

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

ODVAHA TVOŘIT A STEREOTYP

Odborná kritická reflexe příprav na hodiny výtvarné výchovy

GAUDEAMUS 2011

Recenze: doc. Marie Fulková, Ph.D.
PhDr. Leonora Kitzbergerová, Ph.D.

© PhDr. Katarína Přikrylová, Ph.D. (ed.) 2011

ISBN 978-80-7435-078-8

OBSAH

Úvod

Katarína Přikrylová4

Z recenzního posudku

Marie Fulková5

Konceptová analýza výuky a příprav na výuku výtvarné výchovy

Lucie Hajdušková6

Výtvarný projekt „Triko design“ ve výuce technických médií

Martin Raudenský 10

Umění ve výtvarné výchově na základní škole

Lenka Nepovímová 13

Labyrint světa a ráj inspirace

Lenka Rozsivalová Matušková..... 17

Výtvarné soutěže

Olga Neprašová 31

Labeling jako zdroj stereotypu a možnosti jak s ním pracovat

Kateřina Štěpánková 35

Současní umělci a jejich potenciál pro rozvoj kreativity a informační gramotnosti mladých lidí

Barbora Škaloudová, Lucie Vobořilová 40

Umění (v) pohybu

Pavel Mrkus 49

Krize a komunikace

Karin Militká 53

Komiks jako předěly v čase

Kateřina Dytrtová 55

Medailony autorů 63

ÚVOD

Každoročně pořádá Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové Pedagogické dny, jejichž stěžejní náplň vychází z programů jednotlivých kateder. I letos jsme z prostor Katedry výtvarné kultury (dále KVK) vyzývali kolegy na konferenci k aktivní účasti i k diskusi. Konference pod názvem „Odvaha tvořit a stereotyp“ byla upřesněna podtitulem „Odborná kritická reflexe příprav na hodiny Vv“. Vystoupení přednášejících probíhala 29. a 30. března 2010 v přednáškových místnostech KVK a v přednáškovém sále Studijní a vědecké knihovny v Hradci Králové. Posluchači měli možnost vyslechnout si 16 příspěvků ze strany výtvarných pedagogů, pedagogicky působících umělců a studentů výtvarné výchovy (Vv) a následně se zapojit do odborné diskuse.

Při přípravě konference Pedagogických dnů na KVK byl kladen důraz na čas věnovaný přípravám, místo obvyklého analyzování výuky, tedy na to, co dělají učitelé předtím, než začnou se žáky mluvit, něco jim ukazovat, vysvětlovat, zadávat úkoly a také zakazovat. Jak se učitelé připravují, co je zdrojem jejich inspirace. Toto zaměření konference mělo namířeno k problému žákovské tvořivosti ve výuce, která obvykle pokulhává v situacích, kdy se učitel mechanicky uchyluje ke schémátům a klišé hodin Vv. Tvořivost a stereotyp, které se pokoušíme uchopit díky výuce v hodinách Vv, mají ukázat i jiným oborům nezbytnost tvořivého přístupu k didaktické transformaci obsahu uměleckého, vědeckého, případně umělecko-vědeckého rámce, který je zakládá. Primárně nás tedy zajímaly přípravy na hodiny, proměna z inspirace učitele v motivaci žáků (tzn. jak vzniká učivo od motivace, přes akci až k reflexi), dále pak kritická analýza výuky hodin Vv. V diskusích k jednotlivým příspěvkům byly pak formulovány úspěchy i úskalí klíčových momentů, které provázejí profesní život pedagogů ve výtvarném oboru.

Kromě vybraných příspěvků z již uvedené konference obsahuje sborník příspěvků Kateřiny Dytrtové z konference ke specifickému výzkumu, která se konala 9. listopadu 2009 rovněž v prostorách KVK PdF UHK. Tento příspěvek byl jedním ze stimulů k formulování cílů konference o odvaze a tvořivosti, proto v této publikaci nemohl chybět.

Cílem sborníku je předat studentům, pedagogům a také členům expertního týmu oborových didaktiků *Výzkumného ústavu pedagogického* soustředěný, odborně-kritický náhled na invenci učitelů u vzniku příprav na hodiny, na základě kterého pak můžeme uvažovat nad diferenciací významů pojmu „pedagogické dílo“ a prostého faktu „odúčené hodiny“.

V Hradci Králové, říjen 2010

Katarína Přikrylová, editorka

Z recenzního posudku

Sborník je nanejvýš potřebným studijním materiálem jak pro teoretiky, tak i pro učitele-praktiky a významně obohacuje oborový diskurs o nové, z praxe reflektované poznatky o tvůrčích zdrojích učitelů výtvarné výchovy. Témata, kterými se jednotlivé stati zabývají, a to i v mnohem větší šíři, která původně ani nebyla očekávána, rezonují s aktuálními výzkumnými zájmy oboru i v zahraničí. Učitel, reflektující své tvůrčí zdroje, je velkým tématem.

Výtvarná výchova je součástí kulturní edukace a je v současné době jediným předmětem, poskytujícím vzdělání v oblasti vizuální kultury a vizuálního umění. Tato oblast je nesmírně náročná na přípravu učitelů, neboť představuje kulturně-antropologické pole kultury jako celku, jehož součástí je specifika výtvarného umění a tvorba v pedagogické jednotě. V systému vzdělávání je dlouhodobě podhodnocena, přestože výsledky oborového výzkumu jasně poukazují na cenné zdroje poznatků nejen pro specifiku VV, ale i pro ostatní oborové didaktiky. Tvořivost a tvůrčí procesy jsou půdou, z které mají a musejí vycházet všechny didaktiky a obecně každý pedagogický čin, má-li být nazván účinným a inovativním, dialogickým a empatickým.

Věřím, že výzkumné reflexe a kasuistiky praxe výtvarných pedagogů před tím, než začnou konstruovat edukační model pro své, originální, pojetí výuky, poskytnou cenný materiál širší pedagogické obci a zaujmou i výtvarné umělce, kteří berou vyučování a sdílení jako nedílnou součást své vlastní výtvarné práce.

V Praze, 2. 12. 2010

Marie Fulková

Konceptová analýza výuky a příprav na výuku Výtvarné výchovy

Lucie Hajdušková

Příspěvek stručně představuje možnosti konceptové analýzy pro rozbor a posouzení kvality učitelského výkonu¹.

Odvahu tvořit a stereotyp můžeme vidět v našem oboru na mnoha rovinách. Pro svůj příspěvek jsem vybrala dva příklady z praxe, na kterých představím a) odvahu tvořit ve smyslu odvážně se pouštět do témat, která jsou těžká, kontroverzní a neučesaná a b) stereotyp představím ve smyslu „jen vyplnit určité kolonky a hlavně nad tím nemuset myslet.“

První příklad², který zde uvedu, se týká výuky výtvarné výchovy na základní škole, výuka probíhala v osmé třídě někdy v 90. letech.

„Když začínaly takové ty časopisy, Playboy a tak. Tak kluci s tím chodili a četli to pod lavicí. A vlastně chtěli, abych to našla, chtěli vědět, jak budu reagovat. Nevěděla jsem, jak mám reagovat, člověka to musí napadnout ve vteřině, mimoděk. Tak jsem ten časopis vzala, bylo to v hodině, kdy jsme dělali koláže, a ukazovala jsem jim Picassa, kubistické obrazy. A nad košem jsem dětem ukazovala, co s tím časopisem nebo novinami ti výtvarníci dělali, a bez pozornosti časopisu jsem ho trhala na malé kousky. Děti to vlastně tak pobavilo, že mi na konci zatleskaly. Nechala jsem ten koš odnést do kabinetu a bylo.“ (rozhovor s učitelkou Vv, 2007)

My se nyní můžeme ptát: Je toto řešení pedagogické situace kvalitní? Proč ano, proč ne? Bylo by možné řešit tuto situaci jinak? Jak zdůvodnit návrh pro změnu?

Cílem těchto otázek je dobrat se porozumění výuce s tvořivými úlohami a pracovat s předpokladem, že se dají tyto úlohy vždy nějak zlepšit.

Problémem je to, že tvořivá činnost je individualizovaná a inovativní. To znamená, že ji nelze hodnotit mechanicky podle předem zadaného vzoru, ale jen v *referenčních kontextech* a při zkoumání jejich *vlastních alternativ (alterací)*.

V těchto ohledech navazujeme na strukturální analýzy vyučovacích hodin³ a na výzkum didaktických znalostí obsahu⁴. Obě tyto metody mají společné jádro,

¹ Příspěvek je součástí Výzkumného záměru *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání* – MSM 0021620862.

² Představené kazuistiky jsou podrobněji zpracovány v disertační práci autorky: *Osobní a profesní tendence v roli učitele výtvarné výchovy* (2009).

³ viz BRÜCKMANNOVA, M.; JANÍK, T. Diagram obsahové struktury vyučovací hodiny: ukázka z výuky fyziky. In JANÍK T. (ed.) a kol. *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu*. Brno: Paido, 2008, s. 89–102.

⁴ viz JANÍK, T. (ed) a kol. *Pedagogical content knowledge nebo Didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido, 2007.

a tím je **didaktická (re)konstrukce obsahu**. Zjednodušeně řečeno se jedná o zkoumání způsobů, jakými vyučující zachází s určitým obsahem, jak z něj dělají učivo a jakým způsobem je možné číst a reflektovat (rekonstruovat) toto zacházení.

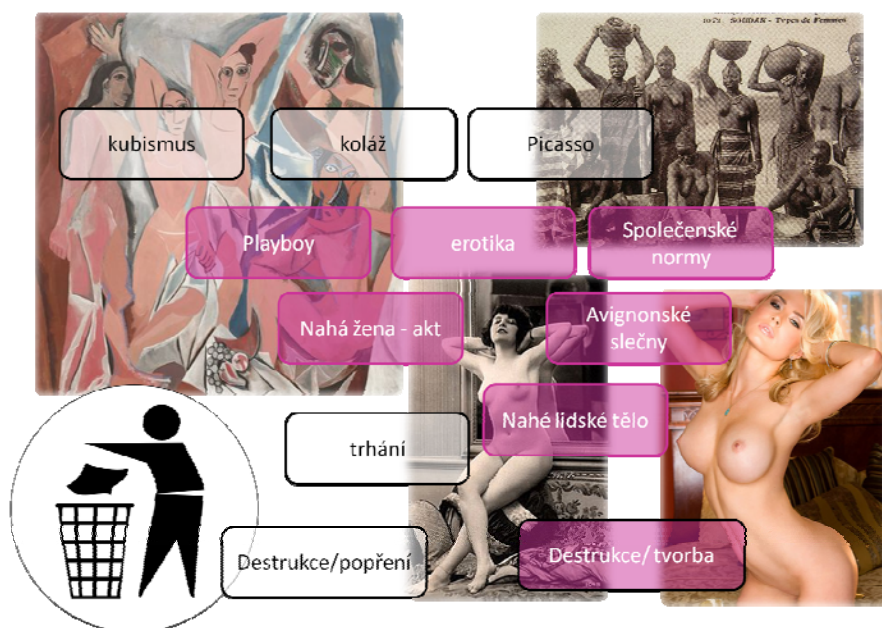
Konceptová analýza je tedy metodou, kterou je možné využít právě při didaktické (re)konstrukci obsahů výuky. Definice konceptové analýzy říká, že se jedná o reflektivní proces hermeneutické povahy, který ústí do zdůvodněných úsudků a soudů o pedagogickém díle a v němž se na podkladě *myšlenkového obrazu* díla analyzují souvislosti mezi (1) *reálnou nebo plánovanou podobou výuky*, (2) *hypotetickým ideálním Gestalem pedagogického díla*, (3) *koncepty* zakotvenými ve znalostech obsahu, (4) *žakovskými prekoncepty* vyjádřenými tvůrčí aktivitou a její reflexí. (Slavík; Wawrosz 2004, s. 254)

Konkrétně jde o popis hlavních komponent didaktické rekonstrukce a vytváření opor pro teoretický model práce s obsahem v tvořivých úlohách. Pojem konceptová analýza vychází z pojmu **koncept**, který můžeme charakterizovat jako: *interpretační a zážitkové pole obsahové interpretace výrazu*. (viz např. Štech 1992, Slavík 1997)

Ve výuce nebo v přípravě na výuku identifikujeme obsahová jádra a zkoumáme jejich vzájemné vazby, zkoumáme také, jakým způsobem jsou zasazena do širšího socio-kulturního kontextu.

Když se vrátíme ke kazuistice – obsahová jádra jsou vyznačena tučně: „*Když začínaly takové ty časopisy, **Playboy** a tak. Tak kluci s tím chodili a četli to **pod lavicí**. A vlastně chtěli, abych to našla, chtěli vědět, jak budu reagovat. Nevěděla jsem, jak mám reagovat, člověka to musí napadnout ve vteřině, mimoděk. Tak jsem ten časopis vzala, bylo to v hodině, kdy jsme dělali **koláže**, a ukazovala jsem jim **Picassa, kubistické obrazy**. A nad košem jsem dětem ukazovala, **co s tím časopisem nebo novinami ti výtvarníci dělali**, a bez pozornosti časopisu jsem ho **trhala na malé kousky**...*“

Na následující spíše jen ilustrativní konceptové mapě (Obr. 1) můžeme vidět původní obsahy probírané učitelkou – kubismus, koláž, Picasso. Obsah, který přinesli žáci a který byl pro ně aktuálně důležitý – časopis Playboy. Můžeme vidět reakci učitelky – zapracování žakovského obsahu do obsahu vzdělávacího (materiál na koláž, trhání), ale také alternativní řešení tohoto zapracování. To spočívá v neroztrhání obrázků z časopisu Playboy, ale v konfrontaci vizuálního projevu současnosti a minulosti (konfrontace Picassových Avignonských slečen a fotografie Playmate). Na pozadí konceptové mapy jsou uvedeny ještě další dva obrázky – erotická fotografie a fotografie antropologického charakteru z období kolem počátku 20. st. Tyto obrazy dotváří právě socio-kulturní kontext obsahů z představené výuky. Předkládané řešení je jedním z mnoha možných. Domnívám se ale, že diskuze o těchto vizuálních projevech může pomoci žákům pochopit například souvislosti a místo erotického obrazu v kultuře a umění vůbec. A taková diskuze do výuky právě vnáší témata jako: sociální normy, morálka a téma způsobů jejich utváření a dodržování.



Obr. 1 ilustrativní konceptová mapa ke kazuistice

Druhým příkladem, který zde chci představit, je studentská příprava na hodinu výtvarné výchovy. Tato příprava byla vytvořena studentem pátého ročníku v posledním roce studia. Takto vypadá:

Námět: skládání.

Motivace: Jsme schopni vnímat tvar a dosazovat ho do jasných souvislostí? Zkusme se vžít do role nevidomých a hrát si. Jaké to je? Dokážeme tvořit a skládat ve tmě?

Popis tvorby: Děti si přinesou tvrdý karton vystřížený z papírových krabic. Dále si přinesou smrkový papír. Z kartonu si buď samy, nebo s pomocí učitele vystříhnou čtverec do přineseného kartonu. Tento vystřížený čtverec si ještě nastříhají na geometrické tvary tak, aby bylo možno tyto tvary jako skládačku složit dohromady. Na zbylý karton s otvorem po vystříženém čtverci nalepí okolo vystříženého místa smrkový papír, aby byl původní karton od vystříženého hapticky odlišný. Úkol dětí bude se zavázanýma očima poskládat do vystříženého čtverce původní čtverec z rozstříhaných dílů stejně jako puzzle.

Výtvarný problém: práce s papírem a haptickou zkušeností.

Přidaná hodnota: schopnost představit si určitý tvar a pomocí hmatu usazovat do souvislostí.

Výtvarná technika: lepení a stříhání papíru.

Výtvarná kultura: inspirace obyčejným puzzle a jinými skládačkami.

Při konceptové analýze této ukázky zjistíme, že jedním z problémů příprav budoucích učitelů na výuku výtvarné výchovy je například „slepé“ vyplnění kolonek – základních strukturních prvků výuky. Student zde naplnil strukturu určité didaktické tradice, aniž by skutečně uvažoval nad tím, co který pojem ve struktuře znamená, jaké obsahy vlastně do výuky vnáší a jak tyto obsahy spolu souvisí. To znamená, že nereflektuje, k jaké znalosti se žák dobere, při za-

cházení s takto strukturovanými obsahy. Snad se shodneme se čtenáři na tom, že na podkladě takto připravené výuky se žák mnoho nedozví o tom, jak si zrakově postižení nebo nevidomí lidé hrají, pokud bude žák skládat nějaké části na základě triviálního rozlišení vlastností *hladký/hrubý* do jednoduchého geometrického tvaru (čtverce).

Konceptová analýza je využívána na PedF UK v Praze v rámci výuky didaktiky výtvarné výchovy a v rámci výuky empirického výzkumu ve výtvarné výchově. Jejím cílem je přivést studenty učitelství výtvarné výchovy k systematické a odborné reflexi vlastní pedagogické činnosti. Konceptovou analýzu studenti využívají při kolegiálních recenzích příprav na výuku, při analýzách videonahrávek z výuky a je podkladem pro navrhování alternativních řešení analyzované výuky nebo přípravy.

Seznam literatury:

HAJDUŠKOVÁ, L.: *Profesní a osobní tendence v roli učitele výtvarné výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta 2009. Disertační práce.

SLAVÍK, J.: *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. Praha: Karolinum 1997, ISBN 80-7184-437-3.

SLAVÍK, J.; DYTRTOVÁ, K.; HAJDUŠKOVÁ, L.: *Konceptová analýza učitelské přípravy ve výtvarné výchově*. In SVATOŠ, T.; DOLEŽALOVÁ, J. (ed.): *Pedagogický výzkum jako podpora proměny současné školy*. Hradec Králové: GAUDEAMUS, Univerzita Hradec Králové 2008, s. 761 – 778, ISBN 978-80-7041-287-9.

SLAVÍK, J.; LUKAVSKÝ, J.; DYTRTOVÁ, K.; HAJDUŠKOVÁ, L.: *Konceptová analýza v učitelské reflexi tvořivé expresivní výuky*, In Sborník z XVII. celostátní konference ČAPV: *Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu*, 2009 (sborník je dostupný pouze na CD).

ŠTECH, S. (ed.): *Škola stále nová. (Schools of New Education)*. Praha: Karolinum 1992, 250 s.

Výtvarný projekt „Triko design“ ve výuce technických médií

Martin Raudenský

Klíčová slova: triko, grafický design, ilustrace, projektové vyučování.

Anotace: příspěvek uvádí příklad užití principů projektového vyučování ve výuce technických médií na katedře výtvarné výchovy pedagogické fakulty.

Key words: T-shirt, graphic design, illustration, project method teaching.

Annotation: the report brings the example of the project methods in the education of the technical media in Department of Visual Art, Faculty of Education.

V tomto příspěvku bych rád krátce představil výtvarný projekt realizovaný v rámci předmětu Technická média na Katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Projekt „Triko design“ byl veden snahou naplnit ve výukových programech obecně formulovanou náplň předmětu tvořivou aktivitou odkazující k soudobé tvorbě z oblasti vizuální komunikace.

Prvotním cílem semestrálního bloku jednotlivých cvičení bylo uvést studenty do problematiky takzvané vektorové grafiky – téma technického charakteru. K uvědomění si příčinného vztahu mezi ovládnutím příslušného grafického editoru a umocněním schopnosti realizovat vlastní myšlenky a návrhy v materiálu vedlo pak zadání konkrétního úkolu: navrhnout a realizovat potisk vlastního trička.

Tričko je vrstevnatý fenomén. Představuje spotřební předmět každodenního užití a zároveň nosič vizuálního sdělení přirozeně akceptovaný mladou generací. Myšlenka opatřit tričko obrazovým motivem má již za sebou delší historii a nabízí tak nepřehledné inspirační zdroje. Různé motivy potisků se začaly objevovat jako dekor na tričkách od 50. let 20. století a dnes jsou „T-shirts“ neodmyslitelnou součástí životního stylu (*T-shirt - Wikipedia [online]*, 2010). Tričko může představovat sebe identifikační stylotvorný prvek, sběratelský artefakt, prostor pro různorodý typ vyjádření – příležitostně přerůstající až ve vyhraněnou názorovou platformu. Stejně tak ale poslouží jako „pouhé“ příjemné osvěžení pro kolemjdoucí v ulicích města.

Plán projektu sestával z výukových lekcí práce s vektorovým editorem. Tato cvičení souběžně doplnila formou přednášky exkurze do oblasti textilního designu respektive ilustrace. Sami studenti pak na jejím základě provedli k tématu vlastní rešerše možností a jednotlivých autorských stylů v čase i prostoru (design triček je velmi populární, lze nalézt mnoho specializovaných stránek, profily tvůrců, nabídky obchodů a podobně). Různorodou podobu současné grafické scény, díky rychlému přenosu informací, více než kdy jindy, určují globální trendy, ale také globální tvůrčí nástroje – grafické editory.

Na základě takto nabytých poznatků přistoupili studenti k navrhování vlastních motivů a jejich následné digitalizaci – tvorbě vektorového dokumentu. Díky zvolené technologii potisku bylo možné realizovat od každého návrhu pouze jeden či dva exempláře trička, což učinilo fázi realizace dostupnou i z ekonomického hlediska. Souhrnné výsledky projektu pak představila výstava v prostorech fakulty.

Zadání projektu: „Triko design“.

Vytvořte potištěné tričko tematizující váš vztah k prostředí, ve kterém žijete. Pokuste se oslovit prostřednictvím designu ty, které ve vašem tričku na ulici potkáte: komentovat vizuálními prostředky vlastní zážitky, poukázat na charakteristické nálady, upozornit na kontroverzní souvislosti spojené s okolím a podobně. Snažte se oprostit od tradičního kompozičního schématu: (motiv + slogan v osově centrální kompozici).

- 1. krok** – Osvojte si základy práce v grafickém editoru určeném pro práci s vektorovou grafikou.
- 2. krok** – Po seznámení se s oblastí módního designu a ilustrace, proveďte vlastní rešerše s cílem nalézt inspirační zdroje pro vlastní práci, které budou blízké vašemu záměru i výtvarnému názoru.
- 3. krok** – Navrhněte sérii motivů vhodných pro potisk. Pokuste se o vizuální zkratku, případně metaforu. Vybraný motiv nechte vyříznout do fólie a nažehlete na triko. Jako doprovodnou techniku můžete použít dotisk razítkem, linem, výšivku, textilní aplikaci, apod.
- 4. krok** – Uspořádejte ve skupině burzu a vyměňte si navzájem trička. Během nošení trik sbírejte na veřejnosti od kolemjdoucích jejich reakce. Znamenané reakce pak předejte autorovi původního návrhu.
- 5. krok** – Vytvořte závěrečnou dokumentaci projektu včetně reakcí, které váš návrh vyvolal.

Technické podmínky: návrh musí být převeden do formátu vektorové grafiky, aby mohl být vyřezán do fólie a následně nažehlen – viz také rozfázování a podmínky tvorby (Dytrtová 2006).

Prostor pro tvořivost: zvolený nosič – tričko umožňuje navázat bezprostřední komunikaci ve veřejném prostoru. To vyžaduje tvořivě hledat k vyjádření záměru adekvátní prostředky.

Motivace: Vizuální komunikace prostřednictvím osobního nasazení.

Závěr

Živá kultura je samozřejmým a vlastně i prvotním inspiračním zdrojem výtvarného pedagoga pro jeho přípravu na výuku. Odpovědný pedagog by se měl orientovat (alespoň rámcově) v dění na současné vizuální scéně. Je to úkol sám o sobě poměrně náročný, nakolik je aktuální výtvarné umění rozrůzněné do řady stylů, proudů i individuálních autorských přístupů. Z hlediska zapracování prvků živé kultury do výuky se navíc jedná o podmínku výchozí, nikoliv však jedinou. Stejně tak důležitý je následný výběr zdroje, podoba a míra jeho uplatnění a v neposlední řadě volba účinných metod vedoucích nejenom ke

zprostředkování aktuálních tendencí vizuální kultury, ale v co nejvyšší míře i k podnícení tvořivosti žáků či studentů. Takto pojaté formy vyučování je nutné chápat jako dynamické procesy (Fulková 2009), v rámci kterých se situace neustále proměňuje.

Mají-li být budoucí učitelé výtvarné výchovy připraveni zprostředkovávat žákům vizuální kulturu v co nejširším spektru včetně práce s takzvanými „novými médii“, je třeba přizpůsobit skladbu i náplň předmětů zahrnutých do programů výuky tak, aby byly vytvořeny podmínky pro dostatečné vybavení studentů potřebnými kompetencemi.

Naznačené pojetí výuky klade pochopitelně vyšší požadavky i na výkon pedagoga. Jeho role vyžaduje rutinní zvládnutí technických aspektů provozu, v opačném případě se může lehce stát vazalem techniky a na další se mu již energie nedostane. Obtížný úkol představuje vyvažování poměru mezi výukou technologických postupů a důrazem na tvořivou činnost na nich založenou.

Celkově mohu konstatovat, že zařazování obdobných aktivačních prvků do výuky budoucích učitelů vytváří podmínky pro jejich přípravu na realizaci tvořivého vyučování na všech stupních školy, kde budou po absolvování působit. Společně sdílená aktivita a možnost následně prezentovat výsledky se ukázaly být pro studenty vhodnými motivačními stimuly. I proto se domnívám, že podobně pojaté projektové vyučování může přinést oživení do výuky a je přínosné i z hlediska výtvarné didaktiky.

Použitá literatura:

DYTRTOVÁ, K. *Umění a kultura – oblast RVP*. Ústí n.L.: PF UJEP Ústí nad Labem, 2006. ISBN 80-7044-761-3.

FULKOVÁ, M. *Vše v jednom: Metafora kultury jako textu a jeho intertextová povaha*. Text je součástí mezinárodního projektu Images and Identity Improving Citizenship Education through Digital Art. 2009.

Použité elektronické zdroje:

T-shirt - Wikipedia [online], poslední revize 17. 5. 2009 [cit. 2010-17-05]. Dostupné z: <<http://en.wikipedia.org/wiki/T-shirt>>.

Umění ve výtvarné výchově na základní škole

Lenka Nepovímová

„Budu mluvit o dějinách umění.“ LN

„Co blázníš, dějiny na základce???” MN

Dějiny a současnost v umění jako inspirační zdroj, který mi umožňuje pracovat mezipředmětově, podporovat principy ŠVP.

Abstrakt: Tématem příspěvku je výzva ke správnému uchopení školního vzdělávacího programu jako prostředku, který učitelé výtvarné výchovy umožní pracovat napříč všemi obory, ukazovat žákům dnešní svět jako nekonečné spektrum možností a jejich vazbu na kulturní odkaz minulosti.

Abstract: The topic of this report is to appeal to the proper understanding of a school education program. This education program should be a device that helps a teacher of art to work throughout all the subjects, to show pupils today's world like the never-ending quantity of possibilities and show them the connection to history.

Na začátek je nutné uvést skutečnost, která mi pomáhá a jistě i ovlivňuje můj pohled na věc (a snad i nad věc), pracovní nasazení a radost z dobře prožité hodiny.

Učím krátce a učím ráda.

Jsem učitelka na základní škole v Hradci Králové. Kromě výtvarné výchovy se snažím žákům vštípit i základy matematiky. Výtvarnou výchovu učím napříč druhým stupněm, 14 vyučovacími hodinami týdně.

Po nástupu do zaměstnání jsem byla, jistě jako mnoho dalších absolventů, postavena před několika set stránkový dokument zvaný Školní vzdělávací program se slovy: „Tady to máš, za týden začínáme.“ (bylo to v tzv. přípravném týdnu na konci srpna). Není na místě se zde zmiňovat, jak zapeklitý je to dokument, ale je nutné říci, že bez ohledu na to, je každý učitelský začátečník nucen se s tím poprat. V té chvíli mnoho z nás pochopí, proč to vypadá s výtvarnou výchovou na ZŠ pořád hodně podobně jako za časů dávno minulých. Školní vzdělávací program, oblast umění a kultura, umožňuje vše. Nejlépe však plán, jak zajít do slepé uličky, jak se ztratit a nevědět dál, jak se lehce a bez práce opět vrátit k zažitým stereotypům a být v pohodě. Vždyť to tak fungovalo dosud, tak proč ne dál. Ale je to tak správně? Tuto myšlenku podporuje terénní sonda do hodin výtvarné výchovy v Libereckém kraji Hany Valešové, publikované v příspěvku Materiály a techniky ve výtvarné výchově na 1. stupni v Libereckém kraji – pohled do praxe, který naznačil, že se od konce 90. let nezměnilo nic, nebo jen málo. Nedostatky v realizaci výtvarných činností, které zmiňuje Hazuková už koncem 90. let, v praxi přetrvávají dodnes. Zvláště *„ulpívání na námětových stereotypech aktuálních před desítkami let, nekritické přijímání cizích nápadů a „zaručených návodů“, zaměňování cílů, úkolů*

a prostředků výtvarně výchovného působení, spatřování smyslu výtvarné výchovy v pouhém osvojení technických dovedností, spojování představ o moderním pojetí výtvarné výchovy pouze zařazováním nových, netradičních výtvarných technik, omezení škály výtvarných prostředků a činností s nimi pouze na některé z nich" (Hazuková, 1998, s. 126). Jistě tomu tak může být i v jiném kraji, domnívám se, že ani stupeň vzdělávání nehraje v tomto ohledu významnou roli. Proč tomu tak je? Proč platí dle příspěvku Valešové, že absolventi pedagogických fakult po čase rezignují a zařadí se do proudu „technikářů s námětářů"? Je to lenost? Nedostatečnou motivací a silou něco změnit? Nebo snad silnou a utkvělou vzpomínkou na vlastní docházku na základní školu a spokojenost s touto představou mít také pohodu na opravování písemek a domácích úkolů, jako vždy měla učitelka či učitel v hodině výtvarné výchovy?

Není na čase to změnit? Vystoupit z bludného kruhu, který výtvarnou výchovu na základní škole degraduje na nudnou hodinu zabývající se vzpomínkami z prázdnin, čtverem ročních období, Vánocemi, Velikonocemi a těšením se na prázdniny? Není na čase brát školní vzdělávací program jako výzvu, šanci si hodiny užít? Myslím si, že pokud bude současný pedagog přistupovat k žákům jako jeho učitel na základní škole, bude z něj vyhořelá troska dřív, než oslaví 30. narozeniny. Současní žáci vyžadují akci, spolupráci, konfrontaci – slova, která vyučování výtvarné výchovy před dvaceti lety neznalo.

Moje působení na základní škole nebylo od začátku plné přesvědčení dělat věci jinak, oprostít se od stereotypů. Také jsem levitovala s myšlenkou vzít knihu námětů a ozkoušených, fungujících a hezky vypadajících prací a dělat je. Krátká motivace, zajímavá technika a hodina je za mnou – mohu vesele opravovat ALE, co žákům předám? Proč do té hodiny vlastně jdu, to jsou otázky, které jsem si nedovedla zodpovědět. Byl to impuls pracovat jinak, poprat se s výzvou školního vzdělávacího programu a být ráda, že dělám, nebo se o to alespoň snažím, něco smysluplného.

Již při vstupu do třídy musím mít (nebo bych měla mít) zodpovězenou otázku, co budu s žáky dělat a proč. Neodpovídám si na to, jakou *látku* s žáky proberu. Myslím si, že bych neměla ani přemýšlet nad otázkou, jakou práci žákům zadám, tj. jak je zabavím. Tím bych od počátku předpokládala nějaký „hmatatelný“ výstup, chcete-li „obrázek" či „splněný úkol". Jde ale o výstupy zcela jiného charakteru. Chci žáky přimět k přemýšlení nad úkolem, následně nad postupem, možností zpracování, uchopení. Chci, aby je výtvarná výchova morálně posunula, aby si vážili sebe, ostatních lidí, jejich činů a počinů.

Ke splnění tohoto úkolu jsem si zvolila jako prostředníka UMĚNÍ, jeho historii i současnost. Mimo jiné na popud skutečnosti zjištěné v devátém ročníku základní školy, kdy jsem se žáky šla během výtvarné výchovy na animační program do Galerie moderního umění v Hradci Králové a mimochodem se zeptala v jakém architektonickém slohu je postaven kostel Nanebevzatí panny Marie či dominanta Hradce Králové – chrám Svatého Ducha. Nechci tvrdit, že vina nevědomostí je pouze na výtvarné výchově, žáci se mohou mnohé dozvědět v hodině dějepisu či občanské výchovy. Na nás však je jim informace propojit, ukázat mezipředmětové vztahy, provázanost téměř geniální.

Protože učím žáky 21. století, netroufnu si vzít stojany a papír a vyjít do terénu kreslit památky. Na ně se musí jinak. Učitel musí přetransformovat svoji myšlenku na jejich zkušenosti, zájmy, pracovat s ohledem na jejich věk.

Zde pár zkušeností, jak s tím naložit:

PRAVĚK – 6. ročník

Žáci probírají učivo v dějepisu, mají jisté faktické informace o dané době. Dva dobrovolníci si připraví referát o pravěkém umění. Není divu, že pubertálnímu oku neunikly sošky Venuší (ty zabírají téměř 2/3 celé plochy práce). Povídáním o nich je třída vyvedena z normálu, kluci se smějí, dívky červenají. Jsou zaskočeni proporcemi Venušina těla. Malou pomstu za dívky připravím prostřednictvím výtvarného zadání. Po rychlé autoportrétní skice si kluci představí, na co myslí dívky a dívky na co kluci, a tyto myšlenky se pokusí zpracovat jako koláž okolo svého autoportrétu. Součástí motivace je i povídání o matriarchátu a patriarchátu.

Navazující prostorová práce se váže k referátu o pravěké architektuře, kdy žáci perfektně zpracují pojmy menhir, dolmen, kromlech, vysvětlí rozdíly, avšak neznají příčinu podoby. Na mně je uvést na pravou míru falickou podobu těchto svatyní. Nyní jsou „na koni“ dívky, kluky to však natolik zaujme, že je do práce není potřeba více motivovat. Z přinesených krabic žáci slepují jeden společný obrovský menhir. Toto slovo již nikdy nezapomenou – práci jsme dělali 3 dvouhodinové výtvarné výchovy, žáci pracovali s neuvěřitelným nasazením. (Po první dvouhodině výtvarné výchovy se nám objekt zhroutil, práce musela začít nanovo).

EGYPT – 6. ročník

Na myšlenku, jak zpracovat další historické období, mě přivedla vzpomínka na bulharského umělce jménem Christo Vladimirov Javacheff, který balí předměty do látky, jeho díla jsou pak jen krátkodobého trvání a obohacují tedy prostředí jen dočasně. Účinkem díla pak má být samotná kampaň kolem něho, takzvaný happening, a výsledkem je poté triumfální epická fantazie a pocit sounáležitosti. Oproti tomu je ve výborném kontrastu umění starých Egyptanů a jejich mumifikace. Toto „dílo“ je trvání „věčného“, rituální obřad a důležitost tohoto aktu je možné porovnat právě s moderním happeningem.

Christo a Jeane-Claude (jeho manželka) svým přístupem k umění nacházejí nový náhled na skutečnost pouhou hrou s prostředím – i když je jejich práce často velmi kontroverzní, oba umělci popírají, že by měla jiný význam než zdůraznit svou pravou podobu a vytvořit „krásnější svět“ v novém pohledu na zažité krajiny a panoramata. Svými instalacemi rovněž chtějí navodit jakýsi pocit naléhavosti, sami tento pocit popsali takto: „Když vám někdo řekne, abyste se podívali na duhu, také mu nikdy neodpovíte, že se na ni podíváte zítra.“

Žáci se ve skupinkách balí do papíru, pokreslují se a hlavně si to užívají.

Použitá literatura:

HAZUKOVÁ, H.: (1998) Výtvarná výchova jako integrovaná a integrující složka primárního vzdělávání. In VYSKOČILOVÁ, H. (Ed.) *K současným problémům vnitřní transformace primární školy*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1998, s. 125–145. ISBN 80-86039-47-1.

VALEŠOVÁ, H.: Příspěvek Materiály a techniky ve výtvarné výchově na 1. stupni ZŠ v Libereckém kraji – pohled do praxe.

<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/303/VYTVARKA-NENI-BEZNE-VYUCOVANI.html/>



Labyrint světa a ráj inspirace

Lenka Rozsivalová Matušková

Anotace:

Príspevek popisuje artefietický prístup ve vyučování a vedení třídy, zdůrazňuje potřebu stereotypu jako zázemí pro tvořivost a inspiraci.

The author describes artephiletic approach to teaching and management of her class, emphasizes the need for stereotype as a basis for creativity and inspiration.

Název příspěvku odkazuje na kouzlo labyrintů, kterému podlely děti na základě jedné galerijní animace, a co z toho všechno bylo. Upozorňuje na nekonečný příběh tohoto světa nevtěsnatelný do žádné učebnice a nezkrotitelný žádnými školními osnovami.

Jako začínající učitel jsem obdržela přesný roční vzdělávací plán zpracovaný metodikem školy, podle něhož jsem měla vyučovat a jehož jednotlivé cíle ve-psané do deseti měsíců školního roku jsem měla slovo od slova ve správný čas zapsat do třídní knihy. Metodický plán vznikl mnoho let před mým příchodem a naprosto korespondoval se stránkami konkrétních učebnic schválených MŠMT.

To byl začátek zvláštního dvojího účetnictví mého učení. Doba, kdy jsem se vzdělávací cíle z třídní knihy snažila vtělit do praktických činností tak, aby se jednotlivé předměty setkaly v smysluplném celku. **Přála jsem si, abych vzdělávací cíle mohla dobýt také cestou lesem, díky aktuálním výstavám a divadelním představením, s pomocí klasické i rockové hudby, na základě snů, zážitků, zkušeností, poznatků, práce, potřeb i vztahů svých žáků.**

Vzdělávací cíle v plánu například byly: osobnosti osvícenectví, vedlejší větý, nerovnice, křížkový steh, přítoky Labe, kotoul vzad a naši dravci.

Neměla jsem žádné zkušenosti s tvorbou vzdělávacího plánu, proto jsem požadavky původního plánu postupně opřela o program regionálních institucí a vytvořila si z animačních programů v nich jakási tematická a motivační východiska. To jednak splňovalo mou snahu o spojení školy se současným kulturním životem v okolí a navíc mě to blížilo k artefietickému přístupu ve výuce. **Dialog, reflexe, tvořivý přístup a objevování estetických kvalit mimo umělecká díla.** Pro další rok jsem mohla plán vytvořit samostatně a díky zkušenostem jsem připravila vlastní animační programy, abych mohla zachovat životnost své výuky i v institucích, které třeba nebyly dětem tak otevřené. Podobně jsme pracovali také v přírodě. **Pokud mluvím o institucích, nemyslím pouze galerii nebo muzeum, ale třeba obchodní centrum, poštu, elektrárnu atd.**

V takto rozšířeném vzdělávacím prostředí otevřeném pro návrhy žáků se inspirace dostavovala takřka neustále a týdenní plány umožňovaly takový přístup v předstihu zahrnout do výuky. Cestu inspirace dokumentuje například Období labyrintů, které načas naši třídu pohltilo.

Ne vždy se v okrajové galerii blízké škole objevila zajímavá výstava. Galerie sama ale byla inspirativním místem a jednou za měsíc tu přátelsky animačně působila doc. PhDr. Marie Fulková, Ph.D. Jedním z jejích talentů je vydupat estetický zážitek naprosto z čehokoliv. Někdy vznikl výtvarný program téměř bez závislosti na probíhající výstavě. Tak se moji žáci setkali s tématem labyrintu. Kromě stavby labyrintu z papíru a různých odpadových materiálů se děti dozvěděly o mystice labyrintu v lidských dějinách. (obr. 1)



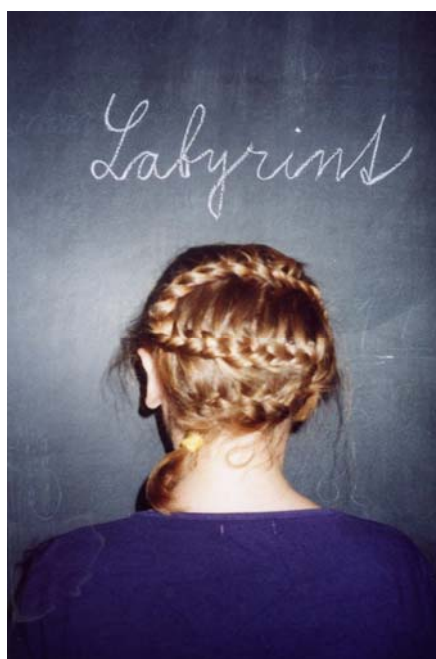
Na obrázcích ve třídě jsme si prohlíželi různé typy labyrintů v zahradách, na freskách, v mozaice chrámové podlahy a jako symboly na špercích. Je možné, že věnec na dveřích jako ochranný symbol vychází z labyrintu? (obr. 2)



Jeho odraz jsme našli i na koberci ve třídě. (obr. 3)



Denisa přesvědčila maminku k vypletení symbolu do vlasů (obr. 4)

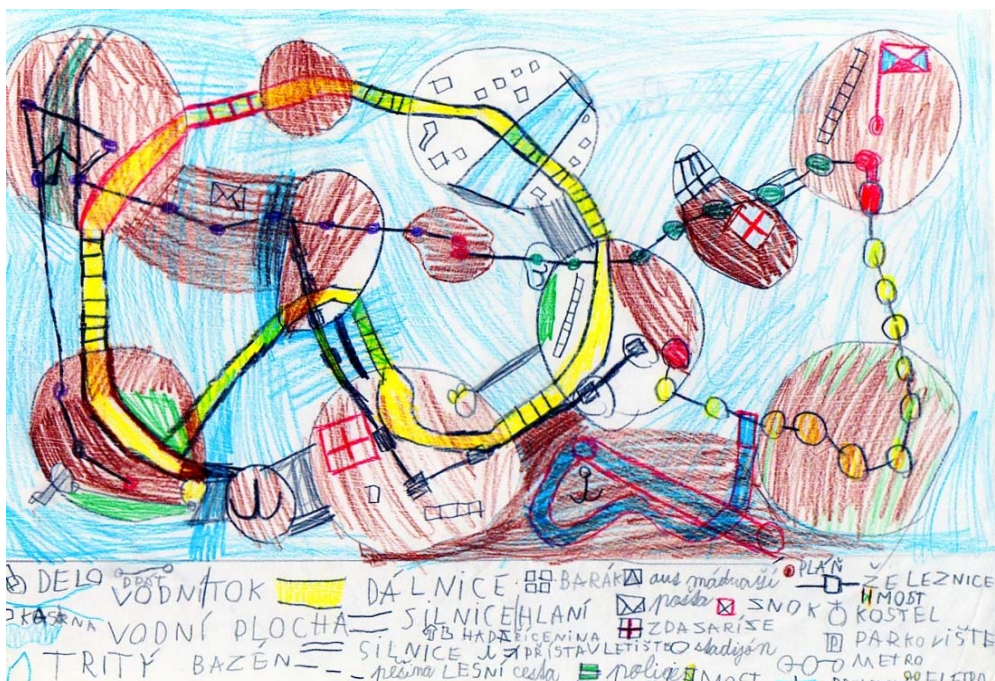


a když jsme si v kroužku přehazovali provázek, vzniklo také bludiště. Ariadnina nit? Našli jsme cestu od jednoho k druhému... (obr. 5)



Labyrint jsme postavili ze školních lavic. (obr. 6 a,b)





Jít podle plánu, osud, vše je určeno. Hod kostkou. Člověče nezlob se, je cesta osudu. Zrovna jsme začali zápasit s kružítkem, a tak jsme narýsovali hromady kružnic, vystříhali kruhy a v suterénu školy jsme postavili obří hrací plán. (obr. 8)



V určený den všichni přišli oblečení v dohodnutých barvách kromě Vrháčů kostek. Zvítězili modří.

Cesta bludištěm je plná rozcestí, tápání a rozhodování. Labyrint, i když klikatý a dlouhý, nabízí jedinou cestu. Jako spirála. Spirála mandaly. (obr. 9)



Mandala nás vztahuje k nám samým, k přítomnému okamžiku. Z tohoto místa můžeme skutečně zahlédnout někoho druhého. Když použijeme mandalu jako spirálu, můžeme v ní postupovat od našeho narození až k tomuto okamžiku. Můžeme také postupovat od tohoto místa dál, někam, kde si přejeme být. Spirály můžeme zavěsit do prostoru nebo je podepřít špejlí. Naše budoucnost nebo minulost je ponechána svému pohybu.

Pokud jsme v mandale došli až do přítomné chvíle, můžeme své mandaly spojit. Vznikne nový objekt. Střetáváme se v tomto okamžiku všichni, ať jsme vyšli z jakéhokoliv místa. A místo setkání je barevné.

Pásek papíru vede k mým kamarádům i k lidem, o nichž toho moc nevím, ale cesta k nim je naznačena. Je možná. (obr. 10)



Tento způsob práce je možné přenést také do výtvarných hodin na druhém stupni, protože program lze rozdělit do krátkých etud.

V sedmé třídě už děti „vědí, že neumí malovat, kreslit, ... a nikdy se to nenaučí“. Vědí, jak vypadá dobrá kresba a že takové kresby prostě nemohou dosáhnout, proto nemá cenu, aby se o něco pokoušely. Hodina se zátiším je buď nuda, nebo utrpení.

Etudy umožňují znovu uvolnit kreativitu dětí. Dávají možnost nalézt důvěru ve své schopnosti a zároveň se těšit ve volném čase způsobem, který už byl považován za ztracený. Je to jiná možnost, jak se vyjádřit. Krátké na přípravu nenáročné etudy nechávají z 45 minutové hodiny prostor na motivaci i závěrečné hodnocení, ve kterém je opět prostor na vlastní vyjádření dětí. **Vědomí, že mohu vytvářet estetické hodnoty a esteticky vnímat i bez zvláštních dovedností, naplňuje člověka důvěrou ve své schopnosti. Ten, kdo si věří, může spíše přijít s kreativním řešením nejen ve výtvarné výchově.** (obr.11)



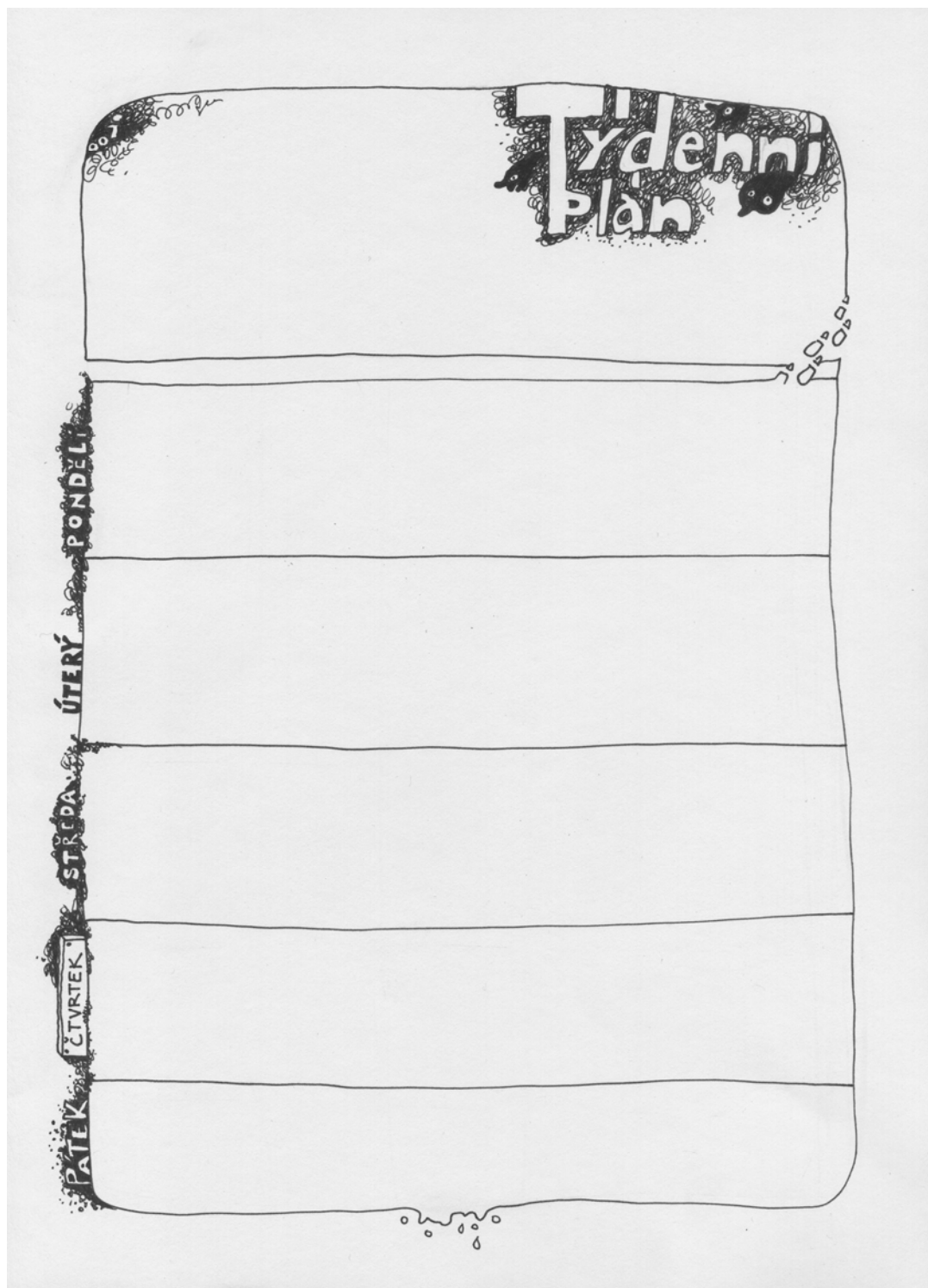
Jsou učitelé kreativní? A jestliže ne, je to tím, že si nevěří? Proč si nevěří? Co jako učitel potřebuji, abych si věřil/a?

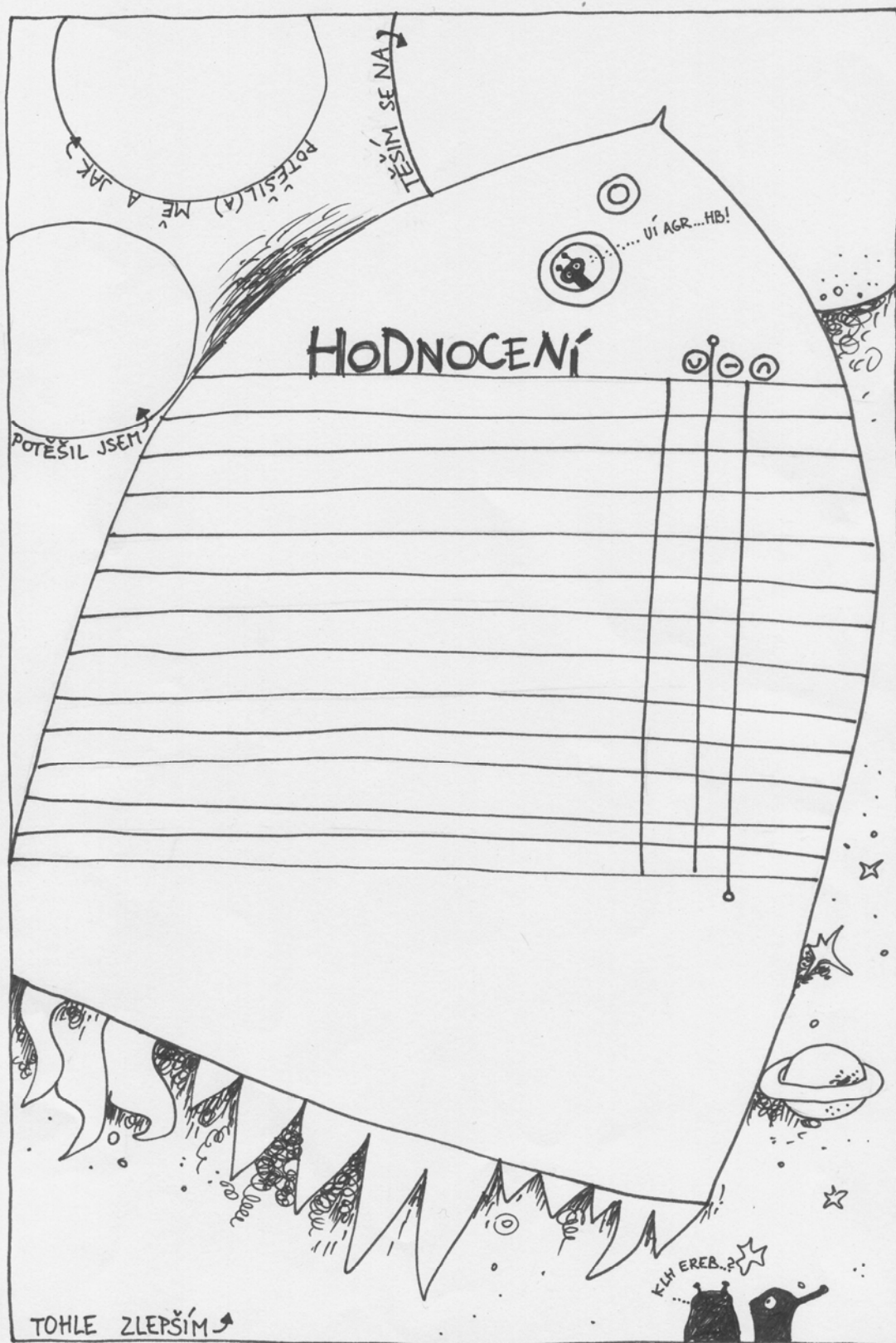
Artefiletický přístup umožňuje maximálně využít tvořivost dětí i učitele, inspirací jsou samy děti se svými rozličnými osobnostmi, ale také učitel jako svébytná osobnost plná zájmů. Děti se neustále střetávají se světem kolem, proto není možné nějak jejich zážitky a dojmy nezpracovávat. Tím se dostáváme k tomu, že není nic, co by bylo dětem zcela uzavřeno, co by nezasluhovalo komentář. V každém svém zážitku a dojmu se ptám: Jak tohle dětem zprostředkovat? Děti přicházejí a ptají se: Můžeme se bavit o tomhle? Tím se svět učebnic a programů pro děti dalece rozšiřuje a protíná se se světem dospělých. Jestliže chceme, aby se děti učily o druhé světové válce, jak to, že nám připadá složité jim přiblížit výstavu čínské fotografie? Nepřipadá vám to první téma vzdálenější?

Aby však tvořivost mohla proudit naplno, je třeba respektovat určitý stereotyp. Jsou jím vzdělávací plán, pravidla, signály, jasný program dne a místa pro věci i lidi. Když mám své místo, cítím se bezpečně, vím, co se bude dít, mohu se soustředit na práci.

Aby děti i rodiče mohli plně participovat na školním životě, vznikly týdenní plány. V nich se děti před začátkem každého týdne mohly seznámit s novými tématy a prací, připravit si vlastní příspěvky, rozplánovat si úkoly na nejvhodnější dny v týdnu. Na druhé straně listu děti hodnotily svou práci. Ve třetí třídě krátkým sdělením, postupně se přidala tabulka korespondující s na-

šími úkoly, kterou děti komentovaly smajlíkem podle své vlastní spokojenosti s výkonem. Tím byly plně vtaženy do hodnocení a nezůstaly jen pasivními příjemci, navíc měly dobrou možnost posoudit, za co přesně jsou hodnoceny a jak zkreslující může být vlastní vnímání. Většina dětí zpočátku svou práci spíše podceňovala. (obr. 12a,b)





Plány jsem kreslila já, děti je dále upravovaly a vzhledem k hodnocení a osobním postřehům z týdne v zadní části listu vznikala důležitá kronika, průběžné hodnocení a doklad naší práce do jejich portfolií s ostatními pracovními listy. Tyto týdenní plány společně s portfoliem se staly dobrým podkladem pro společné schůzky učitele, rodiče a dítěte nejen při řešení problémů. V páté třídě začaly děti vytvářet vlastní týdenní plány.

Měla jsem neustále potřebu něco vylepšovat, uplatňovat další a další nápady. Přemísťovala jsem zařízení třídy, měnila jsem vzhled plánů podle témat nebo ročních období nebo jsem vymýšlela přehlednější tabulky. Zaváděla jsem nové signály pro ukončení práce a každý pracovní list měl naprosto jinou úpravu. Pokud možno bláznivou, aby to bylo zábavné.

Jenže od týdenního plánu člověk nepotřebuje, aby byl zábavný. Je potřeba, aby zde bylo jasně formulováno, co zábavného budeme dělat.

To je můj zásadní poznatek, který mi přinesl odstup od práce díky mateřské dovolené. Stereotyp je důležitý, protože vytváří prostor pro tvořivost.

Už v průběhu své praxe jsem si uvědomila, jak důležitá je pro mě spolupráce s druhým učitelem/učiteli. Někým, kdo by mě nutil použít méně nápadů a do-táhnout je až do konce. Rozvinul by silná místa a poukázal na ta slabá. Ať už je vám bližší supervize nebo projekt ve spolupráci s druhou třídou nebo obojí, ne-zůstávejte v tom sami! Ale to už je jiné téma.

PS: Odpověď na řečnickou otázku:

Aby byl učitel tvořivý, musí si věřit. Co jako učitel potřebuji, abych si věřila?

Mou sebedůvěru posiluje jednak profesionalita práce. Mám vyjasněný hodnotový systém, životní filosofii, na jejímž základě preferuji určité kompetence žáků a vybírám cíle, úkoly a prostředky k jejich dosažení. Jasný plán a zpětná vazba umožňují dokumentovat postup, zaručit nějaký standard. Mohu improvizovat, když jsem připravena, a mohu zapojit intuici, protože vím, kde je její základ.

Díky tomu cítím, že jsem hybatelem, tvůrcem a producentem v procesu učení. Nejsem pasivním vykonavatelem cizích - mnou nepochopených - záměrů.

Zkrátka: Víím, co chci, a to také dělám. Víím jak, a neustále se zajímám o nové možnosti jak. Jsem naplňována tím, co dělám, a pokud ne, odcházím dělat něco jiného.

Obrázky:

1. Bludiště (skupinová práce, papír, lepenka a figurky „z kapsy“).
2. Věnec – symbol labyrintu.
3. Koberec s kruhovým ornamentem.
4. Účes a la Labyrint.
5. Ariadnina nit.
- 6a a 6b. Bludiště školních lavic.
- 7a a 7b. Mapy.
8. Člověče, nezlob se.
9. Mandalý.
10. Děti v bludišti.
11. Ze třídy.
- 12a a 12b. Týdenní plány.

Výtvarné soutěže

Olga Neprašová

„Děti by měly zaslat kresbu, výkres nebo polytechnickou práci, která by demonstrovala jejich vztah ke stromům.“⁵

Český zahrádkářský svaz

The Art Contests

„Children should send a drawing or a mixed-media work which would demonstrate their relation to trees.“

The Czech gardening association

V odtrženosti od reality běžného fungování na základních školách během univerzitního studia jsem se domnívala, že doba obesílání soutěží je již dávno pryč a učitelé tvořivě vycházejí z kurikulárních dokumentů, které nabízejí bezbřehé možnosti. Ovšem má první průběžná praxe ve 4. ročníku studia mě vyvedla z omylu a narazila jsem na aktivní účast dětí v soutěžích různého typu.

Při pohledu na kouzelné bytosti vyrobené z krabic se mi vybavila má účast v soutěži pro požárníky na prvním stupni, za kterou jsem obdržela knížku i s věnováním a udělala jsem nejspíše radost požárníkům – jak dnes nabádá heslo na stránkách Hasičského záchranného sboru *„Hasiči jsou tady pro vás, teď jim můžete udělat radost! Nakresli hasičům obrázek.“*⁶ Ale vraťme se ke krabicím, jednalo se o soutěž pro „Perníkovou chaloupku“⁷, výrobky byly nafoceny a na internetu měli zájemci možnost vybrat „nejkrásnější či nejzajímavější stvoření“. Nejúspěšnější tvůrce získal diplom a zbytek třídy obdržel – jak jinak – perník v obalu s vyobrazením „perníkového ráje“ a nemohla chybět reklamní upoutávka v podobě pohlednice a odkazem na místo pro krásný rodinný výlet.

Při povrchním zamyšlení jsem dospěla k názoru, že je lepší „se smát opodál“ a trochu ignorovat tuto problematiku a vybírat pouze soutěže, které nedělají pouze radost či jsou především reklamou pro pořadatele, ale hlavně na nich žák něco pochopí a dozví se. Při stoupání patry škol žáci míjejí nástěnky, reklamní poutače, výtvarná díla, výukové plakáty, vitríny s poháry a diplomy u tělocvičny, reprodukce výtvarných děl, květiny – všechno na stejné úrovni. Byla jsem překvapena přítomností reklamy a diplomů pro mladé sportovkyně a sportovce ze sportovních klání, která organizovala firma McDonald's. Na základě podobných absurdit jsem přehodnotila svůj prvotní přístup jako nadměru naivní.

⁵ Formulace zadání pro výtvarnou soutěž

⁶ <http://www.hzscr.cz/clanek/sluzby-pro-verejnost-souteze-a-vystavy-1-rocnik-vytvarne-souteze-pro-deti-a-mladez-davaji-za-nas-ruku-do-ohne.aspx>

⁷ zároveň upozorňuji, že soutěž není určena pouze pro předškolní děti, ale i pro žáky do 16 let
<http://pernikova-chaloupka.cz/> „Původně Lovecký zámeček z roku 1882, který slouží jako výletní místo pro všechny, co dosud nepřestali věřit na pohádky.“

Prostředí školy se rapidně mění a žákům už nepřijde nepřírozené, že se ve škole objevuje reklama a jejich sportovní aktivity sponzorují firmy či zástupné výrobky, jako například už zmiňovaný McDonald's, Corny, Kinder apod. Když už se podobné fenomény objevují i ve škole, je více než nutné s žáky **o nich mluvit a zvyšovat jejich vnímavost** na podbízivost a povrchnost sdělení, která denně potkávají i v prostředí, které má primárně jiné poslání.

Proto si myslím, že by učitelé měli věnovat pozornost věcem, které žáky obklopují už v budově školy. Pravdou je, že nám dnešní projevy vizuálního umění nahrávají, neboť v mnoha případech reflektují sociální aspekty společnosti. Tedy pole se nám nadmíru otevírá v široce pojaté struktury, které dovolují nejen interpretačně pohopsávat ale i radostí poskakovat⁸.

Hodiny někdy vypadají jako výrobní obrázky tak, aby žáci splnili zadání (nejen) soutěže a v nejhorším případě přesně podle instrukcí učitele a bez dalších přesahů – tedy pochopení, **proč by dané téma mělo být tématem soutěže a hlavně tématem hodiny**. Od tohoto by se měla celá výuka odvíjet a pochopení onoho momentu „proč“ by mělo být jedním z cílů hodiny. A je pouze na učiteli, jaké prostředky zvolí.

Právě možné téma této konference, tedy stereotyp a zmiňovaný nedostatek, je často důvodem, proč učitel sáhne po výtvarné soutěži či zalistuje v zaručeně inspirační brožůře – tzv. snadno a rychle. Jak velmi výstižně poznamenává Karla Cikánová⁹, upozorňuji, že v článku z roku 2002: *„Pokleslá tvorba..aneb jabloňové květy z popcornu, kdy učitel pouze formálně a mechanicky přejímá nápady, náměty a techniky tzv. nápad pro nápad.“* K velmi podobným zjištěním dospěla Katarína Galajdová a kol. ve výzkumu *„Ideál a praxe na Královehradeckých školách“*¹⁰, velmi zajímavým konstatováním bylo, že se v přípravách a následcích za poslední dva roky neobjevila jediná spojitost se současnou vizuální kulturou. Obdobné závěry přednesla Hana Valešová ve svém příspěvku na konferenci¹¹ *„Pedagog a umění“* na základě probíhajícího výzkumu na katedře primární pedagogiky na Universitě v Liberci. Upozorňuje, že studenti učitelství „opovrhují“ tradičními zadáními – jak jsem trávil prázdniny či zážitek z Velikonoce – na straně druhé, ale od výuky na universitě očekávají, že jim budou poskytnuty nápady na „jaro, léto, podzim a zimu, včetně všech svátků“, včetně získání dovedností ve spektru módních výtvarných technik.

Což dále potvrzuje výrok mé spolužačky: *„...šla jsem na výtvarku na vysokou školu, že jsem si myslela, že budu zkrátka s děčkama malovat stromy...“*. Pokračuje s dodatkem, že oceňuje příliv odvahy, s kterou může k hodinám výtvarné výchovy přistupovat.

⁸ Odkaz na výraz, který používá K. Dytrtová – interpretační skoky

⁹ CIKÁNOVÁ, K.: Pokleslá tvorba... aneb jabloňové květy z popcornu. In *Výtvarná výchova* 42, 3/2002.

¹⁰ GALAJDOVÁ, K.: Změna konceptu výtvarné výchovy – Ideál a praxe na Královehradeckých školách, 2009

¹¹ VALEŠOVÁ, H. : Materiály a techniky ve výtvarné výchově na 1.stupni ZŠ v Libereckém kraji: pohled do praxe, konference pořádaná v Olomouci 4.-5. listopadu 2009

Pro začínající pedagogy mi přijde (samozřejmě s možností dalších přesahů) zajímavý pohled na svou přípravu na hodinu přes definici podmínek kýče, které zformuloval T. Kulka¹², podmínky jsem dále upravila pro naše potřeby:

„Výtvary“ prvoplánové hodiny zobrazují témata ztvárněná za pomoci technických postupů a materiálů, které jsou všeobecně považované za krásné, několikrát odzkoušené anebo které mají silný emocionální náboj.

Výrobky musí být okamžitě identifikovatelné, všem srozumitelné a hlavně krásné.

Během hodiny se žák neobohatí o nové asociace spojené s tématem, technikou, materiálem a nedozvěděl se žádné vztahy tématu (techniky, materiálu) k minulosti, současnosti, k vlastní osobě, společnosti a zároveň souvislost mezi tématem, technikou a materiálem.

Tato perspektiva umožňuje ujasnění dvou hlavních složek hodiny – tedy výtvarný problém a inspirační přesahy tématu do dalších témat. Didaktická složka je už čistě na citu učitele.

Vnímání krajiny

Nyní se pokusím načrtnout hodinu postavenou na zadání soutěže. Na praxi jsem obdržela zadání soutěže „Děti by měly zaslat kresbu, výkres nebo polytechnickou práci, která by demonstrovala jejich vztah ke stromům.“ Hodina pro žáky 6. třídy, což je téma více než lákavé. Téma, které svádí k zadání: „Děti, dneska budeme malovat stromy a zamyslíme se nad tím, co nám v životě přináší.“ Což je stále jedním z cílů výuky, ale tím bychom žákům nedovolili myslet trochu jinak, než je úplně běžné. Zároveň je více než vhodné probrat s žáky různé druhy perspektiv. A hlavně, aby žák pochopil, že stromy jsou součástí našich měst (kde většinou dnes žijeme) a zároveň pochopil, že tomu v minulosti i dnes bylo a je i jinak. Mimo to je důležité vědomí, že každý národ vnímá krajinu odlišně, pro každého krajina a stromy představují úplně jiný pojem.

Motivační část hodiny je postavena na vyobrazeních: J. Lada – Česká krajina, 1935; A. Slavíček – Procházka parkem, 1896; H. Rousseau – Překvapení, 1891; P. Gauguin – Modré stromy, 1888 ; J. Kasalová – Tabulae Terreare, 2002; Čchen Nien – tušová malba; Jakub Nepraš – Kultury, 2009; fotografie – Mongolsko, vizuál ze hry Travian, pohled na moderní Athény; satelitní mapa Hradec Králové. Vybrány jsou záměrně ukázky vizuálně podobné, ale často s odlišnou vnitřní souvislostí. Cíleně, abychom nezůstali pouze u schématického zaznamenání krajiny.

Žáci jsou nabádáni k vlastní interpretaci vizuálů, hledání rozdílů v našem „za kořeněném“ vnímání krajiny pouze ze středoevropského pohledu a ve společné diskusi k hledání komponentů krajiny – hledání struktury a funkce jednotlivých prvků a její důležitosti k fungování obyvatel v ní – opět odlišnost prvků krajiny v jiných kulturách.

¹² KULKA, T. : Umění a kýč. Praha, Torst 2000, str. 57

K pochopení tohoto cíle jsem zvolila zadání, kdy každý žák má za úkol zmapovat okolí školy z ptačí perspektivy (k pochopení ukázka mapy a principu mapového zobrazení). Zaznamenání začíná z oken školy a posléze ze zahrady školy.

Dalším úkolem je znovu-ujasnění prvků, které se objevují v krajině ve které žijeme – sepsání na tabuli. Navazující úkol – průhledné folie – práce žáků ve skupinách. Každá skupina rozdělí prvky, které mají nějakou podobnost vždy na jednu fólii – stylizují prvky v krajině – vlastní pohled, nikoliv jako v mapách. Použití lihových fixů, které na fólii bez problémů drží. Tedy každá fólie zastupuje jednu širší strukturu – například vyrobené lidmi vs. přirozené – to, čemu se mi musíme přizpůsobovat. Výsledkem je překrytí fólií na sebe a pochopení celku. Následuje promítnutí pomoci meotaru a hra, kdy jednotlivé struktury odebíráme a diskutujeme, jak by to ovlivnilo náš život, případně co nám tam chybí, žáci mohou dokreslovat. V této chvíli si žáci **uvědomí hodnotu stromů** ve struktuře.

Takto připravená hodina dovoluje probrat mnoho témat vztahujících se ke krajině a zároveň otevřít další témata přesahující hranice krajiny. Záměrně zvolenými vizuály s jejich odlišnou vnitřní souvislostí si otevřeme prostor pro vnímání reakcí žáků na jednotlivé ukázky s cílem odhadnutí jejich zájmů, pro snadnější motivaci v dalších hodinách a vytváření větších celků.

Nejdůležitějším motivačním prvkem je pro mě osobně v pohledu na soutěže ta lehká šílenost a vyprázdněnost, kdy se mohu zasmát a následně se pokusit pojmy naplnit novým obsahem. Velmi zajímavou shodou náhod byla témata „předdefinovaných zadání – ala výtvarná kuchařka“, otevřená během samotné konference. Jak se ukázalo, problém je to stále více jak aktuální a otázky řešení se nejeví vůbec jako jednoduché. Ale tímto konstatováním se problém nevyřeší. Zároveň nejspíše cestou psaní jiných kuchařek asi také ne. Snad další odborná setkání napoví.

Labeling jako zdroj stereotypu a možnosti jak s ním pracovat

Kateřina Štěpánková

Príspevek poukazuje na dôležitosť labelingu vo vzťahu k výtvarnej výchove, mapuje a kategorizuje prekážky brániace výtvarnej tvorbe a spôsobujúci únik od autentického výrazu k výtvarnému kliše. Zamieňa sa na možnosti koučinku v odstraňovaní prekážek a klade si za cieľ zahájiť diskuziu na téma, ako techniky koučovania preniesť a uplatniť v praxi výtvarnej výchovy.

Tvořivost a kreativita

Tvořivost je dle humanistické teorie jednou ze základních vyšších potřeb člověka a je vnímána, jako jeden ze způsobů sebeaktualizace lidské bytosti.

(Maslow 1954)

V teorii výtvarné tvořivosti podle Davora Dzalta je na kreativitu nahlíženo jako na rys společný jak samotné lidské existenci, tak i výtvarnému projevu. Tvořivost je vnímána jako základní kulturní a antropologická kategorie, umožňující člověku vlastní manifestaci ve světě, jako důkaz jeho skutečné přítomnosti, v kontrastu s progresivní vizualizací světa. Umění samo pak reprezentuje vyjádření vlastní identity mající svou existencionální důležitost.

Pokud se na chvíli zastavíme u první části názvu konference „Odvaha k tvořivosti“, nutně před námi vyvstává otázka na latentně přítomný strach. Odkud pramení a jaké jsou jeho příčiny? Jaké překážky musíme na cestě k tvořivosti překonávat? Hovoříme o strachu z tvořivosti nebo tvorby? Z jakých motivačních zdrojů je živena odvaha?

Strach a stereotyp

Zdravý jedinec je přitahován neznámým, novým, záhadným, neuspořádaným, nevysvětleným. Tyto oblasti jsou pro něj samy o sobě zajímavé. (Maslow 1954) Jsou výzvou. Stereotyp je příznakem nudy, nedostatku podnětů, reakcí na jednotvárné.

Jednou z nejvýznamnějších překážek nejen na cestě k tvořivosti, ale obecně výkonu jako takovému, je strach. Strach, který nemotivuje touhou překonat ho, ale paralyzuje, zapouzdřuje do nejúspornějšího „tvaru“, stereotypu, kliše. Strach může pramenit z neznámého či právě z očekávání známého, ale ať je jeho původcem cokoli, podstatné je, že strach sídlí v nás. Nositelem strachu nejsou situace, ale my sami.

Strach ve výtvarné výchově většinou pramení ze selhání, z obavy z hodnocení. Hodnocení obecně, ať se jedná o jakoukoli oblast, blokuje výkon, zabíjí kreativitu. Stereotyp je pouze jedním z řešení, jak se dostat do bezpečné zóny.

Umožňuje držet se známého tvaru, jistého výsledku, který už jednou úspěšný byl, nebo naplnil očekávání, a tudíž je „bezpečně“, bez rizika pro vnitřní integritu opakován, ač už se dávno vyčerpál sám sebou a potenciál tvůrce jej ve skutečnosti již dávno přerostl. Stereotyp umožňuje vykonávat činnost více či méně automaticky, s menší námahou, menší únavou, menší angažovaností vnější i vnitřní. A to platí pro všechny strany, které se v procesu zúčastňují, nejen pro žáka samotného.

Radost jako cesta ze stereotypu

Odpověď na otázku „Jaká cesta vede ze stereotypu?“, bude do velké míry shodná s odpovědí na otázku „Jak se zbavit strachu?“. Zeptáme-li se sami sebe, kdy jsme opravdu tvořiví, zjistíme, že popisujeme shodnou zkušenost.

- Jsme pro činnost vysoce motivováni.
- Vlastní činnost naplňuje naše vlastní potřeby a cíle.
- Cíl vnímáme jako dosažitelný.
- Činnost je příjemná sama o sobě.

Do procesu jsme plně ponořeni. Tento fakt je nesmírně důležitý, neboť neposkytuje prostor pro sebehodnocení, zaměření se na výsledek. Je to stav teď a tady, bytí v okamžiku, v přítomnosti, bez obavy z toho, co bude.

Je přítomen herní aspekt.

Uspokojení z vykonávání činnosti samé. K tomu dochází pouze a jen tehdy, vychází-li touha z nás samých, jsme-li napojeni na energii vnitřní motivace. Vnější motivace, jakkoli může být krátkodobě účinná, je v podstatě „negativně“ definována a staví před nás podmíněně riziko penalizace. V „lehčí formě“, zaměření se na cílovou pobídku, brání plnému soustředění na činnost samu, jejímu vnímání a prožívání radosti, uspokojení.

Pokud dojde k naplnění těchto podmínek, hovoříme o tzv. stavu „FLOW“ (Csikszentmihalyi 1990). Stavů plynutí, kdy jsme natolik pohlceni činností samou, že nevnímáme tok času a plyneme časem. Není asi možné být na této vlně neustále a každou hodinu výtvarné výchovy, ale ta by jej měla mít před sebou jako vizi a výzvu. Kde jinde lépe a v jakém jiném předmětu jednodušeji? Žádný jiný neposkytuje tak obrovský herní prostor jako výtvarná výchova.

Tvořivost a vzdělávací systém

Tvořivost, jejíž podmínkou je kreativita, má i svá skrytá rizika. Kreativita je definována schopností překračovat a nerespektovat dané hranice, posouvat je, hledat nová řešení. Zároveň je tu však neoddělitelně přítomna i žádost po radikální autonomii. K tvořivosti, jak již bylo řečeno, je nutnou a nezbytnou podmínkou radost, hra, svoboda, samostatnost, otázkou je, zdali to skutečně uneseme jako pedagogové a unese-li to náš vzdělávací systém. Náš systém vzdělávání je stále zaměřen především na výkon, na vzdělávání jako vážnou záležitost, předání dat a vědomostí jako uzavřeného celku. Stejně tak i výtvarná výchova. I přes nový, rámcově vzdělávací program nepřekročila svůj stín a nevyužila jedinečné příležitosti plně obsadit prostor, který jí může patřit, a nezahrnula do svého kurikula zcela klíčové cíle, které by měla naplňovat – tím je fenomén radosti, hry a zábavy, stejně tak i posilování sebedůvěry a vy-

tváření pozitivního sebepojetí, budování celoživotního zájmu o umění. (EURYDICE 2009)

Je také otázkou do diskuze, zda jako „nepovedená“ díla nejsou hodnocena právě ta inovativní, jiná, zkoušející pevnost stávající hranice. Zda to nejsou ti, kteří potřebou opustit stereotyp jsou za své novátorství označeni za kverulanty výtvarné výchovy a jejich sebedůvěra není pro jistotu v počátku nalomena stigmatem mazala. Zda jsou označeni opravdu za své schopnosti, dovednosti, přístup.

Labeling jako zdroj demotivace k tvorbě

„Děti se nemusí učit být zvědavé, ale mohou být naučeny jak nebýt zvědavé“.
(Goldferb)

Důvody, proč děti rády kreslí, jsou velmi podobné těm, které je motivují ke hře. Je to způsob uchopení a ovládnutí světa. Jde o možnost a moc určovat svá vlastní pravidla, dávat světu tvar a proporci, spolu s možností zpětné korekce. Cestou k „dospělosti“ však převáží dokonalé představy o konečném ideálním tvaru, které brání přistoupit k tvorbě opět jako k procesu, hledání a hře. Někde na této cestě ztrácíme odvalu a motivace z vnějšku se stává silnější, než naše vlastní potřeby. Tento prostor dává příležitost vzniku dalšího silného a účinného prostředku demotivace k tvorbě, a tím je labeling.

Zcela spontánně a bez zlého úmyslu dokážeme říci, že „někteří žáci jsou šikovnější“, některé „to nebaví“, u některých to „vždy skončí patlaninou“. To jsou typické příklady labelingu. V podstatě je jedno, zda se jedná o labeling pozitivní, či negativní. V důsledku jsou si velmi podobné. Úrovně, na kterou by žáci mohli aspirovat, nedosáhne většinou ani jedna označená skupina. První, z důvodu aby nezklamala očekávání do ní vložená, nebude riskovat, protože hledání nemůže nikdy skončit u předem adjustovaného výsledku, druhá, bude demotivována již na začátku.

Label je paušalizující nálepka, stigma, které se neptá po příčinách, ale vytváří pro jedince kategorii, která se stává určující pro přístup okolí, ale i jeho samotného. Sebepojetí a chování jedince může být ovlivněno, nebo dokonce předem určeno užitým označením, jež jej popisuje a zařazuje. Můžeme pak hovořit o konceptu sebenaplnujícího se proroctví. (Becker 1997)

Tendence k labelingu je v oblasti výchov silnější než v jiných oblastech vzdělávání. (Samozřejmě není snadné, pro učitele ani pro žáka, vzdát se hodnocení, když už dílo na sebe „vzalo tvar“.) Pro samu podstatu věci je však lhostejné, odkud si žák label přináší, i učitel, který ho sám nevytvořil, jej většinou akceptuje, neboť nemá nástroj, jak jej odstranit.

Interference

Odmítneme-li přistoupit na zjednodušené, paušalizující označení nechuti k tvorbě, můžeme se pokusit tyto interference strukturalizovat, a tím rozšířit pole možností, jak s nimi pracovat a kde hledat způsoby, jak je odstranit. Bez nároku na vyčerpávající výčet bychom mohli překážky strukturovat např. následovně:

- předmětová – která je vytvářena a podporována existencí determinanty

- osobní – strach ze sebevyjádření, „otevření se“, negace v osobní rovině
- sociální – nabourání statutu, porovnávání se v rámci skupiny
- tematické – motivace je vnější, téma nemá další potenciál, nepřesahuje samo sebe, nenaplnuje další cíle shodné s potřebami žáka.

Pro jednotlivé kategorie je možné hledat následující východiska:

předmětová – posílení sebejistoty v rovině formálních vyjadřovacích prostředků (akcent na základní výtvarné dovednosti)

osobní a sociální – rozšíření bezpečné zóny, kruhu bezpečí, zažít pocit úspěchu a pocitu uspokojení v osobní rovině i v rámci skupiny (arteterapeutické a artefietické přístupy, důraz na prožitek, skupinová práce)

tematická – hledání tématu, které je nosné pro žáka, nikoli pro učitele, které žák může prohlásit za vlastní, rezonuje s jeho vlastními potřebami

Koučovací teorie pracuje s jednoduchou, ale velmi inspirativní rovnicí. Výkon je roven našemu potenciálu po odečtení interferujících vlivů (Whitmore 2004). $V = P - I$ (V – výkon, P – potenciál, I – interference). Jedná se o to minimalizovat, a pokud možno co nejvíce odbourat interference, které nám brání v růstu, výkonu, poznávání, plné realizaci vlastního potenciálu.

Koučink jako cesta k odstranění labelingu

„Je velmi tragickým omylem domnívat se, že radost z hledání a objevování může být podporována donucovacími prostředky, jak se děje v tradičním vyučování“. (A. Einstein)

Základním východiskem koučinku je, že nejlepší výkon podáváme ve chvíli, když současně dokážeme naplnit i faktor radosti a poznávání (Gallway 2004). Pokud budeme zaměřeni pouze na výkonovou složku a opomineme naplnit i naše další potřeby, učit se pro svou vlastní potřebu a nalézat smysluplnost vlastního snažení, stejně tak bude-li chybět koeficient radosti, nebudeme schopni uplatnit naplno náš potenciál. Ztratíme motivaci, protože tlak z vnějšku bude silnější než naše vlastní potřeba. Toto je odpověď, jak posílit odvahu, či jak se otázkou odvahy vůbec nezabývat, protože tam, kde je radost a hra, nevzniká prostor pro strach.

Závěr

Opustit škatulkování je neuvěřitelně těžké, protože stereotyp, jak v hodnocení, tak v tvorbě, nám zjednodušuje orientaci v situaci, zmenšuje úsilí, vynaloženou energii, a to jak na straně učitele, tak na straně žáka. V oblasti výchovy a vzdělávání mají i zdánlivé banality hlubší dosah. I výtvarná výchova může posilovat a pěstovat prožitek frustrace z neúspěchu, „*Jednou patlal, provždy patlal.*“, který přenosem ovlivňuje další zkušenosti a postoje. Na druhou stranu může dosáhnout opačného, korektivního efektu, který naopak stigma snímá. Výtvarná výchova je prostor, který je definován tvořivostí, umožňuje sebevyjádření, autentický výraz, sebereflexi a díky prožitku úspěchu a uspokojení v této činnosti je zcela reálné ovlivnit zpětně sebenáhled a sebehodnocení, vytvořit pozitivní zpětnou vazbu.

Uplatnění metod koučinku ve výtvarné výchově není tendencí aplikovat „mód-ně“ cokoli, co „kolem nás projde“. Koučink je cesta vedení, která pracuje s vnitřní energií a je založena na vlastní iniciativě žáka. V tom nejlepším rozvíjí humanistickou tradici vzdělávání a usazuje ji do kontextu 21. století. Je cestou, jak zbytečně nepsiologizovat tam, kde je třeba spíše podpořit, zaměřit se na to pozitivní, na čem je možné stavět. Pokud bychom se stali více kouči než mentory, nemuseli bychom se zatěžovat následným odstraňováním labelů- ne-umím, nechci, a tudíž nebudu tvořit. Je samozřejmě lepší problémy nevytvářet, než je řešit.

Ať již budeme učit výtvarnou výchovu s jakýmkoli cílem, důležité je, aby v ní zůstala radost a hra. Pokud ta bude přítomna, nebudeme muset hovořit ani o stereotypu, ani o strachu a odvaze. Tam, kde je přítomna radost, je i odvaha k poznávání a je i přítomno i učení.

Literatura

Becker,H. Outsiders. New Zork, Free Press 1997

Csikszentmihalyi,M.,Flow. The psychology of optimal Experience. New York. Harper and Row, 1990

Dzalto,D. The Role of the Artist in Self Referent Art. Freiburg 2007

Galway,T. Tajemství vysoké pracovní výkonnosti. Metoda Inner Game. Praha, Management Press 2004

Maslow ,A., Motivation and Personality. New York. Harper and Row, 1954

Whitmore,J. Koučování. Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti. Metoda transpersonálního koučování. Praha, Management Press 2004.

EACEA 2009, www.eurydice.org

www.rvp.cz

Současní umělci a jejich potenciál pro rozvoj kreativity a informační gramotnosti mladých lidí

Barbora Škaloudová, Lucie Vobořilová

Anotace: Příspěvek představuje multimediální vzdělávací projekt ArtCrossing pro žáky, studenty a učitele, realizovaný Lektorským oddělením Národní galerie v Praze v letech 2006–2008. Prezentuje zejména kontexty vzniku vzdělávání skrze nová média v galerii a přínosy spolupráce mezi umělci a galerijními pedagogy.

English resumé: This paper introduces the two-year multimedia educational project ArtCrossing for students and teachers of the sixth to ninth elementary grades and high schools launched by the Educational Department of the Collection of Modern and Contemporary Art of the National Gallery in Prague. The project aims to make the target student group computer literate and foster their creativity and key competencies within the framework of art, music and media classes and to support the upgrading of teaching skills of art, music and media teachers. The project further aims to present the art of new media to elementary and high school students and their teachers. This paper describes also the context of the whole project within the framework of gallery education carried out by the Education Department of National Gallery.

Zaměření projektu ArtCrossing – multimediálního vzdělávacího projektu pro žáky, studenty a učitele

V roce 2006 zahájilo Lektorské oddělení Národní galerie v Praze realizaci projektu ArtCrossing, který přispíval ke zkvalitňování základního a středního vzdělávání ve výuce oborů výtvarná a hudební výchova, které v novém kurikulu společně formují oblast Umění a kultura. Projekt se zaměřil na dvě cílové skupiny.

První skupinu představovali žáci 2. stupně základních škol a studenti středních škol. Cílem projektu bylo rozvíjet informační gramotnost, kreativitu a klíčové kompetence žáků a studentů skrze tvůrčí umělecké aktivity. K naplnění tohoto cíle byl připraven komplexní vzdělávací program, který obsahoval formy prezenčního a distančního vzdělávání využívající vzdělávacího potenciálu sbírek Národní galerie v Praze. Žákům a studentům byly určeny multimediální vzdělávací programy, připravené současnými umělci, realizované přímo v Národní galerii v Praze, tvůrčí aktivity v hodině výuky předcházející programu v galerii a v hodině výuky následující po programu – činnosti, které obsah programu nějakým způsobem předjímají nebo rozvíjejí. Komplexní vzdělávací program určený této cílové skupině doplnil i e-learningový kurz o současném umění, který kromě naplňování výše uvedených cílů podporuje žáky a studenty k získání kladného postoje k e-learningu, jenž představuje jednu z efektivních možností celoživotního vzdělávání.

Druhou cílovou skupinou projektu byli pedagogové výtvarné a hudební výchovy – projekt posiloval jejich kompetence k rozvíjení informační gramotnosti, kreativity a klíčových kompetencí žáků a studentů při výuce výtvarné, hudební a mediální výchovy. Komplexní program pro pedagogy zahrnoval intenzivní čtyřdenní vzdělávací seminář, nově vzniklou knihovnu se zahraniční odbornou literaturou, manuál pro práci s e-learningovými kurzy ve vyučování, metodické listy pro přípravu a realizaci vzdělávacích aktivit navazujících ve školním prostředí na programy, které učitelé s žáky absolvovali v galerii, a příručku „ICT a současné umění ve výuce – inspirace pro pedagogy výtvarné, hudební a mediální výchovy“. Projekt tak podpořil a rozšířil nabídku celoživotního vzdělávání vyučujících. Důležité bylo jeho zacílení na rozvíjení informační gramotnosti v rámci oborů oblasti Umění a kultura. V tomto směru vycházel projekt vstříc aktuálním potřebám pedagogů, neboť jim poskytl možnost získat kompetence pro práci s ICT, které si mnoho z nich neosvojilo při studiu pedagogické fakulty, neboť takové zaměření nebylo v době jejich vysokoškolského studia dostupné.

(obr. 1, 2, 3)





Výstupy projektu ArtCrossing

Multimediální programy, aktivity do hodin i e-learningový kurz lze je souhrnně charakterizovat jako otevřené formy vzdělávání, ve kterých byl velký prostor věnován dialogu/komunikaci a uměleckému experimentu. Vzdělávací výstupy v rámci projektu ArtCrossing zohlednily požadavky na obsah výtvarné výchovy (popř. hudební či mediální výchovy) stanovené v rámcových vzdělávacích programech a přispěly k nadpředmětovému pojetí vzdělávání, které odpovídá úkolům a problémům, před které je postaven žák, student či kterýkoliv člověk mimo školní prostředí. Úkoly a zadání, se kterými se žáci a studenti během projektu setkávali, byly koncipovány tak, aby podporovaly osvojování klíčových kompetencí.

Vzdělávací programy probíhaly formou tvůrčích setkání se současnými umělci, kteří zprostředkovávali autentické setkání s novými technologiemi ve výtvarném umění. Umělci využívali potenciálu děl vystavených ve sbírkách moderního a současného umění Národní galerie v Praze, ale i koncepty svých vlastních uměleckých děl. Do projektu se zapojilo sedm umělců a umělkyní: Pavel Mrkus, Radka Müllerová, Pavel Ryška, Pavla Sceranková, Matěj Smetana, Michaela Thelenová, Petra Vargová.

Všechny vzdělávací výstupy, jejich scénáře, záměry, rozhovory s jejich tvůrci, a hodnocení je možné nalézt v publikaci ICT a současné umění ve výuce – inspirace pro pedagogy výtvarné, hudební a mediální výchovy. (1)

Na příkladu jednoho multimediálního programu pro ZŠ „Moje místo“ a e-learningového kurzu „Chytání vzpomínek“ si ukážeme některé možné přístupy a záměry vzdělávacích aktivit projektu.

Program „Moje místo“ vytvořil umělec Pavel Ryška. V programu se **zaměřil především na formulování a zaznamenávání zážitků z prostředí galerie.** Žáci dostali možnost najít si, co je samotné v prostoru galerie přitahuje. Měli si zde najít „své místo“ nebo vymezit prostor, který jim připadá v expozici zajímavý (důležitý, nepříjemný, zvláštní). Klíč k výběru místa byl výslovně ponechán na jejich osobních preferencích. Žáci zde pořizovali zvukové záznamy na diktafon v podobě různorodých komentářů či diskuzí. Své promluvy pak vkládali na všem přístupnou internetovou stránku, kde má každá školní skupina účastníci se programem svou interaktivní mapu expozice Veletržního paláce www.mojemisto.net. Žáci si tak hledali vlastní místo: určitou polohu mezi veřejným prostorem webu a soukromým vyjádřením vlastních názorů a pocitů. Po technické stránce se učili mimo jiné přetahovat zvukové záznamy na PC a následně na internetovou síť.

(obr. 4)



E-learningový kurz Chytání vzpomínek byl vytvořen pro žáky 2. stupně ZŠ i SŠ v délce 90 min (2 vyučovacích hodin). E-learning byl zvolen zejména díky tomu, že je jednou z moderních distančních metod vzdělávání, která zajišťuje vysokou míru interaktivity a rozvíjí řadu klíčových kompetencí a kreativitu formou tvůrčích úkolů. Autoři kurzu se zaměřili na soudobé umění, ve kterém umělci využívají pro svou tvorbu různorodé prostředky nových médií. Žáci se tak v kurzu nejen o současném umění učí, ale seznamují se i s jeho uplatněním. Představitelkou současného umění se stala umělkyně Pavla Sceranková, která ve svých projektech používá nejaktuálnější umělecké prostředky jako je video, digitální fotografie, animace či internet. P. Sceranková tak byla vhodným příkladem pro ukázkou tvořivého přístupu k užití ICT. Její tvorba byla technologicky nenáročná, a tak i žáky a studenty motivovala k jejich prvním krokům v této oblasti. Žáci a studenti měli možnost v rámci kurzu její umění reflektovat, inspirovat se jím a sami si vyzkoušet svůj tvůrčí potenciál. Kurz vychází především ze vztahu paměti a digitálních technologií. Reaguje tak na kontext prací P. Scerankové, jejichž ústředním tématem je uchování si vzpomínek. Autory kurzu zajímá, jak a co vnímáme a jak si naše zážitky pamatujeme, kam je ukládáme či jak je vizualizujeme.

Umělci a jejich potenciál pro rozvoj kreativity a informační gramotnosti

Zapojení umělců do projektu dokládá posun, k jakému dochází v galerijním vzdělávání. Není to již jen kurátor či lektor, kteří připravují a vedou vzdělávací aktivity, svůj význam nabývá neformálně koncipované setkání s uměním vede-

né umělcem, které nesměřuje k transferu informace od „znalce“ k „laikovi“, ale naopak nabízí platformu pro diskusi či ještě častěji jiný než verbální způsob interpretace uměleckého díla (např. interpretace díla tvůrčí aktivitou).

V českém prostředí se možnosti spolupráce umělce a veřejnosti teprve otevírají.

Výrazná iniciativa usilující o navázání spolupráce mezi galerií a současnými umělci vychází od Lektorského oddělení Sbírky moderního a současného umění v Národní galerii v Praze. Nejprve byly v Národní galerii ověřovány možnosti spolupráce umělce s nejširší veřejností při příležitosti oslav Mezinárodního dne muzeí, oslav výročí založení Národní galerie apod. Při takovýchto akcích šlo zejména o dílny koncipované umělcem, do kterých se může zapojit kdokoli, na jak dlouho má zájem (někteří účastníci tak setrvají několik minut, jiní hodiny). Oslovení umělci přicházejí se zajímavými nápady, které přinášejí novou formu setkání veřejnosti a současného umění a podporují vzájemné porozumění (dílny v Národní galerii připravili např. M. Mainer, M. Pěchouček, M. Dopitová, Š. Šimlová, Kamera Skura, M. Rittstein ad.). Ke spolupráci jsou zváni zejména autoři zastoupení ve sbírkách Národní galerie či ti, kteří aktuálně v galerii vystavují. To dává možnost vztáhnout koncept dílny k autorovým vystaveným pracím.

(obr. 5)



Projekt ArtCrossing zkoumal další možný model zapojení umělců do vzdělávání. Ověřoval potenciál spolupráce školy, galerie a současných umělců. Jde o první průzkum, jehož výsledky, doufáme, povedou k rozvíjení dalších partnerství.

Mezi hlavní rysy, kterými se spolupráce s umělci vyznačovala, byla zejména otevřenost, autentičnost a originalita, s kterou vstupovali do vzdělávacího procesu. Nabídli účastníkům programů svou zkušenost z tvorby svých děl, ať jde o techniku či samotný proces tvorby. Umělci, na rozdíl od lektorů, při své práci více riskovali a experimentovali tak, jak se to často děje v procesu vývoje jejich díla.

Umělci většinou pro přípravu programu potřebovali galerijního pedagoga jako partnera. Programy měly za sebou několik hodin konzultací. Vznikaly s pomocí galerijních pedagogů, kteří asistovali i při komunikaci s žáky či s praktickou přípravou realizace programu.

Inspirací pro zapojení současných umělců a umělkyní do galerijního vzdělávání byly i projekty, které jsou realizovány v zahraničí. Příkladem zajímavé spolupráce školy a umělce je projekt ROOM 13 – umělecké studio žáků a žáky vedené fungující ve skotské základní škole Caol Primary School. Jde o projekt v rámci kterého se prostor tradiční učebny výtvarné výchovy transformoval ve studio, ve kterém pracují společně žáci a hostující umělec. Cílem existence studia je podporovat umělecký i intelektuální rozvoj žáků a rozvíjet výměnu idejí a zkušeností. Projekt Room 13 přináší do Caol Primary School svobodu a odpovědnost. Žáci posledního ročníku dokonce mohou umělecké studio navštěvovat kdykoliv, i během vyučování, podmínkou však je, že nesmí zůstat pozadu v předmětech, které „vynechali“. Žáci jsou sami odpovědní za denní chod studia, za jeho administrativní i finanční chod. Umělec v projektu hraje velkou roli, neučí umění, ale vyzývá k přemýšlení a podporuje nově krystalizující nápady dětí.

Zapojení umělců do koncipování a vedení setkání veřejnosti s uměleckým dílem může mít nejrůznější podobu. Velmi zajímavý se zdá výsledek spolupráce Tate Modern a Live Art Development Agency, které podpořily projekt britského umělce Joshuy Sofaera nazvaný Performance Pack. Performance Pack je vzdělávací hra (zdroj), který je připraven k přímému hraní (využití) v nejrůznějším prostředí – ve škole, na veřejnosti apod. Obsahuje audio nahrávky, pomůcky a pokyny pro provedení velmi netradiční performance (která je jistou parodií na lekce historiků umění) o vztahu umění a performance. Zapojit se mohou všichni zúčastnění, výsledkem performance-hry je vytvoření konceptu a případně i realizace konkrétní diváky-hráči vymyšlené performance. Balíček pomůcek k realizaci této netradiční formy blízké hře, performance-lekci, je signován jeho autorem – umělcem Joshuou Sofaerem, a je tedy zároveň i limitovanou edicí uměleckého díla.

Závěrem

Během celého projektu jsme pečlivě sbírali zpětné vazby účastníků. Některé z nich příkladmo uvádíme.

„Pro starší studenty bylo přínosem skutečné, autentické setkání s dospělými tvůrci a možnost porovnat vlastní představy o osobě umělce se skutečností.“ – pedagožka SŠ

„Na začátku (tedy celý dnešní život do dneška) jsem odsuzovala moderní umění. Teď chápu tu radost, když se člověk může uplatnit v umění i když neumí perfektní drapérii nebo portrét...“ – studentka

„Nevěděla jsem, že výtvarné umění zahrnuje také fotografie a že jimi jde vyjádřit za pomoci počítačového programu nějaký pocit, nebo např. stárí.“ – žák

Zhodnocení celého projektu je uvedeno v Evaluační zprávě projektu, která je dostupná v Lektorském oddělení Sbírky moderního a současného umění Národní galerie v Praze.

Více informací o projektu naleznete na www.artcrossing.cz nebo v publikaci ICT a současné umění ve výuce – inspirace pro pedagogy výtvarné, hudební a mediální výchovy, kterou lze získat na adrese artcrossing@ngprague.cz. Na webových stránkách projektu je také možné získat aktuální přehled výstupů projektu, které jsou realizovány i po jeho oficiálním skončení, jako například akreditovaný kurz pro učitele „Tvůrčí využití ICT ve výuce výtvarné výchovy“. Další informace lze najít v současné nabídce multimediálních programů pro žáky a studenty.

Poznámky:

- (1) ICT a současné umění ve výuce – inspirace pro pedagogy výtvarné, hudební a mediální výchovy, Národní galerie v Praze: 2008, ISBN: 978 80 7035 378 3
- (2) více o Room 13 na www.room13scotland.com

Související literatura:

Chocholová, L., Škaloudová, B., Štůlová Vobořilová, L. (ed.) ICT a současné umění ve výuce – inspirace pro pedagogy výtvarné, hudební a mediální výchovy Národní galerie v Praze: 2008, ISBN: 978 80 7035 378 3

Harding, A. (ed.) Magic Moments – collaboration between artists and young people, London: Black Dog Publishing, 2005, ISBN: 1904772285

Havlůjová H., Štůlová Vobořilová, L., Digitální média v muzeu a galerii: „kvadratura kruhu“ nebo „koně pod kapotou“? in Sborník konference Muzeum a změna, Asociace muzeí a galerií, (připraveno k publikaci).

Pringle, E. We Did Stir Things Up, The Role of Artists in Sites of Learning, London: The Arts Council of England, 2002

Škaloudová, B. Umělec jako pedagog in Aktuální otázky zprostředkování umění (Teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova), Masarykova Univerzita v Brně: 2007, ISBN 978-80-210-4371-8

Škaloudová, B. Mohu něco říct? - Spontánní promluvy žáků 2. stupně ZŠ v expozici Veletržního paláce in Muzejní pedagogika dnes, 2008: Pedagogická fakulta Univerzita Palackého v Olomouci, ISBN 978-80-244-1993-0, s. 303

Štůlová Vobořilová, L. Umělec – partner galerijního pedagoga in Muzejní pedagogika dnes, 2008: Pedagogická fakulta Univerzita Palackého v Olomouci, ISBN 978-80-244-1993-0 s. 263

Umění (v) pohybu

Pavel Mrkus

Anotace

Přednáška Umění (v) pohybu představila program vzdělávacího workshopu pro lektorské oddělení Sbírky moderního a současného umění Národní galerie ve Veletržním paláci v Praze. V programu jde o možnosti využití informačních technologií ve výtvarné výchově pro žáky druhého stupně základních škol. Probíhá v multimediálním ateliéru ve Veletržním paláci a v expozici. V průběhu workshopu si žáci vyzkouší tvorbu audiovizuálních kompozic v reálném čase na motivy obrazů Františka Kupky.

Annotation

The lecture „Art (in) Motion“ presented an educational workshop for the Department of Education in Collection of Modern and Contemporary Art of National Gallery in Veletrzni Palace in Prague. The aim of the program is to open possibilities of using information technologies in Art Education classes for students of second stage of elementary schools. The program has been taking place *in multimedia studio as well as in the permanent expositions of the Veletrzni Palace. During the workshops students are trying out creation of audiovisual compositions in real-time with themes from paintings of Frantisek Kupka.*

Cílem mého příspěvku bylo představit program Umění (v) pohybu.

Umění (v) pohybu je program, který vznikl ve spolupráci a na objednávku lektorského oddělení Sbírky moderního a současného umění Národní galerie v Praze v rámci projektu Artcrossing. Tento projekt byl zaměřen na možnosti využití informačních technologií ve vzdělávání dětí v prostředí galerijního a muzejního provozu. V širším horizontu nabízí inspiraci a využití některých aktivit v hodinách výtvarné výchovy na základních školách a gymnáziích. Projekt Artcrossing je podrobně popsán v příspěvku jeho autorů z Národní galerie a také v příslušné publikaci „ICT a současné umění – inspirace pro pedagogy výtvarné, hudební a mediální výchovy“ autorem Lucie Chocholové, Barbory Škaloudové a Lucie Štůlové Vobořilové.

Program Umění (v) pohybu je postaven hlavně pro žáky 2. stupně základních škol. Nabízí tři základní zkušenosti: teoretické zamyšlení v úvodu, setkání s uměleckými exponáty v galerii a praktickou experimentální tvorbu. Takto je také strukturován průběh dvouhodinových pořadů, které jsou pořádány ve Veletržním paláci. K dispozici je místnost vybavená počítači s předinstalovanými programy, digitálními fotoaparáty a sluchátky. Pracuje se s třemi základními elementy - obraz, zvuk, pohyb. Přitom se využívá pracovních postupů tvorby videa z fotografií ve vazbě na zvuk pomocí velmi přímočaré a snadné kompoziční metody. Výsledkem, který si žáci odnesou, je krátká audiovizuální kompozice s použitím snímků detailů dynamických obrazů Františka Kupky.

Mým úmyslem bylo určité zpochybnění všeobecné pasivní konzumace současné audiovizuální kultury a nabídnutí alternativy, jak s touto digitální smrští nakládat. Obrovské množství dat, která jsou denně průmyslově produkována končí na virtuálním smetišti, jehož obsah lze recyklovat a vybraná data využít jako kreativní materiál podobného druhu, jako jsou třeba vodové barvy nebo ready-mades. To umožňuje digitální technologie v posledních letech široce dostupná a právě nejmladší generace ji dokáže v tomto smyslu hravě využít. Šlo o to uchopit tento potenciál a ukázat si jeho využitelnost. Mezi tématy v úvodu kurzu se objevují například otázky, čím drží pohromadě promítнутý film Oskara Fischingera, nebo co všechno můžeme v počítači provést s animovaným Spidermanem. Jako materiál k remixu nám posloužily obrazy Františka Kupky ze sbírky ve Veletržním paláci. Digitální fotografie jejich fragmentů jsme proměnili v pohyblivá barevná videa s rytmickým zvukem. Dostáváme se tak mimoděk i na pole tradičních uměleckých postupů, jako jsou koláže, citace, dekonstrukce, rekontextualizace a podobně.

Průběh programu

1. Úvod

Tato pasáž slouží k otevření možností a jednoduchému uvedení do problematiky stavby audiovizuální kompozice v žánrech videoartu, performance, současného umění i filmového jazyka.

A) Základní pojmy

Po zhlédnutí krátkého filmu Oskara Fischingera „Allegretto“(1943) jsme se pokoušeli odpovědět na tři základní otázky:

- a) Čím se tento film liší od běžných kreslených filmů např. Disneyovské produkce?
- b) Z jakých hlavních prvků se film skládá? Snažili jsme se jmenovat tři hlavní pojmy: obraz, zvuk, pohyb.
- c) Jak spolu tyto tři prvky ve filmu souvisí?

B) Film a videoart

Tento krok programu má být impulsem k otevření možností videa ve výtvarném umění. Zejména se ukáže rozdíl mezi volným uměním a klasickým filmem.

Promítá se několikanásobně zvětšený detail ze známého animovaného filmu bez zvuku. (*Spiderman, 1min.*) Žáci mají hádat, o který film jde. Poté následují otázky:

- a) Podle jakých znaků jste poznali tento film?
- b) Jak se film změnil?
- c) Co zůstane, odstraníme-li příběh?
- d) Jak jinak ještě by se dal tento film předělat?
- e) Jak působí zvuk?

Nakonec se přehraje i ukázka v původní podobě. Otázky směřují k tomu, aby si žáci uvědomili, že dílo má určité konkrétní prvky, ze kterých je postaveno. Po-

známe-li tyto stavební prvky, můžeme je pak sami uchopit a začít s nimi pracovat.

C) Příklad ze současného umění

Postupy manipulace s hotovým audiovizuálním obsahem v současném výtvarném umění představuje práce zakladatele videoartu Nam Jun Paika. Jako dva příklady z jeho tvorby jsou promítnuty *Electronic Super Highway* a *TV Garden*, kde využívá hotových televizních nebo video signálů ve tvorbě komplexních sochařských instalací.

D) Příklad technologický

Na snímku řazených fotografií Eadwearda Muybridge, jehož studium pohybu ve fotografii je názornou ukázkou principu filmového pásu nebo datového souboru videa, je možné si ozřejmit souvislost časové osy zvuku a obrazových snímků.

E) Příprava na vlastní práci

- a) Pro práci je využita aplikace ArKaos VJ, která umožňuje přímou manipulaci s obrazovým a zvukovým materiálem. V této fázi kurzu jsou krátce předvedeny její možnosti a technika. Také je předvedena krátká ukázka hotové AV kompozice. Fragmenty obrazů a videosekvencí je možno přiřadit ke klávesám a hrát na ně podobně jako na klavír, avšak místo tónů spouštět obrazy. Rytmus a dynamiku kompozice lze synchronizovat se zvoleným zvukem.
- b) Představí se některé aspekty v obrazech Františka Kupky, které jsou vystaveny ve sbírce ve Veletržním paláci a které využijeme k naší práci. Zejména se poukáže na pohyb a barevné kompozice.
- c) Jako výchozí audiomateriál poslouží čtyři krátké zvukové soubory, které si žáci poslechnou, aby si začali vytvářet představu o charakteru vlastní práce. Z těch si pak vyberou, který jim nejvíce sedí. Jde o tyto kompozice:
 1. Conrad Schnitzler: *Electric Garden*, (electro, 01:00).
 2. J. S. Bach: *Capriccio BWV992 – 4*, (piano, 00:33).
 - Air: *Electronic Performers* (electro, 00:40).
 - Funk D'Void: *Diabla* (techno, 00:52).

2. Práce v expozici

Pořízení fotografií v expozici obrazů F. Kupky

Po technickém poučení o použití fotoaparátů se žáci rozdělí do dvojic, vydají se do expozice a fotografují fragmenty Kupkových pláten. Přitom se doporučuje vybírat si kontrastní barevné a jednoduché geometrické motivy a detaily ploch. Každá dvojice nafotí 10–15 snímků, v expozici stráví asi 15 minut.

3. Práce v multimediálním ateliéru

Vytváření audiovizuálních kompozic v programu ArKaos VJ

Po návratu z expozice následuje vlastní práce s fotografiemi a zvukem v programu ArKaos VJ.

Celý postup je veden průběžně lektorem se snahou, aby všichni sledovali jednotlivé kroky od uložení fotografií, přes import do programu a základní úkony tvorby kompozic. Po seznámení s uživatelským rozhraním, které prakticky kopíruje podobu počítačové klávesnice, se rychle přejde k experimentování s možnostmi rozpořádání fotografií pomocí programových efektů a jejich synchronizaci s rytmem zvoleného zvuku.

Využívají se zejména možnosti překrývání několika vrstev s odečítáním určitých barev nebo světla, manipulace s obrazem v reálném čase pomocí gest myši, přidávání prostorových a pohybových efektů, přechodů a podobně.

Po několika minutách jsou žáci připraveni vytvářet své kompozice a další čas je věnován jejich tvorbě, ukládání a exportu do video souborů. Program ArKaos umožňuje vše nahlížet během vlastní práce, nejsou zde tedy žádné čekací doby na výpočet během vlastního experimentování, což bývá problémem u většiny ostatních aplikací pro práci s videem.

Lektor v průběhu práce pomáhá řešit žákům jejich individuální nápady tak, aby v časovém horizontu zhruba 30 minut dospěli všichni k nějaké formě výsledné kompozice.

V závěrečné fázi se všechny videosoubory promítnou na plátně z lektorského počítače a provede se reflexe s jednoduchým komentářem ke každému dílku. Tuto část žáci prožívají dosti emotivně a bývá velmi zajímavá. Dochází se k velmi rozdílným pojetím rytmu i vnímání barevných pohyblivých kompozic, práce oscilují od velmi jednoduchých lineárních nápadů po složité a obrazově bohaté vize, a to často i přes stejně zvolený hudební motiv.

Na těchto příkladech je možné se s žáky bavit nad otázkami typu: „Jak se komu povedlo obrazovou a zvukovou část sladit?“ nebo „Jak funguje rytmus, rychlost, kontrast?“

Závěr

Program „Umění (v) pohybu“ přináší v rámci lektorských pořadů Národní galerie inspiraci pro žáky, ale i pro jejich učitele ve výtvarné či hudební výchově. Pozitivní ohlasy na tento experimentální workshop naznačují, že možnosti výpočetní techniky ve výtvarné tvorbě nejsou zcela vyčerpány a zároveň, že technika nemusí být přirozené kreativitě překážkou, pokud se dobře nastaví tvůrčí prostředí. Současná vizuální a mediální kultura nemusí být vnímána jen jako uzavřená danost určená k pasivní recepci svými konzumenty. Informační koláž, asambláž, či dekonstrukce jsou ostatně principy ve výtvarném umění již delší dobu ověřené. Prostředky výpočetní techniky ve výtvarném světě tuto práci v určitém ohledu usnadňují, a mohou tak paradoxně pomoci dětem najít zájem o staré umění v novém kontextu.

Krize a komunikace

Karin Militká

Na začátku příspěvku musím zmínit, že od přípravy na konferenci, přes její samotný průběh, až po psanou formu do sborníku se jeho obsah neustále proměňuje. Po celou dobu mě provází obava, že můj díl nebude mít pro účastníky, ať aktivní či pasivní, vůbec žádný přínos. V průběhu konference jsem vytušila, že se mi nepodaří naplnit předepsaných 15 minut a byla jsem rozhodnutá nesnažit se o čtvrt hodinový projev za každou cenu.

Musím rovněž přiznat, že mé sdělení bylo a stále je plné pochybností.

Také se obávám odbočení od tématu, protože to, co mě nejvíc tíží (myslím profesně), není nedostatek zdrojů inspirace, ale komunikace, která je také součástí přípravy a samozřejmě výuky především.

Při první skice své prezentace jsem si uvědomila, že těžko mohu říct něco zásadně originálního. Nejen proto, že jsem v praxi učitelky teprve třetí rok, ale hlavně proto, že si v podstatě myslím, že se to nemohlo povést nikomu, že zdrojem úžasu nebude obsah, ale forma. Tento názor, ve vší úctě k délce praxe, kterou někteří kolegové mají nebo k jejich osobnímu nasazení a kouzlu, zastávám v případě zdrojů inspirace, která byla leitmotivem Pedagogických dnů. Protože máme, bezesporu, všichni podobné zdroje inspirace – každé ráno vstáváme k denním povinnostem, absolvujeme kratší či delší cestu z domu do práce, potkáváme se s kolegy, pracujeme se svými studenty/žáky; odpoledne/večer se vracíme ke svým rodinám, vaříme večeře, nebo jdeme spát bez nich; a další den stejný koloběh; k tomu se přidávají dny volna, které trávíme s rodinou, přáteli, odpočinkem, cestováním, sportem, kulturou, nemyslíme na práci, nebo se o to alespoň snažíme; a během těch cest, přesunů a setkání vnímáme, co se kolem děje.

Troufám si říct, že vnímáme – výtvarní pedagogové – víc, než abych dala příklad na někom z našeho učitelského oboru (učitel fyziky, nebo možná tělocviku), ale samozřejmě nechci sklouznout k paušalizování, jedná se jen o mou zkušenost s určitým vzorkem lidí.

Rozdílného pohledu na běžné věci jsem si všimla už jako studentka. Váhu jsem bohatšímu rozlišovacímu systému tehdy nepřikládala a nedělám to ani teď, ale určitě si více uvědomuji jeho možnosti, protože se nedotýká pouze inspirace k mé vlastní tvorbě, ale samozřejmě je důležitá pro rozvoj vnímání dětí, které mi byly svěřeny. Nechci říct, že by jedno nebo druhé pro mě bylo primárně důležitější, protože cítím, že řada věcí, které se snažím převést do výuky, je závislá na tom, co zaujme mě osobně a co zhodnotím pro sebe natolik zajímavé, abych se tím zabývala a „problém“ výtvarně řešila. A z druhého směru, můj pohled se pomalu zkresluje možnostmi, které se objevují pro žáky. Zaujme nás mnohem více „zbytečností“. Jsme citlivější na řadu projevů, například na výzdobu společných prostor u sousedů z nižšího patra. Nadchnou nás obyčejné věci, jako je například odraz na bílé stěně od dešťových kapek na okně. Využijeme ledacos a máme svůj specifický způsob recyklace.

Práce učitelky výtvarného oboru v ZUŠ a lektorky v galerii si jsou inspirací navzájem.

Interpretaci díla v galerii mohu snadno použít prostřednictvím reprodukce a moderních technologií i ve škole. Na druhé straně možnosti základní umělecké školy mi poskytují větší škálu pro výběr výtvarných činností.

Jiným zdrojem inspirace, velmi přirozeným a nenásilným, je kultura sama. Návštěva výstavy, kam si jdu nejprve sobecky pro svůj vlastní zážitek. Chci mít nový podnět, nový zážitek, dojem, odpočinek, chci si užít výtvarné dílo, obohatit sama sebe.

Svůj příspěvek jsem nazvala „Krise“. Netrpím krizí v přípravě galerijních programů. Když pominu samotné studium galerijních animací na Katedře výtvarné výchovy na Palackého Univerzitě v Olomouci, tuto práci dělám teprve prvním rokem a jsem z ní opravdu nadšená. Okouzluje mě proměnou témat a samozřejmě i pokaždé jinou skupinou, která přijde do galerie. Inspirace se mi hledá velmi snadno v samotných dílech a mám pocit, že někde ve vzduchu létají jasně stanovená pravidla, jak komunikovat.

Určitě se mnou budou ostatní galerijní pedagogové souhlasit, že tato práce je krásná a těžká zároveň, protože musíme/měli bychom podat stoprocentní výkon při každé animaci, protože studenty a jejich učitelky nezajímá, že jsme se špatně vyspali, protože jedou i dvě hodiny do galerie a nejsou zvědaví na nás, ale na výstavu a na program. Vedle toho má každodenní učení výhodu, že pokud se nepovede jedna hodina, studentům se omluvíme, nebo neomluvíme, a příští hodinu jim to vynahradíme.

Krise, o které hovořím, se týká právě každodenního učení. Přepadla mě po dvou letech vedení výtvarné výchovy na sportovním gymnáziu. Z názvu školy se dá vytušit, že výtvarná výchova byla – ne druhá v řadě – ale asi 14. v řadě: myslím, že víc předmětů na středních školách není, a od toho se odvíjelo i zájem pro výuku předmětu. Ale víc než vybavení vnímám jako zásadní problém komunikaci s dětmi. Jak moc s nimi mluvit, jak moc je usměrňovat?

Jen když za mnou přijdou pro radu? Když vidím chybu (pokud se jedná o studijní kresbu)?

Když je chci pochválit? Měli by si vystačit se zadáním na začátku hodiny?

Jediné, co mi je zatím vodítkem a čeho se v komunikaci a hodnocení studentů snažím držet, je věta, kterou v rozhovoru pro Reflex řekl Aleš Veselý:

„Považuji za svůj úkol, že pomáhám najít studentům sebe samy. Nic nelze předem podceňovat. I ve zdánlivé hlouposti, kterou někdo vymyslí, se snažím najít zrníčko jedinečnosti, na němž se dá něco vystavět.“

<http://www.jedinak.cz/stranky/txtvesely.html>, 22. 3. 2010

Komiks jako předěly v čase

Kateřina Dytrtová

Komiks je forma, která pomáhá otevírat a řešit problematiku různých časů uložených do statického políčka komiksu, nebo do statického obrazu, který může být součástí aditivního sledu takových vizuálů, ze kterých vzniká například „procesuální“ foto-komiks. Komiks otevírá problematiku rámu a rámování vůbec, akumulace malých ráků pohlcených jedním rámem. Roztrženosti rámování jako projevu expresivity vnitřku políčka a podobně. Tím, že komiks ve svém konceptu drží více či méně doslovnou naraci, tenduje svou formou ke srovnání s kinetickými médii videa a filmu. Tím nasává do své analýzy velmi plodné souvislosti s těmito magickými médii, které ve výuce často a kvalitně analyzovány nejsou. Tedy můžeme při jeho výuce nasát závažnou a důležitou problematiku průběhu, procesu a unikavosti.

V uvažování nad světem vizuálů obecně a ve sledování formy komiksu zvlášť neustále narážíme na setrvalý problém toho, v jak unikavém a pouze částečně se jevícím složitém kontinuu se pohybujeme, myslíme a vnímáme a jak výběrově a přes normy myšlení, chování a vidění tyto fragmenty žití „zastavujeme“ v myšlených situacích, rámcích výkladu, (ale také v doslovných rámech obrazů, políčkách komiksů ale i volnějších rámcích institucí).

Oproti nim stavíme proces vnímání žité zkušenosti, tzv. „tekutý pohled“ při vidění (Hájek, in Hanáková 2008), Barthesův termín „punctum - záblesk, který vlaje“ (Barthes, 2005), tedy k realitě „tam venku“ přikládané hledisko vnímatele, ale i samotný proces utváření významu a smyslu. Jsou to procesuální formy, které tepají a žhnou napříč „zastavenými“ ohraničenými situacemi paměti a mysli, tedy napříč věděnými „rámcí“ struktur a modelů. Kontinuum je v mluvě a myšlení rozčleňováno pojmy, mezi nimi však prosvítají „kalné množiny“, difference, zdánlivé prázdnoty nepojmenovaného a zdánlivě nevtaženého do hry významů, avšak žitého a cítěného.

Konkrétní fungování každého obrazového typu umožňuje a dotváří jistý mechanismus, který můžeme označit za spouštěcí mechanismus rámu. Obraz můžeme vnímat určitým způsobem (značka, obraz, políčko komiksu, rentgenový snímek), jsme-li si ovšem vědomi jeho funkcí. Tyto funkce jsou určeny různými typy rámování: rámováním fyzickým i kontextuálním.

Pojmy rám a rámeček zavádějí aspekt fyzický a konceptuální. Problém rámu tedy spočívá v tom, že není „věcí“, ale „funkcí“. Můžeme proto mluvit o primární úloze rámu – rozhraničovat, měnit diskurzy. Rám hrál tradičně ve světě vizuálů roli ochrany, a to nejen svého vnitřku, ale i ochrany pozorovatele před mocnými silami iluze. Rámeček, nebo kontext jiných políček je u komiksu ve velmi vypjaté poloze akcentován a využíván. Komiks tedy pracuje s políčky, ale také s „přetržitostí“ příběhu, kterou mysl čtenáře dogenerovává k políčkům.

I věda si uvědomuje „přetržitost míst“ daných procesů a jejich relativní vztažnost k pozici pořizovatele či experimentátora. Rám ve svém obecném významu už proto není „jako oko do absolutna“, ale jako konkrétní prostředí, oblast jedinečnosti, nikoliv modelu. Výpovědi a významy mají smysl v určitém rámci. Jevy jsou tedy kontextuální a relativní, jsou vztaženy k nějaké pozici. Takového kontextu a ko-textu využívá komiks.

Abychom oddálili náš zvyk při vnímání různých typů políček komiksu, na které jsme si zvykli a staly se pro nás nebezpečně „průhlednými“ (a tento zvyk nám nekontaminoval pozorování funkce políček a jejich rámování), podívejme se do oblasti samotného vidění, vnímání a typů „obrazů, které prolomily nebo opustily rám. Otevírá se tím téma samotné koncepce hranic viditelnosti. Například panorama jako „nerámovaný“ obraz se může ve větší míře prosadit teprve v okamžiku, kdy je zdůrazněna pohyblivost, kreativita či subjektivita vizuálního aparátu. V panoramatu vzniká nekonečné množství pozorovacích ohnisek, divák je v pohybu a těká pohledem, výjev nelze pojmut jedním pohledem. Dochází k zapojování diváka, kdy se mísí prostorové a časové aspekty. Vnímatel políčka komiksu si může položit velmi zdravou otázku, z jakého místa a pod jakým úhlem bylo políčko vybudováno (kde stála kamera). Rám se může také oddělit od obrazu, způsob promluvy referuje o něm samém, například prezentace prázdných galerií. Ve 20. století vizuál atakuje pozorovatele, obrazy expandují mimo scénu, do hlediště. Montáž (koláž) je seskupením fragmentů založených na pluralitě pohledů a nejednotnosti kódů. Vzniká řada postupů, které umožňují vytváření iluze plasticity nebo pohybu. Montáž a koláž je pracovní metodou komiksu. Jeho analýzou můžeme tedy poměrně dobře stopovat i širší vývoj vizuálních a zobrazovacích strategií v umění 20. století.

Moderní fyziologie k této problematice přispívá tím, že se zabývá otázkou subjektivního scelování iluze. Nespojité vstupy se funkčním způsobem scelují teprve ve vědomí subjektu. Proto aktivita diváka před vizuálem je relativní stav, protože vždy vyvíjí nějakou aktivitu. Vnímání samotné je tudíž *proces* interpretace, a nikoliv pouze příjem a konzumace. Můžeme pozorovat proces srůstu a spolupráce jednotlivých políček, které urychlují, nebo zpomalují děj. A protože je tato forma často dějem podložená, může ji stopovat i velmi mladý divák a vnímatel. Lidské vidění má syntetickou povahu, oko se pohybuje a mozek slučuje více okamžiků do jednoho vjemu, jenž má víceméně iluzivní podobu. To, co člověk vidí, není „tady a teď“, jde o sloučení více okamžiků a více úhlů pohledu, o jejich výběr, třídění, stylizaci a transformaci. Vidění chápeme tedy jako „dotvářející“ činnost, *proces*, bez něhož by se vjem rozpadal do fragmentů bez možnosti porozumění a interpretace. „Slepené“ strukturou mysli, zkušenostmi, známými významy. Tedy vizuální pole je vnitřně různorodý útvar s místy zřetelnosti a nezřetelnosti, s centrem a okraji organického charakteru danými tvarem těla. Setkáváme se zde s přelomovými pojmy *přetržitosti*, *fragmentárnosti*, *mnohosti*, *pohyblivosti*, „*tekutosti*“ a *rozostření*, jako charakteristikou vizuálního pole. Což je odlišné pojetí k předchozímu statickému uvažování o vidění.

Vizuální pole bylo chápáno jako stereometrický útvar, v jehož rámci mají všechny body stejnou jasnost („jasnost“ je karteziánský termín a odkazuje až ke klasické poetice). Proto jsou dnes definovány pojmy přímého a periferního vidění. Celku je dosaženo díky syntéze vícero záběrů, proto percepce a obraz mají časový rozměr. Takové vizuální pole je chápáno jako více pohledové a mnohoobrazové, tedy perspektivně nesjednocené, jako syntéza různých časových okamžiků, označené jako „tekutý pohled“. Položíme-li si otázku, jaká výtvarná a relativně srozumitelná forma by tato zajímavá témata času, posunu v příběhu, více pohledovosti a mnohoobrazovosti mohla otevřít, je to zejména komiks.

Sledujeme-li poměrně inovativní teoretické zřetele vnímání, které se uskutečňuje na základě subjektivní konstrukce iluze a vnější vizuální vstupy jsou pak ve vědomí subjektu určitým způsobem transformovány, slučovány, editovány a filtrovány, těžko formu komiksu jako smyslově uchopitelnou a „od-učitelnou“ můžeme vynechat. Je formou procesu oproti klasické představě, která naopak předpokládala, že vjem je přímým odrazem vnějšku a subjekt do něj nezasaňuje. Tedy vizuální pole se představovalo jako výřez statické vizuální pyramidy a nikoliv jako syntéza dynamického toku obrazů. Můžeme vystavit edukačně velmi účinný diskurz komiksu a obrazu jistých vizuálních metod. Můžeme tato témata otevřít tím, že se nebudeme dívat na vizuál, jako na nositele děje, k čemuž jistě komiks vybízí, ale jako na aplikaci jisté vizuální strategie. Jak je komiks, jak je obraz vybudován.

Komiks také, aby neulpěl pouze na rovině prostého přenosu příběhu, využívá deformací, zcizených prostorů a kontextů a karikaturních nadsázek. Pomáhá tak budování jinakosti, která je nutnou součástí vizuálních oborů, protože „smysl potřebuje setkání s jiným k tomu, aby uskutečnil svou proměnu, a naplnil tak svou tenzi, která stále ruší jeho identitu a která je zároveň energií jeho výkonů sjednocování a diferenciací. Potřeba proměny je zajištěna odbočkami, které zaručují neustálý přísun toho, co je jiné, co se vymyká předchozím rozvrhům, co tyto rozvrhy může proměnit, a navrátit tak jim samým. Smysl potřebuje ke svému rozvinutí setkání s nepředvídatelným“ (Ajvaz, 2003).

Tím se od formy komiksů dostáváme k tomu, jak komiks „dělá“ význam a smysl. Komiks může při kvalitním zadání sledovat dráhu oka při budování významu, což se u jiných typů vizuálů nedaří podchytit. Můžeme režijně ovládat pohled oka, „které odhodlaně a přitom pokorně vstupuje do rozlehlých neznámých krajín viditelného, bloudí jimi, v setkáních s jejich místy tká síť smyslu a zase ji páře a trhá. Poznání se může od pohledu poučit ve způsobu, jak utvářet trasu postupu. Pohyb oka je vždy utkán z odboček, pohled vždy zabloudí. Tato cesta není bez vztahu k smyslu, jehož prostřednictvím jsou viděné věci budovány a jenž do nich vstupuje. Spletitá cesta pohledu souvisí s neustálým narušováním a *obnovováním smyslu*, které je pro vizuální svět charakteristické a které odhaluje povahu smyslu vůbec.“ (Ajvaz, 2003).

Tím se opět dotýkáme již zmíněného problému, že rámec (smysl ohraničený rámcem platnosti) hranice zároveň rozmísťuje, vytváří interval, rozestup, distanci, vypovídá nejen o základní funkci znaku re-prezentovat ne-prézentní (tj. mít určitý odstup), ale komentuje i stále se vracející otázku o hranicích (distanci) mezi realitou a fikcí. Zároveň se podílí na funkčnosti jazyka jako systému „diferencí“, vzájemných odlišností a konkrétních významů. (Je tím, čím ostatní nejsou). Rozmístění a rozhraničení je základem konkrétního „čtení“ obrazu, výběru jeho interpretace. Bez diferencí by nebylo konkrétních významů, vše by se slévalo v šedou hmotu bez tvarů a událostí (Hájek, in Hanáková 2008).

Tedy jsme se v úvodním zamyšlení nad komiksem snažili vytyčit teoretické problematiky rámce, distance, času, procesu a smyslu, což jsou jistě klíčové strategické úkoly vizuálních oborů. Nyní je nutné přiblížit typ výuky, která je pomůže předestřít, uvidět, pochopit a naučit se je ovládat a používat.

Nejprve si uvedeme, které informace „kontaminovaly“ tvorbu studentů, čili jak zněl výběr parametrů, zvolených zadávajícím. Byla sledována opomíjená, výtvarně ale podstatná kritéria, která autor detekoval jako vhodná pro několik různých médií (zde spojitost s filmem). Jedná se tedy o vědomě nastavenou problematiku běhutosti reálného žití, reálného okamžiku „ted“, která mírně „vzdoruje“ zastavenosti obrazů, ale i způsobu lidského vědomí. Zmiňme termíny „situace“ a „rámec situace“ (Slavík, 2001). V situacích nelze nebýt. Karl Jaspers: „V situacích jsme vždy.“ (Tamtéž).

Toto napětí mezi tím, jak myslí třídíme, jak pojmenováváme, jak situace třídíme do situačních typů, jak neustále vytváříme rámce možných světů s vnitřními pravidly, jak tímto vším filtrujeme poznání a vnímání, ostře kontrastuje s běhutostí plynulého okamžiku „ted“, který je jedinou možností, jak ve světě být. Čili toto bylo řídicím parametrem, který pomáhal při výběru následujících kritérií.

Technická a formální pravidla vyžadovaná pro tvorbu „komiksu“:

Alespoň 2x by mělo být použito „zoom-ování“ (přiblížení pomyslné kamery) ve významově nutných, zdůvodněných místech děje.

Alespoň 1x zrychlení děje. Otázkou je, jakými výtvarnými prostředky toho může být dosaženo?

Užití barevné monochromnosti s barevným akcentem na zdůvodněných místech děje.

Autorem bude dále sledována míra exprese v lince, kontuře či stínu (ve fotokomiksu v úhlu fotografického gesta), což autor zachycuje slovy v jím vytvořeném doprovodném textu (dále bod 5).

Pozadí, kontext příběhu je jistým způsobem upravený prostor (či jistý druh prázdna) a obsahuje vědomě zvolené (vědomě vynechané) výtvarné prostředky, o kterých autor referuje v textu (bod 5).

Komiks samotný nebude obsahovat text, vše tedy bude vyjádřeno výtvarnými prostředky.

Aby student mohl tyto formální prostředky používat, samotné tvorbě komiksu musí předcházet stručné a vhodně vybrané informace z problematiky žánru komiksu, což se může odehrát v následujících obrysech:

V nejjednodušší definici lze říci, že komiks je sekvence obrázků, vymezených ploch, někdy spojených s textem, které tvoří příběh. Na komiks je pohlíženo jako na jazyk, originální soubor mechanismů produkujících smysl, úžeji pak jako na narativní druh s vizuální dominantou. Lze hovořit o vzniku jakési prázdné formy, teoretickém modelu, který umožňuje vznik zmíněných mechanismů. Vždy se jedná o výtvarně zajímavě omezený, či vhodně manipulovaný prostor, což je dobrý a pochopitelný příklad kýženého výtvarného posunu. Zásadním se pak při tvorbě komiksu jeví právě vymezování těchto prostorů a budování vztahů mezi nimi, k čemuž se používají výtvarné prostředky velmi funkčně a účelově.

Komiks tak otevírá zajímavé výtvarné i teoretické otázky pochopitelné již i velmi malým dětem, kterým je příběhovitost i zkratka v příběhu vlastní. Tyto otázky přinášejí do hodiny kýžený *problém*, jednu z nejefektivnějších učebních metod, která rozvíjí myšlení dětí a velmi intenzivně je učí podstatu výtvarného vyjadřování. Některé otázky týkající se komiksu, které *nastaví situaci problému* v hodině výtvarné výchovy, si uvedme:

Jak komiks využívá živé modely, krajiny a zátiší?

Je vždy jeho „cestou“ práce se studijní kresbou, nebo volí častěji stylizaci? Čeho tím dosahuje, jaký je v tom rozdíl?

Využívá zkušenosti s realitou nebo zkušenosti zprostředkovanou fotografií? Jaký je v tom rozdíl? Nebo využívá zkušenosti s již vymyšlenými ikonografickými zkratkami? Co je ikonografická zkratka? Znáš ji z dějin kultury? (Určitý typ pajduláků, typ střihů, komiksové pozice...)

Kdy se seriálová figurka může stát bezprostředním výrazem kultury? Esencí doby?

Jaká tato figurka i kultura jsou?

Jaká je výrazová potence komiksů?

Využívá tato výtvarná metoda komiksu citací a všeobecně uznávaných prototypů?

Naučí se žáci jejím promyšlením chápat stereotypy a naučená kliše v životě? Zploštělé typy postav i vztahy, které navazují? Šablonovitá opakování situací?

Vyjadřuje se zde sentiment a exprese technikou totálně neemotivní (např. mechaničností rastrů)? Je to situace srovnatelná s přístupy například Ingrese a Davida, u nichž lze hovořit o neemotivní jasnosti a přesnosti kresby?

Otázky naznačují, že komplex výrazových prostředků komiksu nelze žákům prostě oznámit, je účinnější, když žáci je spolu s vyučujícím odhalují (např. pomocí předešlých otázek a vhodně nalezeného vizuálního materiálu). Mohou tedy na ně přicházet v dialogu s vyučujícím, například při rozboru reklamy, vi-

dea, filmu, video-artu, při sledování práce fotografa či kameramana apod, což jsou ve výtvarné výchově stále nedoceňované inspirační zdroje. S žáky je nutné vymezit výrazový „jazyk“, obecný obsah a formu komiksů. (Např. linearita a čistá barevná plocha).

Pro velmi malé děti je možné uložit snadné úkoly: najděte políčko s největším dějovým napětím? Kde prostředí hraje důležitou roli, kde nehraje žádnou, a proto by mohlo chybět? Kdy se hrdina nejvíce lekl, jak je to vyjádřeno? Čili co všechno lze při výuce komiksu otevřít za výtvarná témata:

1. Práce s časováním příběhu:

Jakými výtvarnými prostředky lze zrychlovat nebo zpomalovat děj příběhu? Může to být velikost políčka, doplnění citoslovci, impresie místo popisu, použití futuristického fárování (svalů, vln, kontur...) či kubistická práce s prostorem, opakování detailů, zvětšení detailu – například zvětšené oko v klíčové dírci, zařazení textu, „zoomování“, zaostřování „na příběh“, práce kameramana a fotografa: poskakující kamera, opilá kamera, strnulá kamera, fascinovaná kamera.

2. Zintenzivňování a zeslabování: • barev • kontur • stínů, a tím oddálení, přiblížení, upřednostnění v příběhu, ale také dodávání „emocí“: vzteku, pocity tísně, děsu, ale také naopak něžnosti, pohody, jasu ... Můžeme volit čisté a výrazné barvy (pop-art) v kontrastu s grafickým účinkem černobílého, jinak monochromního výběru. Lze postupovat od neurčitosti a nejasnosti stopy až po použití kontur v kontrastu s jednoznačnými, zdvojenými, či dokonce zmnoženými a rozlámanými konturami, barevně zvýrazněnými. Lze dávkovat zjednodušování tvarů a detailů od zkratky až po karikaturu.

3. Prostorové souvislosti mohou být vyjadřovány geometrickými elementy v perspektivě, úběžníkovou či hieratickou perspektivou, lineárním uspořádáním v pásech. Můžeme dosahovat paralelnosti situací a kontextů, můžeme používat stříhy, či „perforace“ příběhu jinými rovinami děje, prokládáním děje.

4. Důrazem na dějovost příběhu mohou být vybírány dramatické situace, ale také provokace, šokování, ironizace, zesměšnění, strašení. Z toho úhlu pohledu vnímáme, že zde chybí určitý druh situací, kontextů a stavů, například nuda, neustálé vracení se k něčemu, nadbytečné informace, banality, stereotypní stavy a procesy, které jsou však běžnou součástí života. Zajímavá otázka tedy je, co komiks nabízí svým výběrem z reality života za nový úhel pohledu?

5. Snahou komiksu bývá i pokus o dosažení iluze skutečnosti. Komiks proto může používat fotorealistické postupy: optické zákonitosti, vizuální zjednodušení, zhodnocení detailu fotografického obrazu. Zde je předpokládána diváková zkušenost nikoliv s realitou, ale s jejím zprostředkováním fotografií, zvláště reprodukcí, kde dochází k různým rozostřením, k slévání blízko sebe položených ploch, k rozpadům obrysů v prudkém světle, k rozkladu forem, ke skrývání pomocí stínů, k sytější barevným reflexům.

6. Uvedme nyní příklad výtvarného zadání, které vede žáky k jisté jemnosti výtvarného vyjadřování.

Skupina A vytvoří komiksový příběh, kde jedním z výtvarných postupů bude rozpad obrysů v prudkém světle. Žáci vlastně řeší „stylistický“ úkol: ptáme se, který typ zápletek, příběhů, situací vyžaduje tento výtvarný postup? Peda-

gogicky jsme nastavili situaci tak, že žák spíná výtvarný postup s jasným obsahem, dokonce musí vybírat mezi různými typy obsahů. Skupina B v téže třídě vymýšlí komiks, kde hlavním prvkem v řešení záhady bude postup zaostření a rozostření (tedy se může jednat například o formu detektivního příběhu, kde zaostřování a rozostřování je paralelou k myšlenkovému úsilí při luštění záhady, vyjasňování - pochyby). Třetí skupina C ve vypjaté scéně má za úkol použít „nadreálný“ výraz barev, který vypjatost posílí. Nyní může následovat experiment. Žáci mají najít tu část příběhu, která je opačná k právě použité, a vyzkoušet na ní stejný výtvarný proces. Dojde k její proměně? Dá se zařadit zpět do příběhu? Co její proměna příběhu přinesla za změnu?

7. Výtvarnými odkazy k předchozí problematice mohou být: fauvismus, romantismus, symbolismus, kubismus, futurismus, impresionismus, surrealismus, pop art, secese, egyptské Knihy mrtvých...vlastně nám opět vzniká neobvyklý pohled na celé dějiny vizuální kultury (architektura, video, film, výtvarné umění).

8. Nemusíme se dívat jen do minula. Pro vyjadřovací kód můžeme vyhledat nějakou aktuálně zkoumanou formu, v současnosti například formu oblíbených rastrů nebo pixelů (Raudenský, 2008).

Jak čtenář právě zjistil, ač se původní zadání zdálo možná příliš omezující, vlastně bylo – vzhledem k výtvarným možnostem komiksu – to nejjednodušší. Sílu komiksového výtvarného účinku vlastně vůbec nevyužilo. Proto bohatší využití komiksu, výtvarné zpřesnění účinku práce a hlubší ponor autora do dané problematiky předpokládáme, že směřování a vůbec kontext vývoje oboru nás na mezioborových švech příbuzných disciplín nutká k tomu, abychom přesněji zpracovali vizuálně – auditivní spoje, zařadili je „hutněji“ do sledu přenášek a přesněji formulovali zadání pro krátká videa či jiné procesuální formy. Styčnými plochami mezi obory vizuálních a audio oborů se zabývají jednak komparativní práce (Bláha, 2007), ale i literatura hudebních oborů, která zmiňuje synestezii (Kopčáková, 2009), nebo vztahy rytmu v hudební a výtvarné oblasti (Nuska, 2002). Komiks těmito souvislostmi nabízí velice plodné prostředí, a tedy i velkou potenci do budoucna.

Literatura:

AJVAZ, M. (2003) *Světelný prales. Úvahy o vidění*. Praha: OIKOYMENH, 2003. ISBN 80-7298-080-7.

AUMONT, J. *Obraz*. Praha: AMU, 2005. ISBN 80-7331-045-7.

BARTHES, R. (2005) *Světlá komora. Poznámka k fotografii*. Praha: Agite/Fra, 2005 ISBN 80-86603-28-8.

BOURRIAUD, N. (2004) *Postprodukce*. Praha: Tranzit, 2004.

FULKOVÁ, M. Vše v jednom: metafora kultury jako textu a jeho intertextová povaha. *Výtvarná výchova*, 2009, roč. 49, č.2-3, s. 4-9. ISSN 1210-3691.

DYTRTOVÁ, K. Umění a kultura – oblast RVP. Ústí n.L.: UJEP Ústí n.L., 2006.

DYTRTOVÁ, K. Čas, prostor, hudba a výtvarné umění. Ústí n.L.: Acta universitatis UJEP, 2006.

HANÁKOVÁ, P. (ed.) (2008) *Výzva perspektivy. Obraz a jeho divák od malby quattrocenta k filmu a zpět*. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1625-6.

KOPČÁKOVÁ, S. (2009): *Slovo o umění bez slov. (Hudobnoestetické a interdisciplinárne úvahy)*. Prešov: Prešovský hudobný spolok Súzvuk, 2009, s. 104. ISBN 978-80-89188-22-2.

MERLEAU - PONTY, M. (2008) *Svět vnímání*. Praha: Oikúmené, 2008.

RAUDENSKÝ, M. *Fenomén rastru*. In *Nové druhy vidění. Sborník doktorandského kolokvia KVK PF UJEP Ústí n.L (CD-ROM)*. Ústí nad Labem: UJEP Ústí nad Labem, 2008. ISBN 978-80-7414-012-9.

SLAVÍK, J. (2001) *Umění zážitku, zážitek umění*. 1. díl. Praha: PF UK, 2001.

MEDAILONY AUTORŮ

*Doc. Kateřina **Dytrtová**, Ph.D.* Studia: Pedagogická fakulta, Ústí n. L., obor český jazyk/hudební výchova; UK Pedagogická fakulta, katedra výtvarné výchovy, Praha; doktorandská studia Teorie výtvarné výchovy na KVV PF UJEP Ústí n.L. ukončena disertační prací *Čas, prostor, hudba a výtvarná umění*; 2009 - Habilitační řízení ukončeno udělením titulu docent. Ve své pedagogické činnosti se zaměřuje na tyto schopnosti studentů: interpretace dějin vizuální kultury zpracované v mezioborových souvislostech (souvislosti hudební, jiné); teoretické problémy vizuálních oborů aplikované na výtvarném materiálu; schopnost analyzovat vizuál: tvorba významu vizuálu, kontext a jeho úloha, odlišnosti a shody různých symbolických systémů, různost zobrazovacích soustav odrážející proměny myšlení dané doby; schopnosti vyjádřit a zformulovat vytyčený problém vizuálních oborů, strukturovat režii vnímání a činnosti nad touto vymezenou problematikou, aktualizovat ji vzhledem k vnímateli. Tzn. navrhnout kvalitní tvůrčí činnostní edukativní program do autentického prostoru (galerie, prostředí měst, ulice, sakrální stavby...). Publikace - *Interpretace a metody ve vizuálních oborech*. Ústí n.L.: Acta Universitatis UJEP Ústí nad Labem, 2010. 230 s., ISBN 978-80-7414-250-5.

*Mgr. Lucie **Hajdušková**, Ph.D.*, absolventka PedF UK v Praze, obor výtvarná výchova pro ZŠ, SŠ a ZUŠ. Od roku 2007 pracuje jako odborná asistentka na PedF UK v Praze na katedře výtvarné výchovy. Vyučuje předměty Empirický výzkum ve výtvarné výchově, Didaktiku výtvarné výchovy. Zabývá se osobními a profesními profily učitelů, vztahem mezi učitelem a žákem a jejich vlivem na výkon žáka ve výtvarné výchově.

*Mgr. Karin **Militká***, absolvenka PŘF (matematika) a PdF (výtvarná výchova) UP v Olomouci, od r. 2010 PhD. Studium na Kvv PdF UP v Olomouci, pedagogicky působí na ZUŠ Dobruška, jako galerijní pedagog v GMU v Hradci Králové. Publikace - DP: *V krunýři želvy*. PdF UP, 2007.

*Mgr.A. Pavel **Mrkus***, absolvent VŠ UPM v Praze, prof. Vladimír Kopecký; IES ETF UK v Praze. Od r. 2008 odborný asistent Katedry elektronického obrazu na Fakultě umění a designu Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. Aktivně vystavuje, jeho práce se nacházejí ve sbírkách galerií a muzeí po celém světě. Symposia a rezidence: 2010 - Museum of Glass, Tacoma, USA; 2004 - Künstlerhaus Schloss Wiepersdorf, Německo; 1997 - O počátku, Center For Metamedia, Plasy. Ceny, granty: 2006 - Doplnkový grant NCSU Praha; 2003 - Honorable Mention, Vessels, Crystal Park Koganezaki, Japonsko; 2002 Silver prize, Contemporary Glass Art, Glass Museum, Notojima, Japonsko, Honorable Mention, Contemporary Glass Triennial, Toyama, Japonsko.

*Mgr. Lenka **Nepovímová***, absolventka PdF UHK, obor výtvarná výchova a matematika pro ZŠ, pedagogicky působí na ZŠ Úprkova v Hradci Králové, vystavuje samostatně i v rámci kolektivů.

Olga Neprašová, absolvoventka Gymnázia v Břeclavi. Nyní studuje na Pedagogické fakultě University v Hradci Králové, učitelství pro 2. stupeň základních škol – anglický jazyk a výtvarnou výchovu, a zatím vlastní velmi skromnou učitelskou praxi.

PhDr. Katarína **Příkrylová**, Ph.D., absolvovala FHPV PU v Prešově, obor výtvarná výchova a PedF UK v Praze, obor specializace v pedagogice. Odborná asistentka na Katedře výtvarné kultury UHK v Hradci Králové se zaměřením na didaktiku Vv a zprostředkování umění. Publikace - *Vizuální gramotnost* (ed.) Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2010, 220 s., ISBN 978-80-7290-487-7.

PhDr. Martin **Raudenský**, Ph.D., v letech 1986-1991 studoval na PedF Univerzity J. E. Purkyně v Ústí n.L., v letech 1991-94 na VŠUP v Praze v mimořádném postgraduálním studiu obor filmová a televizní grafika u Prof. M. Jágra a Prof. J. Barty. V letech 1994-95 absolvoval kurz kamenotisku v dílně VŠUP u doc. M. Axmanna. V roce 2007 obájil disertační práci "Hra v grafickém umění". V roce 2007 obdržel titul Ph.D. na Pedagogické fakultě UJEP Ústí n.L. a titul PhDr. na Ped F UK v Praze. Od r. 1994 přednáší jako odborný asistent na Fakultě umění a designu UJEP v Ústí n.L., od r. 1997 souběžně na katedře výtvarné výchovy Ped F tamtéž. Věnuje se volné a užité grafice, kresbě, ilustraci, webdesignu a multimediálním instalacím. Pracuje v technikách litografie, dřevořezu, sítotisku a digitálního tisku. Je členem výtvarné skupiny Rizoto a Klubu ilustrátorů dětské knihy, od roku 2005 spolupracuje s divadlem Buchty a Loutky (Švandovo divadlo v Praze).

PhDr. Lenka **Rozsivalová Matušková**, absolventka Pedagogické fakulty UK v Praze (2002) se během studia zabývala integrací dětí s DMO. Jeden rok strávila jako osobní asistent ve vyučování na ZŠ, tři roky jako učitelka prvního stupně na ZŠ Praha 4 Donovalská, v současné době na MD příležitostně publikuje a kreslí.

Mgr. Barbora **Škaloudová**, absolventka Pedagogické fakulty UK v Praze obor výtvarná výchova pro ZUŠ, zde pokračuje v doktorském studijním programu. Od r. 2002 působí jako kurátorka pro edukační činnost v Národní galerii v Praze, kde se zaměřuje zejména na vzdělávání žáků MŠ a ZŠ, další vzdělávání pedagogů a volnočasové tvůrčí aktivity pro děti. Absolvovala zahraniční stáže v Dánsku (Seminarier Formgivning Nykobing), v Anglii (Spacex Exeter) a Španělsku (Guggenheim muzeum Bilbao). Je autorkou odborných článků týkající se interpretace uměleckých děl ve vzdělávání (*Umělec jako pedagog, Co dělám, když interpretuji, Proměny vizuálně obrazných vyjádření v galerijních animacích...*) metodických článků pro pedagogy (*Výtvarná výchova, RVP portál, Raabe...*) a editorkou publikace ICT a současné umění ve výuce – inspirace pro pedagogy výtvarné, hudební a mediální výchovy.

Mgr. Kateřina **Štěpánková**, vystudovala Střední umělecko-průmyslovou školu sklářskou Železném Brodě, absolvovala na Vysoké škole pedagogické v Hradci Králové (obor Český jazyk a literatura v kombinaci s Výtvarnou výchovou) a na

Jihočeské Univerzitě v Českých Budějovicích obor Arteterapie. Působí na Katedře výtvarné kultury Univerzity Hradec Králové, kde se dlouhodobě věnuje problematice arteterapie a uplatnění jejích principů ve školství a v oblasti sociální péče. Intenzivně se zabývá tématem koučinku a jeho implementace do vzdělávacího procesu, tuto problematiku řeší i v rámci nadnárodního projektu „Transformace vzdělávání“ koordinovaného z Velké Británie. V současné době je v doktorandském studiu na Univerzitě J.E.Purkyně v Ústí nad Labem, věnuje se šperku, grafice a sportu.

*Mgr. Lucie **Štůlová** Vobořilová*, od roku 2002 pracuje v Národní galerii v Praze jako kurátorka pro edukační činnost, soustředí se na práci se středoškoláky a koncipování a řízení projektů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Absolvovala zahraniční pracovní stáže v IMMA v Irsku (Irské muzeum moderního umění), v ZKM v Karlsruhe (Centrum pro umění a mediální technologie) a ve Whitworth Art Gallery v Manchesteru.

Název: **Odvaha tvořit a stereotyp**
Katarína Přikrylová (ed.)

Návrh potisku CD: Vít Luštinec
Jazyková úprava: Mgr. Irena Loudová
Počítačová sazba: Ing. Miloslav Prokeš
Rok a místo vydání: 2011, Hradec Králové
Vydání: první
Náklad: 120 ks

Vydalo nakladatelství GAUDEAMUS, Univerzita Hradec Králové
jako svou 1019. publikaci.

ISBN 978-80-7435-078-8