval za klíčové: R-R: „Když jsem ty filmečky s dětma začal dělat, bylo mi jasné, že tam nějaké střihy a záběry kamer musíme mít, tak jsem nastudoval něco málo na internetu [...] a když jsem se to nějak naučil trochu, tak jsem měl chuť to dětem předat.“ Paralelu s rozvíjením vlastních zkušeností samostudiem v průběhu praxe uvádí například i Jiří: R-J: „Tak jsem vlastně asi došel opravdu k tomu, že ten princip jsem jakžtakž asi jako chápal a vytvořil jsem si nějaký vlastní výukový materiál, jak to třeba těm dětem předat a vlastně se učil s nimi. Takže jsem jako v tomhle takovej jako autodidakt.“ Variace věty „**vlastně jsem se učil s nimi**“ byly jedny z nejčastěji vyslovených v souvislosti se získáváním zkušeností s animací i samotnou výukou a odrazila se i v souvislosti s reflexí kurzu.*

Jedna z účastnic kurzu se v rámci skupinového rozhovoru vyjádřila: KURZ: „Tím, že jsem to nikdy neučila a neznala jsem ty souvislosti a základy, tak v podstatě já se to učím s nimi a já to taky zkouším, jak to ty děti mám učit.“ Dále pak pokračuje vysvětlením: KURZ: „[...] že jako já jsem byla v roli žáka na tom kurzu, tak to bylo úplně to nejcennější, protože znám obě ty polohy“. Konstatování potvrzuje také další účastnice, která tvrdí: KURZ: „Já si myslím, že trvá roky, než projdeš právě tou fází těch experimentů a zkoušek a ty sám jako učitel bez základu se vlastně učíš s těma dětma.“

Animovaná tvorba je komplexní medium. Postihnout všechny jeho složky je náročné, a to často i časově. Účastníci jak ve svých reflexích ke kurzu, tak v rozhovorech potvrdili, že pro ně byl kurz přínosný. A to jak z teoretického pohledu na animaci, tak praktické aplikace. Přesto jen část z nich animaci do výuky skutečně posléze zařadila. V rozhovorech bylo patrné, že pro některé je její aplikace do výuky stále náročná. Opakovala se variace věty: „už se na to delší dobu opravdu chystám,“ odkazující na přednostní uplatnění tradiční výuky.

Aplikace vlastních tvůrčích zkušeností do vyučovacího procesu zde otevírá další intervenční prvek. Pedagogové, kteří již znají základní technologické, praktické i teoretické postupy, se kterými ve výuce lze pracovat, je potřebují také aplikovat do své výuky, a to především v souladu s obsahem a plněním cílů výuky. V těchto případech oceňují **konkrétní příklady z praxe**. Zajímá je nejen postup, ale i metodické přemyšlení, technologické řešení i způsob organizace. Účastníci kurzu by také uvítali dlouhodobější spolupráci, ve které by mohli sdílet a obohacovat vlastní zkušenosti. KURZ: „Vidět se častěji vícekrát kratší dobu“; „u některých technik možná více do hloubky, kurz byl ucelený a srozumitelný, takový celek...možnost etap kurzu a více pracovat s technikou.“ „Potřebovala bych se k některým věcem vrátit, je to pro mě velmi široké a rozsáhlé téma.“

Jistým východiskem jsou současné snahy o vývoj nových metodik jak speciálně pro výuku animace, tak filmové a audiovizuální výchovy, jejichž

ukázky slibují významnou podporu pedagogů v této oblasti.³⁹ Prostor pro výraznější sdílení výstupů pedagogické praxe však stále chybí. S několika příklady se lze seznámit na Metodickém portále RVP.CZ, je jich však stále nedostatek.

3.2.3 Další vzdělávání pro pedagogy

Významným zdrojem informací pro pedagogy jsou kurzy, workshopy a ukázkové hodiny. Jedna z respondentek dotazníku vyjádřila podporu připravovaných praktických ukázek přímo v hodinách vedených lektorem výrokem: *D: „S lektorkou jsme se domluvili na zopakování workshopu v budoucnu a zároveň na workshopu pro nás pedagogy, kteří máme o animaci zájem“*. Takto koncipovaná metodika umožňuje pedagogům přímý kontakt nejen se základními nástroji animované i audiovizuální tvorby, ale i s interakcí žákovského kolektivu při výuce. *R-K: „...uvědomila jsem si, že jsme schopni to s žáky zvládnout i v našich podmínkách.“*

Významnými organizacemi, které umožňují další vzdělávání pedagogů ve spojení s animovanou tvorbou, jsou například Aeroškola, Animácie nebo Ultrafun. Všechny tyto instituce se objevily v návaznosti na otázku získávání zkušeností s výukou animace, a to především v dotazníkovém šetření. Několik účastníků rozhovorů pak mělo také přímou zkušenost jak s absolvováním těchto kurzů, tak s využitím možnosti spolupráce s lektory organizací, případně se sami podílejí na jejich chodu či řízení. Metodika těchto institucí představuje animaci jako součást audiovizuální edukace a jejich hlavním cílem je začlenění animované tvorby do takto koncipovaného obsahového celku. Z velké části jsou lektori jako profesionálové z oboru animace nebo dlouholetí pedagogové, kteří navazují na vlastní zkušenosti z výuky.

Nabízí přímé kurzy pro pedagogy nebo práci s dětským kolektivem, kterému je pedagog přítomný, čímž získává nejen potřebné znalosti o základních postupech tvorby animace, ale i schopnost je využít vzhledem k získaným zkušenostem v průběhu výuky.

Například v nabídce společnosti Animácie lze najít akreditovaný seminář pro pedagogy ZŠ, gymnázií a ZUŠ „*Animace v kostce*“, který cílí na základní ukotvení animace v kontextu filmové a audiovizuální výchovy dle RVP, zároveň připravují online metodiku. Kurz Aeroškoly: „*[...] si klade za cíl připravit*

³⁹ Společnost Animácie v současné době připravuje metodiku výuky animace pod názvem *Animetod*, na jaře 2023 vydává ASFAV publikaci *Filmouka*, jako *Průvodce filmem a audiovizí pro základní školy*.

především učitele výtvarné, ale i mediální a filmové a audiovizuální výchovy na teoretickou a praktickou práci s animací ve výuce (Aeroškola).“⁴⁰

Tyto instituce jsou jen malou ukázkou aktivit, které se pro pedagogy v rámci akreditovaných akcí připravují. Animace, především jako součást multimediální výchovy ukotvené přímo v současném pojetí RVP, je stále více reflektována například ve spojitosti s významným konceptem „menart“⁴¹, který staví na spolupráci pedagoga, žáka a profesionála. Dalším podobným projektem v celonárodním měřítku je i celostátní bienále pořádané organizací Nipos Artama⁴², které umožňuje pedagogům hlubší zamyšlení nad vyhlášenými tématy, jejich přípravu ve spolupráci s lektory a pozdější reflexi ve vyučovacím procesu.

3.3 První kroky a motivace k zařazení animace do výuky

První kroky s integrací animace do vlastní výuky ilustruje Marie tím, že R-M: „[...] jsme začali experimentovat s animací, jako s možností posunout ten výtvarnej projekt, nebo tu výtvarnou výpověď ještě ve vztahu k tomu času a k tomu pohybu, dejme tomu, k tomu, že se tam něco děje, že se tam něco posouvá.“ Marie však pokračuje v proměně vlastního pohledu v průběhu praxe „Jako neškolenému filmaři mi vlastně scházelo hodně znalostí nebo hodně zkušeností a ty věci nevycházely tak, jak by si člověk představoval a těm dětem to také vlastně nevycházelo tak, jak si představovali a neuměl jim člověk poradit, neuměl je vést, takže jsme si začali zvat profesionály do výuky.“ Dlouhodobý zájem o studium audiovizuálních výrazových prostředků, spolupráce s profesionály z oboru audiovizuální tvorby pak její současný pohled posouvá „... stejně důležitá mi přijde třeba i ta stránka scénářistická a pak jsem vlastně obohacená o tu zkušenost toho velkého množství možností animace jako takový.“

To, co je zde nazváno „velkým množstvím možností animace“ lze přiřadit široké škále výrazových prvků animace i audiovizuální tvorby, které posouvají výtvarné činnosti tradiční výuky. Pedagogové je také označují za **dovyprávění, doprozkoumání, dotažení**. Na princip dovyprávění pak navazuje i Kateřina, která využila poprvé animaci jako hledání nového pohledu na situaci, ve které se ocitl její konkrétní projekt. Tento krok pak spojuje s dosti bouřlivým obdobím, ve kterém hledala cestu, jak by začlenění animace do výuky mohlo fungovat.

⁴⁰ *Institucí, které se věnují vzdělávání dětí i jejich pedagogů, případně dospělých je však mnohem více, jejich participace má různou podobu od přípravy metodických materiálů k jednotlivým filmovým projekcím přes technickou výpomoc pedagogům při startu s využitím F/AV ve výuce po realizaci vzdělávacích expozic. V textu výše jsou uvedeny ty, které byly nejčastěji zmíněny v souvislosti se sběrem dat.*

⁴¹ <https://menart.cz/>

⁴² <https://www.vytvarneprehlidky.cz/>

R-K: „[...] jako spontánní a takové bouřlivé a vzrušující i pro ně a zároveň teda pro mě, že já jsem se takhle intenzivně jako naučila a hledala jsem různé cesty.“

Spojení výtvarných postupů s audiovizuálními prostředky tvoří jádro animované tvorby obecně a je také důvodem mnohem výraznější integrace animace do výtvarných oborů než práce s klasickým hraným filmem: R-M: „Ty vyjadřovací prostředky jsou mnohem bohatší u té animace, takže je vlastně hezký nebo je vlastně dobrý je seznamovat s těma vyjadřovacíma prostředkama té animace, který jsou tak strašně bohatý, že jo. Ať je to nějaká proměna, metamorfóza, symbol, pocit, emoce, cokoliv.“

Ukotvení animace do výuky zmiňuje také Filip v rámci začlenění **multimediální tvorby** do výtvarném oboru ZUŠ. R-F: „Někdy děláme jako přesahy k filmu nebo k fotografii, ale spíš je to postavený na té animaci.“ Animaci jako východisko zvolila také Markéta, která hledala na počátku svého působení adekvátní obsah výuky multimediální tvorby, se kterou neměla velké zkušenosti.⁴³ R-MK: „Animaci jsem zvolila proto, že se tam vlastně snoubí to výtvarno s tím filmem nebo s tím, že to bude multimediální projekt, ale bude to vlastně založené na výtvarnu, které mi bylo blízké [...] ze zkušeností výtvarníka/grafika, tak mi vlastně byla třeba hraná tvorba nebo dokumentární tvorba úplně cizí a tu animaci jsem jako zvolila jako první krok.“ Zde je evidentní postoj k animaci jako k **audiovizuální formě, která zahrnuje několik vrstev tvůrčích aktivit, včetně práce se zvukem.** Posun ve výtvarných činnostech projektuje do svého přístupu k animaci také Jan: R-J: „[...] protože si myslím že to je technika, která těm dětem dá něco jako víc, než jsou ty tradiční techniky.“ Ve vztahu k vyjádření, v čem vidí tento posun, pak navazuje „[...] ta myšlenka třeba ne vždy k tomu divákovi promlouvá a ta animace je možná dobrý nástroj toho, jak tu myšlenku jako lépe převyprávět.“

3.3.1 Od příběhu k poznávání výrazových prvků animace

Monika zpočátku vnímala animaci jako náročnou techniku s dětmi těžko realizovatelnou. K samostudiu animace ji přivedla nutnost obměny tradiční výuky zaměřené na výtvarné činnosti ve výuce multimediální tvorby, která je součástí výtvarného oboru, ale její podmínkou je požívání digitálních technologií. Animaci zvolila jako nejbližší (multimediální) formu, zahrnující výtvarný jazyk, film a zvuk. Vycházela ze zkušeností diváka, kterému je předkládáno dílo profesionální, často řešené kolektivní realizací, na které se podílí mnoho profesionálních tvůrců s cílem dosažení konkrétního výstupu v podobě

⁴³ 21 % výuky animace bylo dle dotazníku uvedeno jako součást výuky multimediální tvorby, která je specializací v rámci ZUŠ a většinou spojena s výukou na výtvarném oboru.

uměleckého díla.⁴⁴ Zlom svého pohledu na neuchopitelnost animace při práci s dětmi zasazuje do prostředí **festivalů dětské tvorby**. *R-MK: „[...] až když jsem viděla vlastně tvorbu dětí a sama jsem si to zkusila, tak jsem si říkala, že to vlastně není tak těžký.“* Důležitým prvkem, který hrál roli v jejím rozhodnutí zařadit animaci do výuky, byla stylizace pohybu, kterou lze vnímat v symbolické rovině.⁴⁵

Jako příklad uvádí *R-MK: „Co se týká třeba pohybu, tak vím, že je strašně těžké třeba naanimovat chůzi a že to prostě chce hodiny a hodiny a že to musí být naprosto přesné. Ale když jsem potom viděla vlastně ty dětské animace, kdy vlastně panáček vůbec jako nepohyboval nohama jenom se třeba posouvá, a přesto mě to vůbec nevadilo, a přesto jsem prostě byla vtažena do toho děje a líbilo se mi to.“* Takto lze nad samotným pohybem přemýšlet v rovině symbolu. Chůze umožní posun figury z jednoho místa na druhý. Ve své podstatě, pokud není třeba samotnou chůzi zdůraznit, je na autorovi, jak tento proces zpracuje, aby nenarušil myšlenku, se kterou pracuje. Z výrazových prostředků animace lze využít i metamorfózu, kdy se prvek v ploše deformuje a objeví na jiném místě, nebo právě zmíněný jednoduchý posun figury v ploše, který umožní symbolicky vyjádřit záměr autora a nevede jej zbytečně složitou cestou, která často v konečné fázi odradí. Zařazení různých výrazových prostředků animace umožní zjednodušení i v souvislosti s narativní zkratkou, kterou Wells označuje zhuštěním děje (Wells, 2013, s. 93).

Monika se v souvislosti s postupným poznáváním jazyka animace zmiňuje i o proměně pedagogického nazírání na obsah výuky. Na začátku přistupovala k animaci jako k ucelené příběhové formě. *R-M: „Ale později, když jsem vlastně věděla, že se s tím dá experimentovat, tak už pro mě ten příběh nebyl tak podstatnej [...] ty experimenty tedy přišly jakoby později, když jsem víc pronikla do toho, jak se to technicky vlastně dělá nebo když jsem se o tom víc dozvěděla.“*

Sama pak začala připravovat návody, které uveřejňovala nejprve žákům, ale postupem času i kolegům: *R-MK: „[...] pak jsem opravdu to začala brát, taky jako že jsem budovala ten web a dávala tam ty návody. A sama jsem vlastně dělala jakoby potom návody pro ostatní.“*

Podobným vývojem si prošla i Marie: *R-M: „Na začátku jsme si mysleli, že vlastně to, jakým způsobem se to má dělat je, že se rovnou vytvoří nějaký film, nebo nějaký příběh, nějaká krátká animace. Od začátku do konce tak, aby měla hlavu a patu. A dnes už vím, že zrovna tohle není tak úplně dobře začátek*

⁴⁴ Cílem výchovně vzdělávacího procesu je poznávání skrze aktivní tvorbu žáků.

⁴⁵ Babyrádová se ve své studii symbolu v dětském výtvarném projevu opírá o inklinaci k symbolické činnosti a přímo uvádí, že „Komunikace se odehrává prostřednictvím různých znakových elementů (Stehlíková Babyrádová, 1999, s. 14).“

a myslím, že mnohem důležitější je začít tím, získávat zkušenost s těmi možnostmi a vlastně dělat kratičké etudy, které mají jinej cíl, než udělat rovnou hotový film.“

Filip popisuje animaci jako komplexní projekt:

R-F: „Je to médium, který umožňuje vyprávět ten příběh, který běží v nějakém čase, ještě ozvučený. Že to je prostě nějaká jako pohybová sekvence, ke který je přidaněj nějakěj zvuk. Takže to má ještě výraznější dramatickou úlohu. Samozřejmě problém je v tom, že to není ten statický obraz, kterej se dá kdykoliv kamkoliv umístit anebo namnožit, někomu předat. Aby sis jej jako prohlídnul, je potřeba k tomu nějaká technika, aby se to dalo přehrát, ale tím, jak je ta naše jako kultura už víceméně jako postavená na tý audiovizualitě, na tom jako pohyblivým obraze, tak mi přijde i z toho edukačního nebo z toho vzdělávacího hlediska nesprávný tohle těm dětem nějak jako ne zatajovat, vlastně neumožnit jim s tím jako pracovat.“

Výše přepsaný text ukazuje přístup k animované tvorbě jako rozšiřující formě práce se statickým obrazem. Filip jej popisuje jako „Médium, které běží v nějakém čase“ odkazuje na **proměnu vizuální stránky obrazu**, která je uskutečněna začleněním „času“, „pohybu“ a „zvuku.“ Dále zde zmiňuje zařazení nových výrazových prostředků animace, zastoupené pohybovou **akcí**. **Audiovizuální formou** pojí s principy narace „[...] přidaněj nějakěj zvuk. Takže to má ještě výraznější dramatickou úlohu.“ Do celého popisu pak vstupuje také **manipulace s technikou** a naléhavost zařazování animace do kontextu se současným nazíráním na vizuální tvorbu, která je stále dynamičtější a vyžaduje zapojení této formy i do výukových aktivit.

Animaci jako komplexní nástroj rozvoje tvořivosti popisuje také Valerie ve **vztahu k zájmům samotných žáků**, tedy určité atraktivitě a uvádí R-V: „[...] že prostě se chtějí kreativně jakoby realizovat prostě takhle v tom, v tomhle médiu a nechtěj tolik prostě někde malovat nějaký opuštěný ostrov.“ a vlastní pohled pak ilustruje dále slovy: R-V: „Hlavně, aby se na tom naučili to, že ty projekty prostě musejít dávat smysl. Že, když udělají něco moc hezkýho, ale nebude v tom třeba žádná zpráva, tak to třeba jenom zůstane moc hezký, anebo když naopak jako udělají nějakou zprávu a nepodaří se jim to sdělit, třeba tím obrazem nebo něčím tak zas ta zpráva taky nebude pochopitelná. Tak, aby to bylo jako v souladu a harmonii jakoby sdělení a forma, tedy forma a obsah.“

Pedagogové dále vidí smysl v začleňování animace do výuky také v odlišné **zkušenosti s vnímáním reality**, což velmi úzce souvisí opět s celistvějším uchopením narativu běžných životních zkušeností. Pavla v inspirační rovině vždy využívá pečlivého pozorování, spojeného se studijní kresbou. R-P: „[...] když potřebujete nakreslit žábu, nebo jakéhokoliv jiného živočicha nebo člověka v jakémkoliv pohybu, tak vy se musíte líp dívat a vlastně si uvědomíte mnohem víc, [...] vztahy, délky končetin, musíte se prostě líp dívat.“

Komplexnost tvorby animace dokládá i citace z dotazníku popisující činnosti, které do procesu vstupují. *D: „Zaměřujeme se převážně na tvorbu autorských krátkých animací, při jejichž výrobě mladý tvůrce vymýšlí, navrhuje, realizuje své představy, setkává se s možnostmi materiálů při rukodělných činnostech, má možnost kreativně používat digitální techniku, poznává základy animace.“* Haptická zkušenost se snoubí s digitálním prostředím. To oceňuje Filip. *R-F: „[...]ale podle mě je tady důležitý to, že oni se furt jako u tý animace musí toho jako dotýkat, že když něco chtěj jako vyrobit, tak to musí si na to jako šáhnout.“*

4. VÝUKA POHYBU V ANIMACI

Pohyb je specifickým výrazovým prostředkem animace. Pochopení jeho konstrukce bývá v dětském projevu často problematické. Ze zaslaných ukázek v rámci dotazníkového šetření vyšlo najevo, že část prací vykazuje velký nezáměr o zakomponování jakékoliv dynamiky pohybu. **Snímková frekvence** byla místy snížena až na 2-3 snímky za sekundu,⁴⁶ chybí kontinuita pohybu. Pohyb v narativní struktuře je často nahrazován „bublinami“ s nápisy, posouvající děj bez ambice zachycení jakékoliv akce. Na druhou stranu se zde objevilo mnoho snímků, ze kterých je patrné výborné vedení pedagogem a velká zkušenost dětí s využitím audiovizuálních prvků (velikost záběru, střih), adekvátního výtvarného vyjádření i pohybové akce. Tato diverzita potvrzuje, jak velký význam může mít správně připravená metodika, postavená na syntéze výtvarného vyjádření, pohybové akce a užití audiovizuálních prostředků. Pohybové akci se bude věnovat následující text.

Významným výrazovým prvkem animace je konstruování pohybu v prostoru i čase. Samotný pohyb však není znakem oduševnění, života. To přichází až z hnutí myslí animovaného objektu (Plass, 2010, s. 90). Cílem je tedy vyjádření konkrétní herecké akce v závislosti na tom, co chceme divákovi sdělit.

Prostor v konstrukci pohybu zastupuje vizuální složku, tedy změnu polohy, velikosti nebo tvarovou proměnu, která je pozorovatelná a relativně jednoduše uchopitelná. Už jednoduchý pohyb, vytvořený pouhým posunem objektu v prostoru již představuje, především pro menší děti, velký zážitek.

Čas je spojován s životem, životní zkušeností, rytmem, dynamikou. V animaci významně ovlivňuje pohybovou charakteristiku. *R-M: „[...] ta věc se musí nějak pohybovat, aby vyjádřila nějakou stav myslí, nějakou charakter, děj.“*

Časové hledisko, tzv. „timing“⁴⁷ je určeno počtem fází použitých pro zobrazení konkrétního pohybu. Má zásadní význam pro **chápaní děje nebo herecké akce**. Dokáže zcela proměnit divákovo vnímání charakteru objektu (Kubíček, 2004, s. 84).

Ke zkušenostem se zařazením dynamiky pohybu se vyjádřilo několik pedagogů. Většinou spojují dynamiku s užitím slova „rychlost.“ *R-J: „[...] jak docílit toho třeba plynulého efektu nebo jak to zrychlit, že jo, nebo jak tomu dát tu jako živost.“* o nutnosti zařazení časového prostoru do realizace sekvence

⁴⁶ Současná frekvence je standardně vymezená 25 snímky za sekundu. Animátor obvykle vytváří dva stejné snímky za sebou, takže si vystačí s 12 snímky. Frekvence 8 snímků za sekundu již silně narušuje vnímání plynulosti pohybu.

⁴⁷ Ustálený výraz jednoho z 12 principů animace.

hovoří i Monika. R-MK: „No ono je to i v těch principech animace že jo, že vlastně, aby se to pořád neodvíjelo stejně jako kolovrátek. [...] Tak jako snažím se, aby pracovali i s tím časem.“ Monika s dětmi přímo rozbírá 12 principů animace.⁴⁸ Věnuje jim velkou pozornost po praktické i teoretické stránce. R-MK: „a to jsou principy animace, to znamená ten pohyb [...] takže každý princip prostě demonstruji na ukázce [...] mají udělat jakoukoliv krátkou animaci, kde použijou alespoň dva principy animace, aby v tom byly demonstrovány.“ Seznámení žáků s 12 principy popisuje jako jednu z důležitých lekcí, kde si děti osvojují práci s dynamikou a hereckou akcí. Ve skupině pracuje s dětmi od 8-9 let. 12 principů animace do výuky zařazuje také Filip:

R-F: *Jde to, děláme to, ale jako moje zkušenost je ta, že to ty děti chápou fakt až v nějakým jako věku [...] když jsou asi v té osmé třídě a jsou na to jako naladěný [...] někomu to člověk vysvětluje opakovaně a vlastně jako on to tam nevidí nebo je to pro něj furt náročný [...] málokdo i po nějaký době, kdy už se té animaci věnuje bude animovat tak, že ten, já nevím, třeba pes jakoby jde a kýve se mu ocas jo ... nebo mu plandají uši, že jo, že ... jako vlastně složení několika pohybů je furt pro ně jako buďto náročné [...] sami od sebe to tam nepřidají.*

V souvislosti s náročnějším zpracováním složeného pohybu upozorňuje Filip i na nutnost **opakování získaných zkušeností**: R-F: „[...] většinou to jako dopadlo tak, že jsme si zkusili tu etudu, oni jí nějak zvládli, tu lépe tu méně dobře, ale už jí nedokázali jako aplikovat, že si to takhle nezapamatovali.“ Navazuje tak na diskurz paralely filmové řeči a jazyka literatury. Paralelu s jazykovou konstrukcí pak můžeme vysledovat ve znacích, které má film společný s literaturou. „*má svá*, „*slova*“, „*věty*“, „*závorky*“, „*zámlky*“ i „*kapitoly*“ (Krátká, 2008, s. 26)“. Filip dále pokračuje: R-F: „*Když jsme se učili psát, tak jsme se neučili taky psát jednou za tejdén, ale vlastně byl to jako denní, nějaký proces.*“ Obrací se tak k potřebě zakořenit získanou zkušenost. Krátké výtvarné hry a etudy pak i zde staví na nabalující se zkušenosti, třeba obměnou materiálu, řešením odlišného problému, posupným skládáním pohybu.

4.1 Věková dispozice

Významnou roli v začlenění dynamiky do pohybové akce tedy hraje věk. V následujícím textu reflektuje Filip svou zkušenost s malými dětmi: R-F: „*Protože ne všechny ty děti to jako pochopily, i když jsme si to několikrát tam ukázali a některý z nich to jako vnímali, [...] ale pro některý to furt bylo vlastně nějak neuchopitelný. Prostě furt to pro ně bylo jako hračky, s kterými se dá hejbat, nebo to bylo pro ně jako nějaký divadlo, že si hráli před tou kamerou. [...] je to určitě náročné na tu trpělivost a pak v nějakém okamžiku to každého*

⁴⁸ 12 principů animace formulované animátory studia Disney.

přestane bavit a začne to jenom vlastně posunovat a už to jako neanimuje, [...]zejména když jsou na počátku ty své animovaný tvorby, tak oni jsou nadšení z toho že se to hýbe a je jim jedno, jak se to hýbe.“

Náročnost vede často ke ztrátě zájmu o dodržování pravidel, které konstrukce pohybu vyžaduje, přesto je pohyb samotný jako proměna obrazu dokáže uspokojit samotným „kouzlem pohybu.“

Nedostatek trpělivosti dětí při dokončování animované sekvence ilustruje i Jan. R-J: *„[...] tak to zkrátí nebo přeskáčou ty fáze, že prostě to rozpohybují narychlo. Tak tam je z mé strany pak, nechci říct jako to zklamání, ale vidím tam ten obrovský potenciál a vlastně už nechtějí do toho investovat ten čas.“* a Filip dále doplňuje. R-F: *„Že oni si jako myslí, že když se ta věc jako nakopíruje, tak tím se to jako roztáhne v čase.“*

Zkušenosti s náročným procesem vytváření pohybu popisují podobně i další pedagogové: R-M: *„[...] třetí, čtvrtá třída, že tam už jsou schopni to ovlivnit a jsou schopni si tím vlastně hrát, už je to jako zajímavá a baví, dřív ne. Dřív to šoupání je úplně ten zázrak.“* Pavla pak navazuje: R-P: *„A potom s těma nejstaršíma dětma se některý ty fáze počítaly, to určitě jo, ale u těch malých to neděláme, to jde intuitivně.“*

Období mladšího školního věku je vymezeno obdobím mezi 6-7 až 10-11 rokem. Realismus naivní, kdy je dítě odkázáno na to, co se doví, je postupně střídán kritickým. Se začátkem mladšího školního věku přichází období konkrétních operací, kdy dítě je schopné logicky přemýšlet o poznaných podnětech a prožitých událostech (Pugnerová, 2019, s. 172). Konkrétní operace Piaget vztahuje na předměty, ne však na slovně vyjádřené hypotézy. Charakterizuje jej jako přechod mezi činností a obecnější logickou strukturou, která předpokládá kombinatoriku a strukturu „grupy“ (vazby struktur). *„Při deformování plastelínové kuličky dítě okolo 7 až 8 let odhalí zachování hmoty, v 9 až 10 letech zachování váhy a v 11 až 12 letech zachování objemu“* (Piaget, 2014, s. 78-80). Věk okolo 8 let pak Piaget spojuje se schopností operačního třídění, kde je dítě schopno porovnávat.

Věk kolem 9 let většina pedagogů označila jako klíčový k hlubšímu pochopení systému samotné konstrukce pohybu. Děti již jsou schopné jednoduše pochopit i složitější systém. Větším problémem zůstává práce s časovou rovinou. Náročnost je podmíněna, jak schopností chápat časový prostor obecně, tak způsobem, jak s časovou rovinou nakládají výrazové prvky audiovizuální tvorby společně s výrazovými prvky animace. Rychlost v metrické podobě je dítě schopno pochopit až kolem 10-11 let. Do té doby vnímá, že těleso je rychlejší než druhé, jestliže jej předstihne, bere tedy v úvahu cílové body. Teprve později začne přemýšlet nad samotnými intervaly, kdy je schopno přihlížet ke klesající

nebo vzrůstající velikosti intervalu. Nakonec dokáže uvést do vztahu trvání a dráhu pohybu (Piaget, 2014, s. 85).

Na počátku puberty (11-15 let) je konkrétní myšlení vystřídáno abstraktním. Období je charakteristické hypotetickým uvažováním, větší schopností úsudku a tvořivosti, schopností polemizovat nad abstraktními pojmy a chápáním světa i sebe sama ne jako danosti, která je nezměnitelná. Dospívající dokáže uvažovat o různých, dosud neexistujících variantách určitých situací, chápe různé teorie a řeší různé problémy jiným způsobem než dosud (Pugnerová, 2019, s. 280).

Devět let je často formální či neformální podmínkou pro zapojení do specializovaných předmětů jako je multimediální tvorba, nebo počítačová grafika. R-MK: „[...] takže jsou tam děti od 9 let a jsou tam až třeba do 16. Někteří nastupují třeba až ve 12–13 let. [...] Loni se mi stalo, že zas nastoupil kluk, bylo mu 9 a všechno zvládal vlastně úplně stejně jako ostatní, kteří už chodí několik let.“ Také Radek zmínil 9 let jako hranici pro smysluplnou práci v počítačové grafice, kde animuje digitálně. R-R: „[...] měl jsem mladší, myslím osmileté děcko, a bylo to trápení, takže já se snažím, aby měli 9 ideálně 10 let.“

Prožitek z tvorby animace u malých dětí tkví především z prostorové proměny obrazu. Časové hledisko mají spojené s vizuálním ztvárněním „krátký posun nebo dlouhý posun po trase.“

4.1.1 Trpělivost předpokladem k práci

R-R: „[...] koho ta animace baví a kdo na to má trpělivost“ popisuje první setkání žáků s digitální animací v programu Pivot a pokračuje, že „[...] někteří nemají na to tu trpělivost.“; R-MK: „[...]co jako přesně vědí co chtějí a mají na to i trpělivost a budou to i dělat složitějším způsobem“ v souvislosti s osobním postojem žáka k zadanému tématu; R-J: „[...]největší úskalí právě je jako ta trpělivost těch dětí, ta věková skupina.“ Zde Jiří použil slovo trpělivost ve vztahu k organizaci práce, která bývá ve výuce, spojené s animací, specifická. Děti často musí čekat až přijdou na řadu. R-J: „[...] člověk trošku bojuje s tou trpělivostí dětí, protože oni prostě to chtějí mít hned a ideálně chtějí animovat jako první.“ Vyjadřuje se i k věkové charakteristice: R-J: „[...] animace vyžaduje čas a trpělivost, což prostě po té věkové skupině úplně nemůžeme jako chtít.“; Valerie pak zmiňuje trpělivost ve vztahu ke konkrétnímu případu s obtížným dokončením práce: R-V: „[...]ona zjistila, že vlastně na to teda nemá trpělivost“; Marie pak zmiňuje trpělivost spíše v souvislosti s jejím budováním skrze krátké etudy: R-M: „[...]jaby zjistily samy, že to nemůžou takhle udělat, aby vlastně měly chuť, tu trpělivost u toho využít“; a Pavla při výběru na animační soustředění: P-R: „Většinou tam mám děti od 9-16 let, s tím že si ale vyberu z té mladší kategorie ty děti, který jsou trpělivý a vydrží to i při tom závěru.“ Filip ještě

doplňuje: *R-F: „Je to určitě náročné na tu trpělivost a pak v nějakém okamžiku to každýho přestane bavit a začne to jenom vlastně posunovat.“* Filip pak pokračuje s tím, že ne každý animaci zvládá, zvláště mladší děti, a taky ne každého to baví⁴⁹. Ztráta zájmu pak souvisí především s náročností intenzivních dlouhodobých projektů, jak uvádí Monika. Radek pak o ztrátě zájmu hovoří v souvislosti s technikou 3D, která oslovuje více chlapce, než dívky a Jiří zde uvádí stereotyp opakovaných technik. Filip se pak zmiňuje také o pravidlech, jejichž dodržování je také občas důvodem ztráty zájmu. Samotná experimentace bez cíle je také významným faktorem, která snižuje u žáků zájem.

4.2 Postupné poznávání prvků pohybu

System pohybu lze rozčlenit na jednotlivé komponenty. Vysledovat můžeme různé druhy pohybu, spektrum rychlostí a amplitudy drah, vše v určitém časovém prostoru. Např. hlavní pohyb dominující celému obrazu a pohyb vedlejší (Plass, 2010, s. 85). Celý proces pak ovlivňuje logika vazeb a uspořádání jednotlivých komponent. Pohyby se mohou jevit jako chaotické, je-li jeho cílem vyvolání nestability, zmatku, naopak pravidelný, pomalý pohyb nastolí pocit vyváženosti, jistoty. Je složitou strukturou, kterou je třeba dětem postupně představovat. Například Filip se vyjadřoval k nesnadné práci s chůzí, kterou dětem v prvních hodinách, kdy se s pohybem teprve seznamují, dost vymlouvá vzhledem ke spojení několika částí, které se navíc musí pohybovat najednou. *R-F: „Má to nějaký jasně daný jako pravidla, jinak to jako nefunguje. Dále uvádí, že neúspěch je pak často pro děti demotivující a u práce pak nevydrží.“*

Začleněním animace do výtvarných aktivit dětí na základě konstrukce pohybu se ve své práci zabývala Wendy Jackson Hall. Vytvořila systém, kterým sama vysvětlovala princip pohybu dětem na základě čtyř prvků, které jsou schopné zvládnout. Dle Wendy Jackson Hall do procesu vstupuje (Hall, 2002):

Velikost: Postupné zvětšování nebo zmenšování objektu.

Tvar: Progresivní změna tvaru objektu. Postupný záznam změny tvaru, dokud se nepromění v jiný. Také se nazývá morfování.

Pozice: Změna umístění objektu. Posouvání objektu po určené trase.

Přidávání/Odečítání: Postupné přidávání nebo odečítání částí obrázku v jednotlivých fázích vytváří efekt něčeho, co je nakresleno nebo vymazáno „neviditelnou rukou“.

Popisuje jednoduché principy, které jsou primárně spojené s komponováním pohybu v prostoru. Děti mají možnost animaci pojmout jako vizuální změnu.

⁴⁹ v dotazníkovém šetření možnost „žáky animace nebaví“ zaznačilo 23 % respondentů.

Potvrzuje tak, že je pro děti mnohem jednodušší pracovat s vizuální změnou než s časovým prostorem. Na druhou stranu právě pohyb úzce spojený s časovou rovinou, tedy dynamikou formuje výraz a tím umocňuje komunikaci mezi autorem a divákem.

4.3 Model struktury pohybu

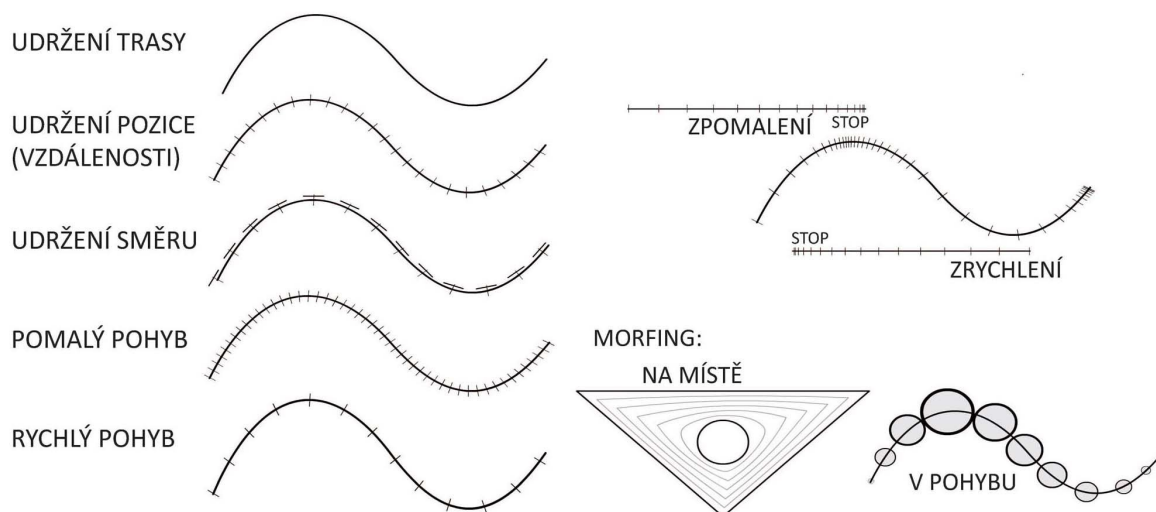
Dále je představen model struktury pohybu, díky kterému lze výrazněji pochopit základní prvky, které výraz pohybu ovlivňují. Navazuje na model Wendy Jackson Hall a rozšiřuje jej o začlenění dynamiky pohybu.

PROSTOR	trasa	změny pozice z bodu A do bodu B, rovná, zakřivená, uzavřená, otevřená
	proměna	změna tvaru, velikosti, struktury, barvy
	orientace	otáčení, synchronizace směru s trasou pohybu
ČAS	rychlost	pomalý, rychlý
	dynamika	zpomalení, zrychlení, rytmus pravidelný, rytmus nepravidelný
	výdrž	zastavení
AKCE	vrstvený pohyb	spojení několika úrovní animace jednoho prvku: změna tvaru, posun po ploše, otáčení
	složený pohyb	interakce několika pohybových akcí najednou (struktura figury, kde se pohybuje tělo a zároveň nohy, ruce, hlava)

Obr. 5: Model struktury pohybu zohledňující prostorové i časové hledisko.

Pravidelnost změny, posunu po ploše, otáčení je manipulací objektem v prostoru. V momentě, kdy do animace vstoupí dynamika, dojde k výraznému oduševnění, oživení objektu.

Principy konstrukce pohybu vnímali pedagogové kurzu jako druhou nejdůležitější informaci, která jim usnadnila zavedení animace do výuky na stejné úrovni, jako budování narativní složky příběhu.⁵⁰ K seznámení s jednotlivými principy konstrukce pohybu jim byla předložena vizualizace jednotlivých kroků, uvedených výše v tabulce, která výrazně pomohla k pochopení základní struktury práce s pohybem:



Obr. 6: Vizualní pomůcka k pochopení základní struktury práce s pohybem.

Nabalování jednotlivých prvků pohybu od základního principu posunu po trase, po složený pohyb pak umožní aplikaci získané zkušenosti do konceptu konkrétní pohybové akce.

⁵⁰ Pedagogové užitečnost získaných informací z kurzu pro pedagogy seřadili takto (1 - nejužitečnější):

- 1 - technické informace
- 2, 3 - konstrukce pohybu v animaci (základní principy pohybu a jejich proměny ve vztahu k charakteru)
- 2, 3 - konstrukce základní linie příběhu (expozice, zápletka, zakončení)
- 4 - tipy na zařazení animace do výuky – ukázka hledání inspirace
- 5 - návaznost na výtvarnou tematiku
- 6 - ukázky vybraných realizovaných projektů z jiných vyučovacích hodin
- 7 - předložení inspiračního materiálu s jeho rozбором (film ve výuce)
- 8 - obecné informace o práci s analýzou filmu
- 9 - předložení dalších zdrojů informací – instituce, vzdělávací weby

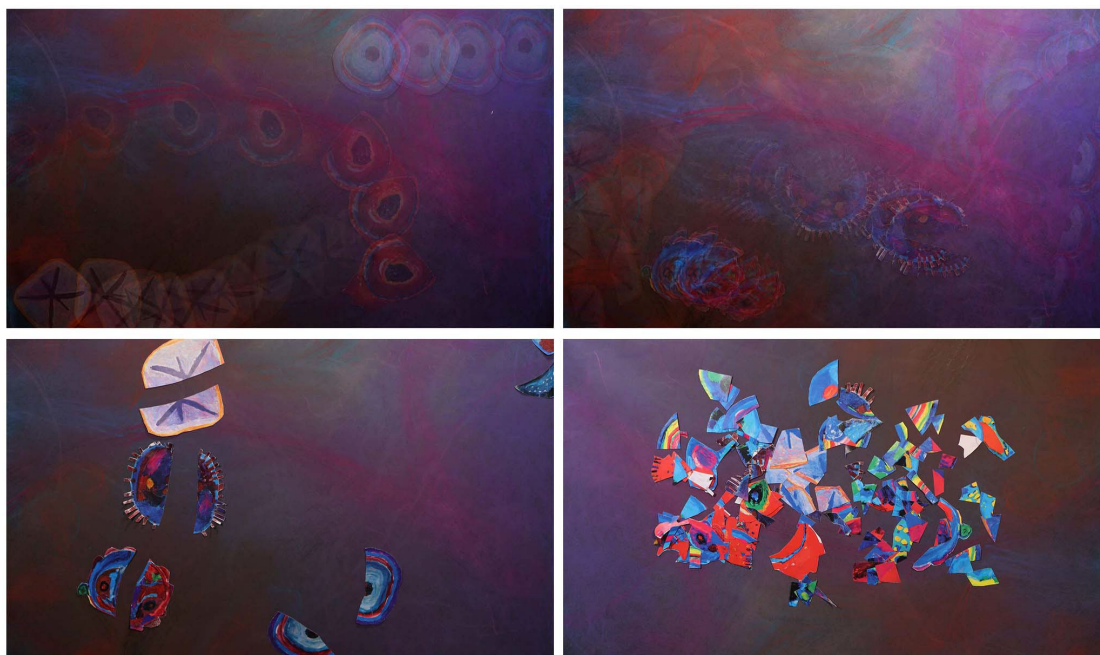
4.4 Principy zapojování pohybových akcí

Je tedy patrné, že pohyb jako výrazový prvek animace je skutečně složitým systémem a jeho plnohodnotné zvládnutí vyžaduje hodně úsilí. Uchopení pohybu jako tvůrčího nástroje vyžaduje také změnu myšlení. Mnohem intenzivněji zapojuje **logiku a matematiku**. Tam, kde se lze opřít o vizuální představu o díle jako neměnného celku, přichází proměnlivý charakter obrazu opřený o dynamiku pohybu. Osvojení si základních principů konstrukce pohybu umožní s pohybem experimentovat, vstupovat do jeho výrazové složky a rozvíjet myšlení v mnoha směrech.

4.4.1 Princip referenčního tvaru a omezení prvků

Takovou strukturální záležitostí, uchopitelnou i pro malé děti, je posouvání předmětu po ploše za pomoci **referenčního tvaru**. Vhodně zvolený předmět s jasně vymezeným vizuálním prvkem (například červený prstenec na povrchu namalované planety), pak dokáže velmi zjednodušit osvojení si pohybu na základní úrovni. Ve své podstatě lze na tento princip pohlížet podobně jako na užití poměřování ve studijní kresbě, kde lze najít mnoho podobností. V tomto případě se nepoměruje objekt, ale pohyb. Jednotlivé vzdálenosti mezi fázemi lze mezi sebou srovnávat nebo si zvolit určitou jednotku poměřování.

Jako příklad lze uvést skupinovou práci dětí v první třídě. Navazovali na výtvarnou řadu „planety“ a jejich úkolem bylo posouvat planety po ploše.



Obr. 7: Pohyb planet vesmírem. Nahoře záznam pohybu posunu planet (průsvitky), vpravo záznam pohybu planet po jejich rozpůlení (6 let).

Struktura planety vlevo nahoře je složena z barevných částí. Žáci byli vedeni k využití barev jednotlivých tvarů (prstenců) jako referenci (posunutí vždy na okraj zvolené barvy). Vzájemně **srovnávali velikosti jimi zvolených referenčních částí** a podle toho pak diskutovali nad tím, jaký pohyb se jim pomocí těchto částí podařilo zachytit. Postupně přidávali do pohybu otáčení.

Pohyb zvládali do doby, než si planetu rozdělili a měli sledovat dva dílky najednou. Pohyb pak přestal být plynulý, v prostoru ztratili orientaci, pohyb se zrychlil. Postupně planety rozstříhali do mnoha dílků. Z jednotlivostí se stala celistvá hmota (paralela s částicovou animací), se kterou se jim opět pracovalo lépe. Nemuseli hlídat jednotlivé prvky a hmotu vnímali jako celek, jeden tvar.

Svou zkušenost s nejmenšími dětmi popisuje i Marie: *R-M: „[...] že to je moc věci naráz, který ony nejsou schopný jako pobrat, a ještě ten princip animace tam zachytit, to znamená to, jak se má ta věc pohybovat, aby byla v nějaké rychlosti v nějakém rytmu, v nějakém zpodobení toho pohybu jako samotného. To mluvím o těch dětech jako první, druhá třída, že jo, nebo i třeba předškoláci.“*

Na podobném principu jednoduchého posunu pak vysvětluje pohyb Filip: *R-F: „[...] formu nějakého závodu, kdy přesně si oni vylosujou, že někdo jako pomalej, druhěj rychlej, nebo že se někdy předjedou a teď tam prostě jezdili, [...]někdy jsme to dělali jako v plošce nebo někdy jako v objektový animaci, kdy jako jezdili po tom reálném prostředí.“* Forma závodu je jedním z oblíbených témat⁵¹, které dokáží děti zaujmout a poskytnout jim zajímavou zpětnou vazbu.

Kurzisty zaujal princip složeného pohybu a referenčních obrazů jako základ, se kterým se dá začít pracovat. Vizuální referenci můžeme nazvat záchytný prvek, který nám umožní orientaci v prostoru. V digitálním prostředí jsou běžně užívané cibulové slupky neboli průsvitky. Mimo digitální prostředí je třeba naučit se takové body hledat. Jedna z kurzistek řešila problém navázání animace na rozpracovaný projekt se světlem. *KURZ: „Chtěla jsem s dětma zkusit takovou tu animaci světlem, ale vůbec nevím, jak to technicky udělat. Přece se v tom tmavém prostoru nemůžou zorientovat.“* Odpovědí se jí dostalo pomocí nalezení vizuální reference. Tou může být figura, obtažená ve tmě baterkou, dále zpracovaná formou pixilace.⁵² Animace světlem pak vzniká obtažením jednotlivých pozic pixilované figury.

⁵¹ Formu závodu zvolila společnost *Kreus* ve svých animačních intervencích do veřejného prostoru. V roce 2012 například zorganizovali *Animační happening* pod názvem *Rallye Kampa Petřín*. Jejich cílem bylo mimo jiné také odhalit veřejnosti náročnou techniku animace. Zajímavým prvkem jejich animačních maratonů je i absence scénáře, který vzniká spontánně během práce v terénu. Právě v tom lze odhalit určitou paralelu v dětské hře.

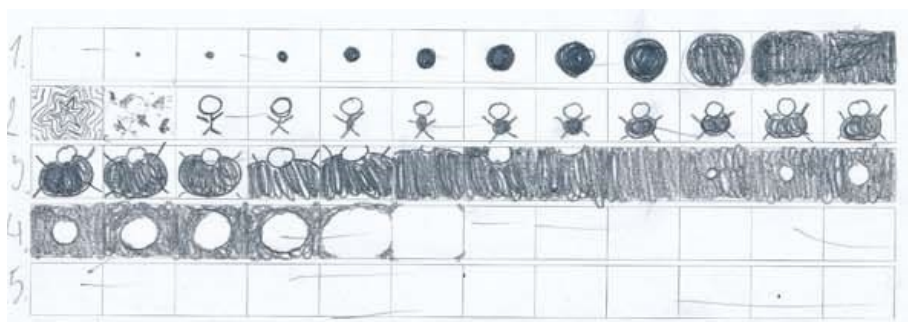
⁵² Animační technika, ve které vystupuje herec jako objekt. Nepohybuje se přirozeně, ale je manipulován animátorem stejně jako klasická neživá loutka.

Dalšími otázkami, které pedagogy zajímaly, byly reference tvořené skrze samotnou animaci. Jako referenční objekt zde může sloužit sada zmenšujících se klacíků v exteriéru nebo polínka, kterými se poměřují vzdálenosti umístěvaných fází. Stejně jako například na stole pod kamerou.

4.4.2 Princip jedné sekundy

Kauzální vztah pohybu a času vnímají pedagogové jako zásadní především u starších žáků. Nejčastěji uváděný věkový zlom byl zasazen do období kolem 9 let, kdy jsou už žáci schopni lépe uchopit časový prostor. Jedním ze známých postupů je pak postaven na principu jedné vteřiny: *R-F: „Jak vypadá ten pohyb tý jedné vteřiny [...]“* Vztah pohybu k jedné sekundě zmiňuje i Marie: *R-M: „Tak co já mám zkušenost, tak vím, že u těch nejmenších je vlastně nejtěžší chápat ten samotný princip animace, to znamená, že jedna sekunda musí být naplněna určitým počtem fotek, jinak to prostě nefunguje.“* Také Marie popisuje časové hledisko systémem jedné sekundy. Tento systém lze uchopit podobně jako princip referenčního tvaru. **Jedna sekunda se tedy stává referencí časovou**, kterou lze poměřovat trvání určité akce a poté logicky vyvodit, jak pohyb zkonstruovat.

Princip jedné sekundy se dobře uplatňuje také v technikách, kde mají žáci možnost si jednotlivé fáze vizuálně rozmístit. Následující zobrazení demonstruje jednu z možností, jak dětem představit prostor jedné sekundy:



Obr. 8: Ukázka krátké hry s principem jedné sekundy.

Jednoduchá hra umožňuje představit si časový prostor reprezentující sekundu akce. Vybízí k různým herním variacím, vedoucím k postupnému osvojování si časového prostoru. Je spojená s poznáváním časové struktury v motivační úrovni, kde si sami stopují časové intervaly různých akcí a lépe si uvědomí jejich časový průběh. Jednoduchá mřížka je sestavená na základě principu „jeden řádek představuje jednu sekundu.“ Vytváří tak určitou reprezentaci časové osy.

Mřížky byly poskytnuty několika vyučujícím, kteří potvrdili výbornou zpětnou vazbu od žáků všech věkových skupin. Systém je inspirován principem optických

hraček a formou filmového pásu. Jediným problematickým prvkem je jejich snímání, které vyžaduje speciálně upravený program nebo snímání jednotlivých okének. Většina pedagogů jej využívá především k vysvětlení principu jedné sekundy a jen výjimečně převádí do digitální formy.

4.4.3 Princip přirozenosti

Časový prostor do své motivace zařadil i Jiří: *R-J: „Vlastně si říkáme, jestli ten pohyb je přirozený nebo není. To znamená, že když je osm snímků za vteřinu, tak balónek se trhá, když jich je 1,6 tak už to vypadá hezky plynule. A vlastně na základě toho já jim vysvětluji, že jo, jak to je. Že to je nějaké jako princip oka, jak to funguje a samozřejmě, že to pak má i vztah ke klasickému filmu. Kolik snímků za vteřinu je to oko vlastně schopné jako rozpoznat, nebo nějak jako propojit to do toho plynulého pohybu a tak dále. [...] že to jako vysvětlím, ukážu názorně, třeba ten princip anebo i tou cestou: tady je ten výsledek a pojďme si rozebrat zpětně a jako analyzovat, jak jsem k tomu došel.“*

Vznik iluze pohybu je zde vysvětlen na základě fyziky a optiky a rozvíjen v souladu s principy dynamiky pohybu. *R-V: „[...] takže vysvětlit jakoby to rozfázování i nějakou jako rychlost a potom, že to musí být přirozený. Že nelze prostě ty věci, aby se pohybovaly moc.“*

Přirozenost lze vnímat ze dvou hledisek:

- Konstrukce pohybu v návaznosti na „princip oka“ **souvisí s fyzikálními zákony**. Opírá se především schopnost pohyb mentálně zaznamenat jako plynulý pohyb. Vychází ze snímkové frekvence a funkce lidského oka, které je schopno zaznamenat určitý časový interval mezi snímky stále jako plynulý pohyb. Jakmile je překročena hranice (obvykle 12 snímků za sekundu, výjimečně 8) stane se pohyb trhaným. S takto pojatou „plynulostí“ pak souvisí i schopnost udržení tvaru například při opakování kresby. Samotný pohyb je třeba vytvářet postupně, ne chaoticky. Celý proces je pak definován kvalitním fázováním.
- **Uvěřitelnost pohybové akce** se obrací k osobní zkušenosti, která je referencí k vnímanému pohybu (pohybovou akci dekódujeme jako diváci na základě vlastní zkušenosti).

Vlastní zkušenost je zcela zásadní pro interakci diváka a tvůrce. V souvislosti s pohybovou akcí se hovoří o uvěřitelnosti. Podaří-li se přesvědčit diváka, že zobrazovaná akce by mohla být uskutečnitelná, vyvolá v něm podobnou reakci, jako by se jednalo o skutečnost (Radford, 1975, s. 68). Animátoři studují reálný pohyb, jeho vztah k fyzikálním zákonům, gravitaci, anatomii, aby jej posléze dokázali posunout do nových kvalit ovlivněných nadsázkou, stylizací a zapůsobili tak na diváka.

Do jaké míry jsme schopni pohyb spojit s naší zkušeností pak ilustruje Dan Torre situací, ve které je maskovaný list na stromě odhalen v momentě, kdy se začne pohybovat. Zkušenost spojenou s pohybem dále rozvádí v moment uvědomění si, že to není list, i když je mu obrazově podobný (Torre, 2014, s. 53). Lidské oko před zaznamenáním samotných objektů **upřednostňuje pohyb**, který je strukturně nejhlubší hladinou vizuálního vjemu (Vančát, 2016). Pohyb je také spojován s **nonverbální komunikací**. Především **gesto** spojené s výše zmíněnou hereckou akcí dokáže dobře vyjádřit vztah k realitě, k situaci, do které se figura dostala.

V momentě, kdy děti pracují s figurou, která je lidská nebo zvířecí, je přirozené ji srovnávat se známými pohyby. Čím bližší je vztah pohybu, objektu a reality, tím více je pohyb vystaven srovnávání se skutečnou zkušeností. Divák jej zná z běžného života (má jej s čím srovnat). Pocit přirozeného pohybu je tedy závislý na naší zkušenosti. Konkrétní pohyb však nemusí být vždy spojen pouze se skutečným nositelem. A to je podstata animace. **Přenos pohybu na objekt** (loutka, která může být i kreslená), který tak získá určitý charakter, životnost, vitalitu. Bývá spojen s principem tropu, tedy obraznému pojmenování (viz kap. 1.5.2.). Přímo vybízí ke stylizaci. Například kámen pak dostává díky pomalému pohybu charakter klidného vyrovnaného otce, kolem kterého poskakuje malý kamínek, vyjadřující charakter zcela odlišný.

Aplikace pohybu na objekt je dobrým řešením, jak postupně poznávat výrazové prostředky pohybu. Animace některých lidských nebo zvířecích pohybů je pro děti složitá. Řeší zde složené pohyby, které v případě, že hlavním cílem je co největší zachycení reality, často nefungují. Díky jejich náročné konstrukci děti často ztrácí trpělivost. Jako příklad lze uvést chůzi.

Právě chůzi označil Filip jako jednu z aktivit, kterým se vyhýbá. *R-F: „[...] vést k tomu, aby tam nedělali tu chůzi [...] spíš jako proměna nebo nějaký jako jednoduchý jako přesun nějakého objektu.“* Také Monika označila chůzi jako náročný pohyb. Složitou strukturu chůze v digitálním prostředí vyučuje Radek: *R-R: „Jim nedochází, že to, aby postavička vypadala, že kráčí, že musí hýbat i ručičkama, nožičkama, oni mají tendenci fakt jenom pohybovat tím panáčkem.“* i přes výše zmíněné úskalí vnímá v 3D prostoru zvládnutí chůze jako základ práce. Často ji zařazuje k prvním zadáním, které musí žáci zvládnout.

Studium pohybových aktivit a jejich volnou stylizaci a aplikaci na loutku zmiňuje Marie. *R-M: „[...] že když vytvoří, dejme tomu zvíře, tak že najednou jiným způsobem prozkoumají to, jak to zvíře se vlastně může pohybovat.“* Marie odkazuje na to, že je zcela na autorovi, jak pohyb zobrazí, nemusí se vztahovat pouze k reálnému skutečnému pohybu. Svůj pohled dále doplňuje *R-M: „To, který vytvořili, ne to, který je skutečný a je opravdický, ale to, který vytvořili, že*

tím, jak ho vytvořili, je vlastně už determinovaný a je tak jako určený k tomu, že má nějaký možnosti.“

Takto odpozorovaný, rekonstruovaný a stylizovaný pohyb lze aplikovat například i na práci s linií nebo také s libovolným tvarem a jeho proměnou. Samotné prozkoumávání pohybu vede tedy ke studiu reálných jevů (jak se věci kolem nás proměňují a pohybují) a aplikaci takto získaných zkušeností na jiné objekty. Kopíruje tak systém navazující na **vztah studijní kresby k rozvoji výtvarného jazyka.**

4.4.4 Princip vrstveného pohybu

Rozložení konkrétního pohybu na jednotlivé složky a jejich znovusložení použily při práci s dětmi Monika a Klára. Princip je postaven na **navázání několika struktur pohybu v několika vrstvách.**

Monika pracovala s koláží: *R-M: „[...] že jsme tu samou věc vytiskli, ale vždycky zmenšenou, zmenšenou, zmenšenou.“* Podobný postup zvolila pro plošnou loutku i Klára: *R-K: „[...] nebo aby se zmenšovala, jako v perspektivě, že odchází na ten balkón.“*

- V první fázi vytvořili jednoduchou pixilací sekvenci několika fází pohybu: animovali člověka.
- Velikosti jednotlivých fází takto pořízené sekvence digitálně upravili: animovali fotografii.
- Takto upravenou sekvenci vytiskli, stříhali a pod kamerou znovu rozpohybovali: animovali loutku.
- Na rozdíl od složených pohybů, kde je třeba najednou hlídat několik částí postavy najednou, je tento princip pro děti jednodušší, umožňuje pochopení základního principu pohybu v animaci a vede je k využití zajímavých kombinovaných technik.

Následující vyobrazení ilustruje přípravu výše uvedeného principu na základě animace tří fází ruky, které byly vytištěny a dále pak manipulovány pod kamerou. Tam, kde bylo třeba, se jedna fáze naradila další.



Obr. 9: Fragment přípravy animace.

Ruka ve 3 fázích je dále použita k animaci pod kamerou (6 let).

Princip vrstveného pohybu je typickým prvkem změny myšlení. Statický obraz umožňuje řešení konkrétního prostoru s neměnnou kompozicí. Dynamický obraz lze popsat na příkladu při práci s určitými grafickými technikami, kde obraz vzniká postupně souborem jednotlivých matic. Je tedy nutné mnohem výrazněji promýšlet postup.

4.4.5 Princip názornosti

Vstup dramatické hry pomáhá pochopit hereckou akci. V momentě, kdy je akce již ujasněna, je nutné pro animátora uvědomit si, jak ji v animaci zkonstruovat (Wells, 2013, s. 126), zde je dramatický výkon proměněn za analýzu pohybu skrze jeho strukturu. *R-K: „Ale tak jo to my si ukazujeme [...] ruka, že se tak, a tak hýbne, jo, jak se ohnout, že musí zvednout nohu v koleni, jo, i jako snažíme se vždycky si nějak pomoci.“*

R-MK: „[...] voni to pak hned pochopěj a vlastně umějí to i aplikovat a vlastně stačí jim taková lekce a už to uměj vyjádřit.“ Dobrou zkušenost s analýzou herecké akce má i Pavla. *R-P: „Takže to první, co ukazuju je, že můžeme pomalu mávat a vlastně si fázujeme ty pohyby nebo třeba rychle kopnout do míče a jakoby si to děláme na sobě.“* Názorné předvedení, pozorování nebo i vlastní prožitek pohybové akce významně podpoří její pochopení i uvedení do kontextu celé formy díla.

Ukázka nebo vlastní prožitek pomáhá pochopení dynamiky i manipulaci s objektem. Děti mají možnost uvědomit si časový prostor i tvar pohybu, zpomalení, zrychlení a mezi sebou jednotlivé pohyby srovnávat, *KURZ: „Studium pohybu jsme realizovali chůzí po škole, pohyb plynulý, zrychlení, zpomalení, zastavení. U toho děti provázely pohyb zvukovou stopou, pískali,*

hlasitě dýchali atd. To uvědomění si vlastního pohybu bylo zásadní k pochopení animace. Děti byly nadšené. Práci s kuličkou a trajektorií pak zvládali bezvadně.“

Kurzistka reagovala na jedno z prvních animačních cvičení, které zapojila do výuky animace ve své hodině. Usilovala o to, aby si žáci pohyb prožili, uvědomili si rychlost a pochopili tak dynamiku pohybu. Názorné předvádění zapojuje do své výuky většina pedagogů:

R-P: „[...] pak je tam i ten prožitek, podle toho, jaká to je scéna, to si přehrávají sami sebe, jak by se asi v té scéně pohybovali. [...]sedli na zem, že někdo šel s nějakou taškou a díval se, jak vlastně se to vůbec pohybuje.“ Na otázku, z jakých zdrojů čerpají, pak uvádí, že *R-P: „Něco si můžeme odpozorovat rovnou v přírodě. Na něco si potom pouštíme záběry. [...] která tam lezla po stromech, jsme si stahovali na YouTube videa toho, jak se ta skutečná žába pohybuje a pomaličku jsme si to promítali a studovali. [...] jsme si pouštěli nějaké animace, filmy, útržky pohádek, kde třeba se objevila podobná scéna [...]“* Kromě studie reálného pohybu si žáci přehrávají scény pod kamerou. Simulují záběr a lépe si tak uvědomí, zda má jejich záměr výpovědní hodnotu. Uplatňuje se pak i kolektivní reflexe.

4.5 Dramatická hra základem pochopení herecké akce

Pohyb obohacený o výraznou hereckou akci umožňuje identifikovat vztah figury k jejímu vlastnímu charakteru, k prostředí, ve kterém se vyskytuje a k ději. Používá nadsázky, která je v animaci vyjádřena nejen gestem, ale i specifickými postupy deformace, metamorfózy a dalších výrazových prvků.

Jeden z principů včlenění animace do výuky, který má žáky především aktivovat a uvést je do role postavy v animovaném filmu, je dramatická hra. Umožňuje na základě vlastního prožitku pochopit, jakým způsobem se může v animaci vyjadřovat postava se všemi vstupními charakteristikami, tedy vnější strukturou a vnitřní motivací. Takto prožitá situace je pak dobrou vstupní branou k vlastnímu řešení.

Velký význam dramatickým hrám přikládá například Marie: *R-M: „[...] Hodně ve výuce využívám fakt jako dramatickou výchovu, dramatařny. Vytvořím rovnou nějaký prostředí, do kterého oni vejdou, a už je tím motivuju a inspiroju, protože oni vlastně přemýšlí nad tím, proč to tam nějak je nebo co se děje nebo vymyslím nějakou hru, která je jako převede, přemostí je od toho, s čím přišly a kam je potřebuju dostat.“* Popisuje zde prostředí jako motivační složku, kterou musí děti nějakým způsobem řešit. Do pole motivace vstupuje i analýza omezených prostředků, které jsou k dispozici (nevytvářím zcela novou skutečnost, ale pracuji

s tím, co mám před sebou) a vlastní zkušenost, se kterou je rekonstruována nastalá situace.

R-M: „[...] máme třeba hodně osvědčenej jeden konkrétní prvek tý dramatický výchovy, kterej hrozně dobře funguje. [...] těsně před tím, než začnou přemýšlet nad tou svojí postavou nebo nad těma věcma, který chtějí zpodobit v tom filmu, tak se dělá takový jednoduchý cvičení, že se pohybujou, pohybujou a pak se prostě zastaví na určitej zvuk a mají se v jednu chvíli přetvořit v nějakou pohádkovou postavu a nemají nic jiného než sami sebe. Nemají žádněj atribut, nic, takže je to nutí vlastně vytvořit jakoby sochu a charakterem tý postavy je ten pohyb, respektive ten postoj. A ten vytváří charakter tý postavy a tady už přichází vlastně pochopení, že nemusí mít na sobě ten správnej klobouk, ale to, jak se podívá, to, co udělá s rukou, je vlastně to, jak charakterizuje tu postavu. A to už je první herecká akce. A také hodně vlastně vedu ty děti, k tomu, že když oni sami vytváří nějakou svojí postavu, která má nějakej charakter, tak že si ji vlastně přehrávají. Bud' dělají živej obraz, že to jako zastaví, jak by v tý situaci vypadala ta fotografie tý bytosti nebo toho tý postavy anebo si to prostě přehrajou mezi sebou jako akci a sami se vlastně vcítí do tý postavy. Třeba jak by se ta žížala, když by prostě se lekla, tak jak by to vypadalo.“

V uvedeném textu popisuje situaci, kde hlavním vstupním poznáním je vlastní zkušenost, doplněná o imaginaci skrze dramatickou hru k pochopení situace. Do celého procesu vstupuje komunikační aspekt v podobě vyjádření analýzy a pochopení daného postoje, a vše směřuje k jasnému cíli, kterým je specifikace toho, co chce udělat. Volba materiálu pak může rozvíjet tvořivost skrze možnosti, které jsou dispozici.

Zkušenost odpovídá na otázku, zda vím, jak bych se zachoval, když se leknu já. Umožňuje diskusi nad situací, co mě vylekalo, jak jsem se u toho cítil a jak se zachovám a především, proč jsem vytvořil zrovna tuto pozici, co všechno do tohoto hereckého vyjádření vstupuje.

Imaginace pak na základě zkušenosti umožní představit si třeba situaci, jak by to udělala jiná postava. Na řadu přichází diskuze nad otázkou, jak to postava udělá, ale vzápětí i proč.

To vše souvisí nejen s popisem charakteru jako takového, ale i v souvislosti s vnější dispozicí, která je postavě vlastní.

Do celého procesu akce pak vstupují **principy dramatické výchovy**. Eva Machková se v souvislosti s dramatickou výchovou opírá o tvrzení Winifred Wardové „*Co děti dělají, je pro ně mnohem významnější, než co vidí a slyší,*“ (Machková, 2007, s. 11).⁵³ Zkušenost zahrnuje vše, s čím jedinec doposud přišel

⁵³ Machková popisuje dramatickou výchovu jako syntézu dvou praktických principů: společnou s dalšími předměty a obory vzdělávání i s řadou pedagogických směrů a systémů

do styku (praktické aktivity a dovednosti, prožitky, mezilidské vztahy, vědomosti). Machková dále vidí přínos dramatických metod jako možnost pronikat k těm stránkám látky: „[...] které jsou slovně těžko popsatelné nebo dokonce jsou nesdělitelné (vztahy mezi lidmi a jejich zvraty, vývoj) nebo svou detailností přesahují možnosti učebnice a výkladu, a které proto do nich nebývají zařazovány (např. popis každodenního života lidí v určitém historickém období). Zvláště je i místo dramatických metod v hudební a výtvarné výchově, kde se mohou uplatňovat zejména jako motivační cvičení nebo jako způsob osvojování určitých dovedností (prostorová představivost, rytmus, smysl pro tvar atp.)“ (Machková, 2017, s. 201).

S dramatickou hrou v motivační rovině se setkáme i u dalších pedagogů. Monika pomocí dramatické hry pomáhá vysvětlit znakovou strukturu herecké akce, která komunikuje s divákem. Do situace opět vstupuje interakce herec – divák a jejich zkušenost, se kterou oba do svých rolí vstupují. Konkrétně tento typ her popisuje Monika jako situaci, kdy:

R-MK: „[...] že jako třeba pošlu vždycky jednoho za dveře a pošeptám mu: „přijď a dělej pohyby jako že jsi smutný, že třeba tohle a tohle se stalo, a představ si to, a zkus to“ a von jde teda za dveře a zkusí tím způsobem otevřít dveře a tím způsobem přijít nebo naopak, já nevím „vyhrál jsi 100 000 v loterii a přijď takovým způsobem“ a někdy to teda třeba musím předvést já na sobě, až jako to jdu do extrémů [...] hned to jakoby většinou pochopěj, když to prakticky vyzkouší tak si uvědomí děj, ale předtím si to neuvědomovali.“

Jiří v motivaci k jednomu ze svých projektů použil hru, ve které využil situace v místnosti i herecké akce k vytvoření konkrétní atmosféry a propojil ji i se zvukovou složkou, která pak v konečném filmu hrála významnou roli:

R-J: „[...] my jsme vymýšleli, jak by to znělo na plném nádraží, takže děti tam jako volaly „horké párky, horké párky a někdo mi ukradl kufr...“ [...] a ono to bylo autentické, že jsme to v té hodině nahrávali a že třeba seskakovali z lavic, jako že vystupují z vlaku na nástupiště. Vlastně byli jako součástí toho animování i tvorby toho zvuku.“ Konečné dílo je pak dramatickou hrou silně ovlivněno.

Hereckou akci jako důležitou součást přípravy animátora – profesionála k práci zmiňuje i Paul Wells a to hned ze dvou hledisek:

- Uchopení charakteru figury, kde herecká akce je reprezentací vztahu mezi animátorem a postavou, objektem nebo prostředím, které animuje. Charakter je definován především podmínkami a možnostmi média a jeho

(výchova zkušeností, prožíváním, hra a tvořivost), a ty, které jsou specifické právě pro dramatickou výchovu a tvoří její identitu (psychosomatická jednota člověka, fikce, hra v roli, postup od situace k výrazu, zkoumání života lidí, tedy jejich charakterů, vztahů a experimentace s ním a improvizace).

schopností vyjádřit se. Postava může být chápána skrze její kostým nebo konstrukci, schopnost gest a pohybu a asociativní aspekty jeho vizuální reprezentace.

- Náročnost produkce animace, kde je nutné mít jasnou představu o charakteru figury, aby bylo možné se soustředit na její vizualizaci v procesu fázování, kde se animátor navíc musí držet techniky a zvoleného materiálu zpracování. Účinek uvědomění si herecké akce se tedy dále rozvíjí v souladu s charakteristikou technického postupu, kde musí animátor mít jasnou představu, co s figurou chce provést (Wells, 2013, s. 125).

Paul Wells výše spojuje herní akci, tedy dramatické uchopení situace přímo s její reprezentací ve struktuře animovaného díla. Tedy s materiálem, technikou a prostředím.

4.6 Animace a tendence k narativní stavbě díla

R-MK: „Že jsem chtěla, aby ta kresba byla surová, aby prostě tam kroužili a různě si zkoušeli, ale vždycky to potom nasměrovali k tomu, že z kroužení najednou se stalo vajíčko, to se rozkrápllo a vyletí ptáček nebo prostě něco takovýho.“

Doplňování příběhů do hry je zcela přirozené a ústí v něj tak většina her, kde dáme dětem prostor se volně vyjádřit. Souvisí se základní životní zkušeností příběhy prožívat a účastnit se jich v hlavní roli. Vychází z potřeby vyjádřit se k myšlenkám, které uchováváme ve vzpomínkách nebo rekonstruuje ve vlastní mysli. Pikkov tvrdí, že: *„Člověka animace neláká proto, že je technicky uskutečnitelná, ale kvůli základní lidské potřebě příběhů.“* (Pikkov, 2017, s. 31).

Vyprávění příběhů pomáhá poznávat okolní prostředí, začleňovat se do společnosti a srovnávat zkušenosti ze světa, identifikovat se v sociální vrstvě. Příběhy pomáhají ověřovat vlastní pravdy, doplňovat informace, které nejsou zcela explicitní. V **příbězích hledáme nové souvislosti** a nové možné smysluplné způsoby, jak vlastní příběh vyprávět. *„Naše vědomí má příběhovou strukturu.“* (Hošek, 2016). *„Potřebujeme příběh proto, abychom věděli, kdo jsme.“* (Šípek, 2016) Hošek se dále vyjadřuje k tomu, že příběhy nám pomáhají uvědomit si význam dění, tedy, že skrze příběhy je možné učit se rozlišovat následky jednání. Připomíná pojem „vnitřně hmatový vjem“ Otakara Zicha, kterým je modelován prožitek vyprávění přes prožitky těla, barvu hlasu, způsob vyprávění. Podobně můžeme chápat i vyjadřovací prvky filmového vyprávění, které nás nejen informují, ale skrze působení na naše pocity formují postoj k danému sdělení. Nedostatek vnitřně hmatového vjemu pak lze sledovat jako nespokojenost, především u dětí, s celistvostí vyprávění. Právě zde můžeme

vysledovat důvod potřeby dětskou hru dokončit tak, aby ji bylo možné převyprávět nejlépe s pocitem jasného konce (Hošek, 2016).

Zkušenosti s potřebou hledat v animaci ukotvení v ději, v narativní struktuře zmínili všichni pedagogové.

R-P: „[...] proměny nějakých barev nebo tak, ale připadá mi, že pro děti je ten příběh strašně důležitý,“ reaguje na zkušenosti s barevnými experimenty, které nemají u dětí takovou odezvu, jako samotná akce. Stejně se vyjadřuje i Valerie: *R-V: „Je baví hodně příběhy, vymyšlet ty příběhy,“* a Filip: *R-F: „[...] nějaký jako animační etudy, ale více méně to všechno směřuje k tomu, že oni chtějí si vytvořit nějaký svůj animovaný příběh.“* Jiří v jedné větě shrnuje minimalistický popis základní roviny narativní linie. *R-J: „Je to spíš o nějakém tom příběhu a aby v uvozovkách ty děti si vytvořily nějaký krátký storyboard, aby to mělo nějaký začátek, nějakou malou pointu a ten konec [...] aby to bylo jako uzavřené.“*

Na úvodní citaci Moniky pak navazuje i Marie:

R-M: „Myslím, že ta narace je jako východisko, ale člověk vlastně v té své praxi dochází k tomu, že i jenom ta hra bez toho cíle, který si tam sám určí nebo sám se vyvine nebo ten experiment je vlastně sám o sobě taky ten příběh, že jo. Že může být prostě jenom: vzít ten prostředek a nějak si s ním hrát a vlastně čekat, co se z toho se jako vyvine. Ale myslím si, že u těch dětí hodně fungovalo to, že i když to byly třeba abstraktní věci nebo byly to jen experimenty a hry, tak stejně v tom vždycky člověk hledá nějakou věc, kterou zná, a to je prostě ta narace. A mnohem víc tam pak funguje to chápání té symboliky nebo té metafory, těch prostředků, že to nemusí být popisný nemusí to být realistický, ale že vlastně všude ve všem, v čáře, ve skvrně, ve všem vlastně hledám to, co znám, a tudíž si to s něčím potřebuji spojovat, takže to tam tak tak ve skrytu vlastně je.“

M: „Takže v momentě, když se to hýbe, tam cítíme to dění, příběh [...].“

R-M: „[...] a my ho tam vlastně doplňujeme, ten svůj příběh tam vlastně doplňujeme podle svých vlastních zkušeností nebo ty děti ho tam doplňují podle svých zkušeností.“

Schopnost dětí využít malých podnětů k možnosti vyprávět, sdělovat vlastní myšlenky zde ilustruje výše popsanou situaci s kamínky, kde díky imaginaci a fantazii lze obyčejné kameny proměnit v jakoukoliv bytost. Potřeba narace je pak spojena i s materiálem, objektem, abstrakcí, kde se projeví výrazové prvky tropů, tedy synekdocha, metafora, případně doplněna metamorfózou, zvukem. Hlavním cílem je konkrétně pojmenovat a přiřadit pak vlastnímu dílu narativní charakter, určený potřebou sdělení. Narativní linie pak nemusí obsahovat rozvětvené dílo, ale stačí jednoduchá akce (vyletí ptáček) a uspokojí dětskou touhu po srozumitelnosti a *R-J: „[...] aby to bylo uzavřené.“*

Narativní linii v kontextu dětského projevu reprezentuje nejen konkrétní příběh, ale i jakákoliv akce, která v závěru ukončuje proces sdělení. Jedná se například i o jednoduché proměny abstraktního tvaru v jiný. Prvek nemusí být vždy tvarově identifikován. Vyprávění zde pomáhá i zvuková složka nebo pohyb spojený s charakteristickými projevy, jakými jsou různé efekty výbuchů, pádů. Jistým způsobem zde vstupuje i kontext stereotypu, který souvisí s opakujícími se motivy.

Následující vyobrazení ilustruje výše zmíněnou situaci. Žáci měli vytvořit krátkou cyklenou animaci jako výraz proměny vesmírné planety, se kterou pracovali v předcházející hodině. Vytvořili si vrstvené loutky, které pak zkoušeli pod kamerou rozpohybovat na základě předem promyšlené akce a experimentace s jednotlivými vrstvami. Dva žáci pak samovolně na smyčku navázali.



Obr. 10: Postupná spontánní proměna planety v ruku (10 let).

Komentář k obrázku:

1: První fáze zobrazuje cyklus zpracovaný dle zadání. Planeta „rostoucích hor“, jak ji nazval autor, byla po jeho zkušenostech z jiných animačních etud strukturně upravena tak, aby umožnila výraznější pohybovou akci. Hory byly velikostně nadsazeny tak, aby umožnily dostatečné vysouvání a zasouvání do prostoru planety. Pohyb pak byl výrazný a chlapec se nemusel potýkat s miniaturním posunem, který by vznikl v případě, že by hory pouze „zaklouboval“. Jednotlivé hory pak v pohybu vyrůstaly a znovu se zmenšovaly (zasouvaly do prostoru planety). Cyklus byl relativně rychle zvládnut. Zbytek času, který měl hoch k dispozici, využil ke spontánní hře.

2: Během následující krátké spontánní hry došlo k proměně přístupu z abstraktní hry do podoby konkrétního sdělení. Nadsazená velikost hor postupně přivedla chlapce k tomu, že pokud jsou všechny hory vysunuty ven, připomínají končetiny. Najednou byla planeta ukotvena v podobě tvora, který není jen součástí vesmíru, ale pomocí končetin se může po vesmíru projít. K chůzi jej inspiroval i pohyb, který vzešel z počáteční experimentace.

3: v dalším kroku do hry vložil kus jablka, které mu zůstalo na stole po svačině. Hory pak v souvislosti s jablkem proměnil v prsty a celou planetu jako dlaň,

4, 5: která „[...] to jablko odpinkne.“

Chlapec na konci konstatoval, že ho to bavilo, víceméně „právě ten konec“. Podobné zakončení pak volil i kamarád, který do své hry použil tištěné fotografie, které ležely na stole. Oba své spolužáky pobavili a inspirovali. Načež při promítání jeden z chlapců reagoval na slovy: „A teď přijde to hlavní,“ čímž jasně směřoval pozornost k tomu, co vnímá jako hlavní význam v celém zadání. Narativní zakončení poukazuje potřebu jasného sdělení.

Výše uvedená situace vysvětluje **metaforu**, a to hned ve dvou fázích: končetiny, ruka, k metafoře chlapce přivedla vizuální zkušenost, kompozice a charakter pohybu. **Asociace** je zde zastoupena proměnou významu. Metamorfóza byla základním principem, se kterým se měli žáci seznámit a definovala základní výtvarný problém. Navíc pak byla použita k proměně rolí. **Pohyb a pohybová akce** vycházela z předešlých zkušeností a rozvíjela práci v několika vrstvách, což bylo místy náročné (uhlídat si, aby se všechny hory pohybovaly správně).

Výtvarné aktivity zahrnovaly předešlou přípravu, tedy promyšlení konstrukce loutky (objektu planety) v souvislosti s charakterem planety. Tvůrčí myšlení pak rozvíjelo poznání nových možností vrstvené loutky a následný otevřený konec, kde mohli chlapci sami uplatnit své získané zkušenosti. Zakončení pak odpovídá požadavku „aby to bylo ukončené“, tedy uspokojení nad zvládnutým dílem.

Podobný příklad pak lze vystopovat na další sekvenci, kde se pracovalo se zvukem:



*Obr. 11: Proměna krátké hry ve významový prvek
(společná práce tří děvčat, 7 let)*

Další příklad vychází z první lekce seznámení žáků s principem animačního pohybu. Použito bylo srovnání s cestou vozíčku na horské dráze.⁵⁴ Díky tomu se velmi dobře vysvětluje celý princip konstrukce pohybu, především princip zrychlení a zpomalení, navazující na první pokusy o udržení pravidelného rytmu pomalého a rychlého pohybu.

„Horské dráhy“ jsou dětem blízké svou atraktivností. Nemají problém si představit, že sedí ve vozíku z kolíčku. Pohybovou aktivitou, kde si představují,

⁵⁴ Srov. výše s vizuální pomůckou na obrázku č. 6 (str. 69)

co s nimi rychlá jízda dělá, si o to více uvědomí dynamiku. Motivací je tedy herecká akce. Takto jednoduchou hru zvládnou dobře, a dokonce jsou schopni si vybavit co se stane, když vjedou do tunelu, (ve fázi navazující na prostřední obrázek kolíček na chvíli zmizí). Prvek si sami vymysleli.

Přesto je po chvíli jednoduchá hra s kolíčkem přestane bavit a hledají způsob, jak s naloženými zkušenostmi pracovat dále. Instinktivně sáhnou do svých batohů a vytáhnou předměty, které mají rádi. Navíc je potřebují ukotvit do konkrétního prostředí, takže nejprve jde dinosaur po schodech, pak se prochází po ledu (poslední část), který pod ním nakonec praskne.

V další lekci ozvučují etudu. Hledají zvuky z okolí, se kterými by mohli pracovat. Zkoumají rytmus, hlasitost a možnost manipulace se zvukem, mohou použít i citoslovce nebo melodii. Plnění zadání je mnohem složitější než v předchozí hodině. Dokud žáci experimentují a hledají zvuky, jsou aktivní. V momentě, kdy mají zvuky komponovat, se u nich projevuje i ostych. Je pro ně především náročné uchopit časovou rovinu, do které se mají vejít. Navíc se zde opět projevila žádost o **věřohodné vyprávění** v podobě dinosaura padajícího do vody. Požadují skutečný zvuk šplouchnutí, „**bez kterého by to nešlo.**“ V částečně abstraktní formě, kdy kolíček projíždí dráhou, jim příprava zvuků hrou na struhadlo, mačkáním papíru nebo vyluzováním zvuků ústy přijde zajímavá, ale v momentě, kdy se objeví konkrétní situace, požadují konkrétní zvuk. Argument, „**když tam bude něco jiného, nebude poznat, kam padá**“ je spojený s významovou funkcí zvuku dopovědět obsah sdělení.

Klára popisuje situaci, kdy s dětmi dokončovala malbu. Narativní charakter motivů, které si děti vybraly zcela spontánně, vedly k experimentaci s animací a posunem celé výpovědní hodnoty jednotlivých výjevů.

R-K: „[...] buď změnit tapetu nebo ubrus nebo nový koberec do toho interiéru [...] a pak jsme ještě modelovali, takže tu figuru, protože většinou si vybrali teda obrázek, kde byla nějaká sedící žena, nebo pár. A bylo to zajímavé. O čem přemýšlí, jo, když se dívá z okna na moře anebo teda sedí tam s maminkou nebo s někým, jo, takže to bylo takové, že po těch a tam mě to právě napadlo. Pojďme to vytáhnout a pojďme to zkusit prostě proměnit. Vytáhnout ten příběh, „co se tam stalo?“ ta se zamilovala, ta se stěhuje, jo, ta se právě probudila ráno, ta je smutná, ta je melancholická, takže to mě na tom jako začalo bavit.“

Dopovědění toho, co se na obraze děje je možné i jinými způsoby. Komiks, který také staví na narativní formě však nebyl v tomto případě alternativou, a to především ve snaze zachovat výtvarnou hodnotu vytvořených prací a proměnit činnost. *R.K: „[...] ta animace se mi stala vlastně takovou jako příjemnou cestou, jak ten příběh nějak právě rozpohybovat a nechat ho domluvit. [...]že to chce ten obsah a nějakou myšlenku, že posunu to sdělení. Proč? Jak? Pořád o tom takhle přemýšlet.“*

Hra a vztah k reálným zážitkům pak přivádí autory i k dovyprávění vlastních příběhů, ve kterých se projektuje vnitřní prožívání. Začneme-li ve svém vnímání používat princip hry, otevírá se nám mnoho možností, jak skutečnou situaci proměnit v jiný svět. (Slavík, 2001, s. 79)

R-K: „[...]a pak se mu hlava takhle protočí, ale to byl nápad spontánní, jako ani ne tak řešení toho, jestli ta hlava to může nebo nemůže, ale spíš to byla jako veliká sranda, že, tak si vymyslel tenhle ten vtip, že prostě jde hlava kolem z toho klavíru, protože měl zrovna i krizi, nevím, myslím ve flétně příčné a tak, že ta hudebka ho štvála tehdy[...]“

S principem posunu výtvarného vyjádření do podoby dovyprávění, převyprávění, se ztotožňují i další respondenti, kteří ve statickém obraze nenachází tak výraznou výpovědní hodnotu.

Filip se více soustředí na animaci jako možnost uplatnění toho, co si žáci ve výuce již osvojili a umožňuje jim tak uvědomit si návaznosti na jednotlivé kroky, které při přípravě animovaného filmu hrají významnou roli. *R-F: „[...]to je ta výtvarná nějaká zkušenost, kterou do toho vnáší. [...] to jsme se naučili tak teď to uplatňujeme nebo teď se to učím,“* tedy proměňují tuto zkušenost a ověřují, jak s ní mohou pracovat. Také Pavla se o animaci zmiňuje jako o možnosti posunu výtvarných projektů, které mají zásadní místo v její výuce, kde *R-P: „Animaci využívám pak už jako převyprávění toho, co bereme, nebo toho projektu.“*

Také z dotazníkového šetření je patrné, že hlavním impulzem k zařazení animace do výuky je snaha o hledání nových výrazových prostředků, kde tuto volbu zaznačilo 53 dotázaných.⁵⁵ *D: „[...] baví mě rozvíjet a posunovat výtvarné techniky a aktivity v běžné výuce. Stále se učíme spolupracovat, být trpěliví, ohleduplní.“*

Pojem dovyprávění, převyprávění zde pak můžeme také interpretovat jako přirozenou snahu reagovat na současné tendence vizuální kultury reflexí nových přístupů. Media nás obklopují a poskytují víceúrovňové zážitky, založené na spojení technologických novinek a inovací uměleckého vyjadřování. Dynamické řešení, které je patrné jak ve formální, tak v obsahové stránce, vyžaduje i zařazení nových prvků do výuky.

Oživení animací zde hraje zásadní roli. I přes to, že uvedený výjev lze zachytit malbou, kresbou, nebo jinými médii výtvarného umění, animace může takto vytvořený obraz dále posunout, a rozvíjením časové roviny spolu

⁵⁵ V odpovědi typu „multiple choice“ se dále objevily odpovědi v celkovém počtu 103 respondentů: hledání nových výrazových prostředků: 53 respondentů, chci dětem přiblížit prostředky audiovizuálního vyjádření: 46, atraktivita techniky: 35, aktivní zájem o animaci: 28, profesní zaměření (filmař, animátor): 9, jsem pedagogem multimediální výchovy: 9, Jiné: 4

s charakteristikou pohybové akce dovyprávět to, co nelze vyjádřit jiným způsobem.

Linda Aronson schopnost nalézat příběhy a schémata z náhodných setkání spojuje s laterálním myšlením (Aronson, 2014, s. 33), které je rozvětvené a na rozdíl od myšlení vertikálního, které lineárně řadí události za sebou, umožňuje hledat paralelně několik cest, vybočuje ze zaběhnutých schémat a podporuje tvořivost (Kulka, 2008, s. 131). Paralelu laterálního myšlení pak lze zjednodušeně hledat v myšlení divergentním (rozbíhavé, tvůrčí), kde laterální je charakterizováno více jako postup hledání postranních cest, kdežto divergentní myšlení je vnímáno ve spojitosti s neohrazeným cílem (Hartl, 2004, s. 124, 51). Divergentní myšlení se uplatňuje tam, kde není dán výsledek. Konvergentní myšlení je pak spojeno například s matematikou, kde se postupuje přímo k cíli.

5. VÝTVARNÝ JAZYK VE VÝUCE ANIMACE

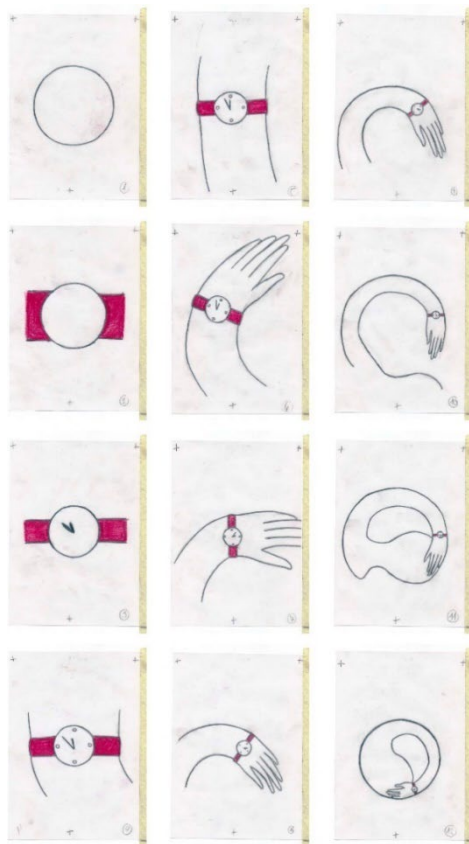
Rytmus a dynamika kompozice navazuje na základní výrazové prvky linie, bodu, tvaru a barvy. Běžně se v souvislosti s poznáváním výtvarného jazyka lze setkat s postupnou proměnou linií, zmenšováním, otáčením, tedy prostorovou proměnou jak na úrovni změny pozice, tak tvaru a proměnou barevné i světelné hodnoty. Takto uchopené kompozice jsou předstupněm animace, vznikají například zvětšováním tvarů, postupným posunem v ploše a postupnou proměnou, zakřivením tvaru a zachycením těchto změn ve statické kompozici obrazu. Často se k realizaci podobných zadání zapojuje i matematické myšlení, zapojující kombinaci tvarů, šablon, referencí. Prvky se v rytmických rozestupech naklánějí, otáčejí a intervaly mezi nimi se zkracují, prodlužují (Roeselová, 2004, s. 98). Základním principem je udržení pravidelnosti změny těchto intervalů, která je velmi blízká organizaci prvků v procesu animace. Pak už je jen malý krůček k vytvoření jednoduché animační sekvence.

Obrázek níže zachycuje běžné postupy, kde jsou žáci vedeni k vnímání proměn linií, bodů a tvarů na ploše. Všechny tři kresby vznikly jako záznam procesu, akce, transformace. Jejich primárním cílem nebylo vytvářet animační sekvenci, přesto k ní mají velmi blízko.



Obr. 12: Kresebný záznam transformace tvaru, linií, bodu a krátký záznam akce.
(11, 12 let a 6 let vpravo)

V dalším zobrazení je již sekvence kreseb připravena s ohledem na jejich uplatnění v animační smyčce:

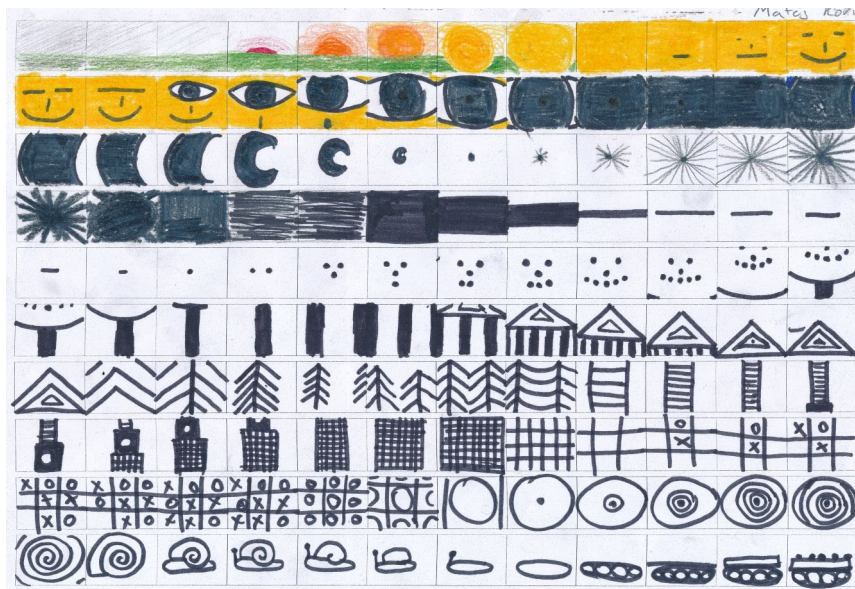


Obr. 13: Fáze kreslené animace; příprava k záznamu smyčky (13 let).

Z obou ukázek je patrné, jak blízko má kresebné zachycení proměny k animaci a postupné pochopení metamorfózy, která je jedním z jejich hlavních výrazových prvků. R-P: „Dělali animační etudy právě s geometrickými tvary, to, co vlastně říkáte, tak využívám při výuce výtvarky, kdy řešíme potom kompozice a přesně personifikaci těch tvarů, kde různě se prolívají.“

Metamorfózu jako jeden z nejvýznamnějších výrazových prvků animace zmínila v různých souvislostech většina dotázaných pedagogů. Spojují je především s experimentací s materiálem. Torre ji ukotvuje v realitě, kde je však pro nás nepostřehnutelná. Je spojena s růstem a evolucí. K metamorfóze reálného světa často dochází mnohem pomaleji, než je lidsky vnímatelné. Lze vidět motýla, ale ne housenku, která se v něj mění. Lze vnímat kaňon, ale ne erozi, která ho vyhloubila. (Torre, 2017, s. 43). Animace tyto procesy zkoumá, pomáhá odhalit, reaguje na ně, inspiruje se jimi. Je tedy přímo spojena s prožíváním a se zkušeností. R-M: „Je vlastně dobrý je seznamovat s téma vyjadřovacíma prostředkama tý animace, který jsou tak strašně bohatý, že jo. Ať je to nějaká proměna, metamorfóza, symbol, pocit, emoce, cokoliv.“

Význam takto připravených animačních, případně výtvarných aktivit, se pak projevuje v dalších krocích, kde žáci již navazují na zkušenost a při práci s různými materiály jsou schopni dobře pochopit potenciál, který jim materiál poskytuje.



Obr. 14: Hra se spontánní proměnou tvaru

Spontánní hra s proměnou tvaru na malém formátu umožňuje přiblížení animace všem věkovým kategoriím. Papírová šablona již byla představena v minulé kapitole (Obr. 8, str. 72). Formát malého okénka přináší další prvek do poznávání výtvarného řádu. Její prostor vede k výrazné stylizaci kresby. Na předešlém obrázku je zcela patrné, že malý formát nedovolí detailní kresbu a žáci jsou pak nuceni hledat takové motivy, na kterých bude postupná změna dobře patrná. Výrazně se pak u žáků rozvíjí schopnost stylizace.

Stylizovaná forma je pro animaci opět důležitým prvkem. Její správné uchopení pomáhá prohlubovat komunikační aspekt, tedy umožňuje přehlednost situace (mnoho prvků v obraz nabourává pozornost, detaily často odvádějí od děje). Stylizovanější postava pracuje s výraznější emocionální hladinou než hyperrealistický koncept (Furniss, 2008, s. 127).

R-M: „1. třída je animace s objektem, který je z těch válečků, ale který vytvoří na základě své vlastní představy, kterou nakreslili. Vlastně tím, že to, co nakreslili, už musí nějak stylizovat skrze ten plastelínovej váleček, je vlastně cesta k tomu pochopení, že tam to funguje trochu jinak, než na tom vobrazu.“ Marie v animaci tak navazuje na dětskou kresbu transformovanou do obrazu pomocí plastelíny a ukazuje, jak lze pomocí vrstvení, stylizace a použití metamorfózy jednoduše představit princip animace i malým dětem.

Díky úzkému vztahu animace k výtvarnému umění je pak možné dále navazovat na témata, která nevycházejí primárně z cíle vytvořit animaci, ale posunout zadání, vycházející z poznávání výtvarného jazyka, do nové polohy. *R-M: „Když řeším perspektivu, tak tam řeším ty prostorotvorné prvky a zas je to prostě jenom motivace, nebo inspirace k tomu, jak se dá ještě skrze to oživení, skrze to posunutí do toho příběhu, to téma vlastně prozkoumat.“* Námětem pak nemusí být primárně záznam animovaného pohybu, ale **řešení prostorových vztahů** vzhledem v nové, dynamické kompozici. *R-F: „[...] vidí i tu potřebnou velikost tak, aby to vlastně fungovalo pod tou kamerou, aby to nebylo moc velký nebo moc malý [...] ukázat si že to funguje v nějakých plánech.“*

Podobným způsobem lze například řešit studium anatomie. Kromě potřeby pozorovat figury do procesu vstupuje i potřeba zachycení figury v různých pozicích a nutnost stylizace zobrazení.

5.1 Pozadí a figury jako výtvarné téma animace

Obrazový prostor animace je většinou řešen pozadím a postavami. Rozvíjí se s ohledem na pohyb, kde pozadí je statictější a hlavní role pohybu je v rukou postav. Maureen Furniss upozorňuje, že prostředí, ve kterém se figura pohybuje, je stejně důležité, i když se může zdát, že větší pozornost na sebe poutají figury díky pohybovým aktivitám (Furniss, 2008, s. 126).

Z všech kroků výzkumu vyšlo najevo, že nejčastěji se uplatňuje koncept pozadí a lidská figura, dále zvířecí postava, a to především tam, kde mají žáci možnost vlastní volby. Volbu figury samotnými žáky, případně zvířete, zmínila většina pedagogů. *R-MK: „No já si myslím že ta figura vychází spíš od dětí.“; R-R: „Oni tam chtějí, aby tam skutečně chodila figurka a hýbalo se to.“; R-J: „[...] když chci dát tu svobodu, tak to asi sklouzne víc právě k té kresebnosti, stylizaci právě třeba i ke studii té figury, jak ji naanimovat, napohybovat, napojit. Tak, aby vypadala co možná nejpřirozeněji.“*

Marie dále rozvádí: *R-M: „[...] zkušenost s tím, že když to zadání zase dá člověk hodně volně, tak ty děti tíhnou k tomu, že k tomu dávají ty lidský atributy [...] když by si měli sami oni vybrat, tak si myslím že oni k těm jednoduchým věcem nesáhnou, ale je to jako záležitost spíše zkušenosti, jako že je to nenapadne nebo nemají tu zkušenost, že by to tak mohlo fungovat [...] člověk sahá nejdřív k tomu co zná.“* Dále se Marie vyjadřuje k tomu, že jejich volbou nemusí být vždy lidská figura, ale objevuje se spojitost s tím, co se kolem nich objevuje. Zmiňuje se pak, že určitým východiskem je nabízení žákům různé možnosti zpracování, ale vždy do toho vstupuje určitý způsob omezení tématu. *R-M: „Že k tomu fakt musí být nějakým způsobem vedený a pak už jsou schopny to používat.“*

Přesto, že klasická figura je volbou žáků, omezením prostředků, je možné je dovést k výraznějšímu propojení pozadí a figury. Na vyobrazení níže jsou ukázky projektu, ve kterém hledali žáci vhodné prostory k úkrytu neznámých tvorů. Představuje využití koláže, interakce postavy a pozadí:



Obr. 15: Mimikry. Interakce postav a pozadí (11 let)

Práce s fotografií omezily lidské proporce, které jsou vázány na reálný pohyb. Součástí animace pak byla analýza možností pohybu, kterým by se mohl tvor charakterizovat. Žáci hledali různé prvky stavby fantazijních tvorů, které by mohli do pohybu zapojit.

5.2 Pohyb v materiálu

Prozkoumávání materiálu se v animaci řídí jeho možností tvarování, proměny kvality, shlukování, dělení a především výrazu. Stojí na principu intervence, kterou lze v animaci zaznamenat v souladu s animačními principy, tedy v určité postupné dynamické proměně. Materiálová animace je typická pro autorskou tvorbu například v dílech Hermíny Týrlové, Jana Švankmajera, posouvající materiál k taktilní hře, ale čím dál častěji se vyskytuje i souvislostí se studentskou tvorbou, kde je nositelem výrazu.

„Řada materiálů, které si českoslovenští filmaři zvolili pro své filmy, jsou součástí každodenního života a děti s nimi běžně přicházejí do styku. Kreativní potenciál, který animace v daných materiálech probouzí, spočívá v jejich transformaci a přenesení do kontextu, které děti shledávají zábavným, dobrodružným či poučným. Hravá akcentace přítomnosti hmoty a její diverzity ve filmu, její oživení, výrazná stylizace a zasazení do jednoduchého příběhu jsou klíčovými nástroji, jak dětskou pozornost směřovat nejen k samotnému materiálu

a jeho všemožným podobám, ale i k základním principům animačního procesu. Zároveň tyto metody mohou motivovat dětské diváky k tomu, aby s hmotou experimentovali a sami dále objevovali její praktický i umělecký potenciál. Ne nadarmo je právě animovaný film často využíván jako pedagogická pomůcka v rámci uměleckých předmětů, zvláště pak ve filmové a výtvarné výchově (Něudačina, 2020) .“

Výše uvedená slova reprezentují široký potenciál využití materiálu v animaci, o to více v návaznosti na tradiční formy výuky, kde jsou materiálové hry zcela běžně zařazovány. **Materiál je vnímán přes jeho haptické zkoumání**, vizuální prezentaci, komponování, tvarování, možnosti dělení, modelace, množení. Základní uchopení pohybového principu umožní zkoumat materiál na základě nových postupů, nevzniká obraz definitivní, ale proměnlivý, dynamický. Pohyb odhaluje nové kvality, na druhou stranu omezuje v možnostech s jeho manipulací. Vytvořit pískovou malbu není složité, ale **pokusit se s pískem animovat již přináší nové poznání v technickém provedení**. Samotná snaha o postupnou proměnu, zachycení pohybu je určující. Statický obraz může fungovat i v náhodné kompozici, nahodilý pohyb vytvoří chaos. Takto vnímá možnosti materiálu většina pedagogů. Nejčastěji se zpracovává písek, kameny, sklo. Pixilace je spojena s listím na zahradě, modelací písku v exteriéru, do hry vstupují matrice, jídlo, tvárné hmoty, dráty, nitě, špejle. Celkově však uvádějí, že žákům je bližší vztah k narativní lince, akci.

Jiří se v rámci projektu, kde žáci školy spolupracovali s veřejností, rozhodl představit možnosti manipulace s různými materiály. *R-J: „[...] s tím pískem nebo s tím materiálem, možná je v tom jako lehký experiment hledání nových možností, co se vlastně dá a co se dá animací rozpohybovat.“; R-MK: „Zkoušeli jsme všechno možný. Zkoušeli jsme to třeba hodně zpočátku jako stínovou animaci i jako že tam byli i kamínky, krajky, písek, zkoušeli jsme i jako olejový barvy na skle, ale to nám moc dobře nevycházelo. Co jsme všechno zkoušeli, předměty, těsto jsme zkoušeli. No ty kytky, to teda bylo něco, to jsme zjistili že kytky vadnou a hodně rychle. [...] ale dělali jsme vopravdu všechno možné, přírodniny, předměty jako jsou třeba hřebeny, napínáčky, já nevím, kuličky, všechno možný, prostě takový ty drobnější předměty, papíry různý, loutky papírový, loutky i trojrozměrný.“; R-K: „Zkoušeli jsme teďka naposledy takové transformace jako s keramickou hlinou.“*

Výše je materiál postaven do objektu zpracování, je tedy primárním námětem k tvorbě. Lze jej vnímat jako **oživení materiálu**, příběh, výstavba narativní linie, posun významu materiálu skrze pohyb nebo hereckou akci. *R-M: „[...] nebo má sadu kamenů, kamínků, a teď tam hledá ty vlastnosti a ty charaktery jenom z toho, co ten kámen vlastně dává, co sám jako je schopen vyjádřit, a i ten se může chovat*

vlastně jako lidsky, protože ten pohyb, díky ty animaci, vlastně vytvoří tu lidskou vlastnost. “

Objekty pak můžeme oživit dvěma způsoby. Metonymií, kde lze cítit jejich příslušnost k člověku, zvířeti, nebo metaforou na základě vnější podobnosti. Oba tropy patří základním estetickým principům animace. Uvěřitelnost postavy pak souvisí s mírou vztahu k realitě. Čím více se materiál oddálí od objektivní skutečnosti, tím výrazněji odkazuje k samotnému procesu oživení (Kubíček, 2004, s. 50). Oživení předmětu jako téma animace uvedla například Pavla. *R-P: „Jako u těch kopaček, kdy rozhovorama jsme se dostávali k tomu jak ten předmět, když on ty kecky hodí doma do skříně a pak si je vezme zase na ten trénink, tak aby přemýšleli o tom, co ten předmět vidí-nevidí, slyší-neslyší. “*

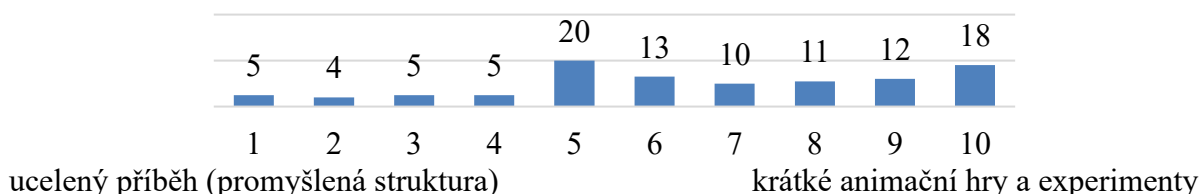
Garik Seko se k materiálu obracel jako k výchozí inspiraci. Nehledal materiál k reprezentaci loutky, ale jako samotný materiál jej vedl k vývoji její struktury a tvarové stylizaci (Ulver, 2004). Prozkoumávání možností kompozice ve stavbě loutky zmiňuje například Filip. *R-F: „Že jim tam dáme víčka a klidně si z toho postavte jako tu figurku, že jo, která, ale už nějak je jako jiná, už tam musí řešit, jak teda ty věci jsou na sebe napojený, nebo naopak nemusí se úplně jako dotýkat. “ R-J: „[...] aby kuličky bonbónů vypadaly jako vítr, který vane a který, že jo, v tom prostoru něco představuje, něco tvoří. “*

Materiál samotný pak lze pojmout i jako **medium, umožňujícím figuře dosáhnout určitých charakterových prvků**, a to i ve vztahu k pozadí nebo k ostatním kompozičním prvkům obrazu. Průsvitné materiály, jejich vrstvení, kombinace s různými strukturami, objekty, případně spodním svícením umožňují netradiční výstavbu prostoru pozadí. *R-F: „To je o tenhledech jako materiálových jako hrách a já vždycky se je snažím jako navést „no nemusíte jako všechno si to jako nakreslit a vystříhat [...] zapojovat třeba sypký materiál, že pomocí toho byl vytvořen jako druhý plán. “*

5.3 Formy práce

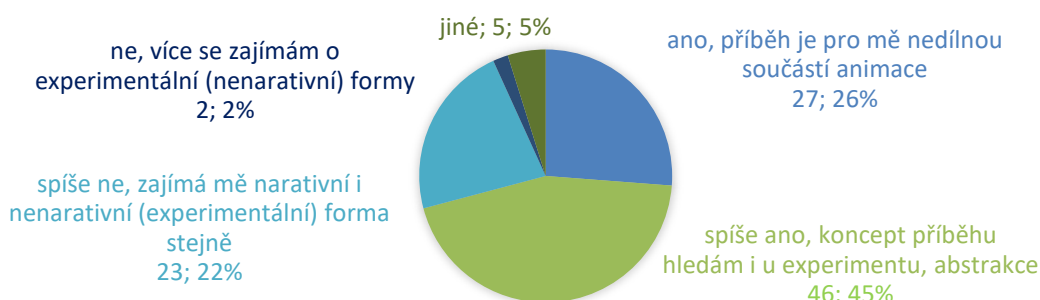
Zařazení animace do výuky ovlivňuje i její forma. Následující grafy ilustrují dva typy forem, které ovlivňují povahu konečného díla:

S jakou formou animace ve výuce pracujete?



Obr. 16: Formy zařazování animace do výuky (pedagogové, kteří s animací pracují)

Dáváte přednost animaci s příběhovým kontextem?



Obr. 17: Osobní postoj k experimentální animaci (pedagogové, kteří s animací pracují)

Z dotazníkového šetření vyšlo najevo, že s ucelenou strukturou animovaného díla pedagogové pracují méně a dávají přednost spíše krátkým etudám. Přesto ze střední části škály můžeme vyčíst inklinaci k oběma krajním formám. Osobně se přiklánějí k narativní struktuře. Nejběžnější typ animace pak lze popsat jako **krátkou etudu zaměřenou na příběhový kontext**, ke které inklinovali i účastníci rozhovorů. Objevují se krátké etudy i společná kolektivní díla budované na výraznější struktuře výstupu.

5.3.1 Cvičení jako hra a poznávání jazyka animace

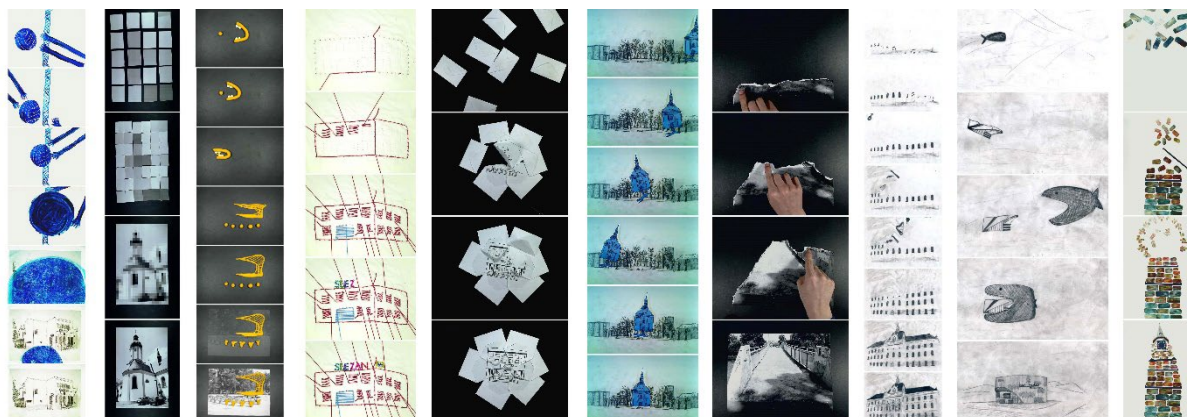
Krátké příběhy mají podobu hry, experimentu, hledání a ověřování různých postupů a možností materiálů. Vesměs nejsou hlavním výstupem, ale mají velký význam tam, kde je třeba něco vysvětlit, získat nějakou konkrétní zkušenost.

Často jej pedagogové spojují s experimentací. R-F: „Na začátku rozhodně řeší nějaký etudy jednozáběrový, nějaký krátký věci, zatímco ty, co už tam třeba chodí dýl, tak buďto mají už rozdělaný nějaký projekt, na kterém jako vlastně pracujou anebo někdy řešíme nějakou jako společnou etudu, která je na něco jako navázaná.“ R-P: „Tyhle ty hry jsou spíš takový jako etudy krátkodobější“, navazuje Pavla na otázku, zda uplatňuje ve výuce kromě dlouhodobých projektů také individuální zadání. Zajímavým jevem u většiny dotazovaných pak byl i určitý odstup k této krátké formě. Přesto je právě krátká etuda či cvičení významným prvkem, ve kterém si žáci ověří různé mechanismy výrazových možností animace, proměny výtvarných zadání nebo účinnost principů audiovizuálních prostředků, a to zvláště u mladších dětí. Podobně přistupuje ke krátkým etudám i Radek: R-R: „[...] ale to já třeba moc ani nezveřejňuju, to jsou takové animace na 5-10 vteřin. To je to fakt jenom taková etuda a cvičení pro ně.“ Také Valerie začleňuje krátké etudy: R-V: „Nějaký jako drobný experimenty a etudy určitě jim nechávám, jako když přijdou s něčím.“ Paralelu krátkých cvičení lze vystopovat v systému výtvarných etud, které vždy pomáhaly rozvíjení základních výrazových prvků výtvarného jazyka.

5.3.2 Individuální dílo, mozaika

Krátká forma dominuje i ve volbě Kláry: R-K: „Vždycky jsou to etudy, aby každé to dítě, jo, v té třídě ... vlastně si tu svoji minutku štěstí nebo minutku práce s tím tématem, prožilo, jo, takže zatím nebyl plán, že uděláme nějaký film.“ Mozaika je formát stojící na hranici mezi individuálním projektem a kolektivním dílem. Jeho základním prvkem je téma, v mnoha podobách navazující na individuální projekty, ale obsahuje propracovanější strukturu a ucelený výstup. R-MK: „[...] že všichni jsme dělali na počítačích a každej dělal malej kousek, ale byli zadaný stejný barvy, stejný téma [...] pak si to mezi sebou poslali a vlastně dělali takový jako propojky, a to bylo třeba fajn, že navazovali na tvorbu někoho jinýho, ale každej tam měl kousek svý slávy.“ Také Pavla: R-P: „On tam každý taky udělá kousíček, ale když se to spojí do toho celku, tak se na to kouká třeba pár minut.“

Následné vyobrazení ilustruje využití mozaiky. Projekt byl postaven na principu *individuálních etud, spojených v rozsáhlý projekt*:



Obr. 18: *Fragmenty animačních sekvencí projektu Cesta městem (2017).
Jednotlivé sloupce zobrazují dílčí části krátkých animací.*

Každý žák měl na starosti konkrétní místo ve městě, které měl charakterizovat vybranou technikou animace. Rozsáhlý projekt (přes 40 krátkých animací) významně podpořil spolupráci celé školy. Nebyl koncipován jako klasická projektová výuka, kde se k centrálnímu tématu přistupuje v mnoha vrstvách. Většina žáků zpracovala jeden výstup. Měl však výrazný dopad na rozvoj výtvarného jazyka v animaci. Jeho podstata měla implicitně odhalit možnosti výrazových prvků animace. V projektu se objevila práce s charakteristickým materiálem (poštovní obálky, nitě v textilní továrně), metamorfóza, zpracování materiálu, asociace. Žáci si „nahlíželi přes rameno“ a poznávali výrazové možnosti, které jim animace nabízela. Projekt je zde reflektován jako jedna z možností, jak propojit krátké formy práce do jednoho celku. Výsledkem projektu byla interaktivní mapa města, která nejenže představila rozsáhlé možnosti integrace výrazových prvků animace do dětské tvorby, ale jejím výsledkem bylo osvojení si mnoha poznatků o městě, ve kterém děti žijí.

Do procesu se výtvarný jazyk zařadil v několika fázích. V motivační přípravné i produkční: příprava mapy, studie města, fotografie vybraných míst, výtvarná stylizace objektů města, návrh animace a konkrétní příprava prostředí k práci završená konečnou animací. Díky různorodosti použitých materiálů měli možnost žáci prozkoumat jejich nové kvality. V rámci technické přípravy a ověřování navržených postupů realizace intenzivně zapojili logické myšlení. I přes často velmi krátké animace projekt ve své formě působil kompaktně.

Podobným způsobem lze pak řešit další celky, postavené například na encyklopedickém principu. Monika výše uvedla také princip „animačního řetězu“, kde si žáci mezi sebou předávají práci. K tomuto principu patří i krátká animace, vycházející z variace tvaru kruhu, uvedená výše (Obr. 13, str. 88). Kruh

byl spojnicí, kterou měli žáci udržet. Tvar se vždy v krátké sekvenci promění a znovu vrátí do původního stavu.

5.3.3 Kolektivní projekt

Děti spolupracují a stmelovacím prvkem bývá scénář. Výraznou zkušenost s velkými projekty má Radek, Monika, Filip, Jiří a Pavla. Všichni se vyjádřili také k tomu, že kolektivní projekty doplňují krátkými etudami. *R-MK: „Děláme opravdu kratičké věci, který si každý dělá sám, jsou to buď jako experimenty [...] takže děláme jak velký projekty, který jsou vlastně kolektivní práce, který jsou buď poslepovaný z jednotlivých anebo to všichni dělají dohromady.“*; *R-J: „Může to být individuální, ale samozřejmě v některých případech je to i kolektivní záležitost a je tam ten kolektivní výstup.“* Výhodou kolektivního díla je interakce kolektivu.

R-M: „Ještě na tom je třeba zajímavý, že to děláme ve větším kolektivu, takže oni třeba slyší nápady těch ostatních.“ Takto koncipovaná společná hra je pak jedinečnou příležitostí se navzájem potkávat a sdílet emoce, poznatky, smyslové zážitky. *R-P: „[...] a že tou společnou komunikací, myslím, že pak vzniká ta věc líp, než když člověk to dělá sám.“* Rozvíjí se schopnosti vzájemného porozumění i citlivost k podnětům z okolí. Uvolňuje se pak i osobní rovina jako možnost sdílení vlastních zážitků a postojů v dané situaci.

5.4 Animace jako výtvarný projekt

Pavla zařazuje animaci do výuky ve formě anidoku. *R-P: „Dejme tomu, že od 7. do 9. třídy je taková skupina, většinou jedna nebo dvě, která řeší ten storyboard a ty mají teda právo si potom vybrat co tam z toho bude [...] Takže tu techniku ty výtvarné podklady při ploškové animaci konkrétně si potom třeba rozložím mezi víc skupin a podle toho storyboardu připravuje vlastně některá skupina pozadí, už si to jakoby rozdělím.“* Ze zaslaných ukázek práce v dotazníkovém šetření a průzkumech festivalů stoupá zájem o zařazování této formy díla do výuky. Animace se zde stává spíše prostředníkem získávání a generování nových informací. Je úzce spojena s tématem, které je prozkoumáváno v samotném procesu přípravy. Často je forma spojena s průzkumem, ve kterém děti navštěvují různá místa, pamětníky, muzea.

R-P: „V tý první polovině toho školního roku spíš kloužeme po těch pozadích, po těch krajinách a tak, nakoukáváme si je.“ Pavla začleňuje animaci do celoročního projektu, který se vždy váže ke konkrétnímu tématu. Významnou roli zde hraje přípravná fáze ještě před realizací storyboardu. Děti prozkoumávají téma podobně, jako u výtvarných projektů. *R-P: „Že to téma řešíme v průběhu celého roku, tak jak střídáme ty výtvarné techniky, tak část těch věcí potom se*

v tom filmu vůbec neobjeví. To prostě je potom třeba vystavený na výstavě.“ K tématu přistupují z různých hledisek, vzniká pak paralela s výtvarnými projekty: R-P: „[...] my jsme tehdy jezdili po lidech, v jejichž rodinách se to téma řešilo [...] jsem je nechala nejdřív najít nějaké informace [...] Sedli jsme si do kroužku a řešili jsme, co se dozvěděli a jestli jim tam chybí nějaká informace, kterou by chtěly vědět, kdyby toho člověka chtěly poznat, a z toho jsme si postavili scénář. Jakoby ty hlavní body osnovy [...] co jako vůbec se dochovalo do dnešní doby, abychom se mohli opřít vizuálně o něco [...]“ Hledají informace, které do projektu vstupují a volí způsoby zpracování: R-P: „[...] procházíme ten scénář po bodech a každý kreslí situaci, kterou si jakoby vybaví, když vlastně vzniká ten storyboard. Tak každý kreslí tu situaci, kterou si vybaví.“ Přípravná fáze není navázána na konkrétní výrobu pozadí a loutek, ale hledá výraz skrze techniky a použité materiály, výtvarnou výpověď, zapojuje tak do procesu i žáky, kteří se přímo produkce filmu neúčastní: R-P: „Když jsme měli téma linoryt, tak jsme dělali krajiny [...] Nebo jsme třeba používali propichovanou kresbu [...] že jsme používali ty barevný sklička a prosvěcovali [...] a všechny ty kresby a grafiky, které tam měl, tak plavaly v bílém prázdnu. Takže tady se nám výtvarně promítlo tohleto do toho našeho filmu.“

Součástí konečné podoby takto vystavených projektů je množství výtvarných prací, zasahujících do tématu, která nejsou vždy součástí konečné struktury filmu. Film je v tomto kontextu vnímán: R-P: „[...] jakoby pomůckou k tomu, aby oni vlastně se tohle dozvěděli. Já tam mám cíl toho převyprávění toho příběhu a mám tam tu výtvarnou stránku. Je tam zaznamenaný děj a je tam hlavně to, že oni se něco naučí, že ta animace je pro nás cesta.“ Výsledek pak označuje souslovím: R-P: „[...] je to takový bonbónek.“

Animace zde zastupuje koncept nazírání na téma, které je prozkoumáno do hloubky. Do procesu realizace zapojuje velké skupiny žáků. Pavla tak s dětmi vytvořila několik podobných projektů a vždy se ke koncepci vrací. Proces přípravy označuje jako velmi náročný. Přesto, že zapojuje žáky aktivně do konečné podoby filmu, musí se s tématem sžít sama.

Formát anidoku byl zaznamenán také v několika zaslaných ukázkách z dotazníkového šetření. Jeho hlavním rysem není seskupení dílčího nazírání jednotlivých autorů, ale společné formování obsahu díla.

Témata, kterým se anidoky věnují, mají souvislosti s okolím, kde děti žijí, poznávají významné osobnosti, zaznamenávají běžný život, sociální témata. V inspiračních zdrojích pedagogové zmínili projekt „Příběhy našich sousedů“, který vybízí žáky a pedagogy se podobným tématům věnovat. Motem projektu je víra, „[...] že předávání zkušeností mezi generacemi je nejpřirozenějším způsobem vzdělávání. Žádná učebnice nedokáže tak jedinečným způsobem inspirovat jako vyprávěný příběh“ (Příběhy našich sousedů, 2017).

Animace je zde komplexním výstupem. Děti se seznámí postupně se všemi kroky preprodukce, produkce i postprodukce. Mnohem intenzivněji je zde však postavena do role edukace skrze animaci.

Filip paralelu k výtvarným projektům vidí v technickém zpracování animace. *R-F: „[...] já jsem si jeden čas říkal, že vlastně budu dělat na výtvarce už jenom animovaný filmy [...] se musí jako vytvořit ty velký prostory, takže to je nějaký prostor jako pro malování, [...] vytvářet ty menší objekty v podobě těch jako loutek, musí se k tomu vymyslet nějaký ten příběh, aby to celý jako mělo teda nějaký narativní smysl [...] pak se zase vracíme k tomu statickému obrazu, protože se k tomu dají dělat plakáty a může se to celý zase dokumentovat, může tam být někdo, kdo se zabývá tím že jenom sleduje, jak to ty ostatní jako dělají a zase to nějak jako prezentovat [...]“* Projekt staví na principu poznávání komplexního procesu výroby filmu včetně marketingového postupu, kde vzniká další prostor k rozvoji námětu v ploše, prostorovém vytváření, akce a možnosti uplatnění odlišného užití výtvarného jazyka.

Podobně jako Filip realizoval krátký projekt i Jiří: *R-J: „[...] maketu toho šapitó, do kterého jsme nainstalovali televizi s přehrávačem a pak to působilo, jako kdyby se ti lidé dívali do toho otevřeného šapitó, ve kterém probíhá to cirkusové vystoupení a ještě jsme s žáky vzali staré židle, takové ty klavírní a zase v nějakých skupinkách udělali jako tematicky k tomu pro ty diváky židle, takže to bylo takový jako, že fakt nějaký další přesah jako ta instalace do toho prostoru [...] udělali tu reklamu, ty kulisy a udělali i vlastně jako design toho nábytku, na který si mohli sednout děti i dospělí návštěvníci.“* Monika také popsala zkušenost s dlouhodobějším projektem. Vyzdvihla náročnost postupu a také problém pozornosti dětí, kde se museli dlouho soustředit na jedno téma. Popisuje experimentální přístup pracující s náhodou, který byl použit ve fázi přípravy zvuku. *R-MK: „V rámci toho workshopu jsme hráli takovou hru [...], že jsme měli papírek, dítě napsalo 1 větu, poslalo jí dál [...] A pak jsme furt hledali tu formu [...] tak z toho nakonec vyplynula ta technika té koláže [...] třeba někdo měl foťák a nafotil vlastně pohyby herce a pak to vytisknul a dál s tím takhle pracoval [...] zase si někdo chtěl vyzkoušet klasickou kreslenou animaci, ale fakt jenom na malém kousku, co se dalo, tak takhle se to prostě nabalovalo. Že to byla práce furt jako s koláží, s papírem [...] a jestli muchlat, trhat, stříhat a jestli pak do toho kreslit, pak že jsme i ty zdroje nejenom stahovali a tiskli, ale že jsme si i ty zdroje dělali sami.“*

5.5 Tematické a technické omezení jako smysluplné členění jednotlivých prvků animovaného díla

Princip hry s kompozicí, proměnou tvaru, vyjádření materiálu nebo jednoduché zápletky často vybízí k formátu jednoduché jedno-záběrové etudy spojené s poznáváním výrazových prvků pohybu. *R-J: „Hledání nových materiálů, co se vlastně dá a co se dá animací rozpohybovat [...] cesta k tomu jako hledání, co s tím materiálem můžu dělat, ale nikdy to nemusí úplně vyústit k tomu, že se chci vyjádřit k nějakému tématu.“* Stojí samostatně jako jednotlivost nebo je začleněna do širšího celku, kde spojením krátkých etud vzniká dílo komplexní a je východiskem tam, kde není větší prostor na detailnější uchopení struktury audiovizuálních prostředků. Princip krátkých her je také uplatňován jako ověřování navržených metod zpracování. Navazuje na spirálové poznávání jednotlivých výrazových prvků jak animace, tak audiovizuální formy. Omezením prostředků navazuje na předešlé zkušenosti a nabízí prostor pro konkrétní specifikaci cíle. Není nutné řešit několik postupů najednou, stačí uchopit pohyb ve hře, směřující k získání vlastní odpovědi na otázku, jak to udělat, jak toho dosáhnout.

Do kontrastu k volným zadáním a náročným celkům staví Marie omezení, které vnímá jako inspirační a jasně směřující: *R-M: „[...] jednak to omezení těch možností, to mi přijde jako základní, že se musí omezit ty možnosti, jinak se v tom to dítě absolutně ztratí a jednak je to v tom, že on sám má nějaký cíl [...] a každé to může posunout někam jinam, ale to omezení je tam důležité. A já musím mít jasno v tom, jaký mám ten cíl [...]“* Omezením je pak výraz materiálu, užitá technika, audiovizuální prostředky nebo způsob práce. **Spojuje je s nutností žáků si poradit a tím rozvinout vlastní zkušenost.** *R-M: „[...] že je dobrý je vést nebo omezit ten prostředek těmahle těma krokama, který mi přijdou, že už jsou vyzkoušený, než je nechat volně pracovat s plastelínou. Prostě je nechat od první třídy dělat volně, to prostě nefunguje.“* Vysvětluje tak plastelínu ukotvenou v ploše jako prostředek vrstvení, kde si mohou děti posléze pohybovat s jednotlivostmi (jednotlivé vrstvy kompozice) a poznávají tak možnosti, které jim animace poskytuje.

R-J: „[...] hra s tím materiálem a vlastně jde o to použít tu imaginaci na základě toho tvaru, že mám jenom nějaký nahodilý materiál a já z něho něco složím.“

Hra umožňuje hlubší **poznání samotného problému**, není zacílená na výsledný efekt, ale na získání zkušenosti. Pomáhá pochopit podstatu i chybováním a zpětnou vazbou a soustředit se na dílčí výraz. Obecně je hra vnímána jako jeden z významných prvků rozvíjející tvořivost i díky experimentaci. **Důležitým prvkem hry je pak i výše zmíněné vymezení pravidel** (Štěpánková, s. 2013).

Nutnost oddělení jednotlivých vrstev a struktur animace v souvislosti s členěním edukačního procesu si uvědomují všichni pedagogové:

R-V: „[...] a mně to přijde, že to je dobrý, možná ze začátku takhle to oddělovat, aby si člověk uvědomil, jakéj význam a roli to má a jak se to vzájemně ovlivňuje.“ Valerie reaguje na složitou strukturu díla a poukazuje na krátké etudy jako ideální prostor k seznámení se s jednotlivými výrazovými prvky.

Často jsou etudy a hry koncipované jako základní seznámení se s určitým jevem, materiálem, principem a je dětem ponecháno, aby si samy dohledávaly možnosti jeho využití. Podobně jako u výtvarných etud tak animační etudy vedou k upevnění poznání výrazových prostředků animace a audiovizuální tvorby

R-F: „[...] takže to je taková jako etuda, která jako vlastně umožňuje jak hru s nějakým materiálem, tak i vlastně pak s tou jako dynamikou.“ Jako etudu charakterizuje jednoduché zadání, kde si děti ověřují princip vztahu mezi pohybovou akcí a použitým materiálem, který si mohou zvolit sami v souvislosti se zadaným tématem sami. Například animovaná vizitka, kterou zmiňuje Filip, jako téma pak umožňuje do zpracování projektovat vlastní zkušenost i způsob sebepoznání v prvcích (materiálech, pohybové akci), které použijí.

R-F: Takže taková otřepaná etuda u mě je animovaná vizitka. Že vlastně tvoří své jméno, který animačně se tam nějak má objevit. A buďto si hrajou přímo jenom s písmeny, který tam nějak se pohybují, objevují nebo je něco, co tam ty písmena jako donáší, přenáší. [...] to už je jako na vás a musí se tam objevit to vaše jméno, křestní jméno a zadáním je jenom to, aby ty písmena byly jako samostatný prvky tý loutky. A jestli je vystříhaj z papíru nebo si je namodelují z modelíny nebo je sestaví úplně z něčeho jiného, to už jako nechávám na nich.“

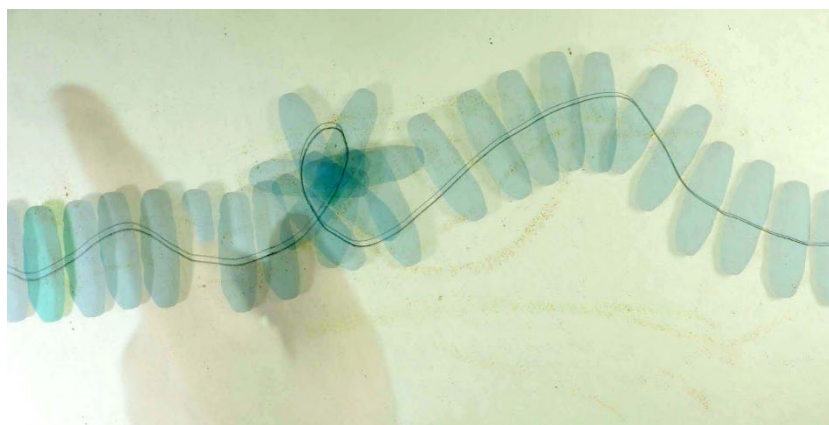
Podobně jako hra i práce s otevřeným koncem významně rozvíjí tvořivost. Omezení stojící na pravidlech hry a zároveň možnost volby podněcuje k řešení problému vlastní cestou. *„Práce s otevřeným koncem vytváří prostor pro chybu, která je nezbytnou součástí objevování, a generuje příležitosti pro její tvořivé zpracování. Je významná i z hlediska přijímání zodpovědnosti za vlastní rozhodnutí“* (Štěpánková, s. 2013).

Animační etudy jsou pak paralelou k etudám výtvarným, které se ve výuce přirozeně vyskytují zcela běžně. Náhodné objevy, vzniklé během jejich realizace, jsou východiskem pro další činnosti, postupně rozvíjejí další vyjadřovací prostředky do složitější struktury (Roeselová, 2004, s. 19). Právě postupné poznávání jednotlivých rozvětvených vrstev jazyka animace může poskytnou širokou paletu výrazových prostředků, využitelných k další tvůrčí výpovědi. Krátké etudy jsou často dílem menší skupiny dětí, případně jedinců, a různorodým řešením ovlivňují nahlížení na téma v rámci celého kolektivu.

R-M: „Vlastně dělají etudy, jako, jak vyjádřit, jako kratičké etudy s čímkoliv, jak vyjádřit prostě něco, něco jednoduchého, jednu jednoduchou situaci, jeden

jednoduchej pocit, jeden jednoduchej pohyb a vlastně i to, že třeba všichni vyjadřují tu jednu jednoduchou věc a každé to třeba vyřeší trošičku jinak, je nesmírně inspirativní, protože zjistí tu škálu těch možností.“ Reaguje tak na věkovou dispozici, kde krátké etudy jsou v podstatě jedinou možností, jak udržet pozornost. Vančát uvádí, že myšlení dětí v nižších ročnících dokáže jen pomalu rozšiřovat počet relací ve vzájemných souvislostech. Poukazuje pak na ideální, dětem blízké téma pohádky, které je třeba rozložit do malých částí, na vztahy a souvislosti setkávání objektů a posloupnosti, ve který se vše odehrává (Vančát, 2012, s. 10). Dále uvádí, že již v nižším věku jsou děti schopny užívat akomodačních účinků⁵⁶ a jsou tedy schopné v reálně koncipovaném zadání (omezení prostředků a formy), pracovat i s animací.

Následující obrázek ilustruje práci s omezením prostředků. To, společně s volbou formátu krátké hry⁵⁷ umožnilo s animací pracovat i malým dětem (6 let). Základem je jednoduchá a výstižná motivace, postavená na posunu objektu v ploše a jeho postupného rozvíjení. Hře předcházela diskuse o pohybu a vlastní experimentace s rychlostí posunu rukou ve vymezeném prostoru. Postupně děti zkoušely pohyby zrychlovat a zpomalovat a sami zjišťovali, co musí udělat pro to, aby se pohyb odehrával, jak by chtěli:



Obr. 19: Jednoduchá hra s fázováním pohybu posouváním objektu po zvolené trase. První seznámení se s animací (6 let). Zachycení posunu jednotlivých fází je vytvořeno úpravou v PC pro jasnější ilustraci procesu práce

Inspirací k důslednému vedení pohybu je kouzlo oživení, iluze pohybu, se kterým se děti setkávají poprvé. Toto kouzlo, samotná radost z kouzlení však často vydrží jen chvíli. Posupně děti samotné posouvání přestane bavit a je třeba

⁵⁶ Akomodace (přizpůsobení myšlenkových schémat novým zkušenostem) a asimilace (přizpůsobení nové zkušenosti starému schématu) jsou součástí adaptace (Hartl, 2004, s. 12; 24).

⁵⁷ Delší časová náročnost pak znamená ztrátu pozornosti i zájmu. Maximální délka, při které se dokáží dobře soustředit obvykle nepřesáhne cca 45 minut.

práci aktualizovat změnou prvku, změnou pravidel hry nebo samotným příběhem, který nemusí explicitně vyjádřit.

V následujících krocích lze navázat a postupně do hry zapojovat další prvky rozvíjející základní nástroje, se kterým se již děti seznámily.



Obr. 20: Rozvíjení pohybu. Ke zkušenosti s fázováním, které děti v předešlém úkolu zvládly, vstupuje barevná stopa, kterou lze postupným dokreslováním rozvíjet.

V předešlém vyobrazení přirozeně navazovaly děti první třídy na hru s jednoduchým posouváním plastelínového válečku, který dobře zvládli. V momentě, kdy do hry vstoupil nový prvek, dokreslování trasy, bylo třeba zpočátku opět zkoušet, jakým způsobem s ní pracovat, chvíli trvalo, než navázali na předešlý krok. Vstup dvou prvků již byl pro ně náročný, ale zvládnutelný díky postupnému rozvinutí zkušeností. Marie dále doplňuje vlastní zkušenost: *R-M: „Tam hodně dobře funguje i to, že si to rozpohybovávají i pod tou kamerou, protože jim to přijde přirozený, že to posouvají jenom vo ty malinký kousíčky. No ty větší děti pak už jsou schopny velice rychle ten princip animace pochopit a vlastně si dokážou pak hrát i s těmi dalšími prostředky, kterými tu animaci tvoří. A to je buď ta výtvarná stránka nebo ta stránka výrazová v tom pohybu, že ta věc se musí nějak pohybovat, aby vyjádřila nějaký stav mysli, nějaký charakter, děj.“* Věkové rozmezí čtvrté, páté třídy pak vnímá jako volnou hranici, kde jsou schopné děti přirozeněji pracovat s komplexnějším problémem.

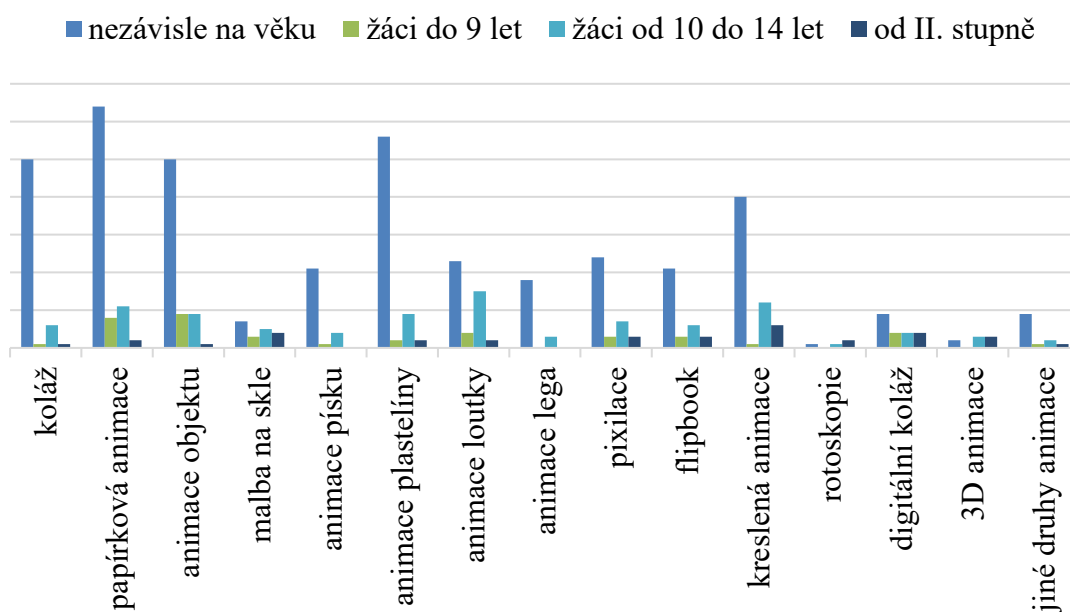
Princip omezení tedy souvisí s věkovou predispozicí. Mladší děti těžko zpracovávají mnoho vstupních faktorů najednou, je třeba je nechat postupně poznávat jednotlivé vlastnosti materiálu v pohybu. Od 9 let pak jsou schopni lépe rozvíjet pozornost a rozvíjet základní princip pohybu vzhledem k jeho vztahu k celkovému výrazu díla. Žáci II. stupně již dokážou manipulovat s audiovizuální i digitální technikou a v animaci stavět na složitějších konstrukcích pohybu, tedy

výrazu pomocí rychlého, pomalého pohybu, triku, práci s pixilací (Vančát, 2012, s. 10) i jednoduchou narativní strukturou.

5.6 Techniky animace uplatňované ve výuce

Techniky animace přímo určují její estetickou funkci. Umožňují nejvýraznější propojení pohybové akce s výtvarnou složkou. Rozdělit je lze dle různých kritérií. Technik animace je mnoho. Práce se jim věnuje proto pouze okrajově v přehledu tří přístupů.

Které techniky ve výuce používáte?



Obr. 21: Přehled dopovědí z dotazníku, týkající se nejčastěji používaných technik animace ve výuce.

Z grafu výše je patrné, že nejčastěji pedagogové volí techniku papírkové animace, animaci plastelíny a objektu. Následuje koláž a kreslená animace. Společně zastupují především tradiční techniky. Nejméně častou technikou je rotoskopie, 3D animace a jiné techniky.

Koláž, papírková animace, animace objektu i animace plastelíny spadají k technikách vytvářeným tzv. principem stop motion animace.

5.6.1 Stop motion animace

Stop motion je termín, který popisuje širokou škálu animačních technik zahrnujících manipulaci s objekty před kamerou snímek po snímku. (Furniss, 2008, s. 232).

Tento způsob snímání je často spojen s trojrozměrným prostorem plastelíny, loutkou a objekty. Stop motion animace se však dobře uplatňuje i v prostoru plochy, kde animace vzniká manipulací různými materiály, fotografiemi, plošnými loutkami na ploše stolu. Je zde řazena i **papírková či plošková animace, malba na sklo, písek, silueta**. Všechny tyto typy materiálu se ve výuce dobře uplatní. Zkušenost s nimi zmínili téměř všichni oslovení pedagogové. Dominantní postavení však jednoznačně přebírá papírková animace a koláž.

Vzhledem k systému vrstvení jednotlivých prvků na plochu, přípravy prostředí, rekvizit, jej přirozeně pedagogové volí v případě, že žáky chtějí s mediem animace seznámit. *R-F: [...] řeší si jako prostředí a postavu, která vlastně do toho prostředí vstupuje a udělá tam nějaký jednoduchý pohyb, aby to bylo vlastně zvládnutelný jako časově. Vlastně ta postava většinou bejvá jenom jako silueta, která jako nemá další nějaký pohyblivý končetiny, ale už je třeba oboustranná, že se může jako přetočit, že může jít i jako doprava doleva.*“

Filip popisuje výhody techniky v její komplexnosti, dále vyzdvihuje možnost ručně si všechny komponenty vyrobit, třeba i z různých materiálů a zapojit tak do procesu výtvarnou přípravu. Marie pak zmiňuje princip sestavování loutky: *R-M: „Já dokonce myslím, že vedení toho, že když nakreslí jakoukoliv postavu nebo jakoukoliv tvar a vedení, k tomu udělat z toho ploškovou loutku, která má se nějak pohybovat a má někde něco ohýbat vede k tomu, že mnohem líp chápou vlastně funkci, nejenom teda lidský postavy, nebo zvířecí postavy nebo jakýkoliv jiný, ale vůbec funkci toho, co jak se hýbe, a proč to musí být takhle dlouhý nebo takhle široký takže vlastně vůbec jako princip vytvoření ploškový loutky je velice dobré způsob jak to pochopit.*“ Stejně jako Marie pak i Pavla vidí velkou výhodu v přípravě plošné kloubované loutky, ale i jiných typů animace, kde jsou žáci nuceni nad pohybem více přemýšlet a hledat si reference, ať už ze skutečného života, tak z médií nebo knih. Samotný systém přípravy loutky vede žáky k využití různých tvůrčích postupů. Od návrhů přes materiálovou provázanost s charakterem (loutky z látek, vln, koláže, plíšků, potištěných, barvených papírů) přes systém uchycení kloubů a doplnění pozadím, které může loutku výrazně podpořit. Nedílnou součástí přípravy snímání je také světelná kvalita scény, která vstupem spodního svícení může vrstvením transparentních materiálů docílit zajímavých hodnot. Pedagogové se v rozhovorech také zmínili o pískové animaci, objektu, malbě na sklo, případně použití dalších netradičních materiálů, avšak dominujícím je právě plošná loutka.

Pavla animovala dětmi **pixilací**, kde jako benefit vidí práci s pohybem: *R-P: „Animovala jsem s prvňáky, ale jenom stop motion [...] kdy si vyměňovali třeba klobouky a otáčeli se a pak se bavili tím, že najednou tam jsou úplně jinak [...] aby se při tom mohli hýbat [...] rozhodně je to v krátkém časovém úseku, kdy se to odehraje, tak je to baví a vyloženě je pak baví dívat se na sebe, jak se proměňují.“* *R-V: „Potom jsme vlastně na konci školního roku dělali pixilace, tak na tom se taky dost vyřádili.“* *R-R: „[...] si hrát s pixilizací, že čtyři dělají něco a pátý je fotí a oni se různě pohybují a podávají si předměty a podobně.“*

Na druhou stranu se několik pedagogů vyjádřilo k pixilaci jako o technice vhodné spíše pro věk starší. Filip popisuje svou zkušenost s malými dětmi takto (6 let): *R-F: „Na ten úvod se mi osvědčila ploška. Jednou před časem jako jsme to zkoušeli s pixilací, ale vlastně tam to vždycky jako naráželo na to množství těch osob, který přitom byly ... to vlastně dopadlo tak, že vlastně ten, kdo byl režisér jsem byl já a já jsem jim říkal, co oni mají dělat a neměl jsem pocit, že oni by jako z toho, že oni jsou loutky a plní ten příkaz, jako pochopili, o co přesně jako jde [...] oni se nevidí [...].“*

Pixilace je princip manipulace s lidskou figurou jako loutkou. Ten, kdo manipuluje, animuje, většinou nemůže být loutkou, loutky se nevidí, proto je pro ně těžké udržet správné fázování, především u malých dětí.

5.6.2 Kreslená animace

Ruční kreslená animace je obecně spojená s fázováním na jednotlivé listy papíru, nasazované na animační jehly. Ve školním prostředí se však objevuje v souvislosti s jinými postupy.

Optická hračka

Jednou z dostupnějších forem zpracování kreslené animace je konstrukce optických hraček, nejčastěji zastoupena flipbookem. Technologická jednoduchost spojení s klasickými výtvarnými postupy zpracování objektu je často volena jako seznámení se s optickou podstatou vzniku iluze pohybu. *R-V: „[...] v průběhu toho školního roku jsem jim dávala různé flipbooky, pak jsme dělali jako rozfázování třeba jako [...] dala jsem jim dva klíčové jako obrázky a měli udělat transformaci.“* v reakci na dotaz, které postupy využívá k prvnímu seznámení žáků s principy animace se zmínil i Jiří. *R-J: „Dělal jsem i ty flipbooky.“* o flipbooku se zmiňuje i Filip a Marie.

Flipbook⁵⁸ býval součástí celé škály přístrojů, které umožňovaly v 19. století, ještě před vynálezem kinematografu, pozorovat iluzi pohybu. Významně řeší

⁵⁸ Flipbook jako jednu z technik užívanou ve výuce označilo 31 (30 %) respondentů dotazníku.

dostupnost prostoru pro práci, kde každý žák je schopen pracovat na své konstrukci. Primárně na výrobu stačí malý blok a tužka.

Následující obrázek představuje typ optické hračky, využívající princip smyčky. Jedná se o štěrbinové kotouče, tzv. stroboskopy. K jejich pozorování je zapotřebí zrcadla.



Obr. 22: Šěrbinové kotouče

Výroba **šěrbinového kotouče** v sobě nese hned několik výhod:

- Vysvětlení principu vzniku iluze pohybu. Optické hračky budí zájem svým kouzlem stroboskopického efektu.
- Základní princip fázování. Jednoduchý postup a vysvětlení základních principů většinou všechny děti rychle pochopí.
- **Stylizace motivu.** Vzhledem k principu pozorování iluze pohybu, vzniklé mechanickým pohybem, je nutné, aby zobrazovaná kresba byla co nejčitelnější. Výrazná stylizace je pak důležitá i s ohledem na samotnou konstrukci smyčky, kde poslední fáze navazuje na první a zahrnuje i vhodnou volbu motivu. Samotné pochopení smyčky je však pro mladší děti těžko pochopitelné.
- Konstrukce vyžaduje zapojení stříhání, lepení, i promyšlení modelu.

Samotná příprava animace pak může s ohledem na věk přinášet mnoho zajímavých motivů spojených s rytmickým opakováním. U menších dětí je však problematické zobrazení smyčky. Je proto vhodné pomoci si opět nějakým referenčním prvkem, nebo zvolit krátkou akci, která se nemusí do původní polohy vrátit, proběhne prostorem.

Papírové pásy

Další technikou, která přímo svým charakterem navazuje na výtvarné aktivity, je experimentace s papírovými pásy. Jejich zpracování je pro pedagogy velmi jednoduché a poskytuje komfort individuální práce žáků podobně jako

u optických hraček. Vychází z principu kreslené animace, navazující na způsoby úprav filmových pásů v technice bezkamerové animace.



Obr. 23: Papírové pásy

Charakteristika práce ve formátu papírových pásů: vizuální kontakt s celou sekvencí, možnost postupného budování výtvarného řádu (lze se vracet), použití vizuální reference (fotografie, grafický prvek, filmová sekvence, mřížka) usnadňuje orientaci v prostoru jednotlivých okének a podporuje fázování, možnost vrstvení materiálů, použití různých výtvarných postupů včetně trhání, lepení, mačkání a malby skrze jednotlivé snímky, papírový podklad lze zaměnit za jakýkoliv jiný materiál včetně folie, průsvitného papíru, látky, alobalu. V konečné fázi umožňuje opakované snímání.

Z rozhovoru se žáky (14 let) po dokončení animovaného autoportrétu, kde reagovali na vlastní fotografii uplatněnou jako podklad v papírových pásích vyšlo najevo, že upřednostní spíše animaci digitální. Jako důvod uvedli náročnost neustálého překreslování:

Úryvek rozhovoru s žáky, kteří popisovali proces digitální kreslené animace, ve které viděli mnoho výhod (R-ZUS, 14 let):

R-ZUS: No, bylo to rychlejší.

R-ZUS: Bylo lepší to vidět, co děláme, jak to šlo za sebou.

R-ZUS: Jo, mohli jsme si to hned pustit.

M: Takže jste měli hned tu zpětnou vazbu. Ještě v něčem to bylo jiné?

R-ZUS: Že jsme si to mohli zvětšit.

R-ZUS: Jo, a hlavně viděli jme přesně ten krok před tím. Takže jsme věděli přesně, kam to máme kreslit.

R-ZUS: [...]a mohli jsme to vrátit.

M: Takže jste mohli vstupovat do celého toho procesu.

R-ZUS: Anebo to hned předělat.

Na projektu pracovali 14letí studenti, měli již předešlou zkušenost se stop motion animací i jinými formami animace. S kreslenou animací se potkali poprvé a k projektu vypracovávali přípravu, náčrtky možného řešení, kterých se pak nedrželi. Náčrtky jim však pomohly uvědomit si směr a možnosti vedení linií a nemuseli tak zpracovávat několik myšlenek zároveň, soustředili se na záměrné použití nástroje a myšlenky a způsob fázování.

Za přínosné označili studenti především rychlost, **práci s průsvitkami**, okamžitou zpětnou vazbu a možnost zvětšení, případně přímého vstupu do celého procesu, který je typický pro práci s kreslenou animací a v digitálním prostoru.

V dalším úryvku srovnávali kreslenou animaci s animací stop motion:

R-ZUS: No všechno je prostě náročnější než to prostě nakreslit

M: Takže to kreslení ti přišlo jednodušší?

R-ZUS: No i to nastavení, světlo a jas, aby to bylo dobře vidět.

R-ZUS: No tak u toho musíte stát a furt to posouvat, aby to sedělo, aby to bylo perfektně v tom dobrém postavení, ve kterém to chcete mít.

R-ZUS: Nebo to hlídat všechno a pak si tam hodíte ruku a je to v háji.

R-ZUS: Nebo zjistíte, že jste tam měli celou dobu stín nebo něco, kus papíru.

Přesto, že je stop motion animace vnímána jako dominantní, je setkání s digitální kresbou pro starší žáky významné.

Kreslená animace má svá specifika. Nejčastěji je v praxi uplatňován princip od pozice k pozici, postavený na hlavních fázích pohybu a mezifázích, které pozice doplní, propojí. Tento typ animace však žáci nepoužívají pro svou technickou náročnost. Dávají přednost **kreslení jednotlivých fází za sebou**. Princip stále vpřed je v kreslené animaci typický pro autorskou tvorbu a tvorbu dětskou.

R-MK: „Když jsme začínali, tak jsem rovnou kupovala na šablony každému ten tablet a tam tu kreslenku digitální jsme dělali hodně a bavila je taky.“

Zkušenost se staršími žáky popisuje Filip: *R-F: „Děláme ji digitálně, že nekreslíme na papír, ale kreslíme ji přes tablet do počítače [...]oni se na to*

vždycky těší, strašně to chtějí dělat, ale pak zjistí, že vlastně jim nefunguje to propojení ruky, toho pera a obrazovky, protože to není ta dotyková obrazovka, ale je to přes tu destičku a vlastně je tam tolik nějakých jako omezení [...] že radši by to kreslili teda tužkou na papír a pak to skenovali. Nebo radši si vezmou myš a kreslí to myší a vlastně v ten okamžik je ta kresba vždycky horší, než když by to dělali rukou. A ten výsledek je fakt asi tak jako nebaví, jo, [...] že to nemají tak dobře pod kontrolou, takže vlastně [...] musí to být někdo, kdo to nějak [...] jako komu to jde a když už takoví lidi se tam najdou tak zas nechtějí dělat nic jiného a chtějí sedět u tohodle.“

Filip vystihuje problematiku koordinace oka a ruky. V případě, že na ruku není vidět, je kresba, alespoň ze začátku, náročná pro všechny a je třeba ji nacvičit. V rámci práce s tablety se však u starších žáků potvrdilo, že počáteční problém uchopení tabletu se snadno překoná a děti kreslená animace zaujme. Pracují lineárně a sami instinktivně stylizují formu. Komplexnější výstupy v této technice se však neobjevují, spadají do forem drobných etud, které pedagogové často nezveřejňují.

Kreslená animace má své významné místo při rozvíjení výtvarného jazyka. Výše byly uvedeny postupy, které lze jednoduše do výuky integrovat **i bez náročných přístrojů**. Děti se díky ní seznamují s výrazovým prvkem **metamorfózy**, který animaci přímo charakterizuje.

6. FILMOVÁ VÝCHOVA A ANIMOVANÁ TVORBA

Následující tabulka popisuje zapojení audiovizuálních prvků do procesu výuky animace. Jejich využití srovnává ve vztahu k těm, kteří se animaci věnují intenzivněji s těmi, kteří animaci do výuky zařadí občas (možnost multiple choice):

Tabulka 2: využití audiovizuálních prvků ve výuce.

	1–2x ročně (77 resp.)		více než 2x ročně (26 resp.)		celkem	
stavba příběhu	55	71 %	24	92 %	79	77 %
velikost záběru	38	49 %	21	81 %	59	57 %
základní principy střihu	43	56 %	17	65 %	60	58 %
vznik iluze pohybu	58	75 %	21	81 %	79	77 %
vytváření animace	68	88 %	23	88 %	91	88 %
osobnosti animace	45	58 %	17	65 %	62	60 %
rozbory filmů	30	39 %	19	73 %	49	47 %

Z tabulky lze vyčíst, že v rámci celkového hodnocení předkládaných možností se výuka soustředí především na principy vytváření animace, a to už od nižšího věku. Dále se pedagogové věnují principu vzniku iluze pohybu a stavbě příběhu. V dotazníku měli respondenti dále možnost zařadit jednotlivé postupy k věkovým kategoriím. Pro starší žáky zde byly nejčastější volbou základní principy střihu a u II. stupně je pak kladen důraz i na rozbory filmů.

6.1.1 Ukázky animované tvorby jako materiál při výuce

Analýza a inspirace animovaným filmem hraje velmi klíčovou roli u všech oslovených pedagogů. Přirozeně navazuje na motivační obsahy, které běžně ve výuce používají. *R-M: Tak jako v tý výtvarný tvorbě ty ukázky těch velkých malířů mají smysl [...] tak tady to můžou být krátký věci.* “ Profesionální hledisko (jak to dělají profesionálové, jaké prostředky k dosažení konkrétních výrazů používají a především, co tím chtějí docílit) je jeden ze důvodů, proč princip analýzy do hodin pedagogové zařazují. *R-R: „Začneme vždycky tím, že si pustíme něco už hotového, ideálně i nějakou profi věc, nějaký kráťas [...] pouštěli jsme si málem scénu po scéně a vysvětlovali jsme si „hele, tady je takový záběr, kterým docílil toho a onoho.“*

S tím pak souvisí návaznost na konkrétní probírané téma, nebo na tvůrčí práci. *R-P: „[...] kde třeba se objevila podobná scéna, jaké si ty děti nakreslily v tom*

storyboardu. Já jsem potom přemýšlela, probíhaly mi hlavou různé záběry, kde jsem možná podobnou scénu někde viděla a pak jsme si třeba ty scény pustili zase zpomaleně. Vlastně se děti podívaly, jak to řeší profesionálové“. Podobně jako u výše zmíněné dramatické hry promítání přirozeně představuje prostředky, které mají děti k dispozici. *R-M: „Ono je to pro ně vlastně jako taková detektivka, oni si to vlastně díky tomu dokážou spojit s tou velkou myšlenkou, kterou mají. Nebo si řeknou „Aha! To je vlastně zajímavý! No to by mě nenapadlo, když bych to sám začal nejdříve tvořit,“ prostě vlastně nejdříve to poznám a pak to používám.“*

Strukturu uspořádání filmu opírají především o vysvětlení práce s velikostí záběru, kde významně vstupuje detail jako prvek vedení pozornosti,⁵⁹ obrací se především k jednotce záběru v jeho souvislostech s velikostí a účinkem v dané situaci. *R-R: „[...]a teď tady použili takovou kameru a tady je takový záběr a tady je celek a polocelk a detail na obličej.“* Radek zmínil také práci s kamerou. Ta je dost podstatná právě v 3D prostředí, se kterým pracuje. *R-R: „Finální záběr kamery a nastavení světel, ty jsou v 3D strašně důležité, to pak nechávám na těch dětech,“* ale významnější pozornost kameře dále pedagogové nevěnují. Vnímají animaci spíše jako záležitost, která se odehrává před kamerou a na tu se soustředí.

Vzhledem k úzké návaznosti na obsah výuky, primárně pojímaný jako praktická výuka (činnostní), je samotná projekce vždy vázána na konkrétní výstup. Nikdo z pedagogů, kteří pracují s tvůrčí animací ve výuce se nezmínil, že by film postavil jako samostatný obsah výuky. Většinou se zaměřují na praktický výstup a filmová projekce je v úzkém propojení s inspiračním materiálem. *R-MK: „[...] přijdou namotivování, nabuzení, že budou něco dělat a chtějí opravdu něco dělat, a ne sedět a dívat se.“*

„Neumím animovat, proto pouštím filmy“

Na druhou stranu může samotná projekce přirozeně včleněná do výuky vytvořit prostor i pedagogům, kteří nemají vztah k technickému uchopení animace, avšak mají velký zájem dětem svět animovaného filmu přiblížit:

KURZ: „Ta filmová výchova je dobrá, když nemáš to technické zázemí, mi ta technika dělá velký problém, takže tohle to můžu dělat vlastně, jo, když mě to zaujme, tak s tím takhle můžu pracovat, jo, opravdu animace je úžasná ale pro mě technicky neuchopitelná.“

⁵⁹ Záběr označuje Vančát jako klíč k filmu. Nahrazuje jednotku obrazu, která se řídí klasickými pravidly kompozice statického obrazu. Záběr popisuje jako jednotku s proměnlivou kompozicí (Vančát, 2012, s. 2). Podobně Plažewski (Plažewski, 1967, s. 35) označuje obrazové okénko statickou jednotkou a záběr jednotkou dynamickou. Záběr pak nevnímání jako jednotku samostatnou, ale ve vztahu k ostatním záběrům, kde do procesu skladby filmových záběrů vstupuje montáž, jako hlavní nástroj budování času a prostoru ve filmu (ibid. s. 3).

M: „Takže dáš přednost tomu teoretickému přístupu?“

KURZ: „Ne nedám, musím se k tomu dokopat, překonat ty technické problémy, ale pro mě je teď zajímavější tohle to, že když neumím animovat, tak se jim o tom snažím alespoň co nejvíce říct.“

V dalším rozhovoru pak navazuje znovu na to, proč je samotná projekce důležitá a co konkrétního s dětmi řeší: KURZ: „Vybízím děti k reakcím, ptám se, proč to tak je [...] bavíme se o tom, jak to ten autor udělal a hlavně, nechávám je, aby si sami hledali významy a sami se vyjádřili k tomu, co vidí, a co si myslí, že vidí. Hledáme vztahy jak na základě statického obrazu, tak pohyblivého.“⁶⁰ Nepouští filmy celé, ale jen **vybrané ukázky**, a často jen v situacích, které nejsou přímo plánované, ale tematicky souvisí nejen s výukou (rozvinutí materiálu, výtvarného přemýšlení), ale třeba s aktuálním děním. Celkově vnímá reakce dětí jako málo výrazné a vyjadřuje se o velkém problému pochopení významů nejen filmu, ale i obrazů samotných. KURZ: „Často, když se jich ptám, vlastně vůbec nechápou, proč se tak ptám a trvá jim dlouho, než se nějak zasoustředí a pak z nich něco vypadne.“

Filmovým ukázkám před projekcí celých filmových děl dává přednost většina pedagogů. R-M: „[...] nemusí to být dlouhý filmy, můžou to být jenom ukázky, jenom nějaký jako místa, který se ukazují. A na nich vlastně zkoumat ty prostředky toho filmu animovaného tak, aby je pak dokázali použít sami.“

Inspiračnímu materiálu pak dominují jména Hermína Týrlová (Pavla, Klára, Filip), ve vztahu k materiálové animaci, Karel Zeman (Klára) a Jiří Trnka (Valerie). Švankmajer je pak východiskem k vysvětlení experimentace a netradičního přístupu k animaci. R-K: „Mám parádní dokument, stažený od Karla Zemana, kde jsou udělané, vlastně detaily i těch výtvarných zásahů a vlastně té práce, která je nepočítačová.“ Pavlína pak popisovala vlastní zkušenost. R-P: „[...] v průběhu školního roku pouštěla Hermíniny filmy, takže ano, občas mám tu filmovou výuku, ale tady se to vyloženě nabízí.“

6.1.2 Diskuse a rozbor animované tvorby

Kromě profesionálních výstupů se pedagogové zmiňovali i o projekcích dětské tvorby. Monika zde reflektuje vlastní zkušenost, která jí osobně usnadnila cestu k zařazení animace do výuky. R-MK: „Že to prostě chce hodiny a hodiny a že to musí být naprosto přesné anebo takhle jsem doposud takové animace viděla. Ale když jsem potom viděla vlastně ty dětské animace, kdy vlastně panáček vůbec jako

⁶⁰ Kurzistka prošla několika programy filmové výchovy, projekcemi Cined i dvěma kurzy praktické animace pro výtvarné pedagogy, svůj blízký vztah stále projektuje do hodin výtvarného oboru především skrze analýzu filmových ukázek. Povídání o filmu vnímá jako významnou součást seznamování dětí se současnou vizuální kulturou.

nepohyboval nohama jenom se třeba posouvá, a přesto mě to vůbec nevadilo, a přesto jsem prostě byla vtažena do toho děje a líbilo se mi to, tak prostě jsem si řekla „jo, tak tohle už by se dalo udělat, a přesto jsem prostě do toho vtažená, a přesto to prožívám, směju se tomu“, a tak dále. I jsem viděla, že ta časová náročnost by nemusela být taková, jako jsem si doposud představovala, že je s animací spojená.“ Srovnání s konkrétní dětskou tvorbou pak usnadňuje pedagogům vysvětlit konkrétní možnosti, se kterými lze pracovat. Děti si často takto uvědomí reálnost svých nápadů. Dětskou tvorbu k inspiraci volí také Radek: R-R: „Pak jim většinou ukážu i nějaké naše staré pivotí⁶¹ animace.“

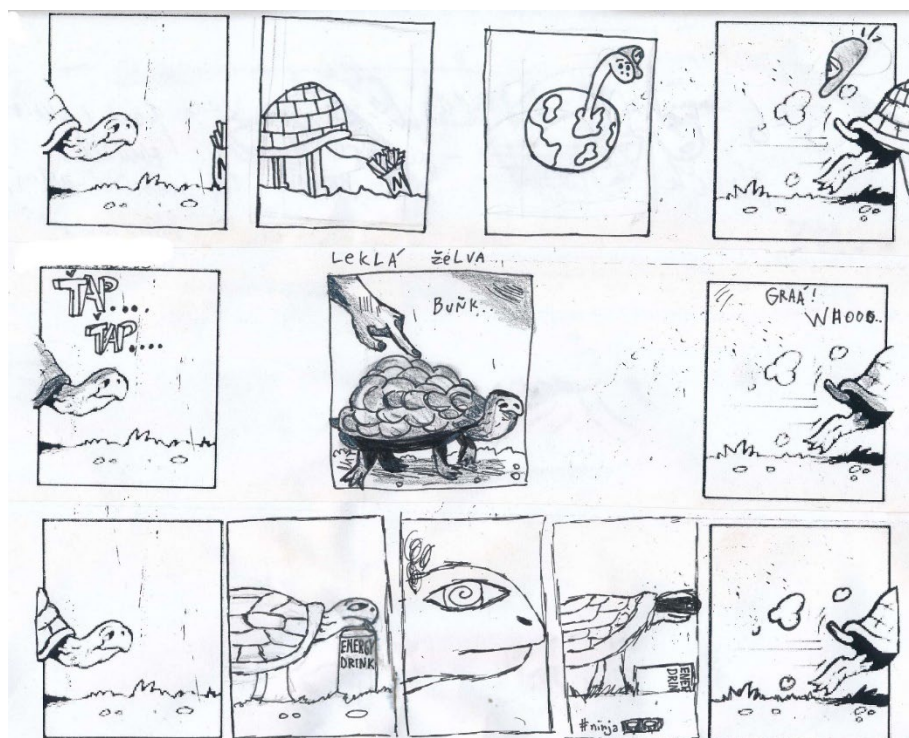
Monika se dále zmiňuje i o zpětné vazbě, která na velkém plátně získává jiný rozměr. R-MK: „Určitě je bezvadný, aby to viděli ostatní na velkém plátně co máme v učebně a aby se tam právě uměli bavit [...] prostě promítáme si a pak se o tom i povídá a já vobčas mám na ně otázky, tak oni se jako docela i učeť jako jak o tom filmu mluvit [...] ostatní hádaj, když jsme třeba u těch principů animace „co on tam použil, vidíte to tam nebo a když bys udělal tohle možná by to bylo výstižnější“ a tak dále nebo se strašně smějeme a líbí se nám to a přesně víme, že to je to vono, co on tím chtěl říct.“

Projekce pak nemá pouze motivační charakter, ale **rozšiřuje slovní zásobu a schopnost komunikovat** a vyjadřovat se k jednotlivým složkám filmu, a to na základě reflexe předkládaných ukázek i hodnocení vlastní tvorby. V projekci vlastního díla pak srovnávají účinky použitých postupů. Sami tvůrci se pak mohou vyjádřit ke své tvorbě, co se jim podařilo, co funguje a případně, jak by se to dalo udělat jinak.

⁶¹ „Pivot animator“ je oblíbený animační program, založený na tvorbě animací pomocí stickmanů, předdefinovaných koster figur.

6.1.3 Storyboard

Se zpětnou vazbou, která podporuje kritický postoj k vlastní tvorbě, má zkušenost i jedna z kurzistek. K seznámení žáků s principem obrazového vyprávění zvolila inspirační zadání společnosti „Člověk v tísni“, kde měly děti doplnit děj mezi dva krajní obrázky. V rámci motivace si povídali o funkci velikosti záběru, detailu v souvislosti se srozumitelností sdělení.



Obr. 24: Tři krátké stripy k práci s detailem. (11-12 let)

Žáci mají obecně problém pochopit funkci velikosti záběru. Srozumitelnost narativní linie často podceňují, především, pokud nejsou zvyklí, že jejich práce musí splňovat určitá komunikační kritéria. Kurzistka pak uvádí, že někteří se nedají přesvědčit a musí si projít nepochopením ze strany ostatních.

KURZ: „Vždycky, když už to měl někdo hotové, tak ostatní se snažili přečíst ten příběh a teprve tam, protože oni jsou schopni se hádat, že to mají dobré a že tak je to správné, když viděli, že ti ostatní to nechápou, tak teprve pak to i s nimi zamávalo, teprve poté pochopili, že to musí udělat jinak. To bylo pro ně zásadní. [...] to můžeš stokrát říkat jako učitel, ale když si užijou to, že to nechápou ostatní, tak to pak zabírá a začnou nad tím přemýšlet.“

Zkušenost se zpětnou vazbou pak zmiňuje i Monika: *R-MK: „[...] s tím, že děti potom brali i ty scénáře a dělali jako takovej ten pitching, jako pro ostatní [...] vždycky trochu těma poznámkama nebo dotazama, že třeba nám něco nebylo*

jasné, tak tím pádem oni si to jako vylepšili. “ a skupinovou reflexi sdílí i Marie: R-M: „Když oni vytvoří storyboard, tak vždycky říkám, že pak producent rozhoduje o tom, jestli ten film vznikne nebo nevznikne, protože to stojí velký peníze, takže vlastně je jakoby dávají tomu producentovi, aby to by přečetl, aby ho dokázal on sám pochopit.“ i pro ostatní je systém skupinové rozpravy nad smyslem a srozumitelností připraveného příběhu důležitý. Někteří pak přistupují i ke kolektivnímu zpracování. Do volby způsobu stavby příběhu, tedy přípravy storyboardu, vstupuje především zamýšlená forma zpracování. Například Pavla uvádí, že: R-P: „Když vlastně vzniká ten storyboard, tak každý kreslí tu situaci, kterou si vybaví. A pak si v kroužku sedneme a my se vlastně bavíme o tom, jak by to nejlépe plynulo, který z těch obrázků nejlíp vystihuje tu situaci. Takže potom si ho poskládáme. Vlastně víc dětí pracuje na tom storyboardu. Poskládáme ho tak, aby byl srozumitelný všem.“ v návaznosti na formu kolektivního díla, které postupuje výukou v průběhu celého roku, se snaží do práce na projektu zařadit všechny děti. A právě společná rozprava pak ústí v návrh řešení. Storyboardem pak zaznamenávají jednotlivé obrazy, pomocí kterých by mohl být příběh srozumitelný.

Na dotaz, zda se ve storyboardech projevuje i časová rovina (předpoklad, jak dlouho bude záběr trvat), většina pedagogů odpověděla negativně. Storyboard je vnímán jako řešení obrazové, podobně jako komiks, který se v rozhovorech také objevil, avšak hlavním prvkem přípravné fáze na úrovni narativní struktury byl vždy storyboard. R-P: „Vlastně si dělali komiks a řešili k tomu scénu. To běželo mimo ten film na začátku školního roku. A pak ty, co byly života schopný, ty příběhy, tak z toho jsme pak postavili ten příběh.“⁶²

Strukturu storyboardu pak vnímají na úrovni filmového záběru, tedy jeho velikosti. Jeho hlavní přínos pak pedagogové spojují s možností ověřit si funkčnost vyprávění, srozumitelnost a vizuální představu o mizanscéně. Úhlu kamery se už věnují méně. Jediný, kdo řeší kameru významně je Radek, a to v souvislosti s technikou modelace v 3D prostoru. Storyboard je pak v rámci dlouhodobého projektu zpracován bodově, kde pouze naznačuje směřování příběhu a utváří se. R-R: „Spíš v bodech popsané, jako co, v které scéně bychom chtěli tam mít a rovnou řeknu, že málokdy tam dostaneme všechno z toho a téměř vždycky tam něco přibude v průběhu procesu, že není to od začátku pevně daná kostra.“

Způsob práce se storyboardem pak komentuje Filip: R-F: „Někdy to vlastně i skončí tak, že, aby to fungovalo, tak to klidně jako kreslím já, protože jako narážíme na to, že voni jako to neumí vlastně zachytit, do těch okýnek [...] vlastně neví, neumí se na to podívat, jako že oni budou ta kamera, která na to nahlíží.“

⁶² Komiks je úzce spojen s výtvarnou rovinou, obsahuje kompoziční členění, odlišené od storyboardu.

Kromě problematiky, kdy menší děti těžko pracují s velikostí záběru, podtrhuje i nutnost schopnosti kreslit, která pak umožňuje srozumitelnost sdělení.

Storyboardy jsou zařazovány v souvislosti s komplexnější narativní strukturou. Pomáhají udržet jednotící linii příběhu a umožňují spolupracovat.

R-R: „[...] storyboard jsme tvořili právě s ohledem na to, že potřebujeme to vymyslet tak, aby každá třída, každá skupina udělala část.“ Obecně je storyboard společně s animatikem vnímán jako nejdůležitější část v procesu plánování filmu.

R-F: „Takhle to jako má být, tak chci, aby to tak natočili a myslím že to jako funguje.“ Autor přemýšlí o kompozici každého záběru v úhlech kamery, velikosti záběru a vazbě jednoho záběru na druhý. Takto připravený scénář pak funguje jako rozdělovník pro všechny, kteří se na filmu podílejí. V rámci kreslířských dovedností se rozvíjí studie figury v různých pozicích a proročích a perspektiva. Dobrá příprava scénáře pro animovaný film je také důležitá z hlediska přípravy všech materiálů a komponentů potřebných k výstavbě scény.

Tam, kde pedagogové upřednostní práci s krátkou formou hry, etudy, je herecká akce, případně příběhový kontext, řešen v průběhu práce třeba popisem situace nebo simulací akce na ploše pod kamerou, kde si lze ohraničit prostor snímání a celou hru naplánovat na místě. Zde pak pedagogové po dětech požadují vyslovení záměru práce jednoduše, aby si sami uvědomili, co vlastně chtějí udělat. Takto postupuje například Klára: *R-K: „Třeba někdo má ten nápad hned, jako popíše mi to, řekne zhruba, vyzkouší si to, a jde. A ten, kdo má víc času, tak si to třeba trochu rozvrhne a já to chci celkem podrobně slyšet, jako jak ... my si to někdy i zkusíme jako na tom place, přímo na té ploše.“*

6.1.4 Velikost záběru

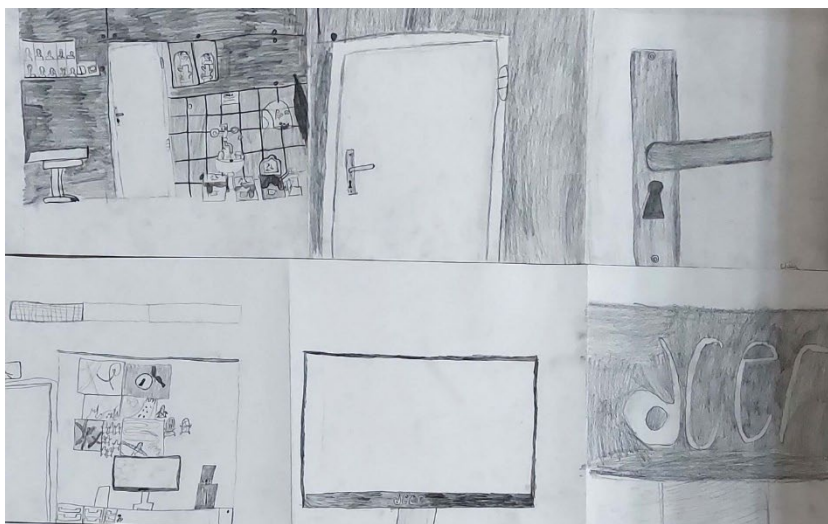
Výše byl popsán význam storyboardu a plánování. Nejčastěji zmíněným prvkem struktury filmu, se kterým cíleně pedagogové pracují, byl označen záběr (velikost obrazového pole) především ve vztahu k detailu. Velikost záběru určuje vzdálenost kamery od snímaného předmětu. Plažewski popisuje práci se záběry na principu vrozených dispozic diváka. Vstupujeme do prostoru a pomocí přiblížení hledáme cíl našeho zájmu (Plažewski, 1967, s. 38). Postup od velkého celku přes celek, polocelk, polodetail, detail po velký detail je jedním nejzákladnějších principů, které pedagogové dětem vysvětlují, v souvislosti s tím se pak částečně zmiňují o úhlu pohledu kamery, ale jejich hlavní pozornost směřuje k funkci detailu. Kamera tak zastupuje funkci oka.

Princip práce s velikostí záběru popisuje například Filip: *R-F: „Má to zase roli v tom vyprávění, ale vlastně má to i tu roli pro to divácký pochopení, proč je něco jako přiblížený něco oddálený.“* Zařazení různých velikostí záběrů spojuje s logikou vedení pozornosti diváka. Valerie upozorňuje na rytmus a dynamiku

řazení záběru. R-V: „[...] nebo učila jsem je v průběhu toho, že právě existuje něco jako velikost záběru a že to pomáhá vlastně pro dynamiku toho příběhu.“ Jiří vnímá zařazení detailu jako změnu. R-J: „[...] a střihli a udělali ten detail, aby tam jako byla nějaká takováhle změna.“ s potřebou změny v toku událostí animace v souvislosti se zařazením detailu souhlasí i Filip: R-F: „Jako, že se o tom samozřejmě bavíme. Já se mu snažím vysvětlit jako proč to tak má být, takže ... ale oni jsou někdy strašně rychlí. Takže právě někdy se stane to, že oni to rychle natočí a říkám „no ale tady to přeci jako ... tady vlastně mělo být ... jako třeba detail, tady se ti to všechno odehrává v jedné scéně. Je to jako hezké, ale vlastně už to je nudný. Už třeba to nefunguje.“

Změna, dynamika, směřování pozornosti jsou tedy hlavními důvody, které vedou pedagogy k diskusi s žáky o struktuře skladby filmových záběrů. Žáci spontánně se strukturací záběrů nepracují. Z výpovědí pedagogů je zřejmé, že je třeba je na to přinejmenším upozornit, nejlépe vysvětlit jejich funkci. A to jak na ukázkách, tak v přímé návaznosti na konkrétní řešený projekt R-F: „Tak prostě některý ty děti vidí ten rozdíl v těch záběrech a naučí se a používají je. Ale podle mě jako tak od těch dvanácti let.“ R-R: „[...] tak tam si už vysvětlíme, že bych třeba byl rád, aby to byl detail. My si pak pustíme na videu, co je detail, jak to funguje.“

Následující obrázek ilustruje jednoduchý úkol spojený s poznáváním prostoru. Děti si měly vybrat určitý pohled na třídu a postupně se přibližovat k nějakému místu:



Obr. 25: Oko-kamera: kresebné zachycení principu prostoru jako hledání detailu. (9 a 8 let)

Práce s velikostí záběru může být spojena s obecným principem vysvětlení detailu. Zadání „vstupu do třídy“ umožnilo dětem uvědomit si fyzicky, jak funguje práce kameramana.

Kompoziční vztahy v souvislosti s velikostí záběru patří k častým námětům práce s filmovou řečí ve výuce s výtvarným zaměřením, často se však objevují i jedno-záběrové etudy, které řeší pouze kompozici s ohledem na téma. Primárním zájmem je animace, pohyb a modifikace použitého materiálu, přesah výtvarných zadání, případně ověřování postupů atd. jsou významnou součástí výuky.

6.1.1 Mizanscéna

Mizanscéna je soubor všech prvků, které se ve filmu objeví před kamerou, to, co si divák dokáže po filmu vizuálně vybavit. Bordwell a Thomsonová jej označují jako „inscenaci akce“ (Bordwell, 2011, s. 159). Tedy vše co do prostoru připravené scény vstupuje.

Přípravné práce směřují děti k intenzivnímu promyšlení obrazové skladby. Proměnlivá kompozice vede žáky k novým stylům výstavby prostoru obrazu. Řešení je ovlivněno pohybem figur a perspektivou jednotlivých plánů prostoru scény. Navíc do tohoto prostoru vstupuje interakce prostředí s rekvizitami a figurou. Zde se naskytuje pro pedagogy široký prostor k uplatnění výtvarných postupů. Do přípravy vstupuje perspektiva, studijní kresba, modelace, malba, kresba, výtvarné techniky.

V souvislosti s přípravou pozadí pedagogové zmiňují práci s jednotlivými plány, které vstupují do architektonického prostoru scény, nejčastěji při horizontálním snímání, kde je účinek vrstvení ještě výraznější a navazuje na práci s perspektivou. *R-P: „Vrstvení, které bez těch animačních skel těžko se zprostředkuje [...] myslím si, že se to zpětně promítá potom do jejich tvůrčí práce, že mnohem líp třeba dokážou vnímat vrstvy, ať už kreslí jednotlivé plány v obraze, ať už je to zátiší nebo krajina nebo jakákoliv situace, tak vlastně mnohem líp si to dokáží představit a zacházet s tou vrstvou.“* Vrstvení zmiňuje také Marie: *R-M: „Jako první z těch cvičení je to, že hledají vlastně ty prostorotvorné prvky, to znamená, že to, co je vepředu je velký, to, co je vzadu se zmenšuje, zmenšuje, zmenšuje. To, co je vepředu je v tom formátu na v tý scéně vepředu, zatímco to, co je dál, je vzadu vejš, tím pádem. Takže to jsou ty věci, že když mají ty prostředky a hrajou si s tím v tý kompozici, tak pak vlastně vnímají potom už vědomě, jak to funguje v tý prostorovosti třeba, a to v tý animaci je taky hrozně dobře.“*

Výhodu poznávání perspektivy zmiňuje i Filip: *R-F: „[...] že se dělá rozdíl v tý velikosti, že jo, pokud je to pro, já nevím, pokud to má nějakou postavu a je to nějaký celek nebo dokonce velký celek, tak ta postavička bejvá jako vlastně malá*

a v momentě, kdy je to detail, tak tam ani není celá ta postava, jenom má třeba připravenou hlavu té postavy, takže tam jako ten rozdíl třeba, co se týká velikosti záběrů. Já řekl bych ještě jako, ne hmatatelnější, ale je výraznější [...] a vlastně už tady to nabízí ještě i tu možnost si rozdělit to prostředí na, řekněme, to nejvzdálenější pozadí a pak na nějakou tu krajinu a vlastně ukázat si že to funguje v nějakých plánech.“

Na rozdíl od klasického filmu je prostor animace konstruován. Vzniká z prázdné plochy, prostoru, který je třeba vytvořit. Umocňuje se tak význam všech prvků, které do tohoto prostoru vstupují. Odpadá fáze hledání správných lokací, je však potřeba vše vytvořit od základu.

6.1.2 Zvuk

Animace, stejně jako film, je audiovizuální médium. Do procesu jeho vnímání vstupuje zrak a sluch. Zvuková složka filmu je významná jak po stránce informační, tak emocionální. I beze slov dokáže změnit význam obrazu, doplnit akci. U vizuálního zobrazení vnímání obrazu před očima jsme schopni jej postřehnout v celku, nebo postupně číst. Slyšení je však odkázáno na postupné přijímání vjemu. Sluch je tedy více závislý na čase nežli zrak (Kulka, 2008, s. 251). Pro výtvarně orientovaného pedagoga je pojetí zvuku často náročné a stává se, že se zvukové složce vyhýbá, případně ji nahrazuje kontinuálním hudebním podkresem.

Tabulka z dotazníku, jaro 2022, odpovědi pedagogů, kteří zaznačili, že s animací ve výuce pracují (multiple choice):

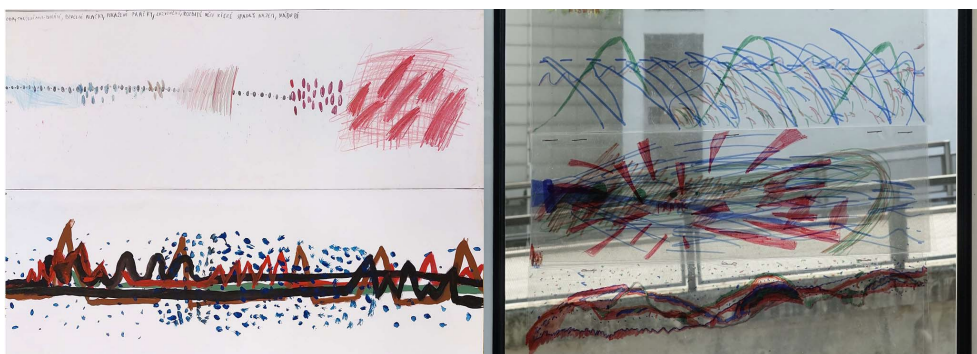
Tabulka 3: Jakou formu ozvučení animací nejčastěji užíváte?

zvukem závěrečné dílo opatřuje pedagog	42	40 %
zvuk si připravují žáci sami s dostupných zdrojů	45	43 %
žáci si nahrávají zvukovou stopu sami	48	46 %
necháváme si tvořit zvuk na míru (hudební obor, muzikant atd.)	24	23 %
se zvukem nepracujeme	17	16 %
Jiné:	7	7 %

Zvukovou složku zařazuje Marie do výuky jako formu hry: *R-M: „Myslím, že úplně jako prvotně je to tolik nezajímá, zvláště když to jsou jako děti, který chodí na výtvarku [...] musí si to vyzkoušet tak, aby je to bavilo, to znamená nějakou*

formou hry [...]stejně tak musí zjistit, že to je důležitá záležitost a tam zase figuruje ten jako správný proces analýzy filmu i po té zvukové stránce. Že si třeba použijeme filmy bez zvuku a oni ten zvuk vlastně nejdřív odhadnou a pak ho vlastně konfrontují s tím, jak je ten zvuk skutečně udělaný nebo se spouští jenom zvuk a oni třeba hledají ten obraz nebo odhadují ten obraz a tak, takže vlastně fakt je k tomu člověk musí vést téma hrama. Téma krátkýma etudama, jinak to podle mě úplně samo od sebe nefunguje. I když oni si uvědomují, že ten film je obraz a zvuk, to si uvědomují, ale tu zkušenost s tím prostě nemají, s tou vlastní tvorbou.“

Hry, které mohou zvýšit zájem o zvukovou složku filmu mohou mít různou podobu, od analýzy zvukových prvků v konkrétní scéně filmu po jejich ztvárnění ve výtvarném jazyce, kde mají možnost si uvědomit jednotlivé zvukové vrstvy a zvukové kvality:



Obr. 25: Vizualizace jednotlivých zvukových vrstev (14 let)

Výše jsou zobrazeny výtvarné kompozice žáků, ve které reagovali na komponovaný zvukový záznam. Slovně popisovali zvukový vjem, jeho barvu, hlasitost, výšku, trvání a rytmus. Instinktivně zaznamenávali jednotlivé vrstvy. Práce na foliích (vpravo) jim umožnila vrstvy posouvat ve vztahu k časové rovině a hledat tak ideální kompozici záznamu zvuku v čase. Reflexe tvorby pak přinesla zajímavé slovní srovnání popisující vizuální podobu zvuku. Žáci si přirozeně všimli vzniklých paralel: ostrý – pronikavý, velký – hlasitý, drobný – tichý. experimentace je přiměla intenzivnějším vnímání zvuku okolí a intenzivnějším prožitku vztahu k časové rovině.

Na zvukové složce žákovských filmů se podílí žáci i pedagogové. Především u mladších dětí je však vnímán zásah do procesu ozvučení filmu jako žádoucí, a to především s ohledem na technickou náročnost postprodukce. R-F: „*Dítě je u toho, vidí ten postup a já tam nepřidávám věci navíc nebo pokud ano, pokud tam ztišuju zvukovou stopu nebo ztmavuju obraz nebo dělám prolínačky, tak je to zase, že se o tom bavíme a jeho se ptám, jaký má být ten postup, že já se stávám takovým nástrojem.“* Přesto je hlavní snahou do tohoto procesu vstupovat co

nejméně a vést žáky k aktivní účasti na přípravě zvukové stránky. Ta zahrnuje všechny složky. Hudbu, ruchy i mluvené slovo. Největší význam je kladen na složku ruchovou, která je technicky nejdostupnější a má k žákovské tvorbě nejblíže.

R-MK: „Jejich pidi animace, dejme tomu třeba ta novoročenka, tak si k tomu vyhledaj ruchy, vyhledají si hudbu nebo si něco k tomu jako sami třeba i nahráli někteří nebo složili [...] my jsme dělali jak dabing, jako vyloženě nebo že si namlouvali postavičky. Nebo jsme dělali třeba teď ty básničky, nebo jsme předtím dělali ty písničky. Už je to hodně dávno kdy jsme vyloženě dělali jako ruchy, že jsme experimentovali, že jsme si udělali i takovou jako databanku ruchů.“ Monika popsala postupy, které jsou v souvislosti se zvukem užívány nejčastěji. Kromě vlastní tvorby žáků se zde projevila i spolupráce s dalšími obory ZUŠ. *R-F: „Na tý zušce mně to přijde úplně ideální se domluvit s těma kolegama z toho hudebního oboru a mít prostě zvuk jako od nich k tomu.“*

Dobrou zkušenost a výraznou spolupráci s hudebním oborem zmiňuje například Pavla: *R-P: „[...] takže jsme se sešli vlastně společně a oni pak byli i účastní těch hovorů s dětma vlastně na začátku ... předtím vidí ten záměr, občas se přijdou podívat do tý výuky, aby viděli, co vzniká za obrazy,“* podobně spolupracuje i s dramatickým oborem. Výraznou složkou jejich dlouhodobých projektů je i mluvené slovo, které ve formátu anidoku má své opodstatnění. Informačně doplňuje obraz. S komentářem pracovala i Valerie: *R-V: „Výslednej produkt bude prostě film, kterej bude doprovázený hlasem a už s tím jsme i pracovali, že prostě, když některý věci tam ona dělala tak pak říkala „já to tam mám jako schválně ve zkratce ten obrazovej prostor, protože prostě potom tam to dořeknu jako slovně“. Takže měla i jakoby u toho storyboardu napsaný ty nějaký liny textu, který vlastně tam chtěla do toho i dostat.“*

Slovnímu doprovodu při realizaci animace s dětmi se většina pedagogů spíše vyhýbá,⁶³ na druhou stranu, může být samotné slovo podnětem k práci tak, jak s ním pracovala Monika při vizualizaci básní. *R-MK: „Tak zvuk byl taky vlastně dřív jako by než byl vůbec scénář.“*

Jiří sdílí způsob jakým nahrávali zvuk jako kolektivní dílo. *R-J: „Řekli jsme: „tak tady by bylo super, kdyby byl třeba ten hluk nádraží, tak vymyslete, co jste na tom nádraží mohli slyšet, co se tam může objevit“ a zkusili jsme dělat i několik verzí.“*

Práci se zvukovými bankami zmínili Filip, Monika, Jiří, Radek, Valerie i Klára, která však zvuk vesměs upravuje sama. Filip pak upozorňuje na autorská práva, na která je třeba dávat pozor. *R-F: „Se zvukem je jako od začátku vedu k tomu,*

⁶³ Z dotazníkové šetření vyplynulo, že respondenti začlenění slovního doprovodu zařadili na stupnici 1-10, kde 10 reprezentovalo „vyhýbáme se mu,“ k číslu 6,7.

aby jako pracovali jako s legálně získanými zvuky, aby když to má autora, aby ho uvedli v těch titulcích. “

Význam zvuku si uvědomuje většina pedagogů, obecně je však větší důraz kladen na obrazovou stránku. Samostatný prostor studiu zvukové stránky se věnují pedagogové velmi omezeně, ve většině případů je vázána na konkrétní projekt. Uplatňuje se výrazný pedagogický vstup související s technickou náročností postprodukce, ale důraz je kladen na práci samotných žáků, kteří se aktivně procesu účastní. Významné postavení mají ruchy, které jsou spojovány s dramatickým účinkem. Ruchy jsou zaznamenávány samotnými žáky. Objevuje se i práce s mluveným slovem, kterému se však pedagogové vyhýbají nebo jej omezují na minimum. Významné místo zaujímá komentář u anidoku, kde je nezbytnou součástí sdělení informací. Pedagogové spolupracují i mezioborově, a to jak s hudebním, tak dramatickým oborem.

7. SOUHRN VÝZKUMU

Osobní zaujetí technikou animace je naprosto zásadním faktorem, který stojí na počátku většiny příběhů respondentů. Z výše uvedeného textu je patrné odhodlání, se kterým jsou pedagogové ochotni se vypořádat s mnoha nesnázemi, **na které je profesní studium často nepřipravilo**, případně je připravilo nedostatečně. Ať už do jejich rozhodnutí zařadit animaci do výuky vstupuje vlastní potřeba reflexe současné vizuální kultury skrze nový systém tvůrčích přístupů nebo intenzivní potřeba narativního sdělení, stojí na prvním místě především osobní vztah k médiu animace. Nejvíce pedagogy **motivuje potřeba změny** a hledání nových výrazových prvků. Tento jev lze vysledovat jak v souvislosti s dotazníkovým šetřením, v rozhovorech, tak i v reakci na proběhlý kurz pro pedagogy. Charakteristickým se zde stává slovo **dovyprávění**, které v různých modifikacích (dořečení, převyprávění) spontánně použilo několik respondentů v popisu vztahu animace k výtvarným aktivitám. **Smysl zařazení** animace do výuky vidí v její komplexnosti (možnosti začlenění několika postupů práce), variabilitě (propojení pohybových aktivit s různými materiály) a návaznosti na známé postupy tradiční výuky (atraktivita nových forem). Prohlubování vlastních poznatků vede pedagogy k hlubšímu využití audiovizuálních postupů.

Volba metody, která žákům přibližuje animovanou tvorbu, se odvíjí především od věku žáků, organizace skupiny a cílů konkrétní hodiny. Nejčastěji je spojena s **technickým uchopením pohybu v animaci a audiovizuální formou díla**.

Pedagogové volí **krátké cvičení** k experimentaci s materiálem, dále k ověřování různých výrazových prvků a krátkým narativním hrám. Přesto, že je zde patrný velký potenciál v návaznosti na výtvarný jazyk, **není na experimentaci kladen velký důraz**. Hlavní příčinou je fakt, že se u žáků o hru s experimentálními prvky projevuje spíše nezájem. Důležitým prvkem, který může podnítit jejich zájem, je zařazení **narativní linie**, omezené technicky, tématem jednoduché akce a následným volným prostorem k tvorbě.

Oblíbená je **také forma krátkého filmu s důrazem na linii příběhu**. Významně se na získávání nových poznatků podílejí také projekty postavené na formě **anidoku**, umožňující podrobnější prozkoumání významných sociálních témat.

Animace je nejčastěji spojována s pohybovou akcí. Tou je v základní úrovni myšlena především pohybová změna v obraze. Žáci jsou vedeni k zařazování **dynamiky** při konstrukci pohybu jako výrazového prvku, přesto je pro ně princip dynamiky často obtížné aplikovat. Souvislost lze najít ve věkové dispozici, **kdy menší děti těžko zpracovávají množství podnětů**, které do procesu konstrukce

pohybu vstupují. Věkovou hranici, kde jsou žáci schopni dynamiku pohybu lépe uplatnit samostatně, většina pedagogů označila kolem 9 let. Do té doby je pro žáky zásadní spíše posun a **proměna** související s prostorovou orientací v ploše nebo prostoru.

Výtvarný jazyk vstupuje do animované tvorby žáků zcela přirozeně. Nejčastěji v podobě podkladových prací, pozadí a figur. Tak jako vstupuje výtvarný jazyk do animace, tak animace pomáhá odhalení nových možností výtvarných aktivit. Vrstvení jednotlivých plánů, stylizace figury, vstup architektonického řešení je vnímáno jako benefit práce s prostředím, které je třeba pro animaci připravit. Žáci poznávají **prostorové vztahy** a uvědomují si kvalitu materiálů. Animace vstupuje do výuky také v podobě projektů, kde se složky animačních a výtvarných činností přirozeně střídají.

Pohyb a techniky animace jsou ve vztahu k výtvarné činnosti stavěny do role specifických prvků animace. Pohyb jako výrazový prvek a technika jako forma zpracování. Dominantní postavení přebírá jednoznačně zpracování principem **stop motion**, a to především v 2D prostoru. Pedagogové volí tento postup s ohledem na jeho praktičnost, nenáročnost a variabilitu. Samotní žáci jej označují za uchopitelný.

Výraznou mírou se na vstupu animace do výuky podílí i **principy filmové a audiovizuální výchovy**. Pedagogové seznamují žáky nejen s postupy, které mohou ve své tvorbě využít, ale také s animací samotnou. Součástí projekcí, případně ukázek na monitoru, nebo rozboru storyboardu je také zpětná vazba tvůrčí práce samotných žáků. Díky ní mají možnost si uvědomit, kde jejich postup případně nefunguje. Nepochopení myšlenky příběhu ze stran spolužáků je silně motivační. Z audiovizuálních výrazových prostředků do výuky začleňují **velikost záběru, zastoupený detailem, přípravu storyboardu, mizanscény**, která je často přímo spojována s výtvarnými postupy. Zpracování zvukové stránky díla je nejnáročnější částí. Zvukovou složku zajišťuje pedagog i žáci samotní. Slovnímu doprovodu se pedagogové vyhýbají, jednak záměrně, kdy vedou žáky primárně k vizuálnímu sdělení, tak technicky. Ruchová složka je pro ně mnohem lépe zařaditelná. Vliv pedagoga je patrný především s ohledem na technické zabezpečení. Ve zvukové složce se také projevuje externí spolupráce, a to především mezi hudebním a dramatickým oborem školy.

7.1 Odpovědi na výzkumné otázky

Jakým způsobem lze rozvíjet základní prvky výtvarného jazyka pomocí animace v hodinách výtvarného oboru ZUŠ?

Postupná proměna a pohyb materiálu vede k **variaci statického obrazu**. Jeho analýzou lze poukázat na množství vlastností, které lze v souvislosti s daným materiálem využít. Konstrukce loutky, ať už plošné nebo prostorové, navazuje na zkušenosti s komponováním prvků v ploše i prostoru. Umožňuje **propojení vlastností materiálu s jeho výrazem**. Netradiční kompoziční řešení loutky (koláž, materiálová kompozice, proměna anatomické struktury) může navázat nejen na nezvyklé užití výtvarného zpracování, ale doplnit jej charakteristickým pohybem, který nemusí kopírovat reálné pohyby. Komponování loutky pak vede k **poznávání anatomie** navazující na různé proměny její konstrukce. Samotná herecká akce vede v přípravných návrzích ke **studii pohybu**. Jako loutku pak lze uchopit i abstraktní tvar nebo objekt a sestavit jej vrstvením, případně proměňovat tvarováním. Při přípravě pozadí se uplatní komponování v souvislosti s dynamickou formou obrazu. Kompozice se proměňuje v čase a výtvarná příprava s tím musí počítat redukcí použitých prvků. Práce ve **vrstvách** umožní **výraznější pochopení prostoru a perspektivy**. Komponování materiálu (objektu) v podobě krátkých her, etud, rozvíjí nový pohled na jeho kvality. Statická forma je dále rozvíjena manipulací, díky níž lze nalézt **nové kvality materiálu**. Na rozdíl od loutky, kde je materiál součástí jejího výrazu, je v experimentaci postaven do role samotného nosného prvku.

Příprava storyboardu vyžaduje zapojení kresebných, případně i dalších výtvarných prostředků. Rozvíjí kresebné schopnosti, díky kterým lze zachytit základní narativní strukturu v souvislosti s použitím základů filmové řeči (velikosti záběrů, logika kompozice, časový sled). Změny velikosti objektu v ploše pomáhají také v **rozvoji orientace v prostoru**.

Jakou roli hraje konstrukce pohybu v začlenění animované tvorby do výuky?

Konstrukce pohybu je základní podmínkou realizace animace. Typická je jeho stylizace v souladu se zkušenostmi pedagoga i žáků. Často se mu ve školní praxi **nevěnuje výraznější pozornost** přesto, že je možné jej jednoduše zakomponovat do krátkých her a etud v návaznosti na různé výtvarné hry. Důvodem je především zájem žáků o začlenění narativní linie. Schopnost výrazněji prohloubit jednoduchou úroveň posouvání předmětu po ploše o dynamiku pohybu jsou děti schopné přibližně od 9 let. Postupně získávají

schopnost jej zdokonalovat a vytvářet složitější varianty postavené na vrstvení a skládání pohybu. Tento jev označujeme jako gradaci získaných zkušeností.

Východiskem k výraznějšímu začlenění konstrukce pohybu do výtvarných aktivit je rozložení pohybové struktury a **postupné včleňování nových prvků**.

Pohyb pak lze postupně poznávat skrze:

Posouvání po trase; proměny tvaru; změny orientace; určení rychlosti; proměny dynamiky; zakomponování výdrže; vrstvení pohybu (použití několika prvků pohybu najednou); složení dílčích části pohybu (anatomické části loutky)

Ke snadnějšímu pochopení základní struktury výrazových prvků animace pak lze využít **omezení zadání**, vycházející z rozklíčování množství podnětů, které do složitého systému animované tvorby vstupují. Žáci se tak postupně seznámí s jednotlivými vazbami prvků pohybu a jejich vztahem k narativní struktuře.

Jaké formy a motivační metody využívají pedagogové v začlenění animované tvorby do svých hodin?

V souvislosti s integrací animované tvorby do VO ZUŠ se lze setkat především s krátkou etudou a **cvičením**, zaměřeným na experimentaci a ověřování výrazových prvků animace, dále s **komplexním řešením díla s narativní strukturou**, a to jak na úrovni individuální tvorby, tak **kolektivního díla**. Významné místo, především v souvislosti s potřebou prezentace společných výsledků má **forma mozaiky**, kde se výuka soustředí hlouběji kolem jednoho tématu a žáci individuálně řeší problematiku ze svého úhlu pohledu. Tento způsob práce je paralelou k výtvarným řadám. Specifické postavení si buduje i forma **anidoku**, kde lze využít struktury výtvarných projektů. Vyžaduje výrazné zapojení pedagoga a charakterizovat jej lze také jako **poznávání skrze animaci**.

Které faktory výuky brání cílenému zařazování techniky animace do výuky?

Za největší bariéru označili pedagogové **technické vybavení a malou zkušenost** tvůrčího procesu realizace animovaného díla. Bez technického vybavení lze animaci realizovat na úrovni optických hraček, které mohou sloužit jako vstupní představení principu iluze pohybu, ale nevystačí těm, kteří chtějí animaci do výuky zařadit komplexněji. Významným řešením je v současné situaci volba **mobilního telefonu**, který **jednoznačně ovlivňuje integraci animace do výuky**. Důležitou roli hraje také zkušenost pedagogů, kterým **výrazně chybí metodická podpora a ukotvení audiovizuální a filmové výchovy na pedagogických fakultách**.

8. ZÁVĚR

Pedagogové v přístupu k animaci vidí především výhodu zařazení nových výrazových prostředků a rozšíření povědomí o principech audiovizuální tvorby. Zajímavým prvkem výzkumu je jednoznačná shoda pedagogů na potřebě nového **narativního** přístupu k obsahům výuky. To lze charakterizovat ve dvou základních prvcích:

- 1. Dynamika doby a tendence současné vizuální kultury** naléhá na proměnu kurikula přinejmenším včleňováním nových přístupů k výuce. Nelze opomíjet prostředí, ve kterém nastupující generace vyrůstá a včlenit digitální technologie a dynamickou proměnu obrazu jako součást výuky. Animovaná tvorba svým dvojitým kódováním, tedy komponováním obrazu (vizuální složky) a vytvářením pohybu, umožňuje spojit dynamický a vizuální prvek, a navíc jej doplnit i systémem výrazových prvků audiovizuální tvorby (montáž, zvuková složka).
- 2. Potřeba sdělení myšlenky, příběhu staví na životní zkušenosti.** Ta je spojena nejen s narativní strukturou, ale i s principem pohybu jako vitálního prvku. Výtvarné činnosti pak umožní tyto příběhové kontexty vizualizovat. Vyprávění příběhu je zcela zásadní pro náš svět proto, abychom pochopili sami sebe i společnost, ve které žijeme.

Pedagogové výtvarných předmětů díky technickému pokroku získali dostupný prostor k výuce pohyblivého obrazu, nejčastěji v praktické rovině zastoupeného animací. To, co v současné době nejvíce potřebují, je **jednoduchá metodika**, která by jim pomohla vyznat se v náročném mediu animace. Pochopit její strukturu a **pomoci vyčlenit jednotlivá témata**.

Metodiku výuky animované tvorby je pak třeba připravovat s ohledem na širokou škálu výrazových prostředků, které animovaná tvorba poskytuje, bez ohledu na to, zda je konečným výsledkem komplexní dílo s výraznou narativní strukturou, nebo krátká hra postavená na experimentaci s materiálem. Výrazně metodice pomůže také **uvedení konkrétních případů ilustrujících jednotlivá témata**.

Výzkum zařazování animované tvorby do výuky výtvarných oborů základních uměleckých škol poskytl pohled na způsob, jak lze animaci uchopit v procesu výuky. Není zcela vyčerpávající. Je zaměřen především na pohled ze stran pedagogů. Opírá se o specifickou konstrukci pohybu, která je zde představena jako klíčový rozšiřující výrazový prostředek výtvarné činnosti.

Samotný výzkum byl pro mě velmi přínosný a věřím, že bude inspirací i dalším pedagogům, kteří přemýšlí nad tím, jak obohatit svou výuku o nové výrazové prvky. V dalším výzkumu bych doporučila zaměřit se především na souvislosti věkových dispozic dětí a aplikaci konkrétních technických postupů, kterým se i já hodlám dále zabývat.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ADLER, Rudolf. *Audiovizuální a filmová výchova ve vyučování*. [online]. Praha: Gymnázium a Hudební škola hl. m. Prahy, ZUŠ ve spolupráci s Portedo o.p.s.. 2018. 89 s. Dostupné z <https://www.kreativnibudoucnost.cz/publikace-ke-stazeni>

ADLER, Rudolf. *Filmová/audiovizuální výchova. Proč a jak*. Metodický portál: Články [online]. 2011. [cit. 2020-03-19]. ISSN 1802-4785. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/z/10785/filmovaaudiovizualni-vychova-proc-a-jak.html>

ADLER, Rudolf. *Multimediální tvorba na ZUŠ a Filmová/Audiovizuální výchova*. [online]. Asociace pro filmovou a audiovizuální výchovu, 2020. [cit. 2022-03-01]. dostupné <https://www.filmvychova.cz/2020/01/07/multimedialni-tvorba-na-zus-a-filmova-audiovizualni-vychova/>

ARBANOVÁ, Linda. *Filmový obraz jako předmět výchovy a vzdělávání*. Praha. 2010. [cit. 2019-04-05]. Disertační práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Oddělení pro vědeckou činnost. Vedoucí práce Špírk, Ivan. Dostupné z <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/23631>

ARONSON, Linda. *Scénář pro 21. století*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2014. ISBN isbn978-80-7331-314-2.

BENDAZZI, Giannalberto. Animace je hra, která se hraje sama. Rozhovor s Giannalbertem Bendazzim. *Illuminace: časopis pro teorii, historii a estetiku filmu = the journal of film theory, history, and aesthetics*. Praha: Národní filmový ústav, 2009. 21(4), 113-119. ISSN 0862-397X.

BORDWELL, David, THOMPSON, Kristin. *Umění filmu: úvod do studia formy a stylu*. V Praze: Nakladatelství Akademie múzických umění, 2011. ISBN 978-80-7331-217-6.

BUCHAN, Suzanne. *Pervasive Animation*. Routledge, 2013. ISBN 9780415807241.

CZESANY DVOŘÁKOVÁ, Tereza, BAUER, Šimon, PETRUŽELKA, Benjamin. *Mapování realizace vzdělávacího oboru filmová/ audiovizuální výchova na českých základních školách a gymnáziích*. [online]. Praha: Katedra filmových studií Filozofické fakulty Karlovy Univerzity v Praze. 2016. [cit. 2021-03-13]. Dostupné z <https://www.filmvychova.cz/metodika/prameny-a-literatura/>

CZESANY DVOŘÁKOVÁ, Tereza, MATUŠOVÁ, Petra, ŠILER, Jakub. *Mapování vzdělávacího oboru filmová/audiovizuální výchova na českých*

základních školách a gymnáziích 2021/22 [online]. 2022. [cit. 2023-04-02]. Dostupné z: <https://www.filmvychova.cz/2022/05/30/tiskova-zprava-filmova-vychova-se-na-ceskych-skolach-vyucuje-cim-dal-casteji/>

DUTKA, Edgar. *Animovaný film: úvod do scenáristiky animovaného filmu: minimum z historie české animace*. Praha: Akademie múzických umění, 2002. ISBN isbn80-85883-94-5.

FRANCOVÁ, Jana. *Navigátor: úvod do umění nových médií*. Brno: Masarykova univerzita, 2021. ISBN 978-80-210-9887-9.

FRYČ, Jindřich, MATUŠKOVÁ, Zuzana, KATZOVÁ, Pavla. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. ISBN 978-80-87601-46-4.

FURNISS, Maureen. *Art in Motion, Revised Edition: Animation Aesthetics*. Bloomington: Indiana University Press, 2008. 288 s. ISBN 9780861969449.

HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1.

HAUSENBLASOVÁ, Kateřina. *Animace a animovaný film ve výtvarné výchově*. [online]. Praha, 2014. [cit. 2020-03-09]. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy. Vedoucí práce Raudenský, Martin. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/71346>

HLÁVKOVÁ, Marie. *Videoart a výtvarný experimentální film a jejich aplikace ve výtvarně edukativní oblasti*. [online]. Ústí nad Labem, 2011-09-16 [cit. 2020-04-13]. Disertační práce. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce doc. PhDr. Jaroslav Vančát, Ph.D. Dostupné z: <https://theses.cz/id/zt0o0i/>

HOLUBOVÁ, Barbora. *Didaktika Filmové a audiovizuální výchovy*. [online]. Praha, 2021. [cit. 2022-02-20]. Dizertační práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Oddělení pro vědeckou činnost. Vedoucí práce Nataša Mazáčová. Dostupné z <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/126593>

HORVÁTOVÁ, Amálie. *Propojení galerijní edukace a filmové výchovy v praxi*. Praha, 2019. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Oddělení pro vědeckou činnost. Vedoucí práce PhDr. Linda Arbanová, PhD.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

JEDLIČKA, Richard, KOŤA, Jaroslav, SLAVÍK, Jan. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-2164-9.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KRÁTKÁ, Jana, VACEK, Patrik. *Audiovizuální edukace jako součást mediální výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 9788021046849.

KUBÍČEK, Jiří. *Úvod do estetiky animace*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Filmová a televizní fakulta, Katedra animované tvorby, 2004. ISBN 80-7331-019-8.

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

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2007. Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky. ISBN isbn978-80-7331-089-9.

MASON, Rachel. *Výtvarní pedagogové a akční výzkum*. Metodický portál RVP.CZ. [online]. 2009. [cit. 2022-05-02]. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/3013/VYTVARNI-PEDAGOGOVE-A-AKCNI-VYZKUM.html>

MAZÁČOVÁ, Nataša. *Vybrané problémy obecné didaktiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN isbn978-80-7290-677-2.

MAZANEC, Martin. *Animace filmu. Iluminace*. Praha: Národní filmový ústav, 2009. 21(4), 71-81. ISSN 0862-397X.

MYSLIVEČKOVÁ, Hana, JUREČKOVÁ MALIŠOVÁ, Veronika. *Výtvarná výchova ve světě současného umění a technologií II: sborník příspěvků: [využití ICT a dalších nových přístupů ve výtvarné výchově]*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3222-9.

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Podkladová studie Filmová/audiovizuální výchova*. [online]. Praha: NUV. 2019. [cit. 2021-03-20]. Dostupné z <https://www.npi.cz/podkladove-analyticke-studie>

PIAGET, Jean, INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0691-0.

PIKKOV, Ůlo. *Animasofie: teoretické kapitoly o animovaném filmu*. Praha: Akademie múzických umění, 2017. ISBN 978-80-7331-446-0.

PLASS, Jiří. *Základy animace: základní pravidla klasické a virtuální animace*. Plzeň: Fraus, 2010. ISBN isbn:978-80-7238-884-4.

PLAŽEWSKI, Jerzy. *Filmová řeč*. Praha: Orbis, 1967.

PODLIPSKÝ, Rudolf, VANČÁT, Jaroslav, UHL SKŘIVANOVÁ, Věra, ZIKMUNDOVÁ, Vladimíra. *Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání*. Plzeň: ZČU v Plzni, 2017. ISBN isbn978-80-261-0728-6.

POLLMÜLLER, Britta, SERCOMBE, Martin. *The Teachers' Animation Toolkit*. Londýn: Bloomsbury Publishing, 2011. 192 s. ISBN 9781441131072.

POLLMÜLLER, Britta, SERCOMBE, Martin. *Animation in Education: Its impact on Learning, Literacy and Creativity*. Creativity, Culture and Education. [online]. 2007. [cit. 2022-18-12]. Dostupné z <http://old.creativitycultureeducation.org/animation-in-education-its-impact-on-learning-literacy-and-creativity>

POLLMÜLLER, Britta. *Animation and Creativity in the Classroom: How to encourage creativity through animation and machinima production*. [online]. Munich, GRIN Verlag, 2016. 284 s. ISBN 9783668284364. Dostupné z: <https://play.google.com/books/reader?id=CcUmDQAAQBAJ&pg=GBS.PP1>

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.

PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0532-8.

RADFORD, Colin a Michael WESTON. How Can We Be Moved by the Fate of Anna Karenina?. *Proceedings of the Aristotelian Society, Supplementary Volumes*. Oxford University Press, 1975. 49. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/4106870>

REDROBE, Karen. *Animating Film Theory*. Duke University, 2014. ISBN 9780822376811.

ROESELOVÁ, Věra. *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 2004. ISBN 80-902267-5-2.

ROESELOVÁ, Věra. *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 2000. ISBN 80-902267-3-6.

ROESELOVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997. ISBN 80-902267-2-8.

ROESELOVÁ, Věra. *Zamyšlení na přehlídkou Oči dokořán 2017*. [DVD]. Praha, 2017. Dostupné na vyžádání z vera@sarah.

RVP ZUV. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. [cit. 2023-04-10]. ISBN 978-80-87000-37-3. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-umelecke-vzdelavani>

RVP ZV. [online]. Praha: Národní ústav pedagogický, 2021. [cit. 2023-04-10]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-066-8.

SLAVÍK, Jan, DYTRTOVÁ, Kateřina, FULKOVÁ, Marie. Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova, 2010. LX(3-4), 27-47. ISSN 2336-2189. Dostupné také z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?cat=10158>

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno: Masarykova univerzita, 1999. ISBN 80-210-2079-2.

STRAUSS, Anselm, CORBIN, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999, 196 s. SCAN. ISBN 808583460X.

ŠEĎOVÁ, Klára. *Možnosti uplatnění zakotvené teorie v pedagogickém výzkumu: Rodinná socializace dětského televizního diváctví*. [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2005. [cit. 2023-02-14]. ISSN: 2336-4521. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/issue/view/1435>

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1469-4.

TORRE, Dan. *Cognitive Animation Theory: A Process-Based Reading of Animation and Human Cognition*. Bloomsbury Publishing, 2017. ISBN 9781501308161.

TRNKA, Pavel. *Didaktika animované tvorby s využitím digitálních technologií*. [online]. Zlín, 2018. [cit. 2020-03-25]. Dizertační práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta multimediálních komunikací. Vedoucí práce Prof. Ondřej Slivka ArtD. Dostupné z <http://digilib.k.utb.cz/handle/10563/43689?show=full>

UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. *Pedagogika umění – umění pedagogiky aneb inovativní, interkulturní a interdisciplinární přístupy k edukaci*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2013. ISBN 978-80-7414-582-7.

ULVER, Stanislav. *Animace a doba 1955-2000*. Praha: Sdružení přátel odborného film, 2004. ISSN 0015-1068.

VANČÁT, Jaroslav a Matěj SMETANA. *Učit se film: Metodika výuky filmové tvorby* [online]. Police nad Metují, 2012. [cit. 2022-01-04] Dostupné na vyžádání z <https://www.zuspolice.cz/clanek.php?item=103>

VANČÁT, Jaroslav. *Tvorba vizuálního zobrazení: gnozeologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 8071849758.

VONDRÁČKOVÁ, Elena. *Výchova animovaným filmem*. [online]. Brno, 2016 [cit. 2020-03-10]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Francová, Jana. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/xwbh0/>

WARD, Paul. Několik úvah o vztahu teorie a praxe v oboru animačních studií. *Iluminace: časopis pro teorii, historii a estetiku filmu*. Praha: Národní filmový ústav, 2009. 21(4), 41-54. ISSN 0862-397X.

WELLS, Brian. Frame of reference: toward a definition of animation. *Animation Practice, Process & Production*. 2011. 1(1), 11-32. ISSN 2042-7875. Dostupné z: [doi:10.1386/ap3.1.1.11_1](https://doi.org/10.1386/ap3.1.1.11_1)

WELLS, Paul. *Understanding animation*. London: Routledge, 2013. ISBN 9781136158803.

WELLS, Paul a Johnny HARDSTAFF. *Re-Imagining Animation: The Changing Face of the Moving Image*. Bloomsbury Publishing, 2008. ISBN 9782940439560.

ŽALOUDKOVÁ, Radka. *Animovaný film na prvním stupni ZŠ*. [online]. Praha, 2012. [cit. 2020-03-10]. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy. Vedoucí práce Arbanová, Linda. Dostupné z <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/58811?show=full>

Online zdroje:

BUSH, Paul, *While darwin sleeps*. [online]. [cit. 2023-04-05]. Dostupné z: <https://www.paulbushfilms.com/animations/while-darwin-sleeps/>

BRITISH FILM INSTITUTE. *Screening literacy: Reflecting on models of Film Education in Europe* [online]. Evropská komise. 2012. [cit. 2019-04-10]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/assets/eac/culture/library/studies/literacy-country-profiles_en.pdf

FOREJT, Jiří. O vztahu filmové a dramatické výchovy. *Film a výchova* [online]. 2018. ASFAV. [cit. 2022-04-07]. Dostupné z: <https://www.filmvychova.cz/2018/12/20/o-vztahu-filmove-a-dramaticke-vychovy/>

HALL, Wendy Jackson. Animated Kids: An Analysis of Comprehension of Animation Logic in Young Children. *Stop motion works* [online]. 2002 [cit. 2023-02-26]. Dostupné z: <http://www.stopmotionworks.com/articles/animkidswj.htm>

NĚUDAČINA, Natalia. *Animace materiálu jako nástroj k rozvíjení dětské imaginace*. Filmový přehled [online]. 2020 [cit. 2023-03-07]. Dostupné z: <https://www.filmovyprehled.cz/cs/revue/detail/animace-materialu-jako-nastroj-k-rozvijeni-detske-imaginace>

Příběhy našich sousedů. [online] Post Bellum [cit. 2023-03-09]. Dostupné z: <https://www.pribehynasichsousedu.cz/o-projektu/>

ŠÍPEK, Jiří. HOŠEK, Pavel. Jak nás mění příběhy a proč jsou pro nás důležité?. In: *Vertikála* [rozhlásový pořad]. Český rozhlas. 11. prosinec 2016. Dostupné z <https://www.rozhlas.cz/jak-nas-meni-pribehy-a-proc-jsou-pro-nas-dulezite-7990897>

ŠTĚPÁNKOVÁ, Kateřina. Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova* [online]. 2013 [cit. 2023-03-02]. Dostupné z: <https://www.kuv.upol.cz/post/jak-zab%C3%ADt-tvo%C5%99ivost-ve-v%C3%BDtvarn%C3%A9-v%C3%BDchov%C4%9B>

VANČÁT, Jaroslav, Markéta PASTOROVÁ, MIKOTA, Jan, Jak se proměňuje obsah výtvarné výchovy v důsledku uplatnění nových médií a jak je možné využívat informační a komunikační technologie (ICT) ve výuce VV. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 2016. NPI [cit. 2023-03-30]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/20669/jak-se-promenuje-obsah-vytvarne-vychovy-v-dusledku-uplatneni-novych-medii-a-jak-je-mozne-vyuzivat-informacni-a-komunikacni-technologie-ict-ve-vyuce-vv.html>

Webové stránky:

www.aeroskola.cz

www.animanie.cz

www.filmvychova.cz

www.menart.cz

www.pribehynasichsousedu.cz

www.vytvarneprehlidky.cz

SEZNAM ZKRATEK

Označení citovaných zdrojů dat:

D:	dotazník, jaro 2022
M:	moderátor
R-M:	Marie
R-MK:	Monika
R-R:	Radek
R-F:	Filip
R-J:	Jiří
R-V:	Valerie
R-P:	Pavla
R-K:	Klára
D-KURZ:	dotazník z kurzu, podzim 2022
KURZ:	respondent kurzu
R-ZUS:	rozhovory s žáky
OP:	osobní poznámka

Další zkratky

VO	výtvarný obor
ZUŠ	základní umělecká školy
F/AV	filmová a audiovizuální výchova
RVP	rámcový vzdělávací program
ŠVP	školní vzdělávací program

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obr. 1: Struktura animace</i>	23
<i>Obr. 2: Ukázka kódování pomocí programu Catma</i>	39
<i>Obr. 3: Diagram vztahů zakotvené teorie</i>	42
<i>Obr. 4: Příklady užití mobilního telefonu jako součást stop motion animace</i>	49
<i>Obr. 5: Model struktury pohybu zohledňující prostorové a časové hledisko</i>	68
<i>Obr. 6: Vizuální pomůcka k pochopení základní struktury práce s pohybem</i>	69
<i>Obr. 7: Pohyb planet vesmírem. Nahoře záznam pohybu posunu planet (průsvitky), vpravo záznam pohybu planet po jejich rozpůlení</i>	70
<i>Obr. 8: Ukázka krátké hry s principem jedné sekundy</i>	72
<i>Obr. 9: Fragment přípravy animace</i>	76
<i>Obr. 10: Postupná spontánní proměna planety v ruku</i>	82
<i>Obr. 11: Proměna krátké hry ve významový prvek</i>	83
<i>Obr. 12: Kresebný záznam transformace tvaru, linií, bodu a krátký záznam akce</i>	87
<i>Obr. 13: Fáze kreslené animace jako příprava k záznamu smyčky</i>	88
<i>Obr. 14: Hra se spontánní proměnou tvaru</i>	89
<i>Obr. 15: Mimikry. Interakce postav a pozadí</i>	91
<i>Obr. 16: Formy zařazování animace do výuky</i>	94
<i>Obr. 17: Osobní postoj k experimentální animaci</i>	94
<i>Obr. 18: Fragmenty animačních sekvencí projektu Cesta městem</i>	96
<i>Obr. 19: Jednoduchá hra s fázováním pohybu posouváním objektu po zvolené trase</i>	102
<i>Obr. 20: Rozvíjení pohybu</i>	103
<i>Obr. 21: Přehled dopovědí z dotazníku, týkající se nejčastěji používaných technik animace ve výuce</i>	104

<i>Obr. 22: Štěrbínové kotouče</i>	<i>107</i>
<i>Obr. 23: Papírové pásy</i>	<i>108</i>
<i>Obr. 24: Tři krátké stripy k práci s detailem</i>	<i>115</i>
<i>Obr. 25: Vizualizace jednotlivých zvukových vrstev.....</i>	<i>118</i>

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Výhody použití mobilního telefonu ve výuce	50
Tabulka 2: Využití audiovizuálních prvků ve výuce	111
Tabulka 3: Odpovědi: Jakou formu ozvučení animací nejčastěji užíváte?	120

PŘÍLOHY

Příloha 1: Přepis dotazníku (březen, 2022)

1. Zařazujete animaci do své výuky na výtvarném oboru základní umělecké školy? (teoreticky, prakticky)

Označte jen jednu elipsu.

ano, více než 2X ročně

Přeskočte na otázku 7

ano, 1-2X za rok

Přeskočte na otázku 7

ne

Přeskočte na otázku 2

negativní odpovědi:

Animaci do své výuky na výtvarném oboru nezařazují.

2. Délka Vaší pedagogické praxe:

Označte jen jednu elipsu.

do 5 let

do 10 let

do 15 let

do 20 let

více než 20 let

3. Která oblast spojená s uměleckou tvorbou vás primárně zajímá?

Vyberte max. 4 oblasti.

kresba, malba, ilustrace, grafika

fotografie

film

animace

prostorová tvorba

instalace, performance ...

herní, grafický design

literatura

hudba, zvuk

Jiné:

4. Můžete zaznačit důvody bránící zařazování animace do Vaší výuky?

Zaznačte max. 3 odpovědi.

nedostatek praktických zkušeností

nedostatek technického vybavení

výuka animace probíhá na škole ve

specializovaných skupinách, lekcích,

workshopech pod vedením kolegů, nebo

externích lektorů

metodický materiál k přípravě výuky časové zatížení při přípravě na výuku nevidím ve výuce animace souvislost s výtvarným oborem

Jiné:

5. Zajímá Vás animovaná tvorba jako forma uměleckého vyjádření?

Škála.

ano 1-10 ne

6. Chcete-li k tématice vložit svůj názor, případně nějaký komentář můžete se rozepsat níže.

Text.

pozitivní odpovědi:

PEDAGOG a animace

7. Délka Vašeho pedagogického působení na výtvarném oboru ZUŠ:

Označte jen jednu elipsu.

do 5 let

do 10 let

do 15 let

do 20 let

více než 20 let

8. Která oblast spojená s uměleckou tvorbou vás primárně zajímá?

Vyberte max. 4 oblasti.

kresba, malba, ilustrace, grafika

fotografie

film

animace

prostorová tvorba

instalace, performance ...

herní, grafický design

literatura

hudba, zvuk

Jiné:

9. Byla audiovizuální tvorba (filmová umění, animace) součástí vaší profesní přípravy? (např. při studiu na VŠ)

Škála.

Ano 1-10 ne

10. Sledujete dění v oblasti umělecké tvorby spojené s animací (osobnosti, současné trendy, historie atd.)?

Škála.

Nesleduji 1-10 cíleně sleduji

11. Zařadili byste animaci spíše k formě rozvíjející prvky filmového nebo výtvarného umění?

Škála.

filmové umění 1-10 výtvarné umění

12. Dáváte přednost animaci s příběhovým kontextem?

Označte jen jednu elipsu.

ano, příběh je pro mě nedílnou součástí animace

spíše ano, koncept příběhu hledám i u experimentu, abstrakce

spíše ne, zajímá mě narativní i nenarativní (experimentální) forma stejně

ne, více se zajímám o experimentální formy

Jiné:

13. Vyberte položky nejvýrazněji charakterizující animované dílo:

Zaškrtněte všechny platné možnosti – tabulka.

Sloupce:

NARATIVNÍ (příběhová) formy

NENARATIVNÍ, EXPERIMENTÁLNÍ

formy

Řádky:

děj

myšlenka

symbolika

koncept

instalace

manipulace

pohyb

čas

hra

náhoda

postava

srozumitelnost

imaginace

emoce

zvukové sepětí

prostorové řešení

výtvarný jazyk

řemeslo

různorodost vyjadřovacích prostředků

14. Jak dlouho zařazujete animaci do výuky VO ZUŠ?

Označte jen jednu elipsu.

do 5 let

do 10 let

do 15 let

do 20 let

více než 20 let

15. Co u Vás iniciovalo zájem o zařazení techniky animace do výuky?

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

profesní zaměření (filmař, animátor)

aktivní zájem o animaci

jsem pedagogem multimediální výchovy

chci dětem přiblížit prostředky

audiovizuálního vyjádření

hledání nových výrazových prostředků

atraktivita techniky

Jiné:

16. S jakým cílem zařazujete do výuky animaci?

Škála.

rozvíjení výtvarného jazyka (rozvíjení

výtvarného jazyka) 1-10 rozvíjení

prostředků audiovizuálního vyjádření

17. Které parametry níže Vám nejvíce komplikují výuku animace?

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

žádné

příprava motivace

nedostatek metodických materiálů

nedostatek inspiračních materiálů

málo zkušeností s realizací

manipulace s technikou

nedostatečné technické vybavení

organizační řešení výuky

složení skupin žáků

dokončovací práce (střih, zvuk)

prezentace výsledků

celková časová náročnost

autorské licence (užití zvuku do projektů

atd.)

Jiné:

18. Od jakého věku žáků zařazujete animaci do výuky?

V souladu i bez ohledu na její zakotvení v ŠVP.

Označte jen jednu elipsu.

od 5-7 let

od 8-10 let

od 11-13 let
od II. stupně vzdělávání
Jiné:

19. Jak je organizovaná výuka?

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

v rámci speciální skupiny
v rámci obecné výuky výtvarného oboru
v rámci workshopů, mimo pravidelnou výuku

Jiné:

20. Jaké formy animace zařazujete do výuky?

Škála.

ucelený příběh (promyšlená struktura) 1-10
krátké animační hry a experimenty

21. V čem vidíte přínos zařazování krátkých animačních her do výuky?

Zaznačte max. 3 nejrelevantnější.

představení různých materiálů
využitelných k animaci
rozvíjení audiovizuálních výrazových prostředků
další rozvíjení výtvarného jazyka
vysvětlení základních principů animace
zpestření výuky
nepracuji s nimi

Jiné:

22. Začleňujete animaci do výtvarných projektů nebo řad (nezávisle na tom, jak často)? *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

ano

ano, pouze vidím-li v začlenění animace výrazný přínos pro projekt

ano, animaci zpracovávám jako projekt

ne, animaci řeším zcela samostatně

Jiné:

23. Jakou roli přikládáte výtvarnému vyjádření při realizaci animace s žáky?

Škála.

Žádnou 1-10 významnou

24. Která témata spojené s animací s žáky dále probíráte?

Nechcete-li specifikovat věk žáků, použijte řádek "nezávisle na věku"

Zaškrtněte všechny platné možnosti – tabulka.

Sloupce:

nezávisle na věku

žáci do 9 let

žáci od 10 do 14 let
od II. Stupně

řádky:

stavba příběhu

velikost záběru

základní principy střihu

vznik iluze pohybu

osobnosti animace

rozběr filmů

vytváření animace

25. Které techniky ve výuce používáte?

Nechcete-li specifikovat věk žáků, použijte řádek "nezávisle na věku"

Zaškrtněte všechny platné možnosti. – tabulka.

Sloupce:

nezávisle na věku

žáci do 9 let

žáci od 10 do 14 let

od II. Stupně

řádky:

koláž

papírková animace

animace objektu

malba na skle

animace písku

animace plastelíny

animace loutky

animace lega

pixilace

flipbook

kreslená animace

rotoskopie

digitální koláž

3D animace

jiné druhy animace

26. Zde máte možnost se blíže vyjádřit k jakémoliv otázce výše.

Text.

27. Jakou formu ozvučení animací nejčastěji užíváte?

Jakoukoliv poznámku můžete doplnit k položce Jiná.

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

zvukem závěrečné dílo opatřuje pedagog

zvuk si připravují žáci sami s dostupných zdrojů

žáci si nahrávají zvukovou stopu sami

necháváme si tvořit zvuk na míru (hudební obor, muzikant atd.)

se zvukem nepracujeme

Jiné:

28. Jak velký význam přikládáte slovnímu doprovodu díla (komentář, dialogy).

Škála.

nezbytný 1-10 vyhýbáme se mu

29. Co, podle Vás, žáky na animaci nejvíce baví?

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

fascinace samotnou technikou

kouzlo oživení předmětů

hra s pohybem

ztvárnění oblíbeného hrdiny, nebo námětu

vytvoření vlastního příběhu

reflexe vlastních představ

některé žáky animace nebaví

animace žáky většinou nebaví

Jiné:

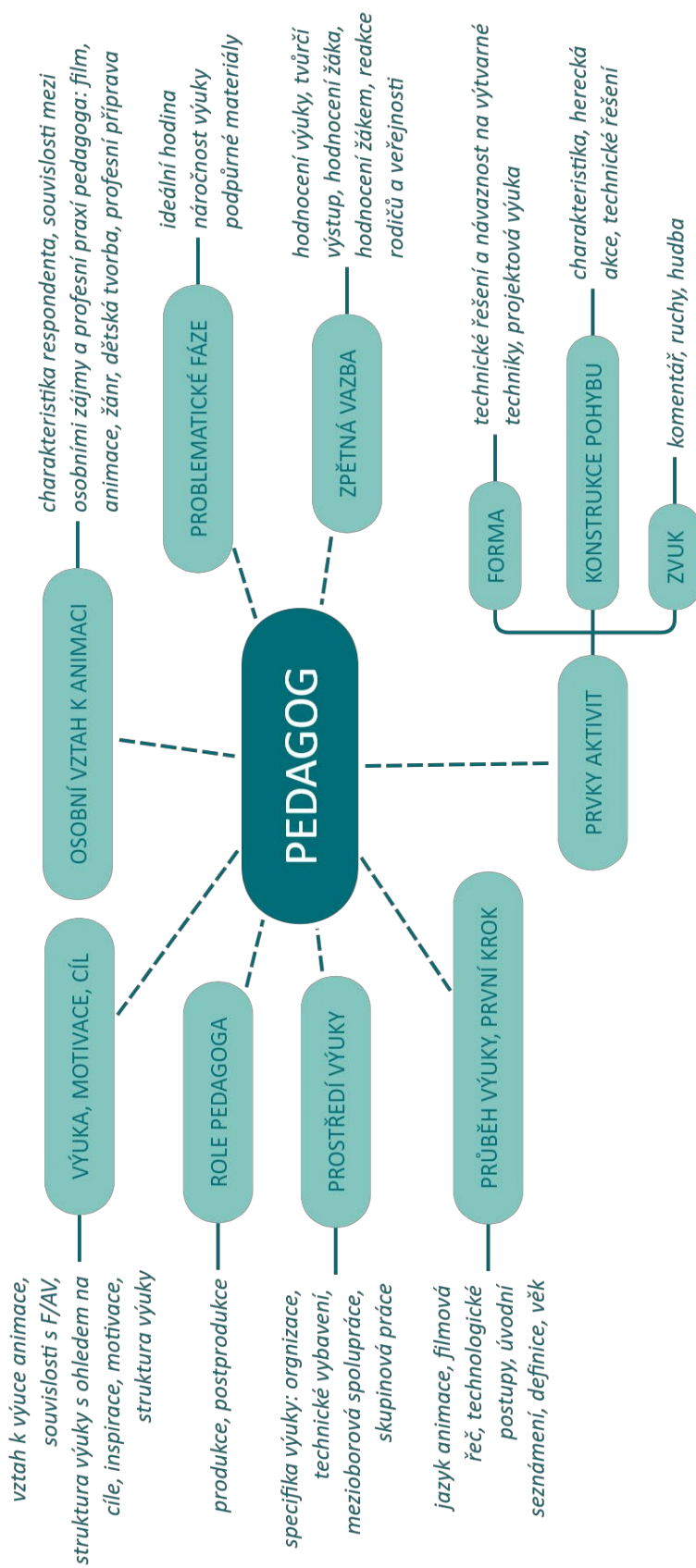
30. Děkuji všem, kteří dotazník vyplnili. Odesláním formuláře získáte odkaz na náš playlist. Zde můžete zanechat kontakt (e-mail, případně telefon), jste-li ochotni se se mnou podělit o reflexi osobních zkušeností ve formě, kterou si sami zvolíte (e-mailová korespondence, chat, osobní schůzka, telefonní hovor, online hovor):

Text.

31. Zde můžete zanechat odkaz na Váš projekt spojený s výukou animace i staršího data i jakékoliv formy, můžete zanechat i krátký popis. Díla budou použita ke studijním účelům a nebudou zveřejněna:

Text.

Příloha 2: Myšlenková mapa k rozhovorům s pedagogy.



UMĚLECKÁ ČINNOST

2018-2023:

Experimentální vizuální kompozice inspirovaná skladbou Ivana Achera „*IZ IZ AM AM DŽ i ŤING*“ (2018)

Animované koláže pro pořad ČT:D *Draci v hrnci* (2020)

Návrh *vizuálního stylu festivalu TrikFilm*
a realizace grafické úpravy 1. ročníku (2020)

Sada breaků a *znělka 1. ročníku festivalu TrikFilm* (2020)

Morana – produkce krátkometrážního díla (2021)

Grafická úprava vizuálního stylu 2. ročníku festivalu TrikFilm (2021)

Návrh a realizace sady ilustrací pro tiskoviny, web a sociální sítě projektu „*Fajna rodina*“ (2021)

Opus Animatum I. – VII. pro výstavní projekt *Černé roucho* (2021)

Animace veduty města Nového Jičína
pro výstavní projekt „*Černé roucho*“ (2021)

Projekce do kupole kaple Jednoty bratrské ve Fulneku
k projektu „*Na prahu vichřice*“ (2021)

PROFESNÍ ŽIVOTOPIS

Mgr. Marcela Polochová, 10. 10. 1974

studium:

1993-1998 Ateliér animovaného filmu Ostravské univerzity, Katedra výtvarné tvorby, Katedra výtvarné výchovy

2018-2023 doktorský studijní program Výtvarná umění na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně

profesní aktivity:

od 1. 9. 1998 výuka na Základní umělecké škole Frýdek – Místek, od roku 2005 také se zaměřením na animaci a multimediální výuku

od roku 2016 asistent Ateliéru animace na Fakultě umění Ostravské univerzity

od roku 2017 členem asociace filmové a audiovizuální výchovy

od roku 2020 spolupráce na organizaci mezinárodního festivalu dětské a studentské tvorby TrikFilm

Tvůrčí praxe:

od roku 1998 spolupráce s QQ studiem Ostrava

2008-2010 spolupráce na projektu interaktivních příruček pro Záchranný kruh Karlovy Vary

Od roku 2010 spolupráce na projektech společnosti Mediafabrica Ostrava

Od roku 2019 spolupráce na multimediálních projekcích muzejních expozic pro vybrané projekty Muzea Novojičínka

Mgr. Marcela Polochová

**Zařazení animované tvorby do výuky výtvarných oborů
základních uměleckých škol**

Inclusion of animation in visual art department
at elementary art school

Disertační práce

Vydala Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně,
nám. T. G. Masaryka 5555, 760 01 Zlín.

Sazba: Mgr. Marcela Polochová

Publikace neprošla jazykovou ani redakční úpravou.

Rok vydání 2023