

Didaktika animované tvorby s využitím digitálních technologií

Mgr. MgA. Pavel Trnka, Ph.D.

Teze disertační práce

Teze disertační práce

**Didaktika animované tvorby
s využitím digitálních technologií**

Thesis Didactics of Animated Art Using Digital Technologies

Autor: Mgr. MgA. Pavel Trnka
Studijní program: P8206 Výtvarná umění
Studijní obor: 8206V102 Multimédia a design
Školitel: Prof. Ondrej Slivka ArtD.
Oponenti: Prof. Mgr. Ľudovít Labík, ArtD. (oponent)
Doc. Vladimír Malík, ArtD (oponent)

Zlín, duben 2018

© Pavel Trnka

Vydala **Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně** v edici **Doctoral Thesis Summary**.

Publikace byla vydána v roce 2018.

Klíčová slova: *animace, didaktika, metodika, výuka, animovaný film, animační workshop, animační software, grafický tablet*

Key words: *animation, education, cartoon, workshop, animated film, visual art education, digital animation, graphic tablet*

Plná verze disertační práce je dostupná v Knihovně UTB ve Zlíně.

ISBN 978-80-7454-762-1

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Didaktika animované tvorby s využitím digitálních technologií vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citovaných pramenů a literatury.

Ve Zlíně dne 16. dubna 2018

Pavel Trnka

Věnování: mé mamince**Poděkování:**

Děkuji svému vedoucímu práce, panu profesoru Ondreji Slivkovi ArtD. za trvalou podporu a ryzí přátelský přístup po celou dobu studia. Děkuji paní proděkance Ing. Martině Juříkové, Ph.D. za klíčovou odbornou konzultaci a paní proděkance doc. MgA. Jana Janíková, ArtD. za vynikající kritickou zpětnou vazbu, kterou mi velice pomohla.

Dále bych chtěl poděkovat za podporu oběma školám, na kterých působím (SŠ a VOŠ aplikované kybernetiky a UHK), a svým nejbližším v rodinném kruhu. Velmi děkuji všem studentům, které mám velmi rád, že měli trpělivost s mými ne vždy úspěšnými pokusy je učit.

Na závěr bych chtěl poděkovat Univerzitě Tomáš Bati, FMK, že mi dala animátorské vzdělání a nikdy mne nepřestala inspirovat a rozvíjet.

ANOTACE

TRNKA, P. Didaktika animované tvorby s využitím digitálních technologií. Zlín 2017, Disertační práce

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta multimediálních komunikací. Ateliér Animovaná tvorba

Vedoucí práce: Prof. Ondrej Slivka ArtD.

Klíčová slova: animace, didaktika, metodika, výuka, animovaný film, animační workshop, animační software, grafický tablet

Tato disertační práce se snaží přispět ke zvýšení efektivity výuky animované tvorby (zaměřené na filmový výstup) u nesespecializovaných studijních skupin. V té souvislosti práce doporučuje vhodné digitální animační technologie. Pro efektivní didaktické postupy byla hledána inspirace na odborných školách zaměřených na animovanou tvorbu. Předkládáme také autorovy umělecké tvůrčí počiny doprovázející participovanou výzkumnou část a proces testování animačních technologií.

ABSTRACT

TRNKA, P. Didactics of Animated Art Using Digital Technologies. Zlín 2017, Dissertation thesis

Tomas Bata University in Zlín. Faculty of Multimedia Communications / Animation

Head of the thesis: Prof. Ondrej Slivka ArtD.

Keywords: cartoon, animated film, visual art education, digital animation

This dissertation attempts to contribute to increasing the effectiveness of teaching animation (focused on film output) in non-specialized study groups. In this context, the work recommends appropriate digital animation technologies. Inspiration for effective didactic procedures was sought in professional schools dedicated to animation. We also present the author's artistic creative work accompanying the participating research section and the animation technology testing process.

Obsah

1	ÚVOD.....	8
1.1	Tvorba animace je všeobecně dostupná, ale co výuka?.....	8
1.2	Digitální technologie jako podpůrný prostředek, nikoli jako soběstačná efektivní metoda	8
2	SOUČASNÝ STAV ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY	9
2.1	Didaktika oborová, zasahující.....	9
2.2	Tematické příspěvky odborné literatury a konferencí	10
2.3	Zavádění animace do tuzemské výuky	14
2.4	Animace a výtvarná výchova	20
2.4.1	Předměty s označením VÝCHOVA	20
2.4.2	VÝCHOVA – původní význam slova	21
2.4.3	Struktura lidské inteligence	22
2.4.4	Studijní předmět jako opora budování kariéry	23
2.5	Odborná literatura v oblasti psychologie	25
3	TEORETICKÝ RÁMEC DISERTAČNÍ PRÁCE	29
3.1	CÍL, PŘEDMĚT ZKOUMÁNÍ a VÝZKUMNÉ OTÁZKY	29
3.2	TEORETICKÝ RÁMEC	29
3.3	ZVOLENÉ METODY ZPRACOVÁNÍ.....	30
4	PARTICIPOVANÝ VÝZKUM (I. pilíř experimentální části)	32
4.1	Zahájení výzkumu – 1. iterace výzkumu (špatná technologie?) ...	33
4.2	Vstup do 2. iterace výzkumu (více umět a zpomalit?)	33
4.3	Vstup do 3. iterace výzkumu (zlepšit vybavení?)	34
4.4	Vstup do 4. iterace výzkumu (zmatený a zapomětlivý?)	37
4.5	Vstup do 5. iterace výzkumu (paradox výkonu školičky > škola) ..	38
4.6	Vstup do 6. iterace výzkumu (efekt veřejné projekce!).....	41
4.7	Vstup do 7. iterace výzkumu (efekt experimentálně potvrzen) ...	42
5	DIGITÁLNÍ TECHNOLOGIE PRO TVORBU ANIMACÍ VE ŠKOLÁCH (II. pilíř experimentální části)	43
5.1	Animace – jako oživující aktivita.....	44
5.2	Animace – médium konvergentní a divergentní.....	45
5.3	Animace – definice a vymezení	47
5.4	Jak chápat animovaný film z didaktického hlediska?	48
5.5	Jak se ve škole připravit na AF z technického hlediska?	49
5.6	Podrobnosti o komparaci animačních softwarů	52
5.7	Komparace animačních softwarů	55
5.7.1	Neomezený... výtvarný projev (ukázková kapitola).....	55
5.7.2	Závěrečná srovnávací tabulka.....	57

5.8	Finanční náklady na porovnávaný software	58
6	PRŮZKUM VÝUKY NA ŠKOLÁCH (III. pilíř experimentální části) 59	
6.1	Kritéria výběru výzkumného vzorku	60
6.1.1	VŠMU: Ateliér animovanéj tvorby (ukázková kapitola)	60
6.2	Motivy vzešlé z průzkumu výuky na školách	65
6.2.1	Absolventi gymnázií jsou houževnatější, čili úspěšnější	65
6.2.2	Tlak ihned po nástupu do studia	66
6.2.3	Kultura ve třídě a ve škole, image ateliéru.....	66
6.2.4	Přijímací zkoušky	66
6.2.5	Svobodné rozvíjení zájmu	67
6.2.6	Time Management & Deadlines	68
6.2.7	Je tým pedagogů žádoucí?	68
6.2.8	Disproporční zaměření výuky.....	68
6.2.9	Týmová spolupráce na filmové tvorbě	69
6.2.10	Motivace zacílením práce k veřejné projekci	69
6.2.11	Frontální výuka	69
7	Syntéza výsledků výzkumu	70
7.1	Metoda asistované animace (zkráceno)	70
7.2	Postup efektivní výuky animace.....	71
7.2.1	Seznámení s obtížným úkolem, termínem a projekcí	71
7.2.2	Seznámení se s nadáním a předpoklady studentů	71
7.2.3	Rozvíjení námětu do scénáře	71
7.2.4	Výtvarné řešení a volba digitální technologie	71
7.2.5	Korektura dodaných textů a vizualizace	72
7.2.6	Výuka technologií a animace.....	73
7.2.7	Stříhová skladba, filmová řeč	73
7.2.8	Individuální konzultace a pomoc	74
7.2.9	Klasifikovaná odevzdávka.....	74
7.2.10	Veřejná projekce	74
7.3	Hlavní zásady efektivní výuky animace	74
7.3.1	Zásada předem informovat o organizaci výuky	74
7.3.2	Zásada zaznamenávat výuku	74
7.3.3	Zásada využít nadání a přemostit slabiny studenta.....	74
7.3.4	Zásada rychlé pomoci.....	75
7.3.5	Zásada využívat klasifikaci motivačně	75
7.3.6	Zásada veřejné projekce	75
7.3.7	Zásada přiměřené přísnosti.....	75
7.3.8	Zásada optimálního výběru technologie.....	75
7.3.9	Zásada motivace a potom vedení	75
7.4	ZÁVĚR	75

8	TVŮRČÍ POČIN (umělecká část)	76
8.1	Čtyři ročníky festivalu Hudební fórum v HK	77
8.2	Animované ilustrace pro Svěrákovy pohádky na ČT	80
8.3	Znělky pro festival Jičín město pohádky 2016 a 2017	82
8.4	Spot pro Středisko podpory studentů se sp. potř. Augustin	82
8.5	Video návod pro Bike Tower	83
8.6	Další realizace	83
9	Použitá literatura:	84
10	PŘÍLOHY	88
10.1	Příloha A (myšlenková mapa pro vedení rozhovorů)	88
10.2	Příloha B (výpis z dotazníku – zkrácený)	89
10.2.1	Bylo vytvořit animovaný film výzva nebo problém? (všimněme si zlepšení pocitu studentů neustálým zdokonalováním přístupu k nim a důslednějším uplatňováním didaktických postupů, pozn. autora).....	89
10.2.2	Ochota pomáhat (snaha pomáhat ještě vzrostla, pozn. aut.) ...	89
10.3	Příloha C – Publikační aktivity Pavla Trnky (RUV)	90
10.4	Příloha D – Profesní životopis Pavla Trnky	91

Didaktika animované tvorby s využitím digitálních technologií

*Moto: „...těším se na ten den. Protože jsem součástí práce, kde se vytvářejí animované filmy. S bezvadnými lidmi.“
Lukáš Gregor (2016)*

1 ÚVOD

1.1 Tvorba animace je všeobecně dostupná, ale co výuka?

Ještě nikdy v dějinách nebyly tak široce dostupné kreativní prostředky v oblasti animované tvorby. Přesto mohou dnešní pedagogové narážet na různé závažné starosti, pokud se rozhodnou integrovat výuku animace do své praxe. Zvláště díky multiprofesní podstatě a výrobní obtížnosti může být vyučování animace doopravdy náročné.

Ne každý pedagog, který ji využívá, ji také vystudoval. Ne vždy má možnost vybrat si nadané a motivované žáky se západem pro animaci. Ne vždy animaci může zařadit jen na pár hodin výuky jako zpestření, takže na výsledku zase tak moc nezáleží.

Pokud jste ale tvorbu animace zařadili a řešíte nečekané starosti či záhady, proč se výuka zvrtila a nepokračovala ve směru, v jaký jste doufali. A to i přes to, že se mnozí vaši studenti na animování původně těšili a vy na začátku také, ale teď se v tom jaksi všichni potácíte, pak nejspíše oceníte pár pedagogických postřehů...

Co my učitelé děláme špatně? Jak efektivní a kvalitní výuky dosáhnout, když je zaměřena na hotový film? Pokusme se nyní dát na podobné otázky prostřednictvím našeho textu smysluplnou odpověď.

1.2 Digitální technologie jako podpůrný prostředek, nikoli jako soběstačná efektivní metoda

U digitálních technologií dochází k časté záměně, kdy je učitelé i tvůrci chápou jako komfortní metodu, do které stačí investovat finanční prostředky, abychom se dostali ke svému animátorskému cíli. Říkají zhruba toto: „*Když si pořídím grafický tablet, výkonný počítač a profesionální software, budu se (svými studenty či sám) schopen animované filmy efektivně vytvářet.*“

Odhlédneme-li od problému, že je nutné mít know-how v oblasti tvorby filmu či ovládání svého technického vybavení (což si pedagog začátečník ani nemusí plně uvědomovat) a od tíže rozhodnutí, jakou ze stovek kombinací, softwaru, hardwaru, žánru i stylu bude nejvhodnější pro výuku zvolit,

zůstává nám ještě starost spojená s nutností překonat celou řadu komplikací v oblasti motivace a vůle studentů filmové **dílo dokončit**. Pouhá investice do technologií nemusí účastníky k cíli vůbec dovést. Drahé softwary mohou v nainstalované podobě dlouhodobě odpočívat zcela bez využití. Nákladné grafické tablety si lidé ve výuce ani nepřipojí a budou raději pracovat s myší, aby si nemuseli stahovat ovladače, nebo prostě jen proto, že nemají motivaci se na dvě vyučovací hodiny do něčeho kresleného vůbec pouštět.

Není sporu o tom, že digitální technologie jsou prostředek, který animátorům umožňuje filmy efektivně vytvářet. Ale zvláště při práci se studenty vstupuje do tvůrčího procesu mnoho jiných faktorů, které komplikují těmto špičkovým zařízením naplnit kreativní záměry, jaké do nich vkládali pedagogové, a nakonec i sami studenti.

Předběžně vám můžeme doporučit všeobecné pravidlo: investovat do techniky zvolna a průběžně s tím, jak se vašim žákům či vám bude dařit do animované tvorby postupně pronikat. Někdy není na škodu, když vzácnost možnosti na zařízení pracovat spíše tvůrce motivuje a inspiruje jejich touhu se tímto kreativním směrem dobrovolně ubírat. Ovšem s jednou výjimkou.

Pokud jsou ve škole skuteční nadšenci, kteří s hlubokým západem nové technologie vyzkouší a využijí, mělo by jim být vyhověno. Z našich zkušeností víme, že to má vliv na celkovou prestiž školy a rozvoj těchto jedinců se promítne i na řadu dalších v jejich blízkosti. Přesto platí, že paušální nákup všem mění prvotřídní techniku na rychle chátrající „erár“, kterého si nikdo neváží a málo kdo jej doopravdy využívá.

Tato práce se snaží konstruktivně přispět k pedagogickému diskursu, který tuto problematiku sleduje, jehož šíře se však s rozvojem digitální techniky den za dnem stává rozsáhlejší a nepřehlednější. Poznatky naše disertační práce čerpá zejména z reflexe zkušeností pedagogů, jejich frekventantů (studentů, žáků, účastníků kurzu, workshopu...), z odborné literatury a z konkrétních výstupů výuky. Vše jsme konfrontovali s výukovou praxí.

2 SOUČASNÝ STAV ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY

2.1 Didaktika oborová, zasahující

Historie didaktiky je blízce vázána na vývoj lidské kultury. Ačkoliv pojem didaktika se ve vědeckém kontextu začíná užívat až od přelomu 16. a 17. století, dostalo se tím pouze pojmenování snaze myšlenkově uchopit proces učení a vyučování, i řešení jeho efektivity. Vedle teorií, které řešily obecnou gramotnost, se brzy začaly objevovat také didaktické metodiky odborné, jež si vyžádala nutnost předávat znalosti a dovednosti i v úžeji zaměřených oblastech. „*V 1. polovině 20. století se oborové didaktiky zabývaly především tím, jak se má vyučovat, přičemž obsahy (co vyučovat) byly dány oborem. Proto se o nich hovořilo jako o metodikách.*“ (Janík 2011, s. 6).

K tomuto pojetí se v našem textu blížíme, proto jsme uvažovali dát do názvu slovo metodika, totéž slovo je však využíváno pro nauku o metodě vědecké práce. A jestliže se v praxi můžeme setkat s výrazem oborová didaktika, který je bližší našemu pedagogickému zaměření, nakonec k využití pojmu metodika nedošlo. Oborové didaktiky totiž: „...lze chápat jako vědy zprostředkovávající svůj obor směrem k nejrůznějším adresátům. Přitom je však třeba poznamenat, že nezprostředkovávají veškeré oborové obsahy, nýbrž vybírají a zpracovávají především ty, které se ukazují jako užitečné z hlediska vyučování a učení...“ (Janík 2011, s. 5).

Funkce, jakými oborová didaktika přispívá k řešení pedagogických problémů, mohou sloužit jako rozčleňující kritérium. Podle těchto dělítek náš přístup **odpovídá tzv. didaktice zasahující**, jejímž hlavním cílem je: „ovlivňovat výukovou praxi, zasahovat do ní formou intervencí a více či méně kontrolovaných experimentů (**didaktika jako tvorba**).“ (Janík 2011, s. 5).

Jako slabinu oborových metodik můžeme podle Zdeňka Beneše chápat, když jde o pouhé zprostředkování čili popularizaci oborového know-how, i když „za pomoci relevantních pedagogických a psychologických nástrojů“ (Beneš 2011, s. 5). V tom ohledu se naše práce na prvním místě nesnaží detailně konkretizovat, jak ve kterém softwaru nějaký úkon realizovat, jak třeba nejlépe časovat dynamiku animované chůze apod. K takovým problémům je na trhu řada plnohodnotných příruček. Naše úvahy a výzkum míří k pochopení obecných důvodů existence nesnází při vyučování animace. Věříme, že by naše postřehy naopak mohly být užitečné při jakékoliv tvůrčí práci, která je podobně obtížná, jako animovaný film. Na potenciál využití digitálních technologií hledíme čistě z edukačního hlediska. Z pohledu profesionální animátorské práce sledujeme pouze, nakolik může znalost dané technologie studentovi prospět, bude-li směřovat do filmové praxe.

2.2 Tematické příspěvky odborné literatury a konferencí

Animovaný film není již nijak nové médium, a proto nepřekvapí, že se mu věnuje odborná literatura už bezmála sto let. Přestože nebývá nikterak favorizován oproti filmu hranému (jakožto oproti „vážnějším“ a více docenovanému médiu), zvláště v posledních desetiletích konečně vychází řada knih, které zkoumají animovaný film jako plnohodnotný umělecký žánr. Jejich autoři se shodují, že již nelze animaci jako žánr zlehčovat, jak můžeme najít například v úvodu knihy Jane Pilling „A reader in animation studies“ (1997).

Autorka zde upozorňuje, že boom digitálních technologií a zájem široké veřejnosti o tuto problematiku pozvedl animaci mezi témata, jimiž je nutné se zabývat. Ve jmenované autorčině knize je proto řada příspěvků odborníků z řad akademických pracovníků, ale jaksí stranou zájmu zůstává sám proces výuky studentů. Máme z toho nepříjemný pocit, jako by výuka animace byla

samozřejmostí, pokud jí dodáme dostatek literatury o jednotlivých jevech animovaného filmu, jeho historii a řemesle.

Pillingová nás však odkazuje na mezinárodní společnost: SAS (Society of Animation Studies), která od září 1989 pořádá výroční konference k tématu vědeckého zkoumání animační problematiky. I když i zde je většina příspěvků věnována „důležitějším problémům“, díky pečlivě vedené databázi můžeme například na 4 konferenci konané ve Valencii v USA v roce 1992 nalézt mezi jmény přednášejících příspěvek „Digital Technology and Teaching Animation“ Byrona Grushe.

Byron Grush od dětství miloval animaci, vystudoval ji na School of Art Institute of Chicago, a sice ve filmově-animačním vzdělávacím programu, který do jeho příchodu, tedy zhruba do roku 1965 na SAIC neexistoval. V roce 1973 se na této škole stal Byron Grush sám i učitelem animace (Grush 2016). Svá doporučení, jak animovat v rozpočtově napjatých podmínkách (takříkajíc „na koleně“) pak zpracoval do knihy *The Shoestrign Animator* vydané 1981. Už tehdy v ní ukázal něco podobného, co můžeme dnes dělat prostřednictvím scanneru nebo digitálního fotoaparátu a co vytváří náplň mnoha animačních workshopů. K levnému, svépomocnému snímání kreslené animace doma nebo ve škole pod lampičkou používal malou kameru na 8 mm film.

Zdá se, že Grush je pro naše východiska velmi důležitý, neboť si už v 80. letech koupil grafický tablet a počítač Apple II, takže se tak stal patrně jedním z úplně prvních pedagogů – profesionálních animátorů, kteří tento specifický druh animované tvorby vyučovali. Minimálně byl zcela jistě první na SAIC v Chicagu, ale jeví se velmi pravděpodobné, že i první na světě.

Konference, které pořádají mezinárodní organizace podporující vývoj animace (ASIFA, SAS...), jsou nepochybně prostředím bohatým na sdílení pedagogických zkušeností, nicméně děje se tak spíše v zákulisí a jen sporadicky pronikne mezi konferenční témata nějaká pedagogika sama o sobě. Mezi nejčastější témata vědeckých příspěvků patří vždy historie, různé fenomény animačního média, konkrétní autoři, jejich díla, estetické otázky, technologické aspekty, a konečně vývoj animovaného filmu, či jeho směřování v dnešní době. Z učitelských příspěvků, které zde přesto uvízly, jmenujme ty nejzajímavější.

Ezra Schwartz, vystudovaný animátor, pedagog a dnes renomovaný designér uživatelských rozhraní (např. autor knihy *Exploring Experience Design*, 2017) si všímá problému kopírování vzorů. Ezra Schwartz vyučoval animaci na Columbia College a vyhradil si s dětmi celý semestr na pouhou přípravu filmového konceptu. Teprve v dalším semestru se s nimi pustil do výroby animace (Bouwman 2000, s.4-5). *(edukační stupeň odpovídá naší střední škole, všimněme si však délky přípravné fáze, pozn. autora)* Podle svých slov, která pronesl na konferenci ASIFA Central v roce 2000, se dočkal

trpkého zklamání. Vyčinil pak svým studentům slovy: "*Může existovat pouze jeden Southpark a ten už přece byl vytvořen!*" (srov. Bouwman 2000, s. 5).

Jeho studenti nepreferovali originalitu ani po semestru vyhrazeném: na soustředění, na své vlastní myšlenky, jejich rozvedení, jejich analýzu a následnou integraci do autentického scénáře či plánu. I v naší praxi máme zkušenost, že žáci středních škol mají tendenci vzhlížet ke svým vzorům natolik, že je raději napodobují, než aby se odvážili hledat vlastní tvůrčí cestu. Zřejmě je to pro tento věk obvyklé. Setkáváme se například s žáky, kteří se identifikovali s japonským stylem manga a nedají na něj dopustit. Naneštěstí tento převzatý styl hluboce ovlivnil i nejlepší z nich, kteří později jen těžko hledají vlastní výtvarné vyjádření.

Dalším příkladem z naší praxe může být dívka, jejíž virtuózní kresba a styl převzatý z filmu *Lví král* prostoupil veškerou její i literárně zaměřenou tvorbu, rovněž i její osobní život (přezdívka, společenství), takže dokázala napsat lví pohádky a lvími obrázky je také ilustrovat. Fascinující bylo, že při tom nevyužila ani jedinou předlohu, jediný konkrétní vzor. Její ruka nakreslila lvíčka v jakékoliv poloze, barvě, věku, situaci, kdykoliv jste jí o to požádali. Dokonce i během figurální kresby se lidské tváře anatomicky mírně blížily lvům.

Tito mladí umělci jsou obdivuhodní, mají pro svá díla odbyt i své fanoušky, ale v uších nám zní Schwartzova věta: „*There can only be one Southpark, and it's been done.*“ Psycholog Alfred Adler v knize *Porozumění životu* říká: „*Musíme věnovat pozornost danému sociálnímu prostředí, abychom porozuměli „cíli dokonalosti“, který si jedinec zvolí, a také jeho konkrétním sociálním problémům.*“ (Adler 1999, s. 25) Je tedy snad za každou snahou slepě kopírovat vzory právě nevyvážené sociální zázemí autora a nejistota ohledně výtvarného projevu vlastního, snad dokonce pocit méněcennosti, který je takto kompenzován? Anebo snad za to může jenom naivní touha vyniknout bez umělecky kompetentních osob v blízkém okolí mladého tvůrce?

Zajímavým příkladem konvergence pedagogického a tvůrčího přístupu jsou projekty Garyho Schwartze (*shoda příjmení s předchozím autorem je pouze náhodná, pozn. autora*), který vyhledává pro výuku velmi netypická prostředí, například učí animovat vězně, přičemž sám z této spolupráce těží ve vlastních uměleckých animacích (Panton 2017). I tento přístup stojí za povšimnutí, a navíc koreluje s poznatky stovek dalších odborníků, kteří aplikují animovanou tvorbu například do výuky ryze technologických předmětů (matematiky, fyziky, architektury, strojního inženýrství apod.)

Nás však zajímá právě **sloučení tvorby a pedagogiky**, kterou považujeme za nanejvýš **užitečnou a podstatnou** pro udržování učitele v dobré umělecké kondici. Učitelé, kteří si ponechají vzdělání v té formě, v jaké si ho odnesli z vysoké školy, velmi rychle přicházejí o aktuálnost svého vzdělávacího potenciálu. Platí to dokonce i pro působení výchovné, neboť učitel, jehož

studenti vidí jako pasivního vůči sledování kulturního vývoje společnosti, pro ně není právě ideálním životním vzorem. Společnost má moc u všech lidí implikovat úsilí, „...aby přispívali svými specifickými dovednostmi,“ říká Adler (1999, s. 24), a **proto také učitele-umělce výuka studentů pozitivně formuje.**

Menší srozumitelnost a pouze malé množství chápajících příznivců jsou často **vyzdvihovány jako znak pro takzvané vysoké umění.** V knize „*Umění, narativ a lidská povaha*“ o něm hovoří David Novitz. I tento autor však připouští, že *„Umělecká díla...jsou samozřejmě výsledkem umělcova tvůrčího úsilí v určitém sociálním kontextu.“* Proměnnou jsou díla i sama, která možná umělecká jsou, ale možná se za ně jen vydávají. Každopádně však pravá umělecká: *„...díla odporují převládajícím uměleckým standardům a porušují je. Tím ovšem samozřejmě také ohrožují...status jeho obhájců a zastánců.“* (Novitz 1991) Tento kontext dává nekompromisní stanovisko vhodné pro profesionální umělce. A my musíme uznat, že **pedagog má málo prostoru pro soustředění na takto vysokou uměleckou tvorbu.** Jeho společenská role je však naštěstí jiná.

Problematicke tvořivosti ve výtvarné pedagogice se věnuje Kateřina Štěpánková v článku nazvaném „*Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově*“. Poukazuje na fakt, že tvořivost je označována světovými autoritami (například UNESCO) za svrchovaně důležitou dovednost pro současné století a že jí je nezbytné rozvíjet. Dokonce je jmenovanou organizací **kreativita uváděna jako třetí nejdůležitější elementární gramotnost hned vedle počítání a psaní!** Autorka zde příhodně cituje B. Jeffreyho a A. Craftovou, kteří prokázali, že **právě tvořivý pedagog zvyšuje kreativní výkony svých studentů!** Jmenuje i mnohé další postřehy jiných vědců, mezi nimi, že učitel má sám studovat, **udržovat ve třídě svobodnou atmosféru,** ve které se následně takřikajíc nedá udělat **chyba,** a pokud přece, je dále využívána **jako kterýkoliv jiný inspirační stimul.** Frekventanti prý musí mít dostatek prostředků a času. Výslovně pak uvádí vlastní stanovisko, že: *„Žádáme-li po učitelích, aby tvořivost rozvíjeli, je nezbytné je učit tvořivost nejprve rozpoznat a odlišit od nápodoby, opakování prázdné, byť vizuálně působivé formy.“* (Štěpánková 2013)

Pedagog John Lea z Canterbury Christ Church University řeší téma týmové práce a to, zdali ji pedagogové vůbec dovedou studenty naučit. Kloní se paralelně i k nutnosti zvládnout stále se rozvíjející digitální technologie, jenže **nutnost týmové práce** si nutně uvědomuje každý v oblasti animované tvorby – jestliže o svých filmech neuvažujeme pouze na papíře. John Lea reálně pochybuje: *„týmová práce...je složitá pro mistry animace, natož aby ji tito lidé dovedli také učit.“* (Lea 2015, s. 103)

Animaci je ale možné, vyučovat i osoby ve vyšším věku. Zuzana Kefrutová řešila edukaci u velmi starých osob v domově důchodců (Kefrutová 2016).

2.3 Zavádění animace do tuzemské výuky

Tématu zařazení animace do všeobecné edukace se v odborném textu věnují do značné míry autoři z okruhu mladých pedagogů vzešlých čerstvě z pedagogických škol. A nepřevažují mezi nimi bohužel vyučující, jež vzešli z řad profesionálních animátorů, kteří nyní animaci vyučují na uměleckých školách.

Tento jev si můžeme patrně vysvětlit tím, že pedagogické školy kladou zásadní důraz na analýzu a studium vyučování samotného, pečlivě promýšlejí jeho didaktiku i jednotlivé metody. Takto přistupují k libovolnému obsahu a zaměření učiva. Jejich výstupy směřují na další učitele, případně veřejnost. Učitelé specializovaní na výuku animace se oproti nim mnohdy rekrutují z nepočtených řad výjimečných, talentovaných a silně vnitřně (k tvorbě animací) motivovaných umělců, kteří se kromě své filmové tvorby v určité fázi života rozhodnou také vyučovat. Někteří chtějí své tvrdě nabyté zkušenosti předat další generaci autorů, u jiných jde spíše o motivy existenční či přemnohé další. Málo kdy však mají za cíl studovat didaktiku toho, jak animaci vyučovat, napodobují vzor, jak byli vyučováni oni sami, a když přece výuku zefektivňují a studují, tak ne aby o tom dále odborně publikovali.

Způsob výuky umělců animace je zprvu spíše spontánní, vychovávají vlastním příkladem a zkušenostmi v oboru. Avšak díky tomu, že jsou tito lidé často zvyklí pracovat na vysoké odborné úrovni zacílené na dílo, mnozí z nich časem naleznou nějakou vlastní efektivní metodu, jež je ostře nasměrována k tomu, aby studenti produkovali v daném čase dobré animované filmy. **Přesto nezřídka výuku usměrňují i ke specifickým umělecko-řemeslným cílům, které subjektivně považují za nejdůležitější** (například na scénaristiku, na animování pohybu, na výtvarnou úroveň použitou v animaci aj.), avšak v kooperaci s ostatními členy pedagogického týmu společnými silami **mohou objektivizovat své působení více k vyváženému kompletnímu filmu**. Míra organizovanosti jejich výuky se také vyvíjí zvolna, někdo inklinuje k vyšší organizovanosti, někdo naopak. Podrobněji se konkrétním přístupům budeme věnovat v kapitole *Sběr dat na školách vyučujících animovanou tvorbu*. Již nyní je třeba říci, že **právě metody výuky animátorů profesionálů se ukázaly jako velmi efektivní**.

Nicméně není praktičtější věci, nežli je dobrá teorie, jak tvrdí psycholog Kurt Lewin (1951, s. 169), a proto je třeba ocenit pedagogy a studenty PDF UK v Praze. Zcela klíčovou studii přináší ve své diplomované práci Radka Žaloudková (*Tuto práci řešila pod vedením Lindy Abranové, autorky disertační práce Filmový obraz jako předmět výchovy a vzdělávání. Pozn. autora*). Žaloudkové se podařilo vyprojektovat metodicky precizní výuku animace do čtvrté a páté třídy základní školy s využitím naprosto minimálních investic do techniky, a následně ji prakticky, a přitom s maximálním úspěchem ověřit. Vyvrátila tak mnohé pochybnosti skeptiků mezi pedagogy, že animaci není možné na ZŠ bez problémů vyučovat.

„Cílem...bylo dokázat, že lze tvořit animované filmy s dětmi mladšího školního věku v běžných podmínkách současných základních škol...“ (Žaloudková 2012, s. 92)

Nejprve nás seznamuje s dotazníkovým šetřením mezi 71 pedagogy na prvním a druhém stupni ZŠ, kde zkoumala, jak vnímají problémy s přijímáním animace do výuky výtvarné výchovy. Z odpovědí vyplývají kromě jiného tři skutečně důležité okruhy k řešení: 1) vysoký počet dětí ve třídě 2) nedostatečné vybavení, případně nutnost jej umět ovládat 3) čas, jehož je ve velkém množství zapotřebí na animovaný film.

Mimo to nás zaujalo, že většina respondentů zařadila vhodnost vyučovat animovaný film pouze na první stupeň ZŠ, nikdo však na MŠ a nikdo na SŠ či výše. To je opravdu značně omezené spektrum, když z výše uvedené literatury víme, že animovaná tvorba se daří i odsouzencům ve vězení. A v našich animačních dílnách jsme pracovali dokonce s tříletými dětmi (za asistence jejich maminek) a jádrem našeho zkoumání je právě výuka animace na SŠ či na vysoké škole.

Nejpoučnější částí textu Radky Žaloudkové je aplikace animace do výuky v jednotlivých dvouhodinách, a především reflexe procesu a výstupů. Díky této systematicky členěné kapitole přesně vidíme, proč autorka zaznamenala tak velký úspěch u žáků a později i u jejich rodičů.

- Před každou hodinou si udělala precizní přípravu včetně zakomponování rámcových vzdělávacích plánů.
- **Vyvarovala se nebezpečí, že se některé děti dostanou do izolace a naruší realizaci cílů hodiny:**
 - Vypracovala jednak **celou škálu technik**, jimiž mělo být možné **operativně řešit spory** o to, kdo bude dělat jaké téma nebo jakou profesi (náhodná či hravá volba spolupracovníků prostřednictvím zábavného, náhodného, nebo řízeného losování)
 - Připravila si vždy **několik dalších doplňkových pracovišť a úkolů** pro každého, kdo bude dříve hotov, nebo se z nějakého důvodu nezařadí „...je dobré mít připravené další činnosti pro děti, které právě neanimují či netvoří loutky a kulisy.“ (Žaloudková 2012, s. 36)
- Zpočátku zadává velmi jednoduché téma flip book* (*vlastně pouze přehnutý lístek papíru umožňující jen dvě fáze, pozn. autora*), teprve v dalších hodinách **postupně přidává na obtížnosti a komplexnosti** typické pro animovaný film
- **Každé stanoviště opatřila písemným návodem**, aby nemusela být všude a aby umožnila práci ve vlastním tempu (Žaloudková 2012, s. 36)
- Animovala s dětmi pomocí naprosto běžných výtvarných materiálů (papír, tužky, barvy, nůžky, modelín a další klasické suroviny i nástroje) technikou stop-motion nebo pixilace fotoaparátem ze stativu a fotografie

zpracovávají zdarma dostupným **softwarem** s elementárními funkcemi a **plně intuitivním ovládním**.

Je nanejvýš užitečné se poučit z efektu, který můžeme číst v reflexích výuky: „*Žáci byli fascinováni tímto jednoduchým „kouzlem“, tvořili další a další filpy. Vedlo se všem, i méně motoricky zdatným, takže tato snadná činnost, výtvarná etuda sloužila...také k motivaci pro další činnost.*“ (Žaloudková 2012, s. 48) Podobně ideální výsledky výuky mají i další hodiny, a to i přes to, že už nešlo o tak hladký průběh při snadném úkolu (v technice pixilace): „*Iluze létání je natolik zaujala, že se fotili navzájem, v čem pokračovali i ve školní družině, kde vznikaly další trikové filmy.*“ (Žaloudková 2012, s. 52) „*...sledovali film stále dokola...navzájem se hodnotili pouze kladně, s uznáním...*“ (Žaloudková 2012, s. 56) Každý pedagog by si patrně přál například následující situaci: „*...skákal a problikával na různých místech monitoru. Žáci byli trochu zklamaní, ...Odpoledne v družině se tento tým dal opět do práce, a ještě ten samý den vznikl film nový, ...druhý den přišli s větou: „Chybami se člověk učí.“*“ (Žaloudková 2012, s. 60)

Jak vidno tato paní učitelka **dokázala vyvážit náročnost zadání v návaznosti na dosud naučené dovednosti**, tak aby děti na konci každé výuky zažily pocit nadšení, protože se jim práce zdařila. V případě, že se jim to díky chybě nepodařilo, dokázala poskytnout natolik prosté vysvětlení, aby tito díky ní silně motivovaní žáci ve školní družině točili dobrovolně dál a tentokrát i s úspěchem.

Tuto zásadu bychom mohli shrnout do pojmů: **přiměřený úkol a dokonalá organizace, ochota i nadšení pedagoga**. Žaloudková, jak přiznává, své výuce věnovala o něco více času před i po jejím konání, **některé filmy zvláště na počátku pomáhala sama editovat, exportovat, nežli se to postupně naučili sami žáci**. V její výuce **nakonec nechyběla ani projekce hotových filmů**, která probíhala nejprve ve výuce a postupně se stala i veřejnou **pro rodiče na a na chodbách školy!**

Z hlediska kritiky textu Radky Žaloudkové máme pouze marginální, nepodstatné výtky. Autorce v návaznosti na to, že animaci jako obor nestudovala, v době realizace sondy samo sebou chyběly zkušenosti v oblasti profesionálních animačních technik, je však otázka, zdali to nebylo ve skutečnosti výhodou (nevznikla tak velká propast mezi know-how studentů a pedagoga, která může být demotivující). Také bychom si dovolili uvést na pravou míru zde na straně 28 uvedené jméno vynikajícího zlínského pedagoga a animátora Ivo Hejcmana (*který se píše vždy s c, nikoli t; pozn. aut.*). Jinak jde o klíčový inovativní text, na který se otevřeně pokoušíme navázat. Konkrétně na problematiku animace digitální, což na straně 56 autorka sama konstatuje, když označuje toto téma jako nutné zpracovat samostatně.

Některé projekty zahrnují animovanou tvorbu na základních a středních školách do obecné tvorby filmové. Takovou metodiku založenou na interakci a relaci obrazů, která se snaží filmové dílo rozčlenit na jeho elementární jevy, ověřovali pedagogové v Hradci Králové. Teorii projektu zpracoval nikdo menší než Jaroslav Vančát, uznávaný teoretik médií i pedagogiky a konceptuální výtvarný umělec Matěj Smetana. Projekt nazvali: „*Výuka uměleckých předmětů laboratorní metodou*“.

Jaroslav Vančát projekt uvedl kapitolou nazvanou: „*VYVOLÁNÍ ÚŽASU*“. citoval své oblíbené filmové a umělecké průkopníky, např. G. Mélièse, a hlavně dadaistu Marcela Duchampa, či surrealisty „*a celou modernu*“ jak přímo prohlásil. Odhalil je jako autory, kteří se vydali: „*...uměleckým směrem šoku, útoku na diváka, v němž je všechno jako náhoda destrukce, setkání v neustálém interakčním pohybu, proměně, kterou dadaismus, a také film odhalily jako jeden z hlavních příznaků doby.*“ Bravurně pak poskytuje argumenty pro opodstatněnost své metodiky projektu: „*Bylo zjištěno, že když zachováte pouze smysluplné věci vzniklé z náhody, tak za 12 generací dosáhnete zcela smysluplného produktu. To je typická evoluce, která probíhá metodou pokus omyl. Každá událost je navíc jedinečná a přináší nové následky. Vyvolání úžasu tedy souvisí s dadaismem a ten úžas vede ke smysluplným účinkům.*“ (čerpáno z autorových zápisků z přednášky ze 7. 11. 2011 v místnosti „P9“ Univerzity Hradec Králové)

Shrneme-li podněty jejich projektu, vidíme v nich jednak velmi adekvátní reakci na technologický boom doby, kdy **pedagog mnohdy nemá v ovládní animačních nástrojů dostatečný náskok, dokonce může být pozadu**, či úplný začátečník. **Avšak další jeho know-how** (filmová řeč, scenáristika, cit pro nenarativní videoart, historie oboru...) **bude v pořádku, neboť úzce souvisí spíše s počtem shlédnutých filmů, divadelních představení, návštěvou galerií a počtem přečtených knih** (nejen odborných, ale také beletristických). **Tím může být svým žákům paradoxně užitečnější**, než kdyby bravurně ovládal technologickou stránku výroby filmu. Totiž film bez obsahu, myšlenky, výtvarných relací, či bez příhodně použité filmové řeči, která myšlenku divákovi srozumitelně zprostředkuje, je nesrozumitelný a často i prázdný.

Stejně tak adekvátní se na první pohled jeví Vančátovo východisko v dadaismu a v principu „*vyvolávání úžasu*“, neboť jde o jeden z obecných principů uměleckého díla jako takového. Opět můžeme potvrdit z vlastní praxe, že motiv okouzlení pohybujícími se objekty, se kterými frekventanti předtím pracovali jako se statickými, je jedním z motivů nejsilnějších. **Zážitek okouzlení pohybem namalovaného obrázku může a jistě často vede k trvalé lásce k médiu animace jako takovému.**

I ona evoluce smysluplného produktu spolu s metodou pokus omyl je nesmírně povzbudivým a uvolňujícím principem, o který se při výuce můžeme pevně opřít zvláště ve videoartu. Ovšem již méně optimisticky

působí, pokud si uvědomíme, že jak princip evoluce některé věci vyzdvihne a oproti jiným prosadí, tak jiné, ještě početnější bez milosti odsoudí k zániku.

Dovolujeme si nesouhlasit s výroky v úvodu brožury citované brožury: „*Učit se film...*“ Autoři tu kritizují pedagogy, kteří „*učí dělat filmy*“ tak, že se snaží se studenty „*co nejnadhěji natočit příběh*“ a používat „*řemeslné pokyny*“ jako nějakou „*instantní polévku*“ (Vančát, Smetana b. r., s. 1). Narace je podle našeho názoru důležitá a je těžké se bez ní obejít. Nejde přece o nějakou manýru, jde o náš běžný, kauzální způsob přemýšlení.

Z dnešního pohledu **vidíme další slabinu zmíněné metodiky v tom, že chybělo výslovné doporučení uplatnit takto zhotovená díla v rámci nějaké veřejné projekce. Je možné, že s tím autoři počítali automaticky**, neboť prezentace dokončených děl je ve výtvarné výchově standardní součástí, ale explicitně vyjádřený tento požadavek ve Vančátově metodice chyběl stejně jako další práce s touto veřejnou projekcí, nebo motivace, která z ní vyplývá.

Určité otázky vyvolávat i samo recyklování existujících filmových děl a s tím spojené **riziko** hrubého porušení **autor-ských práv** původních tvůrců, jakmile takové dílo opustí školní prostory. Zde však potažmo jde **i o závalu na poměrně rigidních zákonech** chránících autorská práva. Současná společnost je už nyní velmi tolerantní vůči například hudebním remixům: „*Zůstává nám však zajímavý paradox: zatímco v oblasti komerčních hudebních remixů se oficiálně remixování přijímá, v jiných kulturních oblastech je to chápáno jako porušování autorských práv a tím pádem jako krádež.*“ (Manovich, 2002)

Naše společnost je čím dál intenzivněji stavěna před nutnost akceptovat mnohem širší zasahování do chráněných artefaktů jiných autorů, zejména na internetové síti. Mnohá umělecká, ale v podstatě jakákoli běžná sdělení obsahují citace a citace citací, jejich metamorfózy a kombinace, bez kterých by už samo sdělení přišlo o svůj reálný obsah.

Žijeme v době, kdy nás od dětství obklopují autorsky chráněné produkty na každém kroku, a jsou to naše v podstatě primární vjemy. Z nich stavíme vlastní myšlenky, je sdílíme, o nich podáváme uměleckou výpověď. Proto není možné, aby nebylo přípustné je komunikovat legálně.

Dnes se můžeme běžně setkávat s volnou tvorbou nejmladší generace, která natáčí „autorské“ filmy tím, že prochází prostředím počítačových her (typicky například hry Minecraft). Dělá to mimochodem, aniž by jim někdo radil s filmovou řečí, možností střihu, výběrem zvukové techniky pro natáčení dabingu a podobně. Navíc tato videa mají okamžitou zpětnou vazbu a miliony online shlédnutí. V tom ohledu je Vančátova a Smetanova metodika, když doporučuje recyklovat cizí autorská díla, na stopě jevu skutečně více než aktuálnímu, a kdo by měl pomýšlet na revizi ohledně problematiky copyrightu, jsou paradoxně právníci.

Všechna cvičení, které nám Vančátova a Smetanova koncepce předkládá, směřují ponejvíce k videoartu. Vysvětlení, o jaké médium se jedná, přináší Marie Hlávková a všimá si přitom nedostatečné informovanosti pedagogů výtvarné výchovy, kteří často neví, co je videoart, nebo ho nechápu, případně si myslí, že mu rozumí, ale ve skutečnosti vyučují klasický narativní filmový koncept. Hlávková zdůrazňuje vynikající vlastnosti tohoto média, které mohou: „*i velmi malým dětem zprostředkovat hru s tvary, strukturami, rytmem a jejich pohyby a přeměnami dle vizuálních, vztahových či psychologických a konceptuálních vazeb mezi sebou.*“ (Hlávková 2010, s. 91) Na druhé straně opět nemůžeme souhlasit s radikálním stanoviskem režisérky Mayi Deren, když tvrdí, že je třeba vzdát se ve videoartu příběhu jako něčeho, co bylo převzato z literatury a co mělo své zlaté časy v „*primitivním materialismu*“ 19. století (Hlávková 2010, s. 97). **Domníváme se, že narace je ve skutečnosti jen další, mnohdy nezbytný archetypální princip, kterým organizujeme zcela přirozeně i své vlastní vzpomínky a komunikaci, nejen umělecká díla.** Chápeme sice, jaký je zásadní přínos existence videoartu pro suverénnější formální zařazení audiovizuálních děl, která byla mnohdy z nouze označována jako „experimentální“, aby se vůbec někam zařadit dala. Chápeme ho jako médium na pomezí výtvarného umění, filmu a animace, i jako úžasnou možnost, že s frekventanty (dětmi, studenty) nyní už nemusíme vytvářet zmenšené filmy (*extrémně náročné díky jejich komplexnosti*), abychom se přiblížili možnosti být na své výstupy hrdí a mohli je případně i do takovéto „soutěžní kategorie“ třeba přihlásit, když se nám bude zdát, že jsme se ve svém díle vytvořili **opravdové umění.** Víme, že videoart poskytuje svým tvůrcům velmi volný kreativní rámec a jen čeká, až bude mezi lidmi více prohloubena vizuální gramotnost v této oblasti a videoart se pevněji etabluje mezi veřejně oceňovaná média. Není ale chybou, když bude obsahovat příběh.

Náš názor celkem jednoznačně potvrzuje výstava současného videoartu v pražském Rudolfinu s názvem Domestic Arenas a tištěný průvodce k této výstavě, ve kterém se o výskytu narace v nejnovějších dílech můžeme dočíst následující: „*Výstava Domestic Arenas je ojedinělou sondou do naznačených problémů v médiu videoartu, jenž se jeví jako ideální svou neobyčejnou formální elasticitou, emoční bezprostředností, možností proměňovat rytmus děje i tón narace, obrazovou věrohodností a, což je v tomto projektu nanejvýš důležité, hudebním doprovodem.*“ (Nedoma 2018, s. 9)

„*To, co začíná jako přímočarý příběh o návratu domů do konvenčního prostředí, je přerušeno vtíravými evokacemi traumatických vzpomínek, děsivých duchů a neskutečných zjevení války. ...Výsledná nelineární audiovizuální esey rozostří hranice mezi dokumentem, dramatem a fantasy ...Nejednoznačnost se odráží ve vypravěčském stylu, který nejen vypráví, ale také opakuje, metaforizuje a mytologizuje.*“ (Nedoma a Komedová 2018, str 41).

Podle našeho názoru není příliš důležité škatulkovat vznikající díla na bázi přesahu animace, filmu, videoartu či výtvarné tvorby, pokud nám mají, co umělecky říci. Z výše uvedené výstavy Domestic Arenas každopádně číší neobyčejná řemeslná profesionalita, což obecně v konceptuální tvorbě nemá v Čechách nejlepší tradici. A právě fundamentu klasického řemesla si v naší vlastní tvorbě, potažmo v pojetí výuky Animovaného filmu ceníme zajisté dvojnásob.

2.4 Animace a výtvarná výchova

V kontextu s Vančátovým a Smetanovým projektem jsme narazili na ožehavé téma navyšování náročnosti předmětu Výtvarná výchova. Konkrétně oba autoři projektu *Výuka uměleckých předmětů laboratorní metodou* do výuky Výtvarné výchovy jako velmi důležitou součást zahrnují z našeho pohledu pro žáky na 1. stupni ZŠ náročné rozborů relací mezi postavami, prostředím, rekvizitami, ale zřejmě i symboly, či metaforami, zkrátka sem inovativně vnáší apel na rozvíjení dětské schopnosti abstraktně přemýšlet. Téma se jeví ožehavé proto, že odborný diskurz, jak by měla vypadat výtvarná výchova je velmi široký a názorově velmi nejednotný.

Jaká je ale pozice Výtvarné výchovy mezi ostatními výukovými předměty? Lze ji takto transformovat? A co říci na všeobecnou veřejnou bagatelizaci tohoto předmětu?

„*Jako by se kdokoliv, kdo na půdu výtvarné výchovy vstoupí, začal automaticky potápět...*“ (Brücknerová 2011, s. 45). Dokorka Karla Brücknerová napsala o této problematice velmi zajímavá skripta vhodná k prostudování. Nejprve však hledejme cestu k původu předmětu Výtvarná výchova.

2.4.1 Předměty s označením VÝCHOVA

Mezi předměty s tímto označením dnes například **patří**: *hudební výchova, tělesná výchova*, často i *občanská výchova*, pokud to není nauka nebo společenské vědy, *rodinná, náboženská, sexuální, dramatická, etická, ekologická* a pro nás především *estetická, mediální a výtvarná výchova*. Naopak sem **nepatří** *matematika, fyzika, chemie*, zkrátka tzv. exaktní vědy, ale ani na paměť náročné předměty – *dějepis, zeměpis, cizí jazyky...*

Humanitní předměty a zejména právě výchovy se nám obecně jeví jako méně respektované předměty dokonce stran vlastní dětské zkušenosti: „*...výtvarka je tak jako leháááro...*“ (Brücknerová 2011, s. 54). Naopak do kontrastu je často stavěna matematika: „*Co si myslíš o humanitních vědách?*“, ptá se redaktorka mladé studentky: „*Vystudovala jsem všeobecné gymnázium, takže jsem si tím projít musela. Byly to věci, které mi nedělaly problém. Přečetla jsem si je, naučila a přepapouškovala'. Mám ale pocit, že v matematice dokážu být víc kreativní.*“ (Králíková, 2008)

2.4.2 VÝCHOVA – původní význam slova

Obrátme se tedy ke slovu výchova, abychom s oporou v historii nám i mnohému dnešnímu čtenáři oživili, čím kdysi tento termín býval.

Předně byl pojem výchova chápán komplexněji: „...výchova vznikla v procesu činnosti, při které se předávaly výrobní zkušenosti z dospělé generace na generaci dorůstající. Svým charakterem šlo v podstatě o výchovu pracovní a v rámci této pracovní výchovy se jedinec seznamoval i se zvyky rodu, s náboženskou symbolikou atd.“ (Horák, Kratochvíl 1993, s. 6).

Aristoteles ve spise Politika (v českém překladu z roku 1939) potvrzuje totéž: „...jest třeba dovésti pracovati a vésti válku, ale ještě více žíti a v míru a ve volném čase, a konati to, co jest nutné a užitečné, ale ještě více jest třeba konati to, co jest krásné. A tak k tomuto cíli jest nutno lidi vychovávat, i dokud jsou ještě dětmi, i v ostatním věku, pokud potřebují výchovy.“ (Aristoteles, Politika s. 248, [1333 b])

Latinský ekvivalent **výchovy je *educatio*** a jeho slovním základem je ***duco***, tedy ***vést, táhnout***. Příbuzným slovem je ***doceo*** – ***učit, vyučovat***, odtud i ***docent, doctor***, čili učitel. **Výchova byla** tedy nad vší pochybnost odedávna **formou předávání zkušeností v nejširším slova** smyslu a tento pojem byl kategoricky nadřazen ostatním, zastřešoval **celé odvětví této lidské činnosti**.

Český termín **výchova** má však naprosto odlišnou etymologii a vznikl ze slova **schovávat ve smyslu** pozorně sledovat, **pečlivě strážít**. Slovo je paradoxně příbuzné anglickému **show**, nebo německému **shauen** (srov. Rejzek 2012, s. 234). Zřejmě záměrné **významové propojení se slovem CHOVÁNÍ** ubírá jinak poměrně svrchovaně jedinečnému pojmu výchova jeho **univerzálnost**, a proto je velice striktně a **často doplňováno** českým termínem **vzdělání** (čímž se bohužel zbavuje svého širšího smyslu a zejména zaměření na formování intelektu a duševních schopností), **nebo je zcela nahrazeno pojmem pedagogika**. Nyní tedy ještě ke konfrontaci s tímto dalším názvem.

Obecně tento termín **potvrzuje fakt, že ve výchově šlo vždy o „vedení“ v obecném slova smyslu**. Slovo pedagogika totiž pochází z řeckého ***paidagōgós***, které se skládá z ***paīs*** (ve druhém pádě: ***paidós***) ‘dítě’ a odvozeniny od slovesa ***ágō*** ‘vedu’. Toto vedení bylo zpočátku prakticky chápáno a uplatňováno pouze na děti.

Předměty označené slovem výchova tedy historicky odkazují na pojem, který dříve popisoval učení a předávání zkušeností jako celek. To je ale v přímém rozporu se současným chápáním těchto předmětů jako okrajových, u kterých se naneštěstí vážně diskutuje nad nutností ponechat nebo neponechat je v osnovách základních škol.

Podobný osud jako pojem výchova konec konců potkal filosofii, která dala vzniknout mnoha samostatným vědám, aby sama zůstala na okraji a opomíjená. Na základě našeho exkurzu do historie se proto nyní zdá, že právě slovo výchova je to, které klade Výtvarnou výchovu někam mimo

hlavní studijní předměty na úroveň aktivního odpočinku umístěného v rozvrhu třeba mezi matematiku a dějepis, a mnohdy k dispozici do úvazku pro neaprobovaného pedagoga. Neměla by se tedy Výtvarná výchova raději přejmenovat na Výtvarnou tvorbu pro suverénnější renomé? Nebylo by záhodno zahrnout do ní právě například design nebo animovanou tvorbu, což rozhodně nejde vyučovat bez patřičného know-how a což se může žákům v dalším praktickém životě hodit stejně dobře jako matematika? **Nesmíme zapomínat, že výtvarnou výchovu jako specifickou a nezastupitelnou vzdělávací oblast řadí mezi uznávanější předměty sama struktura lidské inteligence.**

2.4.3 Struktura lidské inteligence

„Připadá mi, že je stále těžší popírat, že existuje více inteligencí, které jsou navzájem relativně nezávislé a mohou se u různých jedinců a v různých kulturách mnoha způsoby kombinovat a přetvářet.“ píše Howard Gardner v roce 1983 a stanovuje sedm, později až devět typů inteligence:

- *Logicko-matematická inteligence*
- *Verbálně-jazyková inteligence*
- *Tělesně-pohybová inteligence*
- *Vizuálně-prostorová inteligence*
- *Hudební inteligence*
- *Interpersonální inteligence (společenská či sociální inteligence)*
- *Intrapersonální inteligence (porozumět sám sobě a podle toho jednat) (Gardener 1983)*
- *Naturalistická inteligence (Jde o schopnost správného rozlišování mezi jednotlivými živočišnými a rostlinnými druhy. Tento druh inteligence byl velmi významný v dobách lovců-sběračů, dnes jím vynikají například botanikové a zoologové.)*
- *Existenciální inteligence (chápe smysl lidského života a smrti, význam svobody, filosofická tázání apod.) (Gardener 1998)*

Jestliže existuje tolikero druhů inteligencí, je pravděpodobné, že nelze měřit kritérii několika z nich (logické a verbální) kvalitu těch ostatních. Na serveru Mensa ČR můžeme číst: *„...nikdo nemůže rovnoměrně vynikat ve všech jmenovaných typech inteligence. Nejde Vašemu dítěti matematika? Možná má hudební nebo jiné vlohy. Zatímco logicko-matematická a verbálně-jazyková inteligence jsou poměrně snadno měřitelné (a bohužel se na nich zakládá úspěšnost vzdělávacího procesu), hudební a tělesně-pohybová inteligence se už tak snadno změřit nedají, a přitom si na nich jistá část lidí vybuduje kariéru. Interpersonální a intrapersonální inteligence jsou prakticky neměřitelné, ale do značné míry určují kvalitu života jednotlivce a jeho úspěch ve společnosti.“* (Šnajdrová, 2013)

2.4.4 Studijní předmět jako opora budování kariéry

V předešlé citaci padla slova Lenky Šnajdrové: „...a přitom si na nich jistá část lidí vybuduje kariéru“ Život každého jedince je skutečně natolik individuální, že nelze predikovat, která znalost, či dovednost jej v budoucnu posune nejdál. Skepse ohledně vzdělávání ve prospěch kariéry ovšem na místě v žádném případě není. Máme-li se rozhodnout, zdali žáky vyučovat něčemu pravděpodobně užitečnému, nebo raději ničemu, stále je nutné volit první, pozitivní možnost. Dokazují to některé statistiky. Například Český statistický úřad zveřejnil tabulku nazvanou Míra nezaměstnanosti podle věkových skupin a vzdělání (ČSU, 2014), kde je jasně patrný rozdíl mezi nízkou nezaměstnaností vysokoškoláků, a naopak vysokou nezaměstnaností osob bez vzdělání (viz tabulka 2.4.4.1). Tento rozdíl za posledních dvacet let stále vzrůstá.

Tabulka 2.4.4.1 Míra nezaměstnanosti v procentech podle ČSU (výťah)

Stupeň dosaženého vzdělání / rok	1993	2013
Základní vzdělání a bez vzdělání	8,9 %	25,6 %
Střední bez maturity	4,1 %	8,4 %
Střední s maturitou	3,3 %	5,3 %
Vysokoškolské	2,0 %	2,8 %

Další výzkumné šetření s názvem Reflex financované z rozpočtu ministerstva školství, které proběhlo 2013/2014 a které sledovalo 35 000 absolventů VŠ v období až pěti let po dokončení studia, přineslo další zajímavá čísla porovnávající míru uplatnění z určité školy a fakulty ve studovaném oboru včetně hrubé mzdy, celkové spokojenosti atd. Právě zde patrně můžeme hledat celospolečenské stereotypní představy o tom, čemu se naše děti mají a nemají věnovat, aby byly ve své kariéře úspěšné. Kritérium je jednoduché – jistá práce a dobrý plat. Naneštěstí pro naše úvahy, výzkumu se odmítly účastnit umělecké školy: „*ty umělecké se projektu nezúčastnily, protože jejich absolventi jsou většinou na volné noze.*“ (Kvačková, 2015). Umělecká odvětví se tedy schovávají před měřením stejně, jako je obtížně měřitelná sama kvalita uměleckého typu inteligence. To je do značné míry příznačná shoda.

V tabulce 2.4.4.2 jsme vypsali devět škol, u nichž je uveden nejvyšší průměrný plat absolventů. A jak jinak, nejlépe ze srovnání vychází školy využívající ke studiu na prvním místě logicko-matematickou inteligenci.

Tabulka 2.4.4.2 Šetření Reflex Ministerstva šk. (přehled nejlukrat. škol)

Vysoká škola	Nezam.	Pr. plat.
Matematicko-fyzikální fakulta UK v Praze	1,3%	49 592,-
Fakulta podnikohospodářská VŠE v Praze	1,8%	48 489,-
Fakulta elektrotechnická ČVUT v Praze	1,0%	47 444,-

Fakulta informatiky MU v Brně	2,7%	47 233,-
Fakulta informačních technologií VUT v Brně	6,1%	46 499,-
Fak. jaderná a fyzikálně inženýrská ČVUT v Praze	0,0%	45 238,-
Fakulta informatiky a statistiky VŠE v Praze	2,4%	44 980,-
Lékařská fakulta UP v Olomouci	0,0%	44 832,-
Fakulta strojní TU v Liberci	2,6%	44 707,-

Je všeobecně známo, že nejlépe jsou placené pozice ve vrcholovém managementu v technologických odvětvích a farmacii, naopak nejhůře vycházejí humanitní obory, ekologie a bohužel prý i umělci. Takovéto lapidární, velmi zjednodušující, ale průkazné a dlouhodobě se znovu a znovu potvrzující srovnání mají před očima běžní lidé, když uvažují, zdali je ve výuce na ZŠ nutné vyučovat spíše technické předměty (jako matematiku, fyziku atd.) nebo Výtvarnou výchovu.

Někdy se jeví pravděpodobné, že tyto společenské stereotypy jdou dokonce na hranici otevřené diskriminace, a to z oficiálních míst. Ministerstvo školství ČR například vyhlašuje atraktivní program EXCELENCE SŠ, který „je zaměřen na podporu pedagogů pečujících nad rámec svých pracovních povinností o nadané žáky...“ a za který školy „...podle počtu bodů obdrží v roce 2019 finanční prostředky do fondu mzdových prostředků na odměny pedagogů.“ Program EXCELENCE SŠ bohužel jednostranně zvýhodňuje nadané žáky v oblastech logicko-matematické inteligence oproti umělcům, když majoritní většinu plně bodovaných soutěží (tedy s koeficientem 1,0) tvoří disciplíny jako: „*Matematická olympiáda, Turnaj mladých fyziků; Astronomická olympiáda; Biologická olympiáda; Chemická olympiáda; Soutěž v programování; geologie a geografie; zdravotnictví atd.*“ Umělecké disciplíny, které byly vnořeny do plně bodované skupiny soutěží, byly pouze „*průmyslový design, architektura, design interiérů a Mladý módní tvůrce ČR – kategorie Volná mladá móda.*“ (srov. Dvořáková, 2017, s. 11–12) Ostatní umělecké soutěže buď mají poloviční koeficient (0,5 bodů), nebo zde vůbec nejsou. Přitom nám v kontextu této vědecké práce nejvíce schází nějaká bodovaná soutěž pro animátory.

Umělec však obvykle usiluje o jiné věci, nežli jen o vysoký plat. Může za svou tvorbu získávat společenskou úctu, jeho práce má výraznou seberealizační funkci a zanechává trvalou, dokonce adresnou stopu v kulturním vývoji lidstva. Umělci často milují svou práci a neváhají své tvorbě obětovat celý produktivní život, aniž by je vůbec finanční a jakékoliv jiné otázky zajímaly. Těmito postoji však opět vystupují z běžných lidských postojů a zase je nelze s ostatními snadno srovnávat.

Musíme bohužel konstatovat, že to není v pořádku. Že jde buď o nedorozumění a diskriminaci, nebo výtvarným oborům vysokých škol něco schází. Ať tak, či tak, **výtvarná výchova by mimo jiné mohla vzít tento společenský tlak i částečně jako určitý druh rozumné objednávky**

a vyučovat kromě volné tvorby také technologicky náročné výtvarné disciplíny týkající se zejména designu, architektury, reklamy aj. (A pokud by společnost dokázala své umělce v oblasti filmu, her či animované tvorby zaplatit a poskytnout jim na vývoj jejich děl finanční prostředky, tak by možná došlo ve výtvarné výchově i na tyto námi preferované obory.)

2.5 Odborná literatura v oblasti psychologie

Tvorba animovaných filmů patří k těm, které vytrvalost a silný zájem nezbytně vyžadují, a proto implikují specifické didaktické postupy. Komplexně vypracovaná studie „*Houževnatost*“ od Angely Duckworthové přinesla zásadní odpovědi na mnohé dřívější záhady, na které jsme v rámci edukačního procesu již dříve narazili, a pomohla nám koncipovat, jak se máme ke studentům v odborné výuce do budoucna chovat.

Vědecké poznatky Angely Duckworthové nás ve své podstatě nepřekvapují. Mnohdy k nim lidé docházejí intuitivně, mnohdy si je předávají ve formě personálních životních vzorů i kultury. Existuje i bezpočet přísloví, moudrých knih a příběhů, které nám je tak či tak mohou také předávat. Duckworthové poznatky nám v těchto lidových moudrostech udělaly takřikajíc nezbytný pořádek opřený o výzkum.

Jádrem její knihy je tvrzení, že talent je sice zapotřebí, ale musí se k němu přidat ještě zájem a úsilí (houževnatost), aby se z něho stala dovednost. A pak ještě jednou zájem a úsilí, aby se přeměnil na úspěch. (Duckworthová, s 54)

Autorka je psycholožka, ale cítí se být i učitelka a je na to hrdá: „*samozřejmě každý, kdo někdy učil, ví, že je to nejtěžší práce na světě.*“ (tamtéž, s. 27) Zcela základní podmínku vidí v houževnatosti žáka i učitele: „*když oni i já vynaložíme dostatek času a úsilí, zvládnou, co je potřeba? Ale ano, uvědomila jsem si, talentu máme všichni dost.*“ (t., s. 29) Velmi si ceníme a sdílíme její přístup. Vždy se v práci se studenty snažila hledat cesty, jak jim efektivněji znalosti a dovednosti předávat čili totéž, o co se snažíme a co děláme i my.

Svůj výzkum kdysi začala na výběrové americké škole West Point, která proslula tvrdým kontinuálním výcvikem: „*Systém tu odhalí každou vaši slabinu*“ (t., s. 18) Přitom byl použit důsledný předvýběr talentovaných jedinců. Přesto zde každý pátý student nevydrží, pokud mu chybí: „*schopnost pokračovat po neúspěchu*“ (t., s. 19) Autorka cituje svého kolegu v podobné situaci: „*Nejtěžší byly situace, které přesahovaly současné schopnosti nováčků.*“ (...) „*Během dvou týdnů (...) jsem byl totálně unavený, frustrovaný, cítil jsem se hrozně sám a měl jsem chuť se sbalit a odjet – stejně jako všichni ostatní.*“ (t., s. 18)

Duckworthová provedla výzkumy napříč dalšími odvětvími a obory a objevila ještě tyto další faktory: „*V obchodě hrály roli předchozí zkušenosti (...) ve školách podporující učitel (...), u Zelených baretů výchozí úroveň fyzické zdatnosti.*“ (t., s. 24)

Pro náš výzkum jsou důležité postřehy, jak může právě pedagog (rovněž rodič, kdokoliv blízký...) významně napomoci pozitivně formovat osobnost mladého člověka: „*Na počátku jakékoliv aktivity potřebujeme podporu a také volnost zjistit, co nás baví. Potřebujeme malá vítězství. Potřebujeme potlesk. Ano, zvládneme trochu kritiky a opravné zpětné vazby. Ale ne příliš moc, a ne příliš často. Popohánějte začátečníka a zadupete jeho zvolna rašící zájem do země. A je velice obtížné vzít to pak zpátky.*“ (t., s. 118). Na jiném místě píše: „*...ani úspěšní jedinci neměli v šestnácti nebo sedmnácti úplně jasnou představu o své životní vášni. V tom věku si prostě začínáte uvědomovat, co vás baví a co ne.*“ (t., s. 114).

Duckworthová popisuje mnohé příběhy, které tyto poznatky ilustrují: „*Setkání s učitelem, který věřil v jeho potenciál, znamenalo klíčový obrat*“ (t., s. 44). Banalizuje také to, jak moc nezbytné je, aby pedagog měl odpovídající odborné znalosti, když svému svěřenci poskytuje podporu: „*Není důležité, jestli jsem všemu rozuměla. Důležité je, že jsem poslouchala.*“ (t., s. 121). Zmiňuje proto zevrubně strategii škol KIPP, kde dbají na to, aby učitel posiloval tzv. růstové nastavení a houževnatost tím, jaké dává verbální hodnocení. Podstatou tohoto hodnocení je nechválit talent a věci, které jsou nám „trvale“ dány, ale to, jak se člověk snaží, jakou investuje energii do svého rozvoje, jak překonává překážky. U chyb a proher je třeba zase zdůrazňovat prozatímnost tohoto stavu a očekávání, totiž že chyba v budoucnu další snahou zmizí. Nikdy nesmíme ani v dobré víře poznamenat něco o tom, že když studentovi právě tato činnost nejde, může se věnovat jiné, protože taková reakce má bohužel tendenci fixovat stav, co studentovi ani do budoucna nepůjde (t., s. 189).

Celkově je práce s chybou velmi důležitá a pedagog by se měl postarat o vytvoření atmosféry pohody a vyvarovat se přidávat k chybě negativní emoce. Může raději sám udělat i modelový příklad, jak jakoby udělá chybu a jak jej to nijak citově nezasáhne (ve stylu nevzrušeného překvapení). Vzápětí vykoná činnost znovu, tentokrát už správně. Mladý člověk takto vidí vzor, jak se sám má při zaznamenání vlastní chyby zachovat. (t., s.151)

Že není možné brát na lehkou váhu důsledky případného pedagogického selhání, nám může zprostředkovat vědecky ověřený objev Martina Seligmana a Steva Maiera. Ti v šedesátých letech „*přišli s tvrzením, že se zvířata i lidé mohou naučit, že jsou bezmocní*“ (t., s. 181). Je tedy nutné dávat pozor na to, že „*co nás nezabije, to nás někdy může i oslabit*“ (t., s. 196).

Duckworthová má ale zcela jistě pravdu, když tvrdí, že normální je z chyb se učit a k dokonalosti směřovat postupným úsilím. Dokonalí se stáváme krok po kroku. Mistři (i ti nejlepší ve svém oboru) mají za sebou vždy systematické trénování drobných úkonů, které původně vykonávali s chybou. Jen zvolna si zautomatizovali jejich bezchybné provedení. Cituje k tomu sociologa Dana Chamblisse: „*Vynikající výkon vzniká skutečně souběhem desítek drobných dovedností či činností, naučených nebo náhodně*

vytvořených, pečlivě vydrilovaných do podoby zvyku a propojených do syntetického celku. Na žádné z těchto činností není nic mimořádného nebo nadpřirozeného.“ (t., s. 48).

Autorka knihy Houževnatost nám dává příklady (t., s. 149), jak si ze záměrného tréningu učinit zvyk. „*Takto trénují experti. Za prvé si nastaví zdravě ambiciózní cíl, který zaměří na jednu úzkou stránku svého výkonu. Většinou nejde o to, co už jim jde dobře, ale snaží se zlepšit nějakou konkrétní slabinu.*“ (t., s. 131). K úspěchu podle ní přispívá, pokud se soustředíme na jeden hlavní zájem. Připouští, že můžeme mít složitou cestu i zažít nevyhnutelný konflikt s jinými zálibami a přáními (zvláště rodinné vazby apod. jsou těžko pominutelné). Pokud je však nalezen skutečně ten pravý cíl, mělo by se v něm vytrvat a méně podstatné zájmy by měly být eliminovány, pokud je to možné. Konstatuje, jak moc nám v tom může bránit, že: „*Jsmo od přírody neofilové, máme zálibu ve všem novém.*“ (t., s. 123).

Poznatky o tréningu, které autorka čerpá z různých reliabilních zdrojů, jsou poměrně zásadní. Zaujal nás v knize citovaný proslulý americký trenér Seattle Seahawks Pete Carroll: „*Namotivoval jsi ho. OK, to je začátek. ...Ted' potřebuje vedení!*“ doporučuje Carroll svému svěřenci, který hledá způsob, jak vést svého mladšího bratra: „*Potřebuje někoho, kdo mu vysvětlí, co má dělat konkrétně, ...Potřebuje plán. Potřebuje, abys mu všechny tyto další kroky pomohl vymyslet!*“ (t., s. 275)

Duckworthová věnuje, jak už bylo řečeno, velký prostor bádání, jací jsou dobří rodiče a dochází k závěru, že *podporující a nároční zároveň* (t., s. 220). Podobná charakteristika však musí platit i pro pedagogy, kteří by měli respektovat osobnost studenta: „*Náš učitel po nás chce, abychom říkali své názory,*“ tvrdí studenti, protože jejich učitelé: „*zvyšují u žáků pocit pohody, dobrovolnou činnost a chuť jít studovat..., také vysoké cíle týkající se budoucnosti.*“ (t., s. 226) Náročnost je samozřejmě velice důležitá, ovšem pokud je právě tak akorát přiměřená situaci: „*Jürgen nějak vždycky věděl, kde mám komfortní zónu a vytvářel situace, abych z ní kousek povystoupil. Tak jsem se posouval pořád dál metodou pokusu a omylu, praxí... a nakonec jsem měl úspěch*“ (t., s. 225). Trenér Pete Carroll to ještě více vyhrocuje, když nabádá, abychom vždy soupeřili: „*Vždy soupeřte znamená: Staňte se tím nejlepším, ať je to cokoliv. Dosahujte toho nejlepšího.*“ uvádí to na pravou míru Duckworthová (t., s. 273) Obtíže prostě podporují houževnatost (t., s. 247)

Bohužel pro školní výuku nevychází dobře statistika kombinace zájmu a náročnosti, jak autorka dále řeší. Běžné aktivity s vrstevníky jsou pro děti sice zajímavé ale nenáročné, škola náročná ale nezajímavá, proto nejlépe vychází volnočasové aktivity (kroužky), které jediné jsou obojí. (t., s. 233) Tento poznatek však je pro náš vlastní výzkum nesmírně důležitý, neboť odpovídá na otázku, proč ti samí žáci v našich prázdninových dílnách či

workshopech excelovali, zatímco později ve výuce neměli žádné filmové výstupy.

Fascinovala nás teorie Benjamin Blooma, který podle Duckworthové objevil třífázový obecný model učení. Tento model je aplikovatelný i na houževnaté jedince, kteří později dosáhli velkého životního úspěchu. První fáze učení (a tedy rozvoje zájmu) je prý relativně egoisticky zaměřená na osobní prospěch jedince. Druhá fáze je plnohodnotný systematický trénink. Ve třetí fázi jedinec přehodnocuje vlastní snažení ve prospěch společnosti a jeho zájem se mu pak jeví (a také skutečně je) sociálně prospěšný, stává se mu posláním (t., s. 153).

Také nám se při výuce a workshopech animace stále více jeví situace už jen z pohledu prospěšnosti studentům, dokonce se při naší aktivní pomoci s tvorbou jejich filmů dostáváme tzv. do „flow“, tedy do stavu, kdy situace je pro nás sice náročnou výzvou, ale zároveň ji dokážeme zvládnout (t., s. 139).

Abychom naposledy ilustrovali, jak ještě nám byla kniha přínosná, zmíníme případ naší bývalé, výtvarně talentované a inteligentní žákyně, která během středoškolského studia odmítala proškolení v softwaru Adobe Animate (Flash). Software se jí fatálně nelíbil, a dala přednost Photoshopu, později Illustratoru. Animaci se vyhnula úplně. Po maturitě však přešla na VOŠ Václava Hollara do Prahy, kde hned v prvním ročníku probíhá velmi intenzivní animátorské soustředění a kde byly přísnější přijímací zkoušky, takže se kvůli získání a udržení pozice musela mnohem více starat. Její nový pedagog dal Flash jako povinný nástroj k vytvoření animovaného filmu bez možnosti výběru. Žákyně si po půl roce udělala nejen vlastní animovaný film ve Flashi, ale program si tak oblíbila, že ji v něm začalo dokonce bavit programovat. Pustila se do vlastní malé počítačové hry.

Ve svém souhrnu tato situace demonstruje jev, který dnes vývojoví psychologové nazývají *"princip dozrávání"* (ze studie "Personality Development: Stability and Change" od A. Caspi, B. W. Roberts, R. L. Shiner, 2005, s. 453-484) „*Jinými slovy, změníme se, když je to nutné*“, komentuje to autorka knihy Houževnatost a přidává výrok svého respondenta (*ředitele školy*) s podobnou zkušeností: *"Doslova okamžitá změna chování, nikdy jsem u ní nic podobného nezažil."* (Duckworthová, s. 96-98) Dokud je jedinec obklopen volností a pohodlím, složitou možnost si nezvolí. Jakmile je postaven před životní nutnost ve stylu: „*buď to zvládnu, nebo bude velký problém*“, prostě své chování obratem změni.

Carol Dweck objevila, *"že každý člověk jakéhokoliv věku, má ve své hlavě vytvořenou soukromou teorii..."*, jde o takový druh teorií, které si uvědomíte, až tehdy: *„když se vás na ně někdo zeptá.“* (t., s. 187). Tyto teorie velmi výrazně ovlivňují naše aktuální jednání ve smyslu zrychlených rozhodnutí v jinak poměrně složitých situacích. Ne vždy je čas v klidu rozvažovat, posuzovat pro a proti a řídit se autentičtěji než takto.

Existenci těchto nenápadných sociálně-personálních paradigmat si příliš neuvědomujeme, ale jsme zřejmě schopni je skokově odvrhnout při určité konkrétní, ale zásadní nepříznivé proměně vnějších okolností. Externí změna má tedy vlastně charakter jakéhosi klíče nebo ještě lépe správné číselné kombinace k vnitřnímu behaviorálnímu zámku.

3 TEORETICKÝ RÁMEC DISERTAČNÍ PRÁCE

V této části bychom se chtěli vyjádřit k vědeckým metodickým postupům a nejdůležitějším teoretickým aspektům našeho výzkumu.

3.1 CÍL, PŘEDMĚT ZKOUMÁNÍ a VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Tato disertační práce soustředila svůj výzkumný potenciál na identifikaci efektivního didaktického postupu a vhodného technologického zázemí, které v by umožnilo věnovat se s účastníky workshopů, s žáky středních škol či studenty univerzit animované tvorbě.

Cílí zejména na takové instituce, kde je od frekventantů vyžadován, či očekáván klasický filmový výstup, případně nějaký druh animace, např. animovaný videoart, okrajově pak interaktivní animace pro uživatelská rozhraní, animace do oblasti počítačových her a podobně. V mnohých aspektech uplatnění animované tvorby naše práce přispívá k moderní procesuálně orientované výtvarné výchově.

Předmětem zkoumání je na prvním místě **vliv pedagogovy aktivity a referenčního sociálního rámce na efektivitu výuky animace. Zkoumá i efektivitu animačních technologií, které lze ve výuce použít.** Zjišťovali jsme formu a současný stav výuky na odborných vysokých školách zaměřených na animaci v České republice a blízkém zahraničí, abychom načerpali podněty pro zlepšení naší vlastní výuky.

Práce se okrajově zabývá některými klíčovými estetickými, historickými a dalšími důležitými otázkami média animovaného filmu a rozebírá současný stav řešené problematiky v odborné literatuře.

Dílejší výzkumné otázky jsme formulovali v rámci sedmi iterací našeho participovaného výzkumu a jejich znění naleznete i s příslušným kontextem ve 4. kapitole. Souhrnnou (hlavní) výzkumnou otázkou práce je:

„Jaký je postup a hlavní zásady efektivní výuky animované tvorby u nespecializovaných studentů?“ (*Odpovědi na ni jsme formulovali v 7. kapitole.*)

3.2 TEORETICKÝ RÁMEC

Pro zkoumání této problematiky jsme zvolili participační neboli akční výzkum (doplněný experimentálním ověřením a dotazníkovým šetřením), který byl navržen na Massachusettském technickém institutu německým

psychologem Kurtem Lewinem už ve druhé polovině čtyřicátých let dvacátého století. Lewin designoval tuto svou metodu pro malé instituce, či organizace, kde bývá zapotřebí efektivně řešit určité vnitřní problémy přímo interními pracovníky.

„Akční výzkum probíhá iterativní metodou, při které je nejprve konstatován problém, následně je analyzován a jsou vytypovány jeho možné příčiny. Následuje studium literatury a sběr dat, což umožní formulování teorie mezi příčinou a následkem. Na základě teorie je přijato řešení a aplikováno do praxe. Poté výzkumník vyhodnotí výsledky. Jestliže problém v nějaké formě přetrvává, cyklus se opakuje tím, že je znovu podroben rozboru a je formulována nová teorie. Tento mechanismus se opakuje až do vyřešení problému.“ (...) *„Cílovou skupinou, pro kterou byl akční výzkum designován, byly malé organizace, které chtěly vědeckou cestou efektivně zkoumat interní manažerské, sociální a jiné problémy s cílem je teoreticky podchytit a v konečném důsledku vyřešit, odhalit jejich příčiny a odstranit je“* (Pavelková 2012, s. 7)

Tento druh výzkumu bývá akceptován zejména v zahraniční pedagogice: *„Clandinin a Connely rovněž vybízejí učitele, aby se angažovali ve výzkumu a vývoji kurikula se zřetelem na celý kontext, ve kterém rovněž sehrávají svou roli.“* (Moura 2010, s. 109) Také formy akčního výzkumu jsou velmi různorodé: *„Cohen a Manion potvrzují, že formy, kterých akční výzkum nabývá jsou variabilní. Na jedné straně může zahrnovat **individuálního učitele zkoušejícího nový přístup** k sociálním vědám v jedné třídě a na druhé straně rozsáhlou studii organizované změny v rámci celého průmyslu realizovanou výzkumným týmem sponzorovaným vládou.“* (Moura 2010, s. 111)

U nás je více preferován výzkum akademického typu, údajně kvůli větší reliabilitě, ale domníváme se, že v našem případě, kde byla prioritou konkrétní řešení, se abstraktnější metody nejevily jako dostatečně účinné. Navíc jsme v naší studii přinesli i poměrně dobře měřitelné výsledky už jen v elementárním číselném porovnání počtu realizovaných filmů před a po zavedení ověřovaných postupů, ale i v dotazníkovém šetření v závěru po úspěšné aplikaci metody.

3.3 ZVOLENÉ METODY ZPRACOVÁNÍ

Zvolili jsme metody kvalitativní kvůli odhalení skutečných příčin problému (pozorování, dotazování, rozhovor, případová studie, dotazníkové šetření), dále aplikaci ve výuce, která se svou podstatou blížila experimentu. Dlouho jsme nedosahovali na potřebnou čistotu a opakovatelnost, kterou musí experiment splňovat. V posledních dvou fázích participačního výzkumu jsme na tyto parametry přece jenom dosáhli. Pokus se konal v totožném prostředí, čase, okolnostech, obsahu i v organizaci. Se základní i kontrolní skupinou jsme proto dosáhli plně srovnatelných výsledků. Domníváme se tedy, že

v rámci volby metod pedagogického výzkumu jsme si počínali správně: „*Co se metodologie týče, v didaktických výzkumech se uplatňují jak metody teoretického výzkumu (např. modelování, formalizace), tak metody empirického výzkumu (např. pozorování, dotazování, experiment). Didaktické výzkumy mohou být realizovány na základě kvantitativního, kvalitativního či smíšeného výzkumného designu. Praktický význam má také dokumentování pedagogického jednání a vědění učitelů (např. formou případových studií) stejně jako zobecňování jejich didaktických zkušeností.*“ (Janík 2011, s. 4)

Iniciace našeho výzkumu sahá až do června 2003, kdy jsme po výskytu problému zkoumali situaci rozpravou s prvními účastníky bádání. Tehdy šlo o problém nedostatečné kvality výuky středoškolského předmětu Navrhování webových stránek projevující se drobnou kritikou a nespokojeností žáků. Byl přijat plán na zlepšení (zavedení výuky Flashe a s ním i animovaných bannerů a her). Plán byl realizován a posléze vyhodnocen. Kvalita výuky byla tímto krokem obsahově vyřešena, pedagog ale nebyl spokojen s tvůrčími výstupy studentů, a také s jejich malým zájmem o výuku. Proto došlo k modifikaci popisu problému a výzkum pokračoval. Nový problém byl formulován jako sledování efektivity výuky animace (za použití digitálních technologií). Tento cíl sledujeme až do současnosti. spolu s prohlubováním autorovy erudice v oblasti praktické animované tvorby, pedagogické praxe, a v zásadní míře také zvyšováním reliability používaných výzkumných metod. Nemalým přínosem je každoroční přirozené rozšiřování zkoumaného vzorku, na kterém můžeme ověřovat veškeré postupy v praxi. Přibyli noví účastníci ze SŠ, studenti VOŠ i z univerzity, ale také stovky frekventantů kurzů a workshopů, kteří u nás animaci také praktikují.

Jestliže participační výzkum je pro nás základním pilířem, o který se opíráme, zřetelný pokrok jsme získali až oporou o dva další výzkumné pilíře, které jsou na prvním nezávislé. Oba směřovaly ke stejnému cíli, ale prostřednictvím studia jiných aspektů vyučování animace.

Pilířem číslo dva je komparace softwaru, který jsme ve výuce zkoušeli. Zprvu se totiž zdálo, že právě software je na vině, proč se vyučování plnohodnotně nedaří. Odtud jsme si odnesli poznatek, že některé programy studenti favorizují, jiné naopak, ale edukační nesnáze s tím příliš nesouvisí.

Bodem obratu byla inspirace na uměleckých školách věnujících se animaci, což je třetí pilíř naší vědecké studie. Používali jsme většinou polostrukturované (viz příloha A) rozhovory s pedagogy a jejich studenty. Tázali jsme se na nejrůznější didaktické aspekty jejich výuky. Tím jsme našli principy, které konečně zvýšily efektivitu ihned, jakmile jsme je aplikovali do naší praxe.

Problém se tedy úspěšně vyřešil, chybělo nám však teoretické vysvětlení, proč k tomu vlastně došlo. Hlubším studiem odborné literatury jsme rovněž tuto jeho skrytou podstatu a příčiny neefektivity výuky animace plně odhalili.

Stalo se tak především díky knize Houževnatost Angely Duckworthové, která se příbuznými tématy intenzivně zabývá.

V poslední fázi výzkumu v letech 2016–18, která vyvrcholila ve dvou cyklech realizovaných na Univerzitě Hradec Králové, jsme na základě poznatků vylepšený postup nejprve aplikovali a uspěli, pak znovu aplikovali a znovu uspěli, takže došlo k poměrně bezpečnému ověření celého naší inovované didaktické metody.

Tento v podstatě experiment dokládáme souborem animovaných filmů z prvního i druhého cyklu. Zároveň jej podepíráme kvalitativním dotazníkovým šetřením, které jsme z potřeby důslednějšího podchycení výstupů a jejich interpretace, či možné budoucí návaznosti na tento výzkum udělali stejným dotazníkovým nástrojem v první i kontrolní skupině.

Autor ke své teoretické části disertační práce vytvořil i celou řadu uměleckých projektů a výrazně se umělecky podílel i na desítkách studentských filmů (především jako dramaturg, zvukař a mnohokrát i skladatel filmové hudby). Některé tvůrčí počiny autora příkládáme k této práci. Umělecká tvorba autora má charakter menších děl, protože prvořadým cílem této disertační práce i autorova působení v praxi bylo vyřešit efektivní didaktiku výuky animace. Dokud tento problém nebyl vyřešen, necítil autor sám na sebe a na svou uměleckou tvorbu. Autorova disertační práce potřebovala k vyšší reliabilitě při hodnocení animačních technologií také to, aby autor tyto technologie profesionálně ovládal. Proto je přiložená autorova tvorba po této stránce různorodá. V rámci konceptu této disertační práce to považujeme za logické, opodstatněné a přínosné.

4 PARTICIPOVANÝ VÝZKUM

(I. pilíř experimentální části)

Iterace znamená opakování v proměnlivých okolnostech. Participační výzkum opakování používá v tomto algoritmu:

- Objeví se ZÁVADA (v nějakém procesu, v sociálním kontextu)
- Provede se POPIS A ANALÝZA SITUACE
- Následuje HLEDÁNÍ PŘÍČIN, SBĚR DAT, STUDIUM
- Pak STANOVENÍ KAUZÁLNÍ TEORIE, co závadu způsobilo
- NÁVRH ŘEŠENÍ
- UPLATNĚNÍ ŘEŠENÍ a kontrola, jestli závada zmizela nebo ne

(Následující text je výrazně zkrácen, ponechali jsme jen některé významnější momenty, celá studie je obsažena v naší disertační práci.)

4.1 Zahájení výzkumu – 1. iterace výzkumu (*špatná technologie?*)

Popis situace: (*Naše zkoumání nezačínalo přímo u výuky animace, ale u výuky počítačové grafiky pro webové stránky, již byla reklamní a interaktivní animace součástí.*) Pedagogovi byla roku 2002 od září zadána výuka předmětu NWS (Navrhování webových stránek) u dvou tříd studentů tzv. Virtuální grafiky. Byl nucen přednášet informace načtené z odborné literatury pojednávající o designu webu. Web se však tak rychle vyvíjí, že dostupná literatura, ač nová, byla ve své podstatě již neaktuální, navíc špatně adaptovaná na české prostředí. Během výuky pedagog okamžitě narazil na nelibost studentů, kteří měli mnohem lepší představu o současných trendech. Pedagog však nebyl ochoten vyučovat nekvalitně.

Výzkumná otázka 1: *Jaká technologie bude aktuální v předmětu NWS?*

Teorie 1: Je třeba aplikovat výuku Macromedia Flash, která skýtá nejširší výtvarné možnosti (včetně animace) pro studenty Virtuální grafiky.

Výsledky 1: Po aplikaci výuky Flashe v obou třídách, které byly předmětem pozorování, byl opět malý zájem o novou technologii. Nejlepší výstupy pedagog shledal u několika děvčat, které měly i ve všech ostatních předmětech nejlepší prospěch. Byly zvyklé dávat pozor v každé výuce a učit se cokoli, co bylo jakýmkoliv pedagogem probíráno. Přílišný zájem neprojevil ani student, který technologii sám doporučil. Vysvětlit to neuměl. Všichni studenti plnili jen nejnutnější minimum, aby nepropadli. Technologie Flash byla na vzestupu, její výuka nebyla nikým z účastníků zpochybněna.

Odpověď na výzkumnou otázku 1: *V dané době v předmětu NWS byla u grafických tříd nejvíce aktuální a vhodná technologie Macromedia Flash.*

4.2 Vstup do 2. iterace výzkumu (*více umět a zpomalit?*)

Popis situace: ...modernizovaná výuka, ale stále nezájem, slabé tvůrčí výstupy žáků. Mají se skládat se z interaktivních animací, ale jsou mizivé. (*Až dnes, díky výzkumům Reeda W. Larsona a Douglase Kleibera: „Daily Experience of Adolescents“, na něž jsme našli odkaz v knize Houževnatost (Duckworthová, s. 233), víme, že škola pro žáky není zajímavá ze své institucionální podstaty. Poznámka autora*) Pedagog však tehdy zaujal silně sebekritický postoj a hledal chybu v nedostatečné znalosti technologie a ve svém rychlém výkladu obtížné látky.

Výzkumná otázka 2: *Proč mají žáci tak nízký zájem tvořit interaktivní animace ve Flashi? Je to kvůli pedagogově nízké znalosti softwaru Flash a příliš rychlému výkladu?*

Teorie 2: Výuka interaktivní animace bude atraktivní a efektivní, bude-li mít pedagog dostatečný náskok a sníží-li tempo výkladu.

Výsledky 2: Po pedagogově dalším intenzivním studiu a kurzech (podzim 2004) a neustálém opakování, aby úplně každý všechno pochopil, jsou výstupy mírně lepší. Nejvíce u hrstky studentů, kteří vždy dávají pozor

a pracují. Ostatní mají výsledky opět slabé. Objevila se ale výjimka: talentovaný žák. V klidné atmosféře repetitivního pedagoga výkladu vytvořil nádhernou animaci psíka, interaktivně který uměl štěkat a chodit. Předčil zadání i programátorsky (*dnes patří ke špičce v tomto oboru*).

Odpověď na VO 2: *Žáky nezačala interaktivní animace bavit, ani když byla extrémně zlepšena pedagogova technologická zkušenost a byl replikován výklad.*

4.3 Vstup do 3. iterace výzkumu (zlepšit vybavení?)

Popis situace: Díky faktu, že SŠAK („Kyberna“) se začala pracovně podílet na školičkách animace na festivalu Anifest v Třeboni, a díky nadšení pro tento obor se pedagog začal zaměřovat na animovanou tvorbu profesionálně. Její interaktivní část nyní kvůli studentům vnímal spíše jako přítěž, protože grafické třídy asi nemají na programování vlohy. Sám však ActionScript 3 studoval kontinuálně dál). Animovaná tvorba ale vyžaduje specifické technické vybavení, o které se začal více zajímat. Ve výuce se pedagogovi úspěšně dařilo jen u studijní skupiny, kde byl třídní a u některých dalších, či u jednotlivců, ale převládal pořád nezájem.

Výzkumná otázka 3: *Je nedostatečný zájem o výuku animace nevhodným vybavením, výukou programování u grafiků, případně příliš velkým rozsahem úkolu?*

Teorie 3: Chceme-li efektivně vyučovat animaci, potřebujeme špičkové vybavení, méně náročný úkol a žádnou technickou přítěž (tedy žádnou výuku programování).

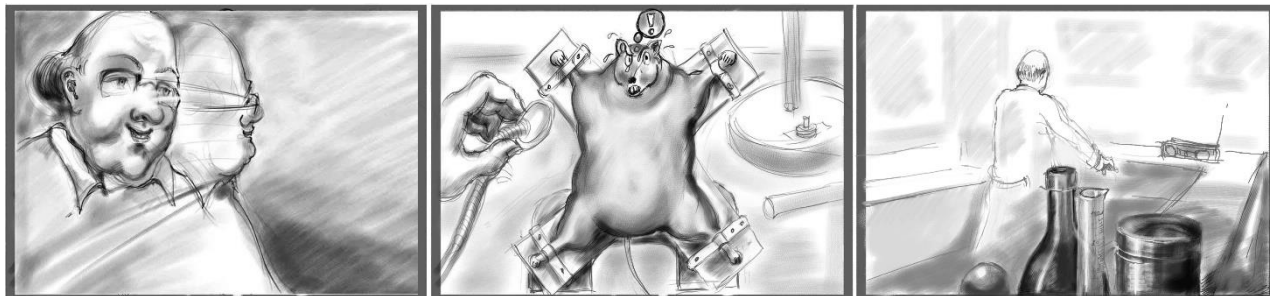
Výsledky 3: Po tom, co vedení školy, manželé Langovi, poskytli vybavení snů (*nejlepší, jaké bylo vůbec možné získat: nové počítače a sadu 16 kusů LCD tabletů Wacom Cintiq UX21 včetně softwaru TVPaint, Corel Painter a Adobe pro celou učebnu*) zahajuje plnohodnotnou výuku animace zaměřenou na vznik filmového díla, ne na interaktivní prvky do webu.

Aby zároveň zvýšil kvalitu svého know-how v oblasti klasického animovaného filmu, účastnil se v zimním období roku 2004 Animačního soustředění pořádaného jednou pražskou volnočasovou organizací v Jablonném nad Orlicí. Zdařilejší ze tří filmů, který zde pedagog vytvořil (ploškový film „Život pod vodou“), byl přijat do soutěže Anifest 2005. Zvukově se na něm zásadně podílel Dominik Dvořák, syn známého profesionálního zvukaře. Šlo o první pedagogovo setkání s mocí, kterou ve filmu vládne zvuk a hudba.

Zároveň to byla jedna z mála chvil, kdy mohl pedagog tvořit svobodně a soustředěně, dokonce v menším podpůrném týmu. Zřejmě proto měl jeho film úspěch. Přihlášku na plnohodnotné dálkové studium animace na UTB podal pedagog o rok později.

Výuku na předmět Výtvarná příprava pedagog rozdělil do fáze tvorby scénáře. Vymýšleli jej společně se studenty na základě jejich vlastních

nápadů a invence. Jakmile byl hotov, pedagog rozkreslil jednotlivé scény do obrázkového scénáře (viz obrázek) a předal je spolu s pokyny jednotlivým studentům. Pečlivě vše promyslel tak, aby práce pro libovolného jednotlivého studenta nebyla příliš náročná. Šlo vždy jen o jednu černobílou sekvenci s přesně stanoveným obsahem.



Obr. 4.3.1: Obrázkový scénář připravený pedagogem

Oproti dosavadní výuce, kdy měli studenti absolutní volnost, dostali nyní úkol spíše fázařského typu. Ve druhé třídě paralelně pedagog pro jistotu na stejném vybavení zkoušel opačný postup. Nechal studentům opět volnost, jen jim ukázal, jak se na tabletu a v softwaru TVPaint kreslí.

Výsledky práce v učebně se špičkovým vybavením byly vskutku šokující. Několik odevzdaných sekvencí, ostatní nepoužitelné, nebo zcela nedokončené. Studenti měli stále menší zájem na díle pokračovat, takže jsme realizaci museli okamžitě zastavit a nabídnout jim jiné téma, které by jim lépe vyhovovalo. Ve třídě s volným postupem na vlastních věcech se vedlo obdobně. Nikomu se nic nedařilo, nikoho to nebavilo s výjimkou jednoho velmi šikovného grafika, který si však prosadil, že bude raději dělat 3d animaci.

Špičkové vybavení nakonec přece jen ocenilo několik studentů, kteří měli rádi kresbu, většina však na zařízení ráda nepracovala. Každý z LCD tabletů tehdy stál sto tisíc a celá učebna vyšla tedy na dva milióny korun na tomto vybavení.

Z dnešního pohledu vidíme příčinu hned v několika věcech. Pedagog se nacházel ve stavu nadšení pro animaci, nejevil proto příliš pochopení pro studenty, kteří takový zájem neměli, a proto ho s ním ani nesdíleli. Příjímací zkoušky na středoškolský obor Virtuální grafika také nebyly vůbec náročné, takže mezi studenty seděla celá řada lidí, kteří šli tento obor studovat například kvůli tomu, že jim to rodiče přikázali (například tatínkovi jedné dívky se hodilo, že dcera vystuduje lukrativní grafický obor a bude mu pomáhat ve firmě, dcera navíc svého otce podle svých slov nenáviděla. Snad nikdo z nich sem nešel studovat kresbu, natož animaci. Hlavním důvodem, proč výuka nefungovala byla tedy převládající anti-studijní kultura obou těchto skupin a studenti se v tom vzájemně podporovali: „*Snaha zapadnout – být jako ostatní ve skupině – má na nás opravdu silný vliv.*“ (Duckworthová

2017, s 255) V následujících letech jsme si mnohokrát ověřili, že pokud nedokážeme přesvědčit a strhnout na svou stranu jádro skupiny, nebo nejde o jedince, kteří na akci přišli dobrovolně se záměrem, který je v souladu s plánem výuky (jako je tomu například na našich Prázdninových dílnách animace), musíme naopak vyjít my vstříc skupině, otevřít dveře jejich zájmům a postupně budovat konsenzus. Zajímat se o její potřeby a hledat, co by její jedince zajímalo. „*Proces hledání zájmu může být komplikovaný a neefektivní a může v něm hrát roli náhoda.*“, říká k tomu Duckworthová: „*...ani budoucí veleúspěšní jedinci neměli v šestnácti nebo sedmnácti úplně jasnou představu o své životní vášni.*“ (2017, s 114)

Duckworthová nám pomáhá situaci vysvětlit i citací některých existujících výzkumů k tomuto tématu, například sondou od Roberta Valleranda a jeho týmu nazvanou *Passion For Work: Determinants and Outcomes*: „*Dlouhodobé studie sledující žáky potvrzují, že despotičtí rodiče a učitelé mohou původní opravdový zájem zničit.*“ (Duckworthová 2017, s 117) V souladu hovoří i studie Benjamina Blooma: *Developing Talent in Young people*: „*nejlepšími mentory v tomto stádiu byli lidé laskaví, vyjadřující podporu*“ (...) „*aby bylo počáteční učení příjemné a přinášelo uspokojení ..., bylo spíše hrou.*“

Pedagog si tehdy bezprostředně po neúspěšné výuce nedokázal nijak vysvětlit, proč studentům společná tvorba filmu nebyla dost atraktivní. Sám byl možnostmi učebny vybavené tablety Wacom Cintiq UX 21 pro celou vyučovací skupinu naprosto nadšený a nedokázal studentům v tomto ohledu nijak porozumět. Pozitivní ohlasy se naopak objevovaly zvenčí. Bývalí studenti se jezdili podívat na ten evropský unikát – učebnu plnou obrovských grafických tabletů. Ještě tentýž rok jsme začali Cintiq brát i na výstavy, veletrhy a animační dílny s nekončící frontou zájemců o to, aby si mohli kresbu vyzkoušet. Také v rámci Kyberny se začali objevovat studenti, kteří si toužili půjčit Cintiq na odpoledne nebo na čas domů. Škola dokupovala další, takže se to stalo běžným zvykem, ale těchto zájemců byla menšina.

Studenti, kteří měli tyto přístroje na stolech v rámci povinné výuky (a to také u jiných pedagogů), o tyto přístroje nejevili příliš zájem. Dokonce jsme se setkali s opakujícími se případy, že student kreslil ve Photoshopu na svém notebooku myší, zatímco Cintiq si ani nepokusil připojit. Jako vysvětlení studenti uváděli, že jim chybí ovladače, nebo že umí myší kreslit velmi dobře, takže Cintiq nepotřebují.

Několik let po tom se ukázalo, že Cintiq význam měly i pro tyto liknavé studenty: cítili se dobře na škole, která má nadstandardní vybavení.

Odpověď na VO 3: *Zájem o výuku animace nemusí být nastartován špičkovým vybavením, vynecháním programování, nepostačí ani přiměřenost rozsahu úkolu. Zejména ne tehdy, pokud je takováto výuka pro studenta povinností a nepřišel sem ze zájmu a dobrovolně.*

4.4 Vstup do 4. iterace výzkumu (*zmatený a zapomětlivý?*)

Popis situace: Tentokrát si někteří žáci stěžovali, že je přednášky nebaví, protože je vše vyřčené pořád opakováno (důsledek repetování pro méně chápavé). Mnohem zásadnější výtkou byla kritika pedagoga „chaotického výkladu“ a nejhorší stížnost zněla, že kantor zapomíná, co žákům říkal a na čem se domluvili, proto, že prý úkol nemají hotový. Pedagog se samozřejmě rozhodl vše prověřit a případně své chyby napravit.

Výzkumná otázka 4: *Nepamatuje si pedagog, co komu ze studentů říkal a má zmatečný výklad učiva?*

Teorie 4: Chceme-li dobře vyučovat, musíme si zaznamenávat poznámky o dohodách se studenty a dbát, aby bylo probírané učivo přednášeno bez zmatenosti.

Výsledky 4: Po testování forem zápisu pedagog zvolil zapisování rozhovorů prostřednictvím notebooku a softwaru Word (umí psát rychle a v dokumentech se pak snadno hledá, případná výtka je okamžitě ověřena). Ihned se snížil počet sporů, a to také proto, že pedagog využil možnost přeposlat studentům ze zápisů kopii. Štědře časově dotovaná forma výuky předmětu Navrhování a realizace individuálním konzultacím přála.

Pedagog si takto svědomitě zapisoval konzultace se studenty několik let, což mělo silný vedlejší efekt ve zlepšení odevzdávaných ročníkových prací. Avšak ani v jednom případě se nepotvrdilo, že by studentovi říkal na počátku něco jiného a pak nekonzistentně měnil názory! K jeho velkému překvapení se nelišily ani jeho vlastní spontánní vkusové soudy typu: „*Tato část grafiky se mi líbí, tato ne...*“ Dokonce i v případě, že pedagog tuto svou hodnotící reakci zapomenul, ohodnotil ji po čase obsahově stejně nebo i doslovně! Naopak se množily případy, kdy pedagog takříkajíc usvědčil studenta, že je to on, kdo si nepamatuje, na čem se s pedagogem domluvil. Po zalistování v sepsaném dokumentu vždy vyšla pravda nekompromisně najevo.

Protože pedagog za celou dobu nenarazil na jediný případ vlastní názorové nekonzistence, nebylo už dále nutné vše takto důsledně zaznamenávat. Ponechal však efektivní sdílení kratších sumarizací, co bylo dohodnuto, a ty studentům od té doby vždy zasílá. U problematických studentů, kteří měli ke zpochybňování tendenci, se vyřešilo mnoho potenciálních sporů, ještě, než začaly, asi ve dvou případech však ani tohle nepomohlo.

Například studentka, která měla vážný kázeňský problém a zcela se přestala učit, si po obdržení známky 5 z NAR přivedla rodiče a text zápisu byl použit proti pedagogovi jako „osobně zaujatý“. Čím byla situace absurdnější, tím byla nebezpečnější. Pedagog musel dát studentce raději nový čas na opravu. Stálo ho pak spoustu práce navíc, aby ve vlastním volnu tuto liknavou dívku doučil veškerou probranou látku znovu. S podobnými zapeklitými případy, kdy je dítě líné a rodič lýtý se však pedagogové setkávají běžně. Bohužel svým dětem tyto rodiče prokazují jen medvědí službu. Bývá

pro ně snadnější se celý rok své dceři nevěnovat a pak na konci školního roku přijít a vyhrožovat právníky.

Chaotický výklad, ze kterého byl pedagog také nařčen, měl být potvrzen nebo vyvrácen filmovým záznamem. Ten se podařilo realizovat neplánovaně při jednom celodenním kurzu věnovaném InDesignu v jistém školícím středisku, kde pedagog na zakázku vyučoval ovládání softwarů od Adobe. Výuka byla zaznamenávána na kameru a školení bylo sedmihodinové s přestávkou. Pro pedagoga bylo velkým zadostiučiněním, když si později pozorně sedmihodinový záznam přehrál, nenalezl v něm jediný zádrhel, chybu, chaos, ani nesmysly. V publiku navíc seděli odborně zdatní lidé, ze kterých se později stali pedagogovi spolupracovníci v oblasti grafiky. Vybuodoval si výkladem u nich dobré jméno a prestiž, s některými dodnes profesionálně spolupracuje.

Proč tedy studenti uváděli, že je kantorův výklad je nesouvislý, chaotický a že si nepamatuje, co si s nimi domluvil? Byli studenti snad lháři?

Někdy, některý z nich snad vědomě použil takové tvrzení, aby od sebe odvrátil trest za neodevzdaný úkol, většinou se studenti ale jen domnívali, že takový pedagog doopravdy je. Proč, když tomu tak nebylo?

V posledních evaluačních testech (viz příloha B), které si pedagog nechal studenty vypracovat, se **ještě i dnes potvrdilo, že pedagogův výklad je velmi rychlý, že mu plně neporozuměli a že se museli přeptat.** Často také uvádějí, že se v pedagogově výkladu ztratili. Nejcharakterističtější hláškou bývá: „*Stačilo chvíli nedávat pozor a už jsem se ztratil/a*“

To nakonec ukázalo na zřejmý fakt, že pedagogův výklad je někdy prostě příliš náročný (zvláště, je-li probíráno, jak se ovládá software). I dobrý student má občas krátký výpadek pozornosti, ztratí se a může mu připadat, že pedagog hovoří zmateně a nesouvisle. Za to sice není zapotřebí se stydět, stává se to i velkým osobnostem, ale je nutné s tím při přednášení počítat a upravit jej tak, aby se to stávalo co nejméně, aby měli co nejpřirozenější tempo a poslechový komfort, případně výklad nahrávat a poskytnout jeho znění pro domácí rekapitulace a učení, o čemž uvažujeme jako o zlepšení v současné době.

Odpověď na VO 4: Pedagog je konzistentní ve všem, co ke studentům říká, na čem se domluví, i jak jejich práci hodnotí – chyba je až na výjimky ve výpadech pozornosti studentů a v jeho kontinuálním a náročném výkladu. Jeho výklad však není chaotický.

4.5 Vstup do 5. iterace výzkumu (paradox výkonu školičky > škola)

Popis situace: Okolo roku 2011 pedagogovo vytrvalé úsilí přinášelo stále více úspěchů, pořád ale neexistovala korelace mezi potenciálem, který výuka ve vybavených učebnách s odborným vedením mohla naplňovat, a jejími reálnými výstupy. Pedagog roku 2010 úspěšně složil bakalářskou zkoušku v oboru Animovaná tvorba ve Zlíně a pokračoval v navazujícím programu.

Na Kyberně založil samostatný volitelný předmět s názvem Animace (ANI), aby se snížilo riziko, že v ostatních předmětech studentům vnucuje něco, oč nemají zájem (výuka se tím navzdory této dobrovolnosti efektivní nestala, naopak). V jiných předmětech ponechal animaci v redukované podobě. Nový žánr typografické animace byl zařazen do předmětu NAR v rámci výuky grafického (motion) designu. Pro tento typ animace jej ve Zlíně nadchnul docent Michal Zeman. Žáci ho však akceptovali až po započetí práce v After Effects. Počet dokončených typanimací se zvedl téměř v poměru jeden dokončený film na jednoho studenta. Řada z nich byla ve velmi slušné kvalitě, studenti přestali mít připomínky, naopak je to bavilo. Každoroční aktivní účast na festivalu Anifest (Třeboň a Teplice) i Anifilm (založen v Třeboni 2010), kde pedagog realizoval školičky animace, přinášela vynikající odezvu stran organizátorů i účastníků. Právě v této době také pedagog začal k dětským výtvorům improvizovat hudbu na klavír a vytvářet přímo na místě ruchy a dabing. První skutečně kompletní studentský animovaný film pod našim vedením vytvořila studentka Barbora Vrzáková v roce 2011. Nazvala jej Monday, měl 2,5 minuty a byl nakreslen ve Flashi. Pracovala na filmu s obrovským zaujetím a houževnatostí, zatímco její spolužáci ve stejné studijní skupině odevzdali jako obvykle práce velmi špatné úrovně. Na Univerzitě Hradec Králové v předmětu 3d grafika rovněž pod pedagogovým vedením akcelerovala výuka animované tvorby. Na druhé straně předmět byl limitován použitím 3d softwaru, a tím byli studenti v nevýhodě.

Pedagoga stále více znepokojoval paradox, že v rámci školiček animace vznikají filmy jak na běžícím páse a vytvářejí je přitom neškolené děti. Oproti tomu na počítačově-grafické střední škole s časovou dotací minimálně půl roku na jedno dílo nevzniká téměř nic.

Na Animační dílnu na Kyberně, kterou pedagog vedl, se hlásilo obvykle zhruba 8 až 14 dětí různého věku, občas i někdo dospělý. (...) Překvapivé bylo to, že po týdnu tvůrčí práce si obvykle každý účastník odnášel domů jeden animovaný film s ozvučením i dabingem a podle vlastního scénáře, a to bez ohledu na věk a předešlé zkušenosti. Zde bylo naopak výjimkou, když frekventant film nestihnul vytvořit. Navíc zde vznikaly filmy stále krásnější, a i zde se objevovaly výjimečně houževnaté talenty, které překonaly všechna očekávání a kterým nebylo zapotřebí vůbec pomáhat. Nejlepší z nich byla Nora Sotonová, autorka dech beroucích kreslených animovaných filmů. Vytvářela je technikou kreslené totální animace nejprve v programu Adobe Flash (takto vznikly dva), a poté v ToonBoom Studiu, tak vznikl třetí. V obou softwarech autorce stačilo využívat funkci přidání nového snímku, gumu a kreslicí štětec. Se svými původními náměty filmů již na dílnu přijížděla. Zasedla ke grafickému tabletu a pracovala. Chvillemi trávila čas s námi ostatními, pak zase pracovala. Za týden vždy odjížděla s novým hotovým

filmem, který předčil vše, co pedagogovi studenti na Kyberně i na UHK dosud byli dosud schopni vytvořit.

Výzkumná otázka 5: *Která část metodiky práce s frekventanty prázdninové Animační dílny chybí v běžné pedagogově školní výuce? Co způsobuje, že méně houževnatí studenti nevytvoří vlastní film?*

Teorie 5: V didaktice animované tvorby existuje účinný postup, jak přimět méně houževnaté žáky (studenty) tvořivě pracovat a dokončovat své animované filmy, a to i ve školní výuce.

Výsledky 5 Pedagog si vypsál klíčové rozdíly výuky na školičkách a v dílnách a jeden po druhém prověřil (*zavedení nepočítačové modelínové animace, omezeného času, škola hrou, asistent animátor vždy po ruce, práce ve skupinkách, zvučení a zhudebnění díla vedoucím dílny*), ale žádná z nich sama o sobě problém neřešila.

Z dnešního pohledu je jasně patrné, že nejdůležitějším rozdílem je vnitřní načasování, jaké si student (žák, frekventant) před vstupem do procesu tvorby udělá, a to se týká také nároků, které si na sebe ohledně výsledku klade. Je to vlastně soukromá vnitřní teorie o tom, co si chce v daném časovém prostoru vyzkoušet a co realizovat.

Když přichází na dílny či školičky, přichází sem dobrovolně a v krátkém časovém horizontu, o kterém samozřejmě ví a neplánuje si žádné větší cíle, úplně mu bude dostačovat nějaká drobná animační etuda, tak ji vytvoří a jde dál. Nechá si při tom bez problémů i pomoci.

Naproti tomu, pokud se rozhodne pro studium na umělecké škole, zákonitě se srovnává se svými spolužáky, i s celou svou referenční skupinou (fyzicky do ní vstupuje celou svou osobností, socializuje se s ní). Navíc si je na odborné škole vědom, že má v dané chvíli všechny potřebné prostředky k uskutečnění svých tvůrčích cílů, k nimž bere vzor v profesionálních animovaných filmech, které se jemu a jeho spolužákům líbí.

Domnívá se, že jeho sociální status závisí na tom, jak moc se těmto vzorům dokáže přiblížit. Má mylný pocit, že je v tomto úsilí bedlivě sledován. Zároveň nemá zájem, aby mu s tím pedagog příliš pomáhal, protože chce mít veškeré zásluhy o vlastní úspěch sám. Bohužel pokud není vybaven houževnatostí a zvykem zdolávat překážky postupně krok za krokem, zákonitě ztroskotá.

Kombinaci vysokých ambicí, nízké houževnatosti může ještě zhoršit i komunikace s učitelem. **Pedagogovo zadání totiž je s vnitřní teorií studenta vždy více či méně v konfliktu. Žák se snaží formálně vyhovět požadavkům pedagoga, ale především realizovat své vlastní. Zároveň je však ve svých plánech nejistý a zranitelný, takže stačí nevhodná poznámka k výtvarnému či obsahovému provedení (*která zvláště na odborné grafické škole zákonitě musí čas od času padnout*) a žák ztratí sebedůvěru, víru ve svůj vlastní vnitřní plán, a zhroutí se jeho nezbytná vlastní vůle pro další tvorbu – a karambol je na světě.**

Kvalitní pedagog musí studentovi spíše naslouchat, odhalovat jeho vlastní kreativní záměry, a pokud se alespoň trochu blíží cílům výuky, pomáhat mu krok po kroku k jejich naplnění. Na samém počátku výuky, kdy se žákova teorie o obsahu předmětu většinou ještě tvoří, má k dispozici „motivaci“. To je ve skutečnosti nástroj, jak uvést v soulad vnitřní teorii o jeho i vlastní.

Odpověď na VO 5: *Z didaktického hlediska je možné zefektivnit výuku ve standardních školních podmínkách citlivým vedením studenta krok po kroku k jeho vlastnímu cíli. Tento cíl je možné modifikovat ještě v době, kdy je výuka na úplném počátku.*

4.6 Vstup do 6. iterace výzkumu (efekt veřejné projekce!)

Popis situace: V roce 2012 pedagog nastoupil na doktorandské studium na UTB ve Zlíně v oboru Animovaná tvorba a mnohem důsledněji se vrhnul do výzkumné problematiky, jak ji vyučovat. Stále širší implementací asistované animace (jeho vlastní metody popsané níže, jde o striktně individualizované citlivé pomáhání studentovi krok po kroku při jeho tvorbě) se výstupy zlepšovaly a počet odevzdaných filmů rostl. Nemalou měrou přispívalo, že se pedagog stále aktivněji zapojoval do tvorby jako hudební skladatel a zvukař (od magisterského studia na UTB). Studium literatury však dlouho nepřinášelo potřebné podněty, proto se pedagog na doporučení proděkanky UTB Ing. Martiny Juříkové, Ph.D. (6. 1. 2016) vydal na cílený průzkum jiných uměleckých škol vyučujících animovanou tvorbu. Tehdy nastal zásadní obrat.

Nejvíce jej poučila návštěva VOŠ Václava Hollara (10. 3. 2016), kde se seznámil s pouze půlročním neobyčejně efektivním, až drilovým výukovým systémem, na jehož konci je každoročně aplikována veřejná projekce výsledných filmů v kině Aero. Na studenty je tu hned po náročných přijímacích zkouškách vytvořen nekompromisní tlak (s přesně stanovenými časy odevzdávek a požadavků), že studenti sice reptají, ale tvrdě pracují, film stihnou a po festivalu v kině Aero jsou na sebe hrdí. Škola sice neprodukuje profesionály v oboru animace, jako úzce zaměřené obory animace na UTB, VOŠG, ZČU, FAMU..., ale účinně pracuje s nespécializovanými výtvarníky, což odpovídalo autorovu cíli. Následně se proto rozhodl propojit všechny své dosavadní znalosti, zkušenosti a metody s veřejnou projekcí.

Výzkumná otázka 6: *Bude výuka metodou asistované animace efektivnější, pokud na konci semestru zařadíme veřejnou projekci?*

Teorie 6: Studenti pracují na filmech houževnatěji, pokud je čas tvorby orámován veřejnou projekcí spojenou se sociální prestiží a pevně stanoveným datem.

Výsledky 6: Nejvíce se k implementaci tohoto postupu hodila výuka předmětu 3d grafika na Univerzitě Hradec Králové, neboť tamní studenty mohl pedagog vyučovat ihned po jejich nástupu do prvního ročníku v době

jejich adaptace na nové prostředí (na Kyberně vyučoval až od 3. ročníku). Za druhé pak proto, že tamní studenti mají každoročně velmi dobrou výtvarnou úroveň. A v neposlední řadě má katedra vlastní galerii, kde si autor výstavní čas na příští rok okamžitě objednal. Nevýhodou byla povinnost učit to ve 3ds Max, které je náročné, naštěstí s možností využít After Effects a Photoshop.

Po velmi tvrdé práci studentů, ale i po tvrdé práci pedagoga (byl autorem tří filmových soundtracků, spoluautorem scénářů, zvuku apod.) **úspěšně vzniklo 14 filmů** z možných 15, což byl první skutečně téměř stoprocentní výsledek. Dva filmy z výběru se navíc dostaly do soutěže Noci filmových nadějí. Pedagog si vyčítal patnáctou studentku, kterou bohužel odradil kritikou, když podle jeho názoru úplně obrátila naruby výtvarnou stránku filmu a následně nic z objektů nepasovalo na dohodnutý scénář. Nicméně se studentce omluvil a tato dívka splnila předmět s další skupinou napřesrok. Výstava GIZMO I., jak výstavu nazval, vešla okamžitě do povědomí a sklidila obrovský úspěch. Studenti byli velmi vděční a šťastní, stejně jako jejich pedagog.

Studentům byl předložen velmi podrobný dotazník, jehož výtah naleznete v příloze B. Jedinou evidentní slabinou této naší metody je nízká kvalita filmů po stránce jednotlivých profesí (animátor, výtvarník...), kterou ale bez systematické výuky technických postupů, jakou studenti dostávají na UTB, VOŠG ZČU, FAMU... nelze dosáhnout, navíc to studentům často znemožnilo povinné využití náročného 3ds Max.

Odpověď na VO 6: *Pokud propojíme metodu asistované animace s famózní veřejnou projekcí studentských filmů na závěr, dostaneme téměř dokonalý didaktický postup k efektivní výuce animace na nespécializovaných školách.*

4.7 Vstup do 7. iterace výzkumu (*efekt experimentálně potvrzen*)

Popis situace: Výsledky 1. úspěšného efektivního procesu výuky animace završený výstavou GIZMO I. bylo nezbytné pro dosažení vědecké reliability prověřit. V dalším školním roce jsme se proto rozhodli implementovat tentýž postup znovu na novou skupinu studentů Grafické tvorby – multimédia, kterých bylo ale nečekaně víc, a sice dvacet. Přidali jsme ještě požadavek, aby studenti převzali větší zodpovědnost za výtvarnou úroveň animace (slabinu některých loňských filmů) a snížili jsme důraz na přidržení se softwaru 3ds Max po celou dobu tvorby.

Výzkumná otázka 7: *Potvrdí se efektivita didaktické kombinace výuky formou asistované animace se zařazením silně motivující veřejné projekce? A co když navíc přidáme studentům úkol zajistit kvalitní výtvarnou stránku výsledné animace výměnou za volnější uplatnění 3d softwaru?*

Teorie 7: Studenti pracují na filmech houževnatěji, pokud je čas tvorby orámován veřejnou projekcí spojenou se sociální prestiží a pevně stanoveným

datem. Je-li na ně zároveň kladen požadavek ručit za výtvarnou úroveň výsledných děl, zlepšit ji.

Výsledky 7: Ve všech klíčových bodech jsme postupovali shodně s loňským vedením výuky, přidali jsme ale vyšší důraz na požadovanou výtvarnou úroveň filmů, a naopak snížili jsme důsledné vyžadování využití technologie 3ds Max. Neponechali jsme náhodě průběžný stav práce v prosinci, kde pedagog revidoval stav rozpracovanosti a ten v upravené podobě zveřejnil na společném internetovém portálu. Celkově se studenty velmi intenzivně komunikoval a aktivně pomáhal. Vytrvale psal, až se mu podařilo kontaktovat úplně celou skupinu 20 studentů. Nějakým asi ekonomickým rozhodnutím školy bylo přijato o čtyři studenty více, než prošlo přijímacím řízením (film nedokončili). Dvacátá se přihlásila z vyššího ročníku a pozdě, takže film také nedokončila.

Jen u jedné z nich šlo krom nízké houževnatosti opět o přehlédnutí pedagoga. Studentka Gabriela, po které chtěl několikrát nakreslit lepší textury domků, přesně nepochopila, co od ní učitel žádá a raději to celé vzdala. V počtu dvaceti studentů na jednoho pedagoga prostě vzniká informační šum.

Samostatněji a houževnatěji pracovali studenti z gymnázií a jen menší část studentů, kteří přišli z uměleckých škol. Dvě z bývalých gymnazistek udělaly nejnáročnější filmová díla a ukázalo se, že při tom ještě studují další vysoké školy, což bylo naprosto obdivuhodné. Z těch, kteří měli brigády, ostatní měli mírně snížený výkon.

Finální bilance hotových filmů byla **15** hotových a promítaných filmů od 20 studentů **ve vyšší kvalitě**, než v loňském roce. Efektivita didaktického postupu se tedy jednoznačně potvrdila, i když tentokrát úkol vzdalo mnohem vyšší procento studentů.

Do budoucna plánujeme připravit sadu videotutoriálů z toho, co budeme na hodině probírat a ještě optimalizovat využití 3d softwaru.

Pedagog se opět výrazně zapojil do tvůrčího procesu v roli scenáristy, dramaturga, zvukaře a hudebního skladatele, což považujeme za nezbytné zmínit především stran uměleckých výstupů DSP.

Odpověď na VO 7: *Bylo potvrzeno, že pokud propojíme metodu asistované animace a veřejnou projekci studentských filmů, dostaneme téměř dokonalý didaktický postup k efektivní výuce animace na školách.* Osvědčilo se také individualizovat použití náročného softwaru v závislosti na aplikaci silných uměleckých stránek (kresba, grafika) jednotlivých studentů.

5 DIGITÁLNÍ TECHNOLOGIE PRO TVORBU ANIMACÍ VE ŠKOLÁCH (II. pilíř experimentální části)

Nežli přikročíme k popisu, srovnání a výběru vhodných technologií pro tvorbu animací ve školách, měli bychom si animaci nejprve definovat. Otázka, co animace je, totiž v sobě ukrývá dva různé směry výkladu. Jeden

odlišuje animaci ve smyslu filmové tvorby oproti animaci, která má úplně jiný význam – čili animaci galerijní, volného času aj. Druhý směr sice animaci chápe výhradně jako sekvenci animovaného pohybu, ale snaží se její filmovou formu puristicky očistit od motion grafiky, pixilace, CGI filmových efektů, loutkového filmu, Motion Capture technologie, animace obsažené v grafických rozhraních aplikací (animovaných ikon, smajlíků) atd.

5.1 Animace – jako oživující aktivita

Termín animace ve smyslu výchovné práce s dospělými či dětmi vznikl pravděpodobně ve Francii kupodivu zhruba ve stejné době, jako se rodil animovaný film: „*Názory odborníků na vznik moderní animace jsou velmi rozmanité. Někteří tvrdí, že se animace začala rozvíjet v rámci necírkevních dobročinných organizací ve Francii na sklonku 19. století (tzv. patronages laïques), jiní naopak tvrdí, že se začala rozvíjet na půdě reformního katolicismu; opět jiní jsou přesvědčeni, že se rozšířila až v novější době díky rostoucímu rozsahu volného času a s ním souvisejícího konzumu.*“ (Kaplánek, 2013, s. 19)

Galerijní animace klade svůj vznik zhruba do druhé poloviny 20. století, ačkoliv se odvolává na zakladatele galerijní edukace, historika, uměnovědce a kurátora Alfreda Lichtwarka (1852–1914), který vyučoval své studenty umění přímo u uměleckých děl. Galerijní animace je však novější, specifická forma edukace zapojující studenty, případně veřejnost aktivně. Během galerijní animace vznikají často další nová výtvarná díla, literární texty atd.

Animace cestovního ruchu by se oproti oběma předchozím dala vnímat mnohem více komerčně, neboť jejím smyslem je oživit průběh rekreace, zájezdu, pobytu na dovolené. Cestovky, které disponují kvalitními animátory, totiž mají mnohem vyšší konkurenceschopnost. Vznik se klade do 70.–80. let 20. st. a cíle jsou zatraaktivnit cestování pomocí dobře organizovaných sportovních, kulturních, ale i čistě mezilidských volnočasových aktivit včetně speciální péče o děti a programy pro ně.

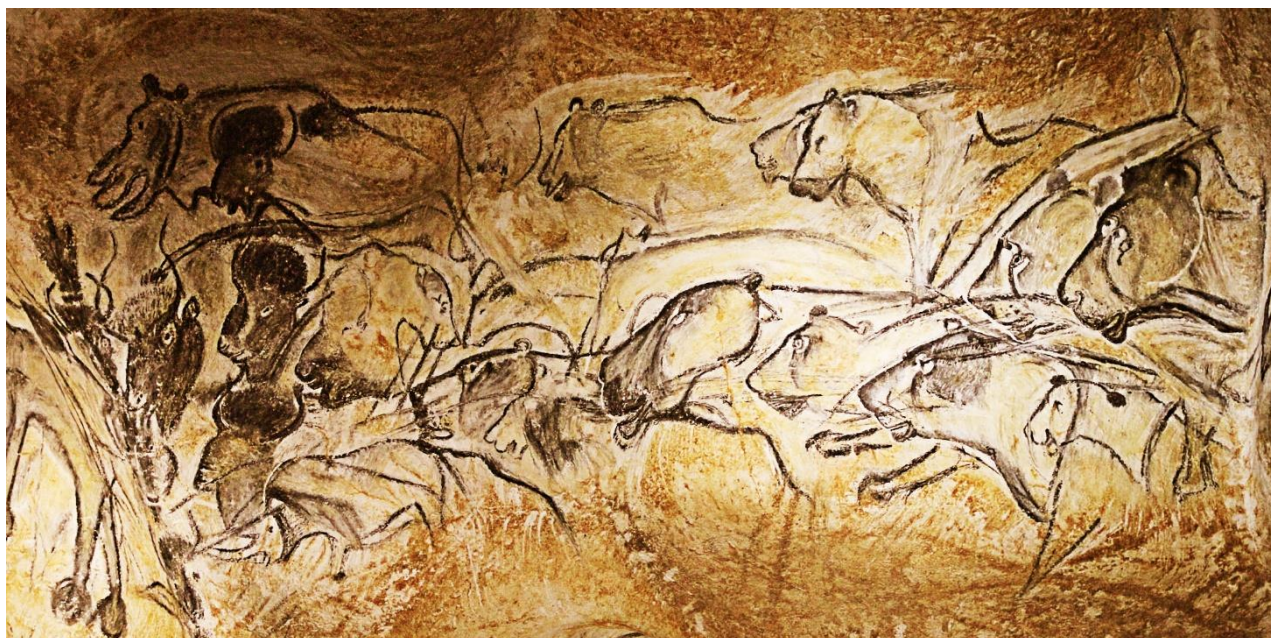
Nikdy nebývá příliš moudré mít pro různé věci stejný název, pokud však zmíněné oživující aktivity mají tak frekventované použití, je nutné to akceptovat. Smíšená je pozice animátora (ve smyslu „oživující“ profese i filmu), když se v jeden čas a na jednom místě zabývá animovanou filmovou tvorbou i edukativní zábavou. Známe to z vlastní zkušenosti. Festival Jičín město pohádky nebo Anifilm Třeboň v rámci festivalové animace (oživení) angažuje naši animátorskou filmovou dílnu a náš animátorský tým pak je animátorský na dvakrát. Stejně tak v galerii je možné v rámci animace natáčet s diváky nějaký druh animace, například pixilaci nebo stop-motion. Ačkoliv se zvláště v pedagogické praxi tyto profese částečně překrývají, **v celém našem textu nás bude zajímat především animace filmová.** Jak si však ukážeme, i přesto jde o velmi široké spektrum profesí a činností.

5.2 Animace – médium konvergentní a divergentní

Nové technologie a způsoby komunikace vždy umožňovaly integrovat klasická média do novějších, komplexnějších: „*Tato skutečnost je charakteristická pro všechna média. Znamená, že ‚obsahem‘ každého média je vždy jiné médium.*“ (McLuhan, 1991, s. 19–20) Nově vznikající média si pak vytváří pozměněný komunikační kód v závislosti na praktických způsobech, jimiž je obsah sdělení lidským smyslům předkládán. Jedním ze vhodných příkladů (pro náš text) je Płażewského „filmová řeč“, která shrnuje, čím k nám specificky může hovořit film. Autor jeho prostředky legendárně rozebírá ve stejnojmenné knize a zdůrazňuje jejich jedinečnost: „*Tyto prostředky musí ovšem být v každém umění samostatné a originální.*“ (Płażewski 1967, s. 15) Mnohé je však zděděno z médií, z nichž se ono nové médium skládá. Například dramatizaci nebo budování charakterů před filmem řeší divadlo i literatura, i když s nimi v divadle, literatuře a filmu pracujeme poněkud po svém. Také obsahy, které stará méně komplexní i nová komplexnější média komunikují, se opět týkají všeho, co člověka ve všech časech interesovalo čili obecně našich lidských záležitostí: „*...Poselstvím každého média nebo technologie je změna měřítká, tempa nebo modelu, které zavádí do lidských záležitostí.*“ (McLuhan 1991, s. 19–20) Respektované a dobře srozumitelné **nové médium by však nikdy nemohlo vzniknout, pokud by neexistovala nějaká jeho jedinečná, výrazná základní charakteristická složka – BÁZE** – která jej odlišuje od médií dosavadních a příbuzných a která jej činí konvergentním. Zajisté ale vznik nového média je podmíněn nepochybně i četností případů, kdy se objevuje. Teprve tehdy si pro něj lidé vytvoří speciální kategorii. V architektuře je jedinečnou a výraznou bází patrně příbytek, stavba či budova, v sochařství a malířství prostorové nebo plošné zobrazení.

V animovaném filmu je bází fázové vyobrazení pohybu ztvárněné rukou umělce. Lze jej nalézt už v jeskynních malbách (Altamira: *běžící kanec*) nebo v pravěkých a starověkých nálezech předchůdců thaumatotropu, kruhové destičky napjaté a rotující mezi dvěma provázky, jež mají na rubu a lici dvě různé obrazové fáze. Tyto nálezy jsou kupodivu už desítky let k vidění v archivech z vícero lokalit a kultur, o jejich existenci však animátoři neměli ponětí, protože je vědci považovali za jakési devótní kultovní předměty neznámého účelu, navíc jen málokterý thaumatotrop si zachoval na lici i rubu původní kresbu. Jde často o destičky z pálené hlíny a my se domníváme se, že kresba na nich byla nanášena a opět smazávána dětmi v rámci jejich hry. Nová vědecká hypotéza totiž zní, že šlo dětské hračky. Podobné nejvýznamnější nové objevy a souhrn dosavadních vědeckých příspěvků k tomuto tématu popularizuje ve své práci Marc Azéma: „*Naším cílem je ukázat, že postupy, které vedou k vynálezu tohoto technického procesu (kina)..., jsou v počátečních vývojových stádiích přítomny už od příchodu grafického umění (figurativního).*“ (Azéma 2011,

s. 23) Ústředním výtvarným dílem, o kterém Azémova kniha hovoří, je překrásná freska lvů z Chauvetské jeskyně (viz obrázek 5.2.1). Paradoxní ale je, že „bázi“ animovaného pohybu se tím pádem zřejmě nárokuje i klasický hraný film (Azémova kniha nese název *La Préhistoire du cinéma*). Je to v přímém rozporu s použitými uměleckými prostředky bližšími kresbě a tím i animaci, jde tedy spíše o krok k divergenci anim. média.



Obr. 5.2.1: Freska lvů z kopie Chauvetské jeskyně Pont-d'Arc, foto: Claude Valette

Takové úvahy nás však nemohou překvapit, neboť na konci 19. století také filmu předcházela precizní kreslená animace mnoha anonymních i známých tvůrců (speciálně nejlepšího z nich Emile Reynauda). Kamerové natáčení a projekce prvních scén filmů bratří Lumièreů následovala až pak. Přesto je zrod animace kupodivu řazen až do přelomu 19. a 20. století (Melbourne Cooper), často až k roku 1906, k ad-hoc vytvořené sekvenci dvou obličejů od Johna Stuarta Blacktona.

Ať tedy chceme, nebo ne, hranice médií se nám často různě ztrácí podle toho, jak jsou odbornou i laickou veřejností chápána, a třebaže k sobě často i skutečně patří. Pedagog Lev Manovich toto výslovně dokládá. **Nejméně osmdesát procent filmů prý obsahuje animaci v podobě motion grafiky a nenarativních animovaných sekvencí** (Manovich, 2007, s. 4). Hraný film velmi zhusta využívá nějaký, byť drobný fázovaný pohyb, jenž nevznikl záznamem živé akce (minimálně v titulcích), a to po celou dobu svého vývoje. Animace se zase neváhala kdykoliv poučit ohledně filmové řeči, nebo sdílet s filmovým štábem týmy zvukařů, střihačů, kameramanů a třeba i producentů. A co víc, rostoucí podíl animace je markantní v současných CGI filmech do té míry (např. *Avatar*, *Jungle Book*...), že animované postavy a prostředí převládají nad živými herci či lokacemi. Jde ale ještě o animace,

pokud základem pohybu 3d charakterů jsou živí herci oblečení do speciálních kostýmů pro Motion Capture?

Problém prolínání médií popisuje již Marshal McLuhan, který ale ještě věřil v možnost existence zcela čistého média. Zato jeho následovníci: Jay David Bolter a Richard Grusin byli už více skeptičtí a o nevyhnutelné mediální fúzi hovoří jako o „**remediaci**“ (Baánová 2009, s. 14–15).

Filmy, animace, videohry a jiná média se **tedy postupně slučují, aby vytvořila nějaké nové komplexnější. U každého z jednotlivých médií jde sice zatím o divergentní proces, nicméně z pohledu nově vznikajícího komplexního média nastolují fúzi všeho vnímatelného, že se de facto blíží k pravé iluzi skutečného světa, jakési nové Máji**, jejíž předobraz nám poskytuje východní náboženství: „*Mája neboli dévátma-šakti je tvořivou silou... Promítá neskutečné jako skutečné a předvádí to, co je dočasné a omezeného trvání jako věčné a stálé.*“ (SKARNITZL, 1997, s. 241) Lze si proto velmi dobře představit možnosti takového média, že **bude sto uvěznit naše smysly libovolně dlouho bez nutnosti používat sémiotickou strukturu** podobnou řeči filmové. Nelze si v té souvislosti nevybavit film Matrix. Filmová řeč vznikla proto, aby úsporně, ale efektně zprostředkovala nezávisle myslícímu a rozhodujícímu se divákovi umělcovo sdělení, přičemž divákovi zůstává opora v jeho autentické existenci ve vnějším světě. Mája se však nepředkládá jako sdělení (tedy s možností výběru, zdali jej divák chce, nebo nechce rozkódovat), nastoluje se absolutně, obestírá jej, a proto má vše plně pod kontrolou.

5.3 Animace – definice a vymezení

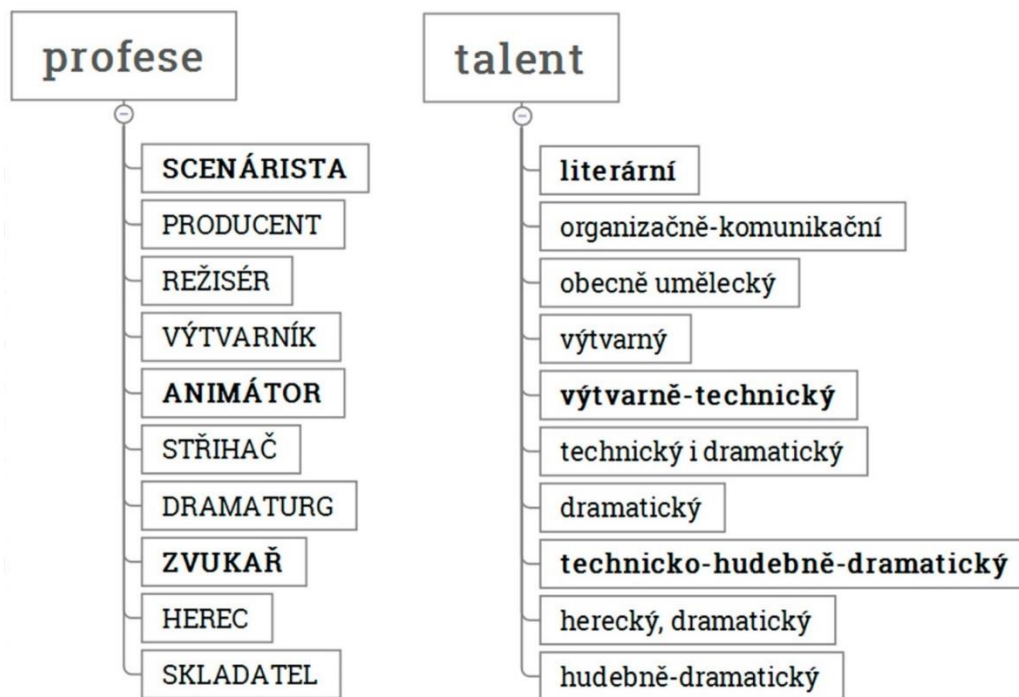
Stanovme si v tomto ohledu rychlý, **základní orientační rámeček**. Norman McLaren tvrdí, že animace je umění kreslených pohybů (Kubíček, 2004, s. 8), ale profesor Jiří Kubíček uvádí univerzálnější definici: „**Umění animace je vytváření pohyblivých obrazů všemi technikami s výjimkou živé akce.**“ (Kubíček, 2004, s. 9) Náš pohled je oběma definicím blízký, ale snažíme se dostat blíže k přirozeným příčinám.

Lidé hledali způsob, jak zachytit, že se objekt hýbá. Nakreslili pár fází pohybu, a tím vznikla animace, i když ji ještě nebylo možné promítat jako dnes. Animace tedy vzniká technicky realizovaným a autorem koordinovaným tvůrčím procesem, při kterém se autor snaží umělecky zobrazit pohybující se objekt. **Animátor je tedy umělec, který nějakými výtvarně-technickými prostředky zobrazuje pohyb a tento proces pro něho není snadný ani samozřejmý, dává si na něm záležet.**

Film, který ve svých počátcích řeší skoro totéž, se od animace paradoxně v tomto neliší. Ale technologický prostředek (kamera), který film používá, zachycuje pohyb tak snadno, že tento jev činí sám o sobě marginálním. Proto film posouvá svůj zájem k zachycování dalších jevů a odděluje se od animace.

5.4 Jak chápat animovaný film z didaktického hlediska?

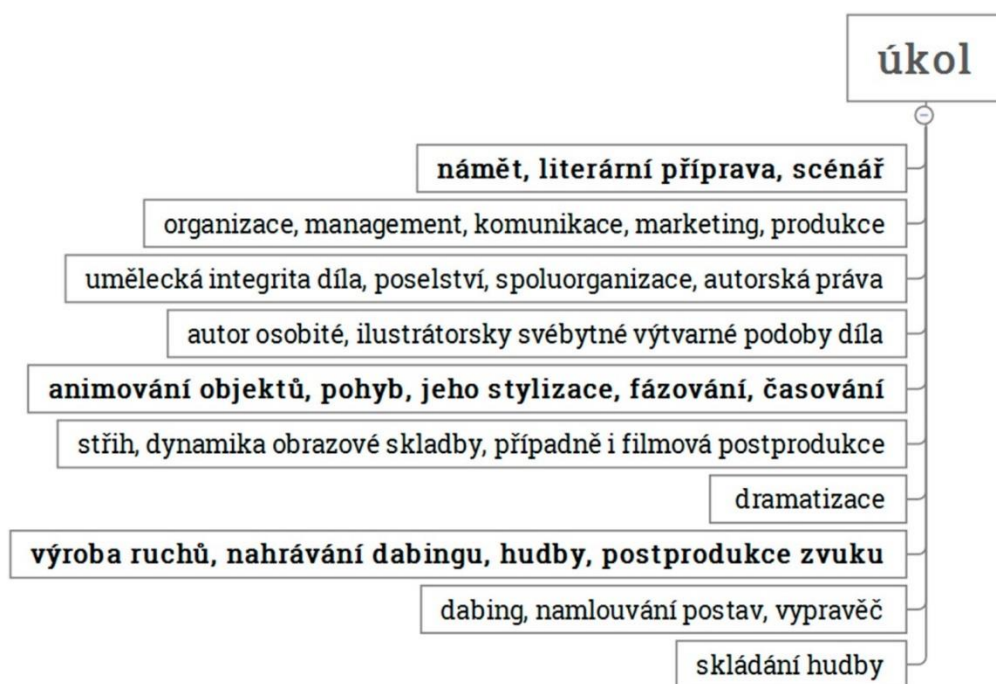
Animovaný film (i ten vytvořený ve školním prostředí) je složitý multimediální umělecký útvar. Obvykle obsahuje příběh, výtvarné provedení postav, animaci, ruchy, dabing a hudbu. **A právě složitost vyžaduje možnost realizovat jej v rámci profesně strukturovaných týmů, viz obr. 2.4.4:**



Obr. 2.4.4 Průřezové profese v AF a příslušný talent člena týmu

Tento na minimum zjednodušený průřez filmovými profesemi nám profiluje základní mediální pilíře, které musí být u animovaného filmu obvykle podchyceny, aby mohlo vzniknout animované dílo standardního typu. Ke každému talentu a profesi pak přísluší konkrétní úkol, který pedagog studentům může formulovat na základě grafu 5.4.2. Nicméně v běžných podmínkách se setkáváme s ještě zúženějšími variantami týmu. Tučně jsou vyznačeny profese **scenárista, animátor a zvukař**, které představují také provozuschopnou variantu úzkého animačního týmu, protože **pokrývají tři klíčové oblasti**: myšlenku (nápad, poselství), animovaný obraz a zvukovou složku.

Obzvláště výtvarní umělci mají tendenci slučovat všechny tyto profese a vytvářet plně autorské filmy. Nelze v této souvislosti nezmínit na **proslulý termín Gesamtkunstwerk** spojený s osobností geniálního operního skladatele 19. století Richarda Wagnera. Významným a dnes již klasickým příkladem takového tvůrce v dějinách animovaného filmu je Norman McLaren, který experimentoval mimo jiné i se zakreslováním hudebních ruchů a hudby přímo na filmovou surovinu. Tak daleko se v touze za komplexní realizací práce všech profesí dostal.



Obr. 2.4.4 Úkoly a kompetence výše uvedených profesí v AF

Existence takového přístupu je však zvláště v komerční praxi silně limitovaná. Norman McLaren měl to štěstí, že jej sponzorovala kanadská společnost NFB, takže se své volné umělecké tvorbě mohl dlouhodobě a intenzivně věnovat. Na našich univerzitách se s tímto všeumělským přístupem velice často setkáváme. Výtvarníci ho prostě milují. Ale má to celou řadu úskalí, zejména málo kdy stihnou, co si naplánovali vytvořit, jak můžeme doložit z vlastní zkušenosti. Týmy jsou prostě efektivnější.

5.5 Jak se ve škole připravit na AF z technického hlediska?

Obecně nejrozšířenějšími technikami ve školní výuce jsou předmětová, materiálová animace, animace pokreslených papírků (cut-out), modelínová animace nebo pixilace. Využívají pouze fotoaparát na stativu, lampičku a jakýkoliv běžný notebook (počítač) vybavený softwarem k zaznamenávání záběrů. Dá se zakoupit i malá sada čítající jednoduchý software a webkameru na husím krku za cenu okolo tisíce korun, nepochybně i méně. Chcete-li lepší software, padne volba obvykle na Dragonframe, který je zcela profesionálním řešením i pro filmovou tvorbu a po propojení přes Bluetooth či USB kabel lze pomocí speciální externí klávesnice ovládat nastavení fotoaparátu (clonu, čas, zaostření) a samozřejmě jeho spoušť. Pořízené záběry se posléze uspořádají, sestříhají, ozvučí a vyexportují do některého standardního video formátu.

Výjimečnou a v Čechách královskou disciplínou je loutková animace. Právě tato disciplína nás proslavila ve druhé polovině čtyřicátých let 20. st. v animátorském světě, kde do té doby vládnul styl disneyovek. K realizaci

loutkové animace je ale zapotřebí asi nejvíce příprav, materiálu součástek, nástrojů a prostoru. Samotné loutky mohou být z drátu, jenž má ale své limity (láme se), a to v praxi může znamenat nutnost přetočit celý film. Proto mají profesionální loutky nákladný kloubní systém. Velkou péči vyžadují také kulisy, ať už na prostor, nebo na materiál a stabilitu. U větších kulis, které nezřídka vyplní více než polovinu místnosti, již potřebujete mít mnohem lepší parametry osvětlení, nestačí lampičky, nebo zářivky. Hodí se možnost jej animovat po stránce barvy a intenzity, ale také polohy, což nejde bez klasické studiové nástropní konstrukce. I na fotoaparát a stativ při pokusech o loutkovou animaci rostou nároky. Postavy se při každém kroku fixují přišroubováním, takže je zapotřebí i vrtačka, montážní vybavení. **Tvůrcům je ale odměnou, že filmy jsou skoro vždy výtvarně velice kvalitní.** Fotoaparát totiž perfektně zachytí jemné nuance materiálu, loutky jsou prostorové, takže není takový problém ztvárnovat jejich pohyb. Snadno se volí úhel a rámování záběru. Výstup má libovolné, tedy prvotřídní rozlišení i pro kino, proto loutková animace stále výborně konkuruje CGI animaci.

Ve školách se ale loutka dělat příliš nevyplatí, jinak je třeba počítat s rezervováním nějaké menší místnosti na několik měsíců i rok. Žáci jsou obvykle vázáni na dodržování rozvrhu, málokdy mají přístup do školy odpoledne a o víkendu. Muselo by se jednat o nějaký kroužek s nadšeným dozorem a větším realizačním týmem, aby se to skutečně vyplatilo podniknout.

Spíše je proto možné doporučit zvolit nějaké plošnější řešení, které má co do výtvarné kvality srovnatelné výstupy a není ani zdaleka tak náročné. Také pixilace je velice oblíbenou technikou všech školiček animace, protože je velice zábavná, a přitom minimálně náročná. Zde není nutné používat Dragonframe, naopak se vystačí s fotoaparátem umístěným na stativ. Navíc natáčení může probíhat jak v interiéru, tak v exteriéru a v naprosto improvizovaných podmínkách. Pracuje se s herci (frekventanty, dětmi) ale i věcmi (doplňková předmětová animace). Vše je fotografováno ve fázovaném pohybu. Výslednou sekvenci fotografií je nutné sestavit do filmu ve stříhovém softwaru. Pixilace se téměř nezvučí, obvykle se grotesknost cukavých pohybů doplní pouze hudbou.

Z digitálních prostředků se můžeme setkat s využitím chytrých mobilních telefonů nebo o něco větších tabletů. Tablety lze umístit do vhodného stojánku nad plochu výše zmíněnou papírkovou, materiálovou nebo modelínovou animací, nebo do stativu svisle. Žák si pak může díky celé řadě levných aplikací animaci kompletně sám ve výuce zpracovat. Mezi nejznámější patří PicPac, Clayframes, nebo Stop Motion Studio atd. My jsme na tabletu experimentovali s kreslenou animací, která je náročnější a jako velmi profesionálně se chovající aplikace se nám tu osvědčil RoughAnimator. Můžeme jej vřele doporučit, bohužel jeho varianta pro PC je zatím nestabilní.

Ve školách by měly být k dispozici také počítačové učebny a jsou-li, je finančně přijatelně náročné jejich dovybavení o prostředky k digitální kreslené aj. animaci, případně 3d animaci. Základem je samozřejmě tzv. grafický tablet, který se dá zakoupit od tisíce korun za kus. Výhodou je, že při slušném zacházení vydrží tablet déle, než počítač, dokonce mnohokrát déle, než aktuální verze softwaru. V našich podmínkách jsme dlouhodobě (od roku 2005) testovali tablet Wacom Cintiq UX21, přičemž první kus, kterému odešla vnitřní elektronika odešel až po 11 letech neustálého provozu, většina nám jich však funguje ještě dnes. Zakoupili jsme tehdy 16 kusů. Větší problém představovala pera, která byla za tu dobu obměněna dvakrát i třikrát. Z levnějších zařízení jsme testovali Wacom Bamboo, který vydržel asi tři roky, osudné se mu stalo přenášení. Platí, že čím levnější model, tím více je nutné na něho dávat pozor.

Ze softwaru jsme se studenty testovali kolekci Adobe Master Collection a nějakou dobu TVPaint, Corel Painter a další softwary. V této chvíli můžeme definitivně nejvíce doporučit právě Adobe CC, a to ze dvou důvodů. Jednak si stále velmi pevně udržuje pozici standardu mezi profesionálními grafickými softwary (je mainstreamově oblíbený), jednak představuje skutečně nejširší zázemí pro tvorbu napříč většinou potřebných tvůrčích úkonů vedoucích ke zhotovení animovaného filmu. Výtvarník použije Photoshop, který poskytuje špičkové štětce a výtvarné nástroje, takže hrdina filmu nemusí být nakreslen na papír ani skenován, ale může být namalován digitálně. Animátor má hned několik možností.

Může pracovat také s Photoshopem, který umožňuje velmi pěkně animovat, i když mu schází jednoduchá funkce průsvitek (*dá se to manuálně nahradit snížením průhlednosti a překrytím vrstvy v timeline*), a přitom mít stále k dispozici plný malířský arzenál zajišťující potenciál nedeterminované originality rukopisu. Na slabiny Photoshopu však narazí bezprostředně po tom, bude-li v tomto programu chtít řešit delší scény nebo celý film. Tehdy však může využít kompatibilitu PSD a Premiere či AfterEffects. Nově je také k dispozici dobrý nástroj Character Animator, který umožňuje dalekosáhlá zjednodušení, riging a dokonce ovládání prostřednictvím gest a pohybů. Do plné dokonalosti pak animátorovi pomohou After Effects. Animátor má také možnost sáhnout po někdejší Flashi, dnes Adobe Animate, se kterým máme vynikající zkušenosti z workshopů, avšak jehož nespornou nevýhodou je dost omezující výtvarný styl. Jinými slovy, animace z Flashe je snadno upotřebitelná, leč má sklon k uniformitě výtvarného výrazu.

Stříhač zajisté sáhne po Adobe Premiere, která je na tento druh práce specializovaná. Je to velice intuitivní software, spolehlivý v renderingu a dobře přehrává v reálném čase. Zvukař zase dostává v Adobe Creative Clouds vysoce univerzální zvukový editor Audition se spoustou efektů, a dokonce s možností nahrávat vícero stop postupně, takže zvládne třeba i menší kapelu. Tím se částečně řeší funkce skladatele. Tady má Audition

vážnou mezeru, nejde o plnohodnotný DAW (Digital Audio Workstation), takže nepodporuje MIDI a práci s VST (Virtual Instruments). Pokud chceme hudbu kompletně od píky skládat, musíme sáhnout mimo Adobe do některého DAW. U nás třeba pracujeme s Cubase v kombinaci s externími VST, ale levnější je Fruity Loops (FL Studio).

5.6 Podrobnosti o komparaci animačních softwarů

Hodnota každé z kapitol, kde se zabýváme současným softwarem, nevyhnutelně podléhá rychlé ztrátě platnosti následkem ještě rychlejšího vývoje technologií. V následujících textech se budeme snažit hledat obecnější výzkumná měřítká, jež se tak úzce nevážou ke konkrétní aplikaci a její verzi.

Metodou dlouhodobého pozorování aplikací ve výuce a vlastního praktického využívání (*produkování filmů prostřednictvím zkoumaných technologií, které byly reálně využity v praxi*), analyzováním a konečným induktivním shrnutím jsme se dostali k jednoduše sdělitelným datům, která nyní předkládáme. Chtěli jsme vytvořit jakousi komparativní matici, která zvýrazňuje obecné funkce animačních SW, které nebude možné postrádat zřejmě ani v budoucnosti. Naše matice vytváří komplementární oporu ostatním analýzám a zdrojům dat této práce.

Animační software disponuje nepřehledným množstvím funkcí, ale pro výuku, která pracuje se začínajícími tvůrci, potřebujeme jen malou část. Bohužel i tato (*byť malá část*) je obvykle u jednotlivých SW nekompletní. Ani ve světě profesionálů nejčastěji nevystačíme s jedním softwarem, ale musíme jej podle potřeby doplňovat. Obrovskou roli samozřejmě hraje styl animátorovy práce. Existují umělci, kteří vše snímek po snímku kreslí (totální animace), nevyužívají žádné efekty ani pomůcky, prostě každou potřebnou věc prostě nakreslí. Na druhé straně máme ale autory, kteří se kresbě vyhýbají a využívají cesty odlišné. Roli hraje i způsob, jakým animace děj vypráví. Od tvarového morfinu v poetické nedabované romanci nesmírné ladnosti a krásy, až po téměř statické figury dořešené ve film dabingem a vypravěčem. Námi upřednostňovaný styl má v základu kresbu, následuje však převedení figury do rigované podoby, a vůbec hledání, kde ušetřit a zrychlit práci, protože obvykle máme velmi omezený čas a plnou třídu osob, které mají odevzdat vlastní dílo.

Přidat výuku dalšího softwaru do kombinace s prvním bývá náročnější pedagogicky a často i finančně, ale neplatí to pro Adobe Master Collection, kde masová obliba Photoshopu zajišťuje u studentů jeho rámcovou nebo i špičkovou znalost. A samostatně se Adobe aplikace kupovat nevyplatí. Zbývá většinou jen naučit animaci, střih a efekty. Adobe Character Animation je v jejich softwarové suítě sice teprve od konce roku 2015, ale jeho použití je v základu intuitivní, přitom představuje průlomově jednoduché

rozhraní na rigování postav s automatickou dynamikou, synchronizací rtů (na základě toho, co řeknete) a ovládáním gesty (pozice hlavy, základní gesta). K dispozici je i několik typů chůze. Elementární potřebná animace je tedy u dobře připravené figury hotová klidně za pár desítek minut. Filosofie tohoto nového produktu, je majoritně ovládaná jako loutka, ale, a to nás mrzí, nedá se dostat do klíčových snímků, jako je tomu zvykem u profesionálních animačních softwarů. Ladíme-li pohyb, musíme ho lépe zahrát a znovu natočit, nežli abychom sáhli do klíčových snímků a poupravili je. Navzdory tomu je právě ve výuce práce s takovým vybavením radostná.

Naše srovnání použitelnosti jednotlivých softwarů ve výuce jsme vyprojektovali tak, aby vyhovovalo především pedagogům, kteří učí na animaci nespécializované frekventanty. Se všemi softwary, které srovnáváme, jsme se setkali na školách, které se animaci věnují, zároveň víme, že patří i do profesionální branže. Byli jsme nuceni se s nimi zevrubně seznámit i prakticky, což omezilo jejich ještě větší šíři. Primárně jsme sáhli po Adobe Animate (dříve Flash) a jeho v leccems podobném, nicméně mnohem lépe vybaveném softwaru Toon Boom (ve výuce jsme testovali variantu Toon Boom Studio, ale přihlíželi jsme zároveň k možnostem Toon Boom Harmony). Další významnou položkou se stal TVPaint, který je vskutku vybaven pro animátory profesionální, nicméně v určitých ohledech je trochu zkosnatělý (bez dovednosti kreslit ho ani nezkoušejte). Posledních šest let máme nejlepší zkušenosti s Adobe After Effects, který je po všech stránkách zřejmě nejlépe uzpůsobený pro snadnou filmovou animovanou tvorbu, pokud ji založíme na grafice z Photoshopu či z jiných výtvarných softwarů. V oblasti 3d softwarů jsme disponovali mnohaletými zkušenostmi ve výuce a v praxi pouze se softwarem Autodesk 3ds Max a to rovněž v kombinaci s Adobe Photoshop.

Jsme si vědomi, že existuje celá řada dalších skvělých softwarů: Autodesk Maya s Motion Builder, Foundry Modo, Blender nebo OpenToonz. Původně jsme zahrnuli do srovnání také aplikace na platformě Android, ze kterých nejlépe vyšel RoughAnimator. Platformu Apple jsme nemohli testovat, protože obě naše školy nemají žádné takové vybavení, vedení tuto platformu striktně odmítá z neznámé averze. Naštěstí všechny testované aplikace mají pro Apple plně funkční varianty.

Reliabilita této srovnávací analýzy je velmi relativní, záleží totiž na mnoha faktorech, lepší však nebylo možné získat. Softwary jsou neustále ve vývoji a studenti se střídají, animovaný film má nekonečno podob. Rychlý vývoj poměřovaných technologií, z něhož vyplývají rozdíly mezi verzemi softwarů přibývají a zdokonalují se nástroje. Například v Adobe Animate za poslední tři roky přibyly špičkové funkce, jako jsou kamera a rendering až do 4k, čímž se software takřikajíc na poslední chvíli přizpůsobil době. Také v rámci easingu (náběhy, doběhy, úprava rychlosti prostřednictvím křivky a grafu) došlo k radikálnímu vylepšení ovládání a možností. Na druhé straně ve

srovnání s výkonem starších verzí Flashe je Animate těžkopádnější a má tendenci se sekát. Nabízená interaktivita s Photoshopem a After Effects nefunguje vždy, jak by měla.

V naší studii je třeba připustit také možnost přehlédnutí některé funkce z důvodu, že jsme zvyklí tuto funkci outsourcovat v rámci jiného softwaru. Zde bychom chtěli nejvíce upozornit na málo důvěrnou známost softwaru Toon Boom Harmony, který jsme neměli přímo k dispozici, pouze Toon Boom Studio a Toon Boom Animate, které se dnes částečně distribuují pod předplatným Toon Boom Harmony Essential. V této nové verzi například zmizela podpora skvělé funkce exposure sheet, scén, nebo podpora stop-motion. Nicméně se poněkud vylepšila kostra, která ale byla už tak velmi dobrá a synchronizace rtů. Toon Boom Studio se přestalo prodávat v roce 2015. Snažili jsme se i tuto změnu patřičně monitorovat, ale je možné, že se, než bude práce obhájena, objeví další nečekané proměny softwaru, a to by nebyla naše srovnávací studie bohužel hotova nikdy. Je proto opravdu nutné se smířit s určitou relativitou našich zjištění.

Naprostě nespravedliví jsme vědomě museli být k softwaru Autodesk 3ds Max, který na rozdíl od všech ostatních disponuje špičkovými nástroji na vizualizaci ve fotografické kvalitě. Ovšem v animované tvorbě se studenty se tyto utility nehodí, jsou příliš náročné a zdlouhavé i na rendering, navíc studenta odvádí od dobré dramaturgie díla kamsi do průmyslového designu či architektury. Proto jsme je nemohli do srovnání dostatečně zahrnout špičkové nadstandardní nástroje tohoto typu. 3d studio Max navíc vyniká skriptovacím jazykem, který umožňuje snad nekonečně zajímavé využití v generování abstraktních vizuálně poutavých struktur a vybudování dalších tisíců specifických nástrojů. Pokud jej propojíte ještě s aplikací Unity, rozšíří se vaše možnosti skoro nekonečně, protože budete mít k dispozici herní fyzikální vlastnosti a další interaktivitu. V naší praxi ale u 3ds Max tvrdě se studenty narážíme na obtížnost proniknutí do jeho ovládání. Student se to musí opravdu trpělivě učit, nežli se byť jen přiblíží jeho skvělým možnostem, a protože stejnou situaci budete mít i vy, pedagogové, porovnávali jsme pouze několik málo funkcí 3ds max, a to základních, animačních.

Zvláštní situace nastala u TVPaintu, který disponuje arzenálem filmových efektů jako After Effects, ale jejich ovládání je uživatelsky zcela neintuitivní, a proto obtížně uplatnitelné. Nevšimli jsme si záměrně fantastických možností, které působí trochu i jako zázračné – například nahrávání kreslené linie. Jestliže tuto nahrávku animátor použije jako vodící křivku pro vedení vnořené animace s prostorovou rotací objektu, která se hodí třeba na vylétnutí nábojnice ze střelice zbraně, dostáváme až neuvěřitelně přesvědčivé efekty. Nikdy nepřestaneme obdivovat TVPaint za obdivuhodné kreslení pomocí vnořené animace ve štětci, protože jejím prostřednictvím můžeme vyjádřit například emocionálně přesvědčivé váhání, či prodlévání hmyzu mávajících křídélky a vznášejících se nad květinou. Přestože podobnou utilitou disponují

také Flash, After Effects, 3ds Max a pravděpodobně i Toon Boom Harmony, bylo by její zahrnutí do porovnání nesmyslné, protože se ve výuce nedá kvůli své složitosti snadno vysvětlit ani použít. To však nic nemění na tom, že ji nepochybně budou využívat profesionálové, nadšení samouci, a také ji může pedagog aplikovat přímo do práce vyučovaného jedince, aniž by musel dlouze vysvětlovat proč a jak funguje.

Následující tabulka nezahrnuje proces stříhu (ani jedna z porovnávaných aplikací totiž nemá k dispozici plnohodnotný nástroj na stříh, přestože jde o velmi jednoduchou funkční utilitu). Neřeší ani tvorbu dabingu, zvuků či hudby, na to jsou jiné, lepší aplikace. Minimálně sleduje rendering výsledného filmu, který je často omezen. Exportovat jde, avšak obtížněji a často bez dostačující možnosti zvolit si ten či onen kodek a formát. Paradoxně Adobe třeba u After Effects tuto možnost v nejnovějších verzích cíleně potlačila ve prospěch exportu přes Adobe Encoder. Jak vidíme, vývoj techniky je vsutku obtížně predikovatelný a rychlý.

5.7 Komparace animačních softwarů

Komparace je u každé položky rozepsána do samostatných kapitol s podrobným vysvětlením. Kvůli zkrácení TEZÍ předkládáme jen ukázkou jediné kapitoly:

5.7.1 Neomezený... výtvarný projev (*ukázková kapitola*)

Výtvarná úroveň filmu je vedle kvality scénáře, dramatizace a zvukové složky těžko zanedbatelným uměleckým atributem. Základní možností je využít analogový zdroj, tedy fotografii loutky, objektu nebo sken klasické kresby a malby nanesené na papíru. Tím je kvalita výtvarného provedení často perfektně vyřešena. Pokud se ale rozhodneme vytvářet výtvarno přímo v počítači, například modelováním ve 3d + texturováním, nebo kresbou ve 2d, je situace mnohem napínavější a dobrý výsledek není předem nijak zaručen.

Problém je v tom, že počítačová grafika je ze své povahy matematicky „bezchybná“, a tím je nepřírozená a obvykle i nehezká. Při skenování kresby se do výsledného obrázku dostávají různé vizuální šumy, textury a nedokonalosti, které jsou divákům velmi příjemné. Existuje několik softwarů, jejichž jedinou specializací je přimíchat do počítačové dokonalosti trochu analogového nepořádku. Není jich mnoho, protože to vyžaduje programátorsky velmi komplikované řešení. Mimochodem stejný problém má i hudba, kde rovněž nelze dobrý zvuk vytvářet jen na základě matematicky čisté sinusoidy. Trend je úplně opačný, největší luxus v počítačové hudbě je, když byl váš virtuální nástroj nahrán co možná nejvíce z analogového zdroje, a teprve pak třeba ještě opatřen efekty. Dobrý virtuální nástroj (VST) nesmí totiž v dalším digitálním zpracování postrádat přirozenou „barvu“.

Mezi výtvarné softwary, které do čistých počítačových linií přimíchávají složitě napodobené analogové rysy, rastry a šумы, patří na prvním místě Corel Painter, dále Adobe Photoshop, Autodesk SketchBook, z animačních TVPaint a z freewarů například Krita. Nejdál zachází bezpochyby Corel Painter, který stovkami nikde jinde nevídaných vlastností napodobuje malířské prostředky od různých druhů pastelů, tužek, přes olejové a akrylové barvy, až po akvarel. Základem pro tak různorodý soubor nástrojů je zároveň možnost měnit charakter plátna. Především však štětec nereflakuje jen trajektorii, přítlak, náklon a nějaký tvar kreslicí stopy, ale je vypočítán (renderován) ještě třeba na savost virtuálního podkladu, viskozitu virtuální barvy, charakteristické okraje vody při vysychání a podobně. Jde o složité softwarem generované vizuální vykreslení a nápodobu, jak by skutečný dotek konkrétním štětcem na konkrétním plátně vůbec mohl vypadat. Photoshop má o něco méně sofistikované štětce, ale i tak je vůči Corelu Painteru konkurenceschopný, sám Painter navíc disponuje možností ukládat PSD a respektuje či předpokládá další úpravu přímo ve Photoshopu, protože jeho vlastní funkce na globální barevné úpravy jsou nedostatečné. TVPaint se díky svým animovaným štětcům s Corelem Painterem i Photoshopem může směle měřit, v použití animovaných štětců je oba dokonce předčí. Ovšem žádné další softwary se k těmto třem zřejmě v dohledné době asi moc přesvědčivě nepřiblíží (nebo o nich nevíme).

Kresba je nejrychlejší způsob, jak vizualizovat naše myšlenky, ovšem měla by mít k dispozici analogové výtvarné vyznění (respektive kladné vlastnosti analogového a kladné vlastnosti digitálního kreslení). Proto všechny softwary od Adobe Animate, ToonBoom Studia, ale i přes 3ds Max nejsou pro Photoshop a TVPaint v tomto ohledu skutečnými konkurenty. Animate a ToonBoom mají v základní kresbě určitou charakteristickou tvrdost podobnou trochu perokresbě. Jsou tím však natolik charakteristické, že je to zároveň jejich výrazně slabá stránka. Ano, je to dost podobné třeba linorytu (správněji linořezu), který má jasně definované ostré linie, řezy, a to je respektovaná grafická technika. Ovšem jen pokud je jí tzv. jako šafránu – viz třeba skvělé věci německých expresionistů. Pokud ale bez výjimky převládá, jako když všechny třídy základní školy týden dělají samé linoryty, stane se z toho nepříjemná manýra postrádající originalitu a osobitou uměleckou hodnotu. Oba softwary jsou vektorové, takže sice umí natáhnout (využít) i alternativní štětce, dokonce ToonBoom se často honosí heslem: „*umění, a zároveň efektivita jsou možné*“, ale jednak jsou tyto štětce velmi náročné na výkon počítače a jednak to je prostě pořád „levné“ a nepřesvědčivé řešení.

Ohledně náročnosti jsou bitmapové editory mnohem vyladěnější. Dokonce i ty, které mají renderování štětce, jsou po nanesení tahu a jeho dorenderování se vzniklou skvrnou hotovy. Mohou se k ní sice vracet v rámci interakce, pokud napodobují reálné techniky (využít její reliéf, její barvu jako

další barevný zdroj, její „vlhkost“ a podobně, ale tím se k ní vrací jako k určité podkladové mapě, nikoli, že by při přiblížení a oddálení opakovaly proces renderingu. Vektorové softwary mají křivku umístěnu jako trajektorii a speciální štětec je na této křivce nanesen, takže se při každém zvětšení, zmenšení se celý znovu vykresluje. Vektorová grafika bývá datově menší nežli bitmapová (jejíž velké plošné rozlišení vyžaduje zpravidla více dat), jakmile jsou ale vektorové linie nahuštěné typickým kreslířským či malířským šrafovacím stylem, nejen, že zvyšuje objem dat i u vektorové kresby, ale nutnost je pokaždé při přiblížení znovu vykreslit nesmírně namáhá procesor, takže komplikuje provoz takového díla a má větší nároky na výpočetní výkon.

Z porovnávaných softwarů tedy vítězí TVPaint. Tohle je jeho královská disciplína. Jeho výtvarné možnosti jsou mezi ostatními nemyslitelné. V těsném závěsu se ale drží všechny softwary, které využívají ke spolupráci Photoshop. Patřit mezi ně může i ToonBoom, skoro povinně jej využívá i 3ds Max na převažující množství textur, ale jen After Effects mají Photoshop takřkajíc v ceně a v rámci souhrnné instalace Master Collection. Po načtení do AE má navíc PSD soubor zachované vrstvy, dokonce i vrstvy přesahující velikost plátna. Je to jeden z těch lepších okamžiků spolupráce Adobe produktů, kdy máte dojem, že jsou jejich softwary vlastně jeden jediný. Ačkoliv tohle pravidlo v integraci třeba Animate pokulhává, import PSD do AE je však opravdu hladký a přirozený. Poněkud problematické je pouze importování vrstev úprav a podobných vychytávek, které je v AE zapotřebí nahradit za stejnojmenné efekty.

A teď ještě pár zajímavostí, které je dobré v této souvislosti zmínit. Nečekaný efekt ve výuce můžeme nalézt u softwaru Pivot Stickfigure Animator, který z výtvarna umí jen naprosto primitivní schematické postavičky. Přesto je u dětí velmi oblíbený, jak je jednoduchý. Vypuštěním přemýšlení o výtvarnu bourá u dětí bariéry a dovoluje jim vytvářet akční story s hromadou pohybu, skoků, soubojů, běhu se zbraněmi a atletických výkonů. Když jsme u výuky 3d grafiky doporučili vyhnout se složitostí prostřednictvím softwaru Magica Voxel, nebo pouze modelováním postav z barevných boxů přímo v 3ds Max, dosáhli jsme rovněž dobrých výsledků jak ve spokojenosti studentů, tak ve výstupní úrovni výtvarna. Obecně je známa i situace s oblibou hry Minecraft. Domníváme se, že eliminace složitého výtvarna výměnou za výtvarno v jeho elementárnosti jednoznačně „uspořádané“ poskytuje studentům tvůrčí výhodu vytvořit film snadněji.

5.7.2 Závěrečná srovnávací tabulka

Pro školy můžeme zodpovědně doporučit zakoupit Adobe Master Collection v souladu s mainstreamovým používáním této softwarové suity ve všech odvětvích. Má nesmírně široký záběr a její ovládání je maximálně intuitivní.

Tabulka 5.7.2 Porovnání softwarů

TABULKA POROVNÁNÍ SOFTWARE – legenda: V tomto sloupci se nachází porovnávané funkce (utility). Každý z porovnávaných softwarů má tři sloupce. V prvním jsou uvedeny hodnoty obtížnosti ve škále od hodnoty 0–10, jak náročné je danou funkcí frekventanta naučit ovládat. Pokud některá utility v daném softwaru chybí, musí tvůrce sáhnout pro nějaký doplňkový software (*hvězdička = v SW existuje daná funkce, ale je nedostatečná). Obtížnost naučit se kombinovat jeden software s dalším je vyšší, protože často zahrnuje i rendering a implementaci, či adaptaci jině vytvořeného materiálu = jednu práci řešíme dvakrát, proto se škála sčítá s desítkou, a to obsahuje druhý sloupec – hodnotu obtížnosti řešit chybějící funkci propojením s doplňkovým softwarem. Třetí sloupec informuje, jaký SW jako doplněk by mohl být použit. Předposlední řádek uvádí průměr obtížnosti softwaru samého bez doplňků. Poslední řádek celkovou obtížnost naučit studenty software včetně využití doplňků.	After Effects	Výroba a adaptace externích materiálů doplňkový SW	TB Studio (příp Harmony)	Výroba a adaptace externích materiálů doplňkový SW	Animate (Flash)	Výroba a adaptace externích materiálů doplňkový SW	TVPaint	Výroba a adaptace externích materiálů doplňkový SW	3ds Max	Výroba a adaptace externích materiálů doplňkový SW
	Průsvitky pro frame by frame animaci	8	FLA	1		1		3		
Lineární doplnění pohybu (posun, rotace, měřítko)	2		3		5		10		5	
Rozostření hranic objektu ve směru pohybu (Motion Bloor)	1		* 12	AE	* 12	AE	10		5	
Dynamika pohybu, náběh a doběh (easing)	2		6		6		10		5	
Zprůhlednění, mizení, objevení se	1		6		6		8		10	
Neomezený kreslířský (malířský) výtvarný projev	7	PSD	* 9	PSD	* 9	PSD	8		20	růz
Kostra, kosti pro pohyb končetin u postav atd.	2	CHA	6		10		14	TBH	10	
Transformace univerzální, měkká (např Pin Tool, Warp...)	3		4		9		8		8	
Přehlednosť editace a organizace klíčových snímků	1		3		3		8		10	
Prostorový efekt "2,5d", kamera, případně plně 3d	7		8		* 17	AE	12	AE	9	
Nástroj pro aut. synchronizaci řeči a tvarů pusy (Lip sync)	1	CHA	1		7		9		10	
Filmové efekty	6		8		* 16	AE	10		* 15	růz
SAMOSTATNÝ PRŮMĚR obtížnosti	2,9		4,6		5,9		8,4		8,0	
CELKOVÁ OBTÍŽNOST naučit animovat pomocí SW:	3,4		5,6		8,4		9,2		9,7	

5.8 Finanční náklady na porovnávaný software

Firmám vyrábějícím kvalitní animační software se tradičně daří dobře do školství pronikat. Výrobci si velmi dobře uvědomují, že nástroj, který se student naučí používat, si nejspíš také zvolí po nástupu do praxe. Přecházení z platformy na platformu není vůbec jednoduché, i když je běžné a často nezbytné. Softwary pro školy jsou naštěstí výrazně levnější než komerční licence. Nicméně i tak jde o vysoké ceny, vezmeme-li v úvahu, že dostává firma nepochybně zapláceno od obrovského množství klientů. V následujících dvou tabulkách můžete vidět porovnání. Pokud je u ceny uveden otazník, znamená to, že součástí pořizovací ceny je také další částka nebo přinejmenším smlouva se školou. Tato data jsou převzata z online ceníků na webech výrobců softwaru na počátku října 2017.

Tabulka 5.8.1 a 5.8.2 Porovnání cen EDU a komerčních cen softwarů

Software školní	Typ licence	Cena
TVPaint Animation Professional	Trvalá, učitel, student (net)	500 € + ?
TVPaint Animation	Trvalá, učitel, student (net)	250 + ?
Adobe Master Collection CC	Roční, učitel, student	236 €
Autodesk 3ds Max	Roční, učitel, student	0 € + ?
Toon Boom Harmony Essentials	Roční, učitel, student	72 €
Toon Boom Harmony Premium	Roční, učitel, student	216 €

Software komerční	Typ licence	Cena
TVPaint Animation Professional	Trvalá, komerční	1250 €
TVPaint Animation Standard	Trvalá, komerční	500 €
Adobe Master Collection CC	Roční, komerční	726 €
Autodesk 3ds Max	Roční, komerční	1 936 €
Toon Boom Harmony Essentials	Roční, komerční	936 €
Toon Boom Harmony Premium	Trvalá, komerční	2 085 €

Poslední dobou se rozmohl trend měsíčních a ročních pronájmů softwarů. Systém má výhodu v tom, že si můžeme v případě potřeby zaplatit software skutečně jen po dobu, kdy ho nezbytně potřebujeme. Bohužel se domníváme, že znatelná vylepšení softwaru bývají zřetelná od verze k verzi jen v nedostatečné míře. Výrobci sice tyto mikro změny s oblibou zdůrazní redesignem grafického rozhraní, takže po instalaci nové verze softwaru každý uživatel nějakou dobu hledá, kde jsou jeho oblíbené nástroje, ale nemůžeme se zbavit dojmu, že zisk firem dalece přesahuje jejich skutečné náklady. Pro ceny softwarů má obvykle komunita grafiků pojmenování „výpalné“, alespoň tak jsme to mnohokrát slyšeli z jejich úst. Věříme, že mnozí se konkurenti velkých firem brzy ceny softwaru stáhnou na opodstatněnější hodnotu. Například skvělé Moho (Anime Studio) Pro, které je v plné komerční verzi ke koupi za osm tisíc korun je takovou alternativou. Moho nyní testuje nejmladší z českých animátorských škol VŠKK Praha v oboru Vizuální tvorba, zaměřením Animace a vizuální efekty, kterou jsme nestihli do porovnání zařadit, vznikla opravdu nedávno.

Adobe však za desetiletí vývoje softwaru prokázalo podivuhodnou vytrvalost, na kterou se dá zcela zodpovědně vsadit i do budoucna. Vlastní totiž velmi důležité patenty a standardy, např. formát PDF, se kterým se počítá i do budoucna v souvislosti s archivací dat, až malé softwary zaniknou.

Podstatné je si jako pedagog uvědomit, že studentům nebude svědčit vaše případná nejistota ve volbě softwaru, ale spíše jim pomůže buď úplná volnost a výuka animačních principů nezávisle na softwaru (což opravdu jde), nebo striktní trvání na aplikaci, kterou ovládáte vy, aby se studenti mohli lépe soustředit a cesta k jejich prvnímu filmovému úspěchu byla více přímočará.

6 PRŮZKUM VÝUKY NA ŠKOLÁCH

(III. pilíř experimentální části)

Naším cílem nebylo precizně zmapovat výuku animované tvorby v naší zemi a blízkém zahraničí, ale nasbírat aplikovatelné informace, které by pomohly dát odpovědi na naše vědecká tázání, tedy zefektivnit naši výuku.

Teprve kdyby tento výzkumný vzorek patřičná data neposkytl, bylo by nutné rozšířit okruh zkoumání za jeho hranice. To se však nestalo.

6.1 Kritéria výběru výzkumného vzorku

Nejprve jsme zmapovali situaci škol vyučujících animaci v ČR a blízkém zahraničí (viz tabulka 6.1.1), a poté jsme navštívili nejvýznamnější z nich. Kritériem byla především tradice školy, ale i lokalita (ideálně jednoho zástupce v každém městě). Cílem bylo je navštěvovat, dokud budeme získávat užitečné informace pro náš výzkum. Přestože jsme tyto informace získali už první návštěvou na VOŠ Václava Hollara, pokračovali jsme, až jsme nasbírali informace o nadpoloviční většině z nich.

Tabulka 6.1.2 Seznam škol a oborů vyučujících animovanou tvorbu

<i>Seznam tradičních a větších škol</i>	<i>INFO</i>	<i>Jejich obory, jež se zabývají animací (i částečně)</i>
FAMU	ANO	Katedra animované tvorby
VŠUP v Praze	ANO	Filmová a televizní grafika
ZČU v Plzni	ANO	Animovaná a interaktivní tvorba
VŠMU v Bratislavě	ANO	Ateliér animované tvorby
VOŠ grafická Jihlava	ANO	Multimediální tvorba, zaměření Anim. tvorba
Ostravská Univerzita	–	Intermediální umění
UTB FMK	ANO	Animovaná tvorba
VOŠ (a SUŠ) Václava Hollara	ANO	Interaktivní grafika
Soukromá VOŠ filmová v Písku	–	Multimediální tvorba, zaměření Anim. tvorba
UJEP	ANO	Ateliéry: Time-Based Media a Interaktivní média
FAVU v Brně	ANO	Ateliér environmentu
TUV v Liberci	–	Vizuální komunikace – digitální media
S. VOŠ umění a reklamy: Oranga Factory	ANO	Animace
VŠ kreativní komunikace v Praze	ANO	Animace a vizuální efekty
SOŠ multimed. a propag. tvorby: EDUSO	–	Počítačová animace a multimédia
Soukr. SUŠ AVE ART Ostrava	–	Animovaná tvorba
SUŠ animovanéj tvorby Bratislava	–	Animovaná tvorba
(SŠVOŠRUT) Škola Michael v Praze	–	Animace a digitální postprodukce
VOŠ aplikované kybernetiky v Hr. Král.	ANO	Počítačová umění & design, zaměření Animace
Univerzita Hradec Králové	ANO	Grafická tvorba – multimédia

Před první cestou byla vytvořena myšlenková mapa s mnoha tématy a otázkami (viz příloha, položka A). Podle ní pak byly pokládány otázky. Tuto rozsáhlou studii v TEZÍCH zkrátíme na ukázkovou kapitolu a výstupy.

6.1.1 VŠMU: Ateliér animovanéj tvorby (ukázková kapitola)

I když Vysoká škola múzických umění v Bratislavě píše už 68. rok své historie (Janáčková 2017, s. 6), ateliér animace vznikl až roku 1993, těsně po

vzniku samostatné Slovenské republiky – přesto jde o zakládající a nejstarší školu animace na slovenském území.

Podstatné pro naše zkoumání je, že již první studenti byli vedeni k účasti na soutěžích: „*Okamžite sa „uchytili“. A prinášali prvé pochvaly, diplomy a trofeje z domácich i zahraničných prehládok a festivalov.*“ (Urc 2017, s. 7)

V dalším úryvku z rozhovoru vidíme další dva klíčové body charakterizující výuku VŠMU (zaměření na výtvarnou osobitost, vícero odborných pedagogů): „*Sme radi, ak sa v ročníku stretnú talenty s odlišnými výtvarnými názormi, ktorí sa dokážu navzájom dopĺňať, ale aj kreatívne provokovať. V žiadnom prípade nechceme vytvoriť jednotný „firemný dizajn“ našich absolventov. Sme umelecká škola, a nie automobilka. Tuto rôznorodosť garantuje aj pomerne veľký počet pedagógov, ktorí zabezpečujú odbornú výučbu.*“ (Slivka 2017, s 7–8) Profesor Ondrej Slivka vyučuje na VŠMU předmět Výtvarný ateliér. Jeho výuka je charakteristická důrazem na profesi výtvarníka animovaného filmu. Ve svém působení sleduje osobitý rukopis a vizuální umělecké pojetí studentských filmů. Shoda bratislavského Ateliéru animované tvorby a Ateliéru televizní a filmové grafiky v Praze na VŠUP v produkci ilustrátorů není náhodná. Podíváme-li se do životopisu profesora Slivky, nalezneme, že sám je absolventem VŠUP.

Z našich vlastních nahrávek vyplynulo, že na VŠMU preferují intelektuálně zdatnější zájemce, kteří mají širší kulturní záběr – čtou, sledují svět umění a dívají se takříkajíc přirozeně okolo sebe – nejen na display mobilu, nebo do počítače (*a nejsou apatičtí k okolí*). Asi proto mají i velký podíl přijatých studentů z gymnázií, ale například prý i z bakalářského studia managementu nebo dokonce z oboru zubního lékařství. Neváhají přijímat uchazeče z technicky zaměřených škol, pokud prokáží předpoklady pro studium.

Nejprve jsme tyto skutečnosti konfrontovali se studentem 1. ročníku magisterského studia. Domnívá se, že pedagogům vyhovuje osobitost uchazečů. Prý snad právě díky tomu, že přišli z jiného prostředí, představují potenciál pro originální a osobitý umělecký výraz. Vedoucí katedry animace VŠMU, docentka Eva Gubčová, nám ale upřesnila, že absolventi středních uměleckých škol většinou nevyhoví proto, že nečtou a málo se zajímají o kulturu nebo prostředí, kde žijí. Takoví lidé nemohou mít dostatečný potenciál pro autorskou uměleckou tvorbu, prohlásila. Sama je absolventkou Katedry televizní a rozhlasové žurnalistiky Filosofické fakulty Univerzity Jana Ámose Komenského v Bratislavě.

Takto se na změnu typu školy dívá jeden z někdejších gymnazistů (ze zaměření na matematiku a informatiku): „*Když jsem nastoupil, bylo to tu úplně nové, jiné, nežli jsem znal. Byl jsem zvyklý na studium knížek a teorie. Tady to bylo opačně. Teorie bylo málo, a ačkoliv to člověk neuměl hned a musel se to od pedagogů dozvědět, tak to byly samé intuitivně srozumitelné věci. Převažovalo kreslení a animování a zprvu se mi zdálo, že je to velmi*

volné, že máme na všechno hodně času. Ale pak se to změnilo...“ (tento a následující texty autor přeložil, protože pochází z audionahrávky – bylo by pro něho obtížné udržovat precizní slovenský pravopis, pozn. aut.)

Tentýž student pokračoval: „...Bylo to určitě tím prostředím. Předtím jsme se se spolužáky bavili o konstantách a teoriích v informatice a teď byla jiná témata, film, umění a tak, prostě jiný svět. Jako nejnáročnější se ukázala ta výroba. Ten proces celý je náročný. Jak jednou začnete, čtyři roky a stále, stále jedu.“

Dále nás zajímalo, zdali je studium přísné: „Není, ale chtějí to změnit. Zatím platí, že se zadá termín a většinou se to překročí i více jak o měsíc. Málakoho baví animovat kroužek. Tak to změni a učitele to začne zajímat. Jeden ustřelí, druhý ustřelí a náhle je tu potřeba času navíc. Možná si to komplikujeme i my sami, spíš určitě,“ dodává. „Ale pedagogové zpřísní, jeden už nám hned na začátku dal harmonogram, do kdy máme co splnit.“

V tomto smyslu se vyjádřila sama vedoucí ateliéru, doc. Gubčová: „Původně bylo studium nastavené tak, že se technická animační cvičení, mezi které patří například škola chůze, působení síly, těžiště objektu, postava proti větru, jak do ní ten vítr fouká, padání míče, balónu, kamene atd. dělalo na pár sekund a neměl z toho být vůbec film. Ale s těmi přibývajícimi pedagogy se to nyní u nás dělá jako velkofilm a studenti tím zabíjejí strašně moc času, který by vlastně mohli využít na ty svoje autorské filmy – například v klasické animaci. Hlavně ta papírková má u nás velkou tradici. Každé z děcek (studentů) si alespoň jednou za studium takový papírkáč vyrobí a vycházejí jim tyto filmy výtečně. Kdyby dodržovali minutáž, jak byla stanovená, tak se to bezbolestně naučí.“

„Měli jsme například na jeden semestr cvičení, že má postavit mizanscénu, ve které bude nějaký řemeslník, třeba kovář, řekněme, a z jeho nástrojů a pracoviště byla povinná rešerše. Cílem mimo jiné bylo, aby student takovou reálnou dílnu navštívil, všechno si prohlédl, nakreslil a potom z toho udělal kulisy, kováře a nějakou interakci figury s nástrojem. Stalo se, že někdo na-animoval, jak ten kovář přijde ze zámku, v dílně udělá asi jeden pohyb, pak umře, jde do nebe, kde se mu nelíbí, tak zabije anděla a dostane se do pekla, kde je rád, protože je mu tam teplíčko. Je to velmi epické, ale úplně tomu uniká podstata té práce.“

„Protože takto,“ pokračuje docentka Gubčová, „když toho mají studenti tolik, nedokončují to včas a musí se jim o měsíc, o dva čas nastavovat. Navíc ani nedodržují stanovenou délku. Jestliže je stanovena minuta, mělo by to mít minutu a ne tři. Nedodržovat čas a délku je neprofesionální. Co budou absolventi dělat, až přijdou do praxe, kde jim stanoví délku filmu 30 sekund a čas odevzdání jeden měsíc?“ Byla by ráda, aby nedocházelo k protahování děje na úkor jeho dynamiky. Nejen svižné tempo je pro animaci důležité, ale také finanční nároky, které jsou spojené natahováním filmů o zbytečné záběry. Film by se neměl uměle zdražovat, aby se našel někdo, kdo ho může

animátorovi skutečně zaplatit. Velmi všem doporučuje, aby vytvářeli kvalitní storyboardy, neboť díky nim lze nepodstatné scény vynechat už na samém počátku.

O vyjádření k tématu cvičení versus jeho rozpracování do filmu jsme požádali dalšího studenta, tentokrát takového, který přišel na VŠMU z výtvarné školy a ne z gymnázia. Odpověděl: *„Já jsem nad tím nepřemýšlel a hned jsem tu etudu o těžkém skákajícím míčku animoval. Spolužačky ale radši vymýšlely a udělali z toho celý film. A stihli to kupodivu za stejnou dobu jako já. Někteří si chtějí i z malého cvičení udělat krátký filmek, další to chtějí jen nacvičit a jít dál.“* konstatoval. *„Bojíte se neodevzdat včas?“*, ptali jsme se ho dále: *„Ano, z odevzdávání včas mám samozřejmě také strach, ale se studenty je to obvykle tak, že velmi dlouho vymýšlejí, o čem to bude, a tím stráví nejvíce času. Mně přijde, že potom, když zjistí, že je za pár měsíců odevzdávající, řeknou si: 'Kašlu na to, bude to takhle a takhle, musím už animovat, už mi nezbyvá moc času!', a pak každý dře poslední tři měsíce.“*

„Vy to tak neděláte?“ ptali jsme se.

„No, já nemám nikdy silný scénář, tak se to snažím rychle odbýt. Vyvažuji to tou animační složkou. S bakalářkou jsem začal už v prosinci, zatímco spolužačka teprve teď v květnu.“

Učitelé na VŠMU pochopitelně tolerují individuální předpoklady absolventů: *„Když to někdo udělá výtvarně silné, tak už na ten pohyb je už menší důraz. Když někdo není silně výtvarně nadaný, a zase lépe animuje, tak ho nebudou za to plísnit.“*

„Měl jste strach z klauzur?“ zeptali jsme se nyní opět gymnazisty: *„Zprvu jsem z nich strach měl, protože tam jsou všichni pedagogové a spolužáci. Promítáme tam všechno za celý semestr, takže je to takový ten stres, panika, dohánění termínů a nespání, takové to bububu. Teď už ale strach nemívám.“*

„Co myslíte, že je prioritou při hodnocení výsledného animovaného filmu během klauzur?“

„Myslím, že nejvíce komisi zajímá nápad a použitá animační technika.“

„Jaký je důraz na plynulost pohybů?“

„V porovnání s tím malý.“

„Jak důležitý je nezaměnitelný rukopis, umělecká vyzrálость vlastního výtvarného projevu?“

„Každý tu má osobitý rukopis, nebo se to alespoň dá rozeznat, kdo co dělal. Někdy s tím už lidé přijdou, že ho mají. Většinou ti, kdo přicházejí z té umělecké školy. A je tam vidět vliv, pokud měl učitele známějšího autora. Možná je to náhoda, nebo je k tomu vedl, nevím. Jsme prostě vzorek různých lidí, kteří se k tomu asi nějak sami dostali – třeba tím jaké filmy se nám líbí a které sledujeme. Někomu se líbí ty japonské a v jeho věcech je to vidět, někdo hodně sledoval starou českou ploškovou, či kreslenou animaci, tak pak odtud má ten její styl. Ale prioritní je mít ve filmu nápad, nějaké to sdělení.“ dodává.

Na otázku, jak vnímali autoritu VŠMU před přijímacími zkouškami, nám odpovídali oba studenti. Gymnazista, konstatoval, že v jeho kruzích se umělecké školy vůbec neřešili, takže o VŠMU mnoho před podáním přihlášky neslyšel. Student z umělecké SŠ naopak tvrdil: *„Když je to jediná škola na Slovensku, tak jsem byl opravdu velice rád, když mě přijali. Na UTB do Zlína jsem se nedostal a VŠMU má na Slovensku vynikající jméno. V Česku má vyšší kredit pouze FAMU, se Zlínem jsou na tom asi stejně, jen to pro mě bylo exotičtější, protože je to za hranicemi.“*

Zajímalo nás, jak student z umělecké SŠ zaujal přijímací porotu: *„Myslím, že to bylo splněním herecké etudy, které se u přijímaček také dělají.“* odpověděl: *„Uchazeči mají předvést nějaké řemeslo, aby porota viděla, jestli si umí představit ten pohyb, což je předpoklad, aby ho pak uměl na-animovat. Většinou se tam lidé stydí a nedělají nic a já jsem do toho dal úplně všechno.“*

Na velmi důležitý dotaz ohledně směřování studentů po absolutoriu odpovídali nejprve studenti. Jejich odpověď prozrazovala naprostý klid a jistotu ohledně profesionální budoucnosti: *„Nemáme obavy, protože možností je na Slovensku hodně, především studia a reklamky.“*

„Škola vás k tomu vychovává?“

„Škola nás vede k režijní tvorbě, ale zůstat přímo v tomto oboru jako režisér se podaří málokomu. Je ale pravda, že nám škola umožňuje přátelit se s lidmi z jiných ateliérů a je celkem běžné, že se pak absolventi kontaktují a spolupracují, například animátoři s efekťáři, a tak. Vzájemně si dohazují práci a společně realizují komerční i jiné projekty.“

Docentka Gubčová viděla jako důležitou možnost uplatnění v asistování na workshopech, které během rozhovorů probíhaly na Anifilmu, a sice ve školičkách animace pro děti. Podle jejího názoru je velmi užitečné, že se toho studenti na Anifilmu účastní, protože animace se stává velmi žádanou volnočasovou činností: *„Mohou pracovat na základních uměleckých školách nebo pořádat podobné aktivity pro mládež i mimoškolně.“* Přímou v oblasti animované filmové tvorby viděla budoucnost komplikovanější, protože na Slovensku je méně silných producentů, nežli v ČR. Jako nejlepší příklady z poslední doby jmenovala doktorky umění Vandu Raymanovou a Katarínu Kerekesovou, které pracují jako producentky, režisérky, scénáristky, výtvarnice a pedagožky Ateliéru animované tvorby a další osobnosti. Obě dámy jsou prvními absolventkami oboru, který zde založil profesor Rudolf Urc, a zároveň jeho žákyněmi. Paní Gubčová konstatovala, že obě dámy mají nesmírně hodně práce, že jsou takřkajíc přezaměstnané, práce v oboru je prostě náročná.

Zajímavé jsou její názory na animační workshopy, tzv. školičky animace na Anifilmu: *„Když jsme my začínali, museli jsme si všechno procházet od té kreslené animace klasickými technikami. Na počítači si už malé dítě prostě*

kreslí a kreslí, dokud ten pohyb netrefí a udělá si film v podstatě samo – kolega Jurišič tomu říká šustění paузákы. (říkala to s pohledem na naše kreslicí tablety v naší dílničce animace na Anifilmu nazývané Anifaktura). V klasických technikách si musíte všechno odmakat, a tak to pak animátor má a musí mít všechno v malíčku. Kdybychom nechali malé dítě v naší dílně bez pomoci, nenatočilo by nic. Musíme mu ukázat, jak s figurkou pohybovat, a to i když nehovoříme o tom, kolik fází do každého pohybu musí být. Pouze ten software Dragon jim pomáhá v tom, že vidí, jak nafotili předchozí fázi.“ Během akce dětským frekventantům několikrát opakovala, že pokud chtějí na stanoviště k nim, musí počítat s tím, že to bude na delší dobu a že bude práce náročnější než na Anifaktuře s digitální kreslenou animací. Přesto měla dílna VŠMU v závěru workshopu asi devět minut dětských filmů, což byl mezi ostatními dílnami rekord. Vizuální kvalita těchto filmů byla vysoká díky tomu, že používají klasické materiály, které fotografují, místo aby pouze kreslili na tabletu v softwaru Animate, což má omezující uniformní vektorovou manýru.

6.2 Motivy vzešlé z průzkumu výuky na školách

Je nesmírně důležité připomenout, že našim cílem nebylo mezi jmenovanými školami vytvořit žebříček podle zvolených kritérií. Dobrou školu dělají dobří učitelé a ti se mění. Didaktické zásady však přetrvávají.

6.2.1 Absolventi gymnázií jsou houževnatější, čili úspěšnější

Tento fakt implikuje, že **střední umělecké školy by měly přehodnotit své pedagogické postupy** – zvýšit náročnost, pravidelný režim odevzdávání úkolů a méně kompromisní postoj při odevzdávání. Benevolence s odůvodněním, že vychováváme budoucí umělce potřebující k životu plnou svobodu tvorby, může naopak zásadně snížit jejich konkurenceschopnost a uplatnění v oboru. **Student musí mít možnost experimentovat a jít svou individuální cestou, ale musí za ním být měřitelné výsledky a musí být předkládány a pravidelně kontrolovány.**

Domníváme se, že jde o vztah mezi revoltujícím a náročným, tedy mezi podstatou umění, které vždy v dějinách vynikalo revoltou proti stereotypům, zvyklostem i pravidlům, a náročností výroby animovaného filmu, která se dá v jistém smyslu interpretovat také jako suma určitých pravidel, nutností, a hlavně systematické práce. Domníváme se, že člověk, který prošel vzdělávacím procesem na umělecké střední škole, je příliš intenzivně konfrontován s relativitou hodnot typických pro současné umění a plnění náročných povinností, které sebou nese výroba animovaného filmu, mu může připadat nízké, například primitivně řemeslné a komerční. To je však absolutní nesmysl. Ke každému životnímu úspěchu na poli jakéhokoliv oboru vede kromě talentu také vytrvalá soustředěná a intenzivní práce.

V našem kurzu na UHK se totéž potvrdilo a můžeme to doložit i v číslech. 5 studentů, kteří přišli z gymnázií, se zúčastnilo se GIZMA II. s hotovým filmem, čili uspělo 100 % z nich, navíc většina z nich udělala film bez větší pomoci. Naopak 38,5 %, kteří přišli z výtvarných škol, neuspělo a film nevytvořilo a mnoho z úspěšných vyžadovalo velkou pomoc.

6.2.2 Tlak ihned po nástupu do studia

Jestliže na studenty s náročným úkolem přicházíme ve chvíli, kdy se zrovna adaptují na nové prostředí, máme velkou šanci, že svůj zájem prosadíme mnohem úspěšněji, než kdybychom s ním přišli na aklimatizované studentstvo vyšších ročníků.

6.2.3 Kultura ve třídě a ve škole, image ateliéru

Škole může velmi pomoci, jestliže v ní existuje atmosféra plná vysokého očekávání uměleckého výkonu. Ještě více pak motivuje, když všichni usilovně pracují na animovaném filmu a vzájemně o sobě vědí. Ocitujme ještě jednou studentku ze ZČU v Plzni: *„Asi tak navzájem se motivujem...ateliér má úplně jako nejlepší kolektiv. Ze všech prostě ateliérů, co znám, tak tam se každé zná jménem...Takže my vlastně dostaneme nějaký feedback i od ostatních, vidíte, co dělaj, ostatní, a jako to je dobrý no. Jsme tam my všichni. Prvák, druhák, třeták, čtvrták, páták.“*

Některé školy (například VŠUP, FAMU) mají díky historii, tradici a faktu, že téměř na každé z posuzovaných škol funguje nějaký jejich absolvent, natolik dobré renomé, že na ně nadaní lidé jen kvůli tomu konají přijímací zkoušky. Jde o prestiž, je-li na ně zájemce přijat a když takovou školu dokončí.

Nicméně žijeme v době rychlých změn a četných možností, takže stará tradice může být snadno přebita kvalitou s dobrým PR. Ve Zlíně vedoucí ateliéru Lukáš Gregor dlouhodobě formuje a optimalizuje atmosféru i směřování ateliéru využíváním všech současných sdělovacích prostředků (rozhovory pro TV, rozhlas, online článků a textů...) a komunikací na sociálních sítích. Úroveň, na jaké to tvoří, nemá na žádné jiné škole obdoby, i když je nutné uznat, že docentka Michaela Pavlátová ihned po svém nástupu rovněž rozjela úspěšnou kampaň, která oprášila (v očích mladé generace poněkud zašlou) slávu FAMU. Ateliér takovým konáním zároveň propagován a zároveň to posiluje jeho vnitřní kulturu. Studenti jsou velmi motivováni zde být a intenzivně tvořit.

6.2.4 Přijímací zkoušky

S rostoucím počtem možností, kam jít animaci studovat (*a to včetně zahraničních škol, kam na obor herní design mizí potenciální skvělí animátoři*) se rapidně zhoršuje kvalita přijatých studentů. Z obecné

zkušenosti pedagogů víme, že pokud ve třídě nebo ateliéru převáží lidé, jež sem přišli nikoli s touhou po úspěchu, ale po snadném studiu, stane se výuka v takových kolektivech peklem. Zvláště pak, když z existenčních důvodů nemá škola zájem špatné studeny vylučovat. Z krátkodobého hlediska v horizontu dvou tří let tento trend není na úrovni školy znát. Jakmile se to však stane pravidlem, škola si tím fatálně zničí svou pověst a přijde o veškeré potřebné benefity. Kdybychom pak měli v rámci českých vysokých škol s oborem animace porovnat počet uchazečů, je na tom UTB s necelými 90 zájemci jednoznačně nejlépe. Tradiční VŠUP má maximálně polovinu, ZČU také. Vedoucí ateliérů, kteří umí dělat PR neobyčejně posilují další nástroj zvyšující efektivitu výuky animace – přijímací zkoušky.

6.2.5 Svobodné rozvíjení zájmu

Jak víme od Angely Duckworthové, zájem je třeba od útlého dětství rozvíjet vždy individuálně a nikdy ne pod tlakem, abychom jej nezadusili (Duckworthová, s. 105–126). V předmětu NAR ve 3. ročníku na Kyberně se věnujeme představování VŠ a zkušenostem, jaké to bude, pokud absolventi nastoupí rovnou do zaměstnání. Díky tomu ale monitorujeme i fakt, že většina studentů se definitivně rozhoduje až na konci 4. ročníku. Dokonce v den, kdy již musí na nějakou konkrétní VŠ podat přihlášku (*potvrzuje to, že i zde platí „princip dozrání“, který probíhá skokem, postavením před náhlou nevyhnutelnou nutnost, viz kapitola 2.6., pozn. autora*).

Z toho je jasné, že na VŠ studenti vstupují nikoli ve stavu zaujetí pro zvolený obor, ale teprve ve fázi experimentu! Terciální vzdělávací sféra by proto měla ještě více podpořit možnost stáží a exkurzí v rámci studentské praxe, protože čím pestřejší tamní výuka bude, tím více vzroste šance, že se student pro něco nadchne. A nezdá se nám úplně vhodné, aby tuto činnost suplovala až vysoká škola. Může to dopadnout jako na FAVU v Brně, kde zahořklý student oboru Intermediální a digitální tvorba napsal absolventskou práci „Bez názvu“, kterou si patrně všichni vybavíme pod slovy „**posrané umění**“. Zřejmě se sem dostal s ohledem na rodinnou tradici, nikoli na vyhraněný zájem (na to je třeba dávat při přijímacím řízení zásadní pozor). V anotaci MgA. Kryštof Ambrůz píše: „*Ve své diplomové práci nic neřeším, ničeho se nedotýkám a v závěru k ničemu nechci dojít. Pracuji bez tématu, bez motivace (...) Nyní je pro mě mnohem důležitější přežít, kde umění už nemá svoje místo. (...) Nevidím v tom žádný smysl, protože po úspěšném / neúspěšném ukončení studia s titulem MgA. nebo jenom BcA. se opět vrátím na pracovní úřad s nulovým uplatněním.*“

Tato diplomová práce podle našeho názoru poškodila pověst FAVU, student Ambrůz byl dotlačen k dokončení něčeho, co ze srdce nechtěl dělat. To považujeme za skutečné selhání vzdělávacího systému, nebo některých jeho článků. “

6.2.6 Time Management & Deadlines

Efektivitu obrovsky zvyšuje časové, úkolové a celkově organizační uspořádání výuky. Všude, kde je zavedeno a dodržováno, má výuka spád a dostatek uměleckých výstupů. Podstata nespočívá jen v naplánování dvou či tří cyklů vrcholících schůzkou studentů celého ateliéru nad rozpracovanými nebo dílčími úkoly, ale také v tom, že si na tento režim studenti (i pedagogové) zvyknou, přizpůsobí se mu, a nakonec se v jeho časových etapách cítí lépe a přirozeněji, než pokud mají před sebou celý dlouhý semestr a zkouškové, během kterého musí vše odevzdat najednou.

Vyniká v tom opět UTB, ale také Nataša Boháčková na VOŠG v Jihlavě, Bártův animační obor na ZČU, Hollarka a postupně se přidávají další umělecké školy. V naší vlastní praxi nás zavedení těchto standardů spíš čeká.

6.2.7 Je tým pedagogů žádoucí?

„*Více hlav víc ví,*“ odpověděla studentka Zuzana K. z Kyberny, když probíhalo ověřování předpokladu (opodstatněného praxí několika úspěšných škol animace), **že lepších výsledků je dosahováno tehdy, když se na výuce jedné skupiny studentů podílí více učitelů.** Jedním dechem ale dodala: „*Kdyby měli stejný názor, tak by to šlo, ale když jeden pedagog řekne něco a druhý řekne opak, žák si neví rady. Chce vyhovět všem, ale vzájemně se vylučují jejich názory.*“

Zdá se nám, že tento úryvek z výzkumného rozhovoru jednoduchým způsobem shrnuje pro a proti při výuce animované tvorby v širším týmu pedagogů. Pokud má každý učitel jasně přidělený sektor působení, jako je tomu například na Hollarce, tak vícero pedagogů výuku skutečně zefektivnit může. Pokud si však vzájemně přetahují studenty zadáváním náročných úkolů jeden přes druhého, nebo když každý z nich má odlišný názor, při práci na jediném společném projektu, výuka se může dost zkomplikovat. Na celkovém výkonu instituce je okamžitě zřetelné, je-li mezi pedagogy fungující nějaká spolupráce.

6.2.8 Disproporční zaměření výuky

Při porovnávání škol jsme si všimli značných rozdílů v tom, kam v animované tvorbě jednotlivé ateliéry směřují. Dělí se různě, nejčastěji podle důrazu na některé z klíčových profesí (viz tabulka 5.4.1). Takže některá z nich je vyučovaná systematičtěji a efektivněji, jiná méně efektivně. Animovaný film ale vzniká jako kolektivní dílo a žádný absolvent se po VŠ nemůže uplatnit ve všech zaměřeních najednou. Jen v tom, ve kterém skutečně je v týmu užitečný. Nicméně musí dostat prostor rozvíjet právě tohle nezávisle na jiném, co může disproporčně rozvíjet škola. Ani školy však nemohou být univerzální, student si musí vybrat, co mu vyhovuje.

6.2.9 Týmová spolupráce na filmové tvorbě

Zatím žádná z navštívených škol nemá zcela vyřešenu týmovou spolupráci, která je charakteristická pro výrobní animátorské týmy. Podle výroku absolventa Filipa J. z UTB jsou takové věci součástí výuky na významné Francouzské animátorské škole Gobelins, L'école De L'image, kde si studenti vyšších ročníků mohou vybírat studenty nižších ročníků do pomocných profesí, čímž vzniká správný týmový styl podobný asi nejvíce tomu, který existuje ve studiích. Docent Aurel Klimt na FAMU prý také angažuje své studenty do vlastních projektů, nebylo to však vnímáno natolik kladně.

Nejčastěji animátoři spolupracují se zvukaři. Docentka Michaela Pavlátová s nimi dokonce propojila výstavu CITY-CITY, o které tu již byla řeč. Podobně je to na UTB (*např. zvukaři vyšších ročníků mají povinně zvučit animovaný film*), na VŠMU (*po absoloriu jejich studenti tvoří týmy*) a všude tam kde má daná vzdělávací instituce vůbec zvukový obor k dispozici. Pokud je to možné, může jít i o spolupráci v oblasti filmového stříhu (opět UTB, FAMU) a dalších potřebných oborů.

6.2.10 Motivace zacílením práce k veřejné projekci

Dobré školy pořádají pro své studenty akce, na kterých je jejich film předveden v celé své dostupné kráse. Poprvé jsme si toho všimli na VOŠ Václava Hollara.

V našem dotazníkovém šetření po konání našich dvou projekcí jsme zaznamenali zajímavé zjištění, že největší autoritu z návštěvníků akce mají vždy na prvním místě spolužáci a na druhém místě jejich pedagogové. Třetí pozici zaujímali rodinní příslušníci. Z toho do určité míry vyplývá, že **funkci veřejné projekce plní i setkání studentů všech ročníků během klauzur nebo během rozpracovanosti, když si vzájemně prohlížejí, co za určitý časový úsek vytvořili.**

6.2.11 Frontální výuka

Efekt frontální metody vyučování, který jsme použili my na Kyberně, popisuje studentka Zuzana K. takto: *„Během výuky jsem porozuměla, pak jsem si to ještě pár dní pamatovala, ale tím, že jsem ty techniky nepoužívala, jsem je zase zapomněla.“* A dodává: *„Když mi něco nejde, tak mě to nebaví, odložím to a nedokončím.“*

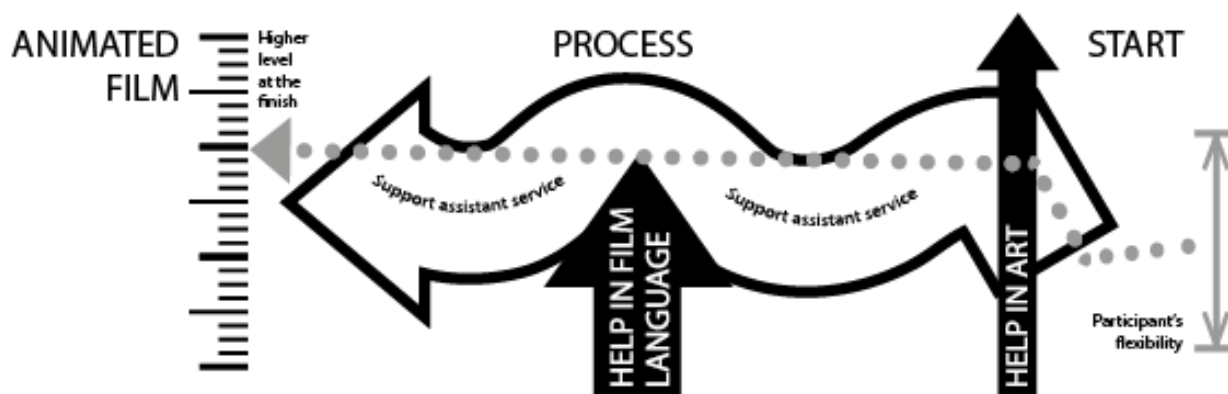
Stokrát tedy můžeme opakovat, aby všichni porozuměli, stokrát se držet Komenského zásady: *od jednoduššího ke složitějšímu*, pokud však nabyté znalosti student ihned neupotřebí tak je bohužel zapomeno.

Máme v plánu zlepšit tuto stránku naší výuky tím, že při nutnosti použít frontální výuku (kvůli velkému počtu žáků ve třídě), **budeme nahrávat videotutoriály, aby si studenti mohli probranou látku později zopakovat.**

7 Syntéza výsledků výzkumu

7.1 Metoda asistované animace (zkráceno)

Vycházíme vždy z předpokladu, že dokonalá témata neexistují, ve skutečnosti se jimi mohou spíš stát, jakmile jsou uvedeny v dokonalost strukturálními složky filmového díla. Asistent frekventantovi díky své zkušenosti pomáhá jeho téma vybrat, ale ponechává mu právo veta a nic mu nevnucuje. Stejně tak s ním řeší scénář a dramaturgii. Zde se osvědčilo, že i když asistent vidí zajímavé téma či řešení, ale frekventant jej není schopen realizovat, musí mu ho asistent pozměnit tak, aby tím překážku odstranil. Důvodem je to, že asistent disponuje větší flexibilitou a silou, takže pro něj není tak těžké udělat úpravy. Naopak frekventant má před sebou náročný úkol a mohl by jej kvůli ztrátě motivace vzdát.



Obr. 7.1.1 Princip asistované animace, čili pomoci v rozhodujících bodech

Během celého procesu tvorby asistenti (pedagog, zkušenější studenti) takto zasahují. Pokud je jejich akce významnějšího charakteru, stávají se legitimními spoluautory. Typické je to například v následujících situacích. Frekventant nakreslil figuru, asistenta k tomu napadl příběh a ten byl nakonec realizován. Asistent působil v profesi scenáristy, frekventant výtvarníka. Naopak jestliže asistent například pouze radí s ovládáním softwaru, principy animace..., žádnou uměleckou profesi si nepřipisuje, jen technickou podporu.

Tvůrčí účast na filmu má rovněž umělecky rozvíjející účinek na asistenty, ale děje se jen do té míry, kam sahá umělecký potenciál frekventanta. Jestliže ten přijde do výuky s hotovým scénářem, realizuje jej, sám provede střih i ozvučení, je kompletním autorem a podíl asistenta se nekoná. V každé skupině je několik takových autorů. Čerpají během výuky pouze skupinovou motivaci a občasné technické rady. Pro asistenta jsou výhodní, protože mu poskytují více času na nesoběstačné frekventanty, kteří vždy převažují.

Metoda asistované animace výborně funguje na workshopech a animačních dílnách čili ve volnočasovém sektoru. Ve školní výuce je ji však nutné propojit s dalšími metodami (viz dále).

7.2 Postup efektivní výuky animace

Pro výuku animace u nesespecializovaných studentů v omezeném časovém období (pololetí, semestr), která je vedena jediným univerzálně vzdělaným pedagogem, a ještě k tomu na půdě školy, jsme vyvinuli další následující metodu. Jde o kombinaci asistované animace, time-managementu a závěrečné veřejné projekce.

7.2.1 Seznámení s obtížným úkolem, termínem a projekcí

Animace je velmi náročná kreativní disciplína. Proto s tímto faktem musíme studenty důsledně seznámit, avšak atraktivní a milou formou. Ujistíme je, že jim bude na každém kroku podávána pomocná ruka a že i předchozí ročníky tento úkol zvládli. V této fázi je vhodné jim promítnout filmy minulých ročníků. Není na škodu udělat i nějakou rychlou ukázkou, jak se pracuje v animačním softwaru a okouzlit je zážitkem „oživlé“ hmoty.

Pokud má pedagog nějaké nedostatky, o kterých ví, je třeba studentům o nich také říci.

Ještě v této fázi je nezbytné předat studentům časový harmonogram průběhu výuky, která vrcholí veřejnou projekcí (harmonogram je vhodné zveřejnit pro ně online).

7.2.2 Seznámení se s nadáním a předpoklady studentů

Od studentů je třeba zjistit, jaké jsou jejich zkušenosti s digitálními technologiemi, kde před tím studovali a co je baví jaká je jejich dosavadní tvorba, nadání a časové možnosti. Občas narazíme na skvělé herce a hudebníky, kteří pak pomáhají nazvučit i filmy ostatních studentů.

ÚKOL 1: Je třeba je požádat, aby do příště popřemýšleli o **námětu** jejich animovaného filmu.

7.2.3 Rozvíjení námětu do scénáře

Mnozí studenti si přinesou na příští hodinu náměty. Hodně z nich si se svým motivem bude nejistých – nic předem neodsuzovat. Je velmi důležité rozptýlit jejich obavy a pomoci jim s transformací námětu do scénáře. Učitel vždy hlavně pomáhá vyplňovat mezery tam, kde student tápe, dává studentům prostor.

ÚKOL 2: Dalším úkolem, který studenti v této fázi dostávají, je přinést nějaké **výtvarné skici či ilustrace** k připravenému scénáři.

7.2.4 Výtvarné řešení a volba digitální technologie

V této fázi je ideální **zařadit 1. malou společnou projekci dodaných materiálů**. Je samozřejmě nutné, aby prezentace vyzněla pozitivně, pouze

s minimálním množstvím kritiky. Pedagog doporučí nejvhodnější technologie, které budou studentovi pro tvorbu jeho filmu vyhovovat.

ÚKOL 3: Třetím úkolem pro studenta je sepsat dokument, ve kterém se vyjádří k doporučené **digitální technologii**, napíše **scénář** a přiloží k tomu **obrazovou vizualizaci** (skicu), jak bude film vypadat.

7.2.5 Korektura dodaných textů a vizualizace

Pedagog musí provést úpravu dodaného materiálu, obrazové korekce, upravit text ohledně technologií (změnit ho na technologický postup práce pro konkrétního studenta), a také upravit scénář. Pedagog výsledná korigovaná díla komunikuje se studenty, jestli s korekcemi souhlasí, promítne (**2. malá projekce**), či nasdílí je i ostatním, aby měli všichni přehled, kdo na čem pracuje. Studenti jsou vyzváni k reflexi, která může vést k další korekci stanoveného postupu, scénáře či výtvarna.

Často se stává, že studentovy připomínky nedávají zcela smysl. Zde je však nutné dát před vysvětlováním pedagogovy představy prostor dalšímu vysvětlení představy studenta. Problémem je třeba se zabývat tak dlouho, dokud se nám nepodaří pochopit, odkud nejasnosti pramení. Obvykle totiž narazíme na skryté studentovy obavy z nějaké části výroby díla. Ty můžeme buď rozptýlit ujištěním o pomoci s touto částí, nebo ukázat, že tak těžké to není. Pokud se to nepodaří, je nutné celý záměr přehodnotit tak, aby studentovi vyhovoval. Je to velmi nepříjemná situace pro pedagoga, který se už může těšit na atraktivní výstup díky například zdařilému scénáři. Jakmile ale student, který bude dílo realizovat, o něm není přesvědčen, musí celý scénář, plán výroby či i námět změnit pedagog. Důvod je prostý. Pro pedagoga jde o desítky minut práce, nanejvýš hodinu, dvě. Zatímco student, který nebude s dílem spokojen ještě před realizací, s ním bude soupeřit dny, týdny ba měsíce (Pedagog disponuje mnohem širší paletou možností, jak situaci technicky zvládnout, proto je lépe, když ustoupí ze svých představ on). Někteří studenti však ani tehdy nebudou ochotni pedagogovi naslouchat, jakmile si pedagog uvědomí, že příčinou nesouladu je samotný fakt, že něco nevymyslel student vlastní hlavou, a proto se mu to nelíbí, je nutné ponechat studentovi plný prostor, aby si své případné nezdary a chyby i jejich následky sám ozkoušel v praxi. Student má právo udělat chybu a poučit se z ní. Pouze je dobré ho stručně upozornit na možné nesnáze, pokud je vyloženě jasné, že chce vykročit na komplikovanou cestu.

Výjimkou jsou některé nejčastější chyby, které dělají všichni studenti a které je nutné vysvětlovat tak dlouho, dokud od nich studenti neupustí. Mezi tyto chyby patří přílišný realizmus (Uncanny Valley), příliš velký rozsah plánovaného díla a příliš velká pracnost (je to vždy spojené s nadstandardními ambicemi). Pokud bychom nechali studenta jít těmito cestami, můžeme rovnou rezignovat na to, že nám kdy vlastní animovaný film odevzdá.

7.2.6 Výuka technologií a animace

Některé společné věci (včetně chyb přílišného realizmu a náročnosti), na které narazí všichni, nebo je mají společné alespoň někteří, je možné průběžně vyučovat frontální metodou. Aby se však obešly nevýhody této metody, je nutné během výkladu být maximálně srozumitelný, a zároveň výuku nahrávat, aby se z ní studenti mohli doučit vše, co budou potřebovat později při tvorbě a samostatné práci doma. Tutoriálů na internetu je sice nesčetné množství, ale není nad to vědět i o preferencích pedagoga, podle kterých jsou studenti nevědomky často zvyklí se řídit.

Ze softwarů je určitě vhodná kolekce Adobe Master Collection, v první řadě Photoshop a After Effects, ale také Premiere na střih videa (stříhu je nutné vždy věnovat alespoň krátkou prezentaci). Na doplnění je možné využít Adobe Animate a Character Animator.

Jestliže má škola k dispozici v Toon Boom, TVPaint, Moho a podobně, můžeme vyučovat i v nich. Není však dobré kombinovat (zvláště v začátcích) mnoho nových softwarů a předkládat je jako alternativní řešení téhož. Naopak se vyplatí důraz na co nejjednodušší a nejpřímější cestu. V mnoha situacích dosáhneme nejlepších výsledky i pevným stanovením jednoho konkrétního softwaru pro všechny, neboť většina z nich má dostatek nástrojů na zhotovení plnohodnotného animovaného díla. **Cílem pro studenty není získat přehled o nekonečných možnostech, které svět technologií skýtá, ale především natočit vlastní film co nejkratší cestou s důrazem na maximální množství studentovy vlastní autentické kreativity.**

ÚKOL 4: Odborná studie užitečná pro studentův film (zadáváme individuálně)

Lze sem zařadit také výuku klasických animátorských témat, jako jsou chůze, 12 principů od Disneye a podobně. Z těchto úkolů je možné zadat malé cvičení na doma s následnou projekcí výsledků přede všemi (**3. malá projekce**). Přestože je systematická výuka animátorských principů profesně důležitá, výuka se nesmí příliš vzdálit od cílového autorského filmu. Nevyučujeme totiž budoucí profesionály ale nespecializované studenty.

7.2.7 Střihová skladba, filmová řeč

Klíčovým tématem k výuce je rámování záběru, skládání záběrů, střih a s tím spojená filmová řeč. Nejde jen o práci v softwaru Premeire, ale i o přemýšlení, který záběr, jak působí. **ÚKOL 5:** Z této oblasti může každý student dostat cvičení na doma, například vytvořit si **storyboard** pro svůj film a pak jej seskládat za sebe s komentářem (animatik). Korektura proběhne před ostatními (**4. malá projekce**).

7.2.8 Individuální konzultace a pomoc

S postupujícím časem se množí požadavky na individuální pomoc. Pedagog na to musí být připraven a tuto pomoc na místě okamžitě provádět. Určitou slabinou je disproporce žádostí od komunikativnějších studentů, kteří přebíjí ty tiché, mlčící. Nenápadné studenty musí pedagog co nejproporčněji také dotazovat, zdali pomoc nepotřebují. Celkově musí být pedagog v tomto období nadstandardně aktivní. Není neobvyklé být neustále online, komunikovat se studenty přesčas.

7.2.9 Klasifikovaná odevzdávka

Má-li být výuka skutečně úspěšná, je nutné mít v ruce nějaký výkonný nástroj. Tím nástrojem je na SŠ známka, na VŠ zápočet či zkouška. Tato rukověť moci není v žádném případě formalitou. Studenty nejčastěji motivuje, mají návyk vykonat nějakou práci, aby klasifikaci obdrželi. Bez klasifikace by většina studentů takto těžký úkol vzdala a zbytek by si ho i přes původní zájem odložil na neurčito. Cílem využití takových nástrojů je tedy motivovat k dosažení cíle.

Klasifikace má definitivní charakter, ale přesto (nebo právě proto) nám poskytuje prostor pracovat s ní velmi citlivě, a proto efektivně.

7.2.10 Veřejná projekce

Veřejná projekce je v podstatě odměnou a slavnostním završením celé náročné cesty. Až na výjimky má na studenty velmi silný motivační vliv k dokončení filmu. Na rozdíl od klasifikace však při splnění přináší ještě silnější šťastný spontánní zážitek. V odůvodněných případech není na škodu, pokud studenti do poslední chvíle pracují a dokončují.

7.3 Hlavní zásady efektivní výuky animace

7.3.1 Zásada předem informovat o organizaci výuky

– poskytnout přesné informace o organizaci a průběhu výuky, aby si studenti mohli udělat osobní plán, jak výuka proběhne

7.3.2 Zásada zaznamenávat výuku

– veškerou frontální výuku technologií je vhodné kamerou zaznamenávat, protože studenti v době, kdy je probírána, ji nepotřebují a zapomenou. Musí ji proto mít k dispozici, až ji potřebovat budou

7.3.3 Zásada využít nadání a přemostit slabiny studenta

– každý student je jiný, je třeba najít jeho silné stránky a na nich jeho dílo vystavět, slabé stránky za něho vyřešit, aby se s nimi netrápil

7.3.4 Zásada rychlé pomoci

– *zásada poskytnout studentovi pomoc dříve, než ztratí motivaci, a to zejména i v případě, že udělal nějakou očividně hloupou chybu*

7.3.5 Zásada využívat klasifikaci motivačně

– *je vhodné naučit se pracovat s klasifikací tak, aby u studenta zvyšovala tvůrčí a pracovní výkon*

7.3.6 Zásada veřejné projekce

– *veřejná projekce je pro studenty odměnou. Je nutné se postarat o to, aby na ni co nejvíce studentů skutečně dosáhlo*

7.3.7 Zásada přiměřené přísnosti

– *laťka náročnosti se musí pohybovat podle toho, kde má dotyčný student tzv. komfortní zónu. Líným a manipulativním studentům se ale neustupuje.*

7.3.8 Zásada optimálního výběru technologie

– *pedagog by měl znát různé animační technologie a studentovi doporučit takovou, která je pro jeho umělecký záměr či úroveň dovedností nejlepší. Alternativou je jediná unifikovaná technologie pro všechny*

7.3.9 Zásada motivace a potom vedení

– *motivovat je jedna věc, následně je třeba ukázat, jak má student postupovat dál. Pete Carroll říká: "Namotivoval jsi ho. OK, to je začátek. ...Teď potřebuje vedení!"*

7.4 ZÁVĚR

Animovaný film je složité multimediální dílo, které nelze v žádném případě realizovat snadno a rychle. Jeho jednoznačná přitažlivost coby média se velmi rychle vytratí, pokud jej frekventantům předložíme jako úkol k řešení, ale zároveň nezvládneme dokonale usnadnit kreativní výrobní proces, ve kterém bychom naopak měli krok po kroku frekventanty k vytvoření díla vést. Tvorba animace má smysl, i když je tvorba třeba mimo zájmy studenta. Její realizací posilujeme jeho houževnatost stejně, jako to ve svých vyučovacích předmětech činí gymnázia.

Vyučovat je nutné efektivně (viz výše) s časovým plánem a permanentní asistencí, či pomocí. Vrcholem, nechť je veřejná projekce coby odměna pro tvůrce. Případné umělecké slabiny se ve vytvořených filmech zákonitě objeví, jsme přece škola. Velký umělec se nevymyká přírodním zákonům, nezrodí se ze dne na den. Jak říká Dan Chambliss: „*Vynikající výkon vzniká skutečně*

souběhem desítek drobných dovedností či činností, naučených nebo náhodně vytvořených, pečlivě vydrilovaných do podoby zvyku a propojených do syntetického celku. Na žádné z těchto činností není nic mimořádného nebo nadpřirozeného.“ (Ducworthová, s. 48).

V budoucnu se tedy kromě vybrušování našich pedagogických metod v rámci time managementu, animování, výtvarna i umění chceme věnovat vlastnímu samostatnému uměleckému rozvoji a tvorbě.

8 TVŮRČÍ POČIN (*umělecká část*)

Během celého doktorandského studia byla realizována řada našich uměleckých projektů, které byly v souvislosti s tématem DSP koncipovány tak, aby rozvíjely znalosti a dovednosti nutné k výuce animované tvorby. Nezlepšovala se tím pouze autorova profese výtvarná, animační, režijní, ale stále intenzivněji také profese zvukařská a hudebně-kompoziční. Tyto tvůrčí dovednosti se ještě spolu s prací dramaturga, scenáristy na dětských filmech uplatňovaly nejčastěji ve výuce a na dílnách či animačních workshopech.

Ve spolupráci se studenty převažuje práce scenáristická, dramaturgická, zvukařská a skládání hudby, v mimoškolních projektech oproti tomu práce animátorská, režijní a výtvarná.

Se souhlasem školitele byla realizována všechna díla, která jako výzva přicházela k autorovi přímo z praxe a z nich jen ta významnější jsou prezentována zde. Autor tím sledoval neméně důležitý rozvoj pohotovosti, aktuálního profesního know-how, a zároveň prohluboval spolupráci s uměleckými institucemi, mezi kterými byly nejvýznamnější Česká televize, Filharmonie Hradec Králové a Festival Jičín město pohádky.

Jsme si vědomi, že tato nevyhraněnost by mohla být vnímána jako slabina, ovšem je třeba vzít v úvahu, že byla zapříčiněna a podmíněna hlavním záměrem, který jsme během celého doktorandského studia sledovali, totiž zefektivněním výuky animace při jednom jediném „univerzálním“ pedagogovi, žádných finančních prostředcích na herce či specialisty, v omezeném časovém limitu, velkém počtu dětí a často dokonce mimo ateliér v terénu na festivalech. Dále nesmíme zapomenout, že například animovaná projekce na mezinárodním festivalu Hudební fórum měla vždy velký časový rozsah a opravdu čistě umělecký charakter.

Není zanedbatelným faktem, že zde byla autorovi dramaturgem festivalu Mgr. Markem Hrubeckým opakovaně dána důvěra a volná ruka. Směl svou animovanou projekcí doprovodit světová skladatelská esa v oblasti současné klasické hudby, špičkové dirigenty, interprety i orchestry kteří tuto skvělou hudbu živě a v přímém přenosu do Českého rozhlasu Vltava a European Broadcasting Union (EBU) prezentovali v originálním a jedinečném aranžmá.

8.1 Čtyři ročníky festivalu Hudební fórum v HK



Obr. 8.1.1 Z projekce k Charivari, foto František Hloušek

Za nejdůležitější umělecké realizace (protože nejvolnější a spojené s hudbou) považujeme živé projekce autorových animovaných sekvencí na scéně Filharmonie Hradec Králové při zmíněném festivalu Hudební fórum. Poprvé se autor účastnil v roce 2013 menší boční projekcí, v letech 2015, 2016 a 2017 měl již k dispozici projekci centrální. Festival se zaměřuje na světovou soudobou klasickou hudbu, mnoho skladeb zde má své premiéry.

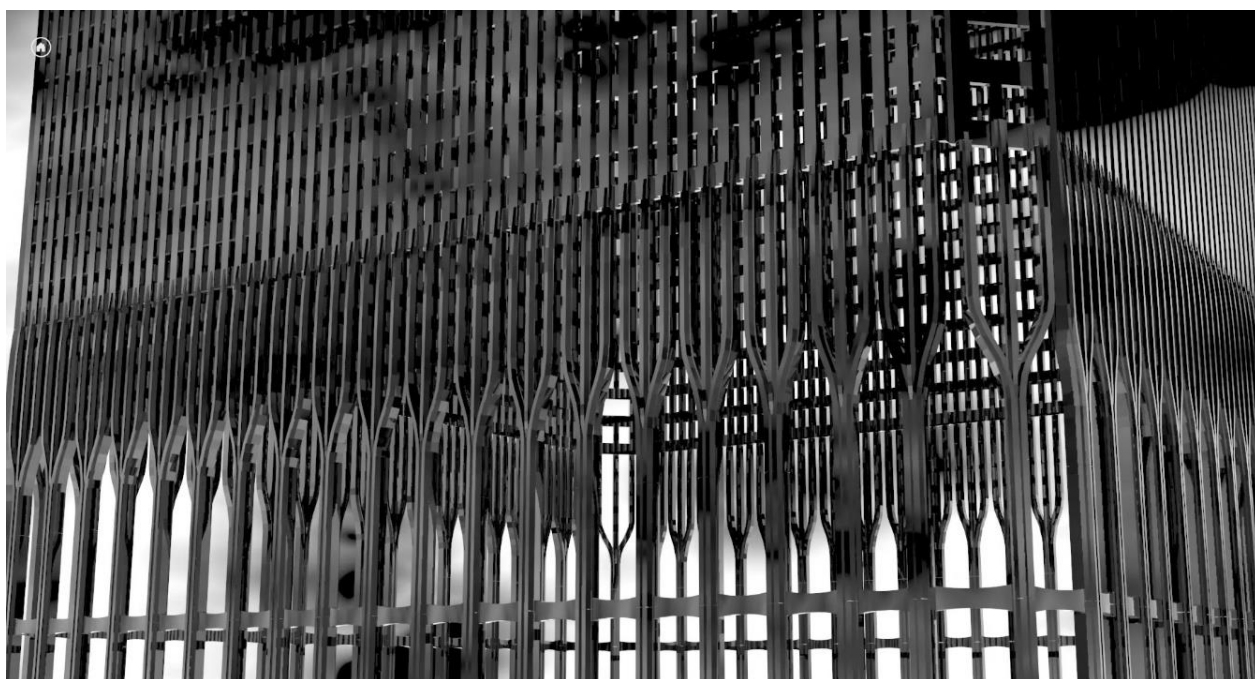
12. listopadu **2015** se konal koncert dvou respektovaných světových autorů v celkové délce 1 hodina 22 minut. První s názvem **Morning in Long Island** (koncert č. 1 pro velký orchestr z roku 2010–11) pocházel z pera Pascala Dusapina. Druhé dílo **Color** (symfonická skladba pro orchestr z roku 2001) složil Marc-André Dalbavie.

Autor měl možnost zvolit kterýkoliv z koncertů festivalu a po poslechu ukázek z jednotlivých skladeb (i tentokrát šlo o premiéry v naší zemi) byl okouzlen představami, které mu evokoval právě Dalbavie. Barva je skutečně malebnou skladbou. I když je autor původně strukturalista, v této skladbě pracoval s hudebními prostředky impresionistů, dokonce i s melodií. Teprve v průběhu práce se autor dozvěděl, že finální partie je hudební reakcí na tragické útoky z 11. září v New Yorku. Vytvořil si proto model budovy WTC, která tehdy padla za oběť teroristům, a pracoval jsem s ním jako s klíčovým motivem pro závěr díla.

Koncert Ráno na Long Islandu se týká téhož města, jen o pár set metrů dál směrem na severovýchod, proto autor po rozsáhlé vizuální rešerši do obrazových materiálů o NY našel souvztažnost obou skladeb stran vizuální charakteristiky. Long Island je ale skladba s přírodními motivy, s námětem mořských vln, velryb na obzoru, jejich volání, na nebi létajících ptáků, stromů i křovin. Tak, jak je autor pozoroval ze břehu. V jeho představách se

však stejně tak mohlo dílo odehrávat v přítmí noci na ulicích tohoto fantastického města.

Obě díla autor pojednal v příbuzném výtvarném rukopise, i když žádný z animovaných filmů nebyl použit zároveň tu i tam. Projekci zahájil svítáním nad monumentální zástavbou mrakodrapů, průletem skrze ně, který končil na volném moři s přírodními motivy. Veškeré objekty ponechával autor v grafické stylizaci. Umožňovalo to vyhnout se popisnosti ve prospěch archetypální symboličnosti. Při projekci reagoval na hudbu prolínáním dalších připravených sekvencí spolu se stmíváním na reálné střížně, čímž v reálném čase kopíroval aktuální dojem z hudby.



Obr. 8.1.2 Promítaný model WTC na skladbu Marc-André Dalbavieho

Skladbu Color měl autor ještě detailněji připravenou. Začínala animovanými malířskými tahy štětce prolínajícími se do rytmicky morfující struktury zcela v souladu s tím, co cítil, že se odehrává v hudbě. Tato struktura byla součástí i většiny dalších prolnutí s použitím animované malby větších a komplikovanějších kompozic. Poté, co skladba projede různými hudebními peripetiemi, nastává dramatický okamžik vizuálně zpřítomňující 11. září.

Tehdy autor nasadil temnou siluetu modelu budovy, který působil velmi vážným dojmem, neboť připomínal zároveň skelet gotické katedrály. V hudbě se ozývaly fatální a částečně rytmické údery, jichž autor využil jako vzoru pro umístění symbolického kyvadla, jež v bílých čárových obrysech létalo zvolna sem a tam přes graficky přísné siluety sloupků. Skladbu ukončily další doteky barev a prázdný větrný proud.

Když tato dvě díla skončila, následovala přestávka a po ní ještě jedna skladba, kde osvětlovač a scénograf Jaromír Vlček vysunul látkovou dekoraci

klenby či spirály a převzal tak vizuální žezlo. Zatónoval scénu zpět do oranžových teplých barev. Tím dokonale vybalancoval vizuální doprovod podle vzorce A-B-A.

Ačkoliv měl autor velké obavy, jak bude jeho promítání přijato, čekal nadšený dramaturg filharmonie, pan Marek Hrubecký s poděkováním. Navíc, když později vyšly písemné reakce na festival, objevilo se vskutku nadšené hodnocení. Cituji: „*Závěrečný koncert 12. 11. představoval jeden bezbřehý gejzír barev,*“ napsal Jan Hocek v časopisu Harmonie z 26. 11. 2015. Tentýž autor vše do ještě větších podrobností rozvedl v časopise Jazzport, když překvapivě podrobně popsal vizuální prvky. Dílo však provázela i jedna nešťastná shoda okolností, a sice 24 hodin po vzpomínce na nešťastné atentáty v New Yorku (v závěru díla Color) došlo k masakru v Paříži. Dramaturg autorovi ten večer poslal SMS, ve které vyjádřil nešťastný údiv, jak byl program aktuální.

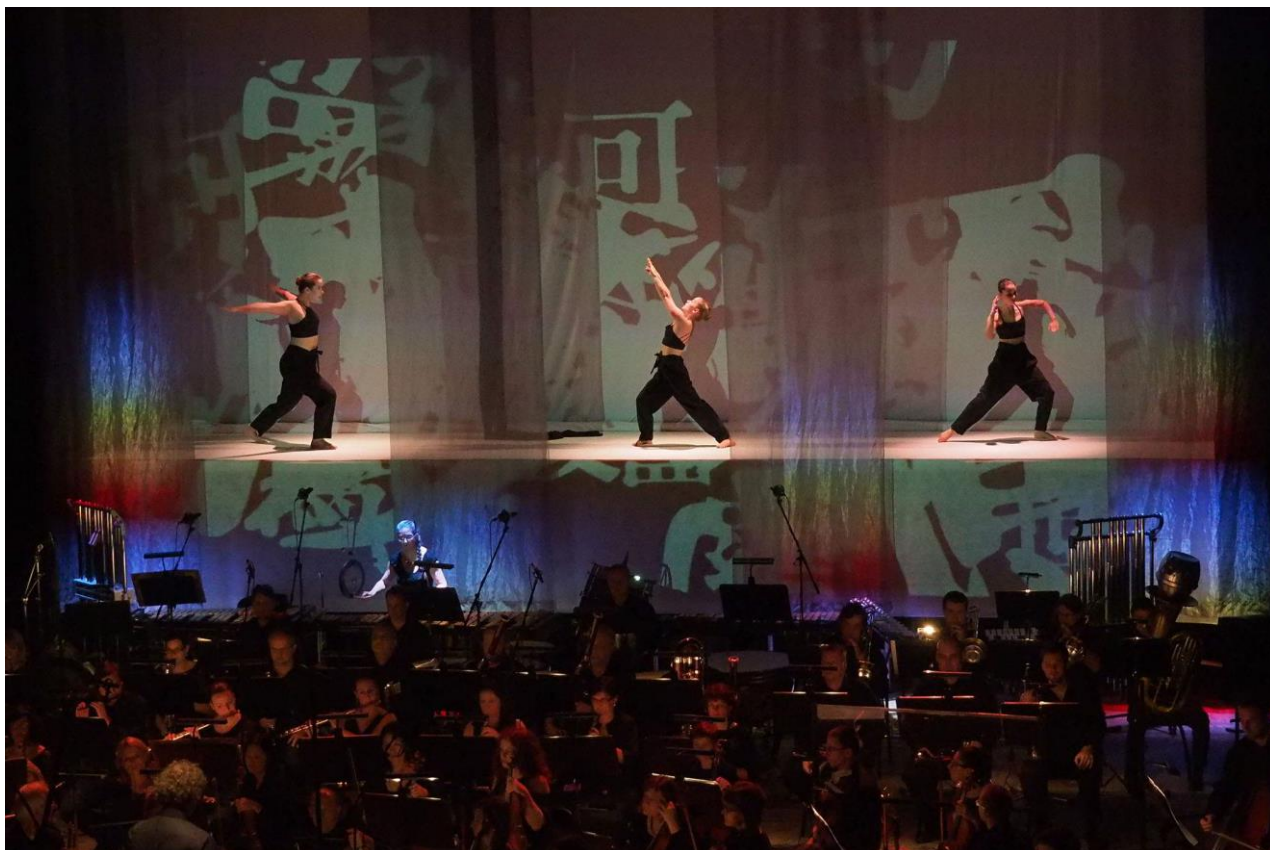
Koncert 1. listopadu **2016** měl na programu dílo nám animátorům zvláště blízké, neboť v českém překladu by znělo „Sen noci svatojánské“, německy **Traum in des Sommers Nacht** (z roku 2009) od Georga Friedricha Haase. Jeho námět nám připomíná výtvarně nesilnější film Jiřího Trnky. Ve druhé části večera zazněla ještě satirická skladba HK Grubera: **Charivari**, rakouský žurnál pro orchestr (z roku 1981–99). Toto dílo paroduje polku Perpetuum mobile od Johanna Strausse II. (ve skutečnosti nejde o příliš velké hudební změny). Její původní název dobře vystihuje dokola běžící mechanismus, Charivari zase veřejné představení, linčování, lomoz, rachot, hluk a cirkus.

Pokud si vše propojíme s politikou dostáváme hlavní inspirační prvek pro výtvarno, které zde autor animací použil. Citoval Daumiérovy karikatury politiků a vytvořil 3d model jakési abstraktní členité budovy se sloupy dekorovanými rokokovými zlatými rámy. Tento model rozhýbal, zatímco figury politiků ponechal rigidně hrozit a postávat. Občas odněkud, vykukují tančí a intrikují až do úplného kolapsu sil. Projekce také postupně mění barvu stejně jako hudba se postupně systematicky vyčerpává.

Traum in des Sommers Nacht od G. F. Haase si autor animací ještě více užil, neboť pro něj použil digitální kresbu a animaci v 3d prostoru a inspiroval se přírodními a figurálními motivy slavného filmu ještě slavnějšího jeho jmenovce Jiřího Trnky. Realizace byla velice pracná a časově rozsáhlá. Nadšený light-designer Jaromír Vlček však s autorem ještě ten večer započal spolupráci na zakázce scénografie a projekce pro operu v Košicích (autor později pro Košice vytvořil grafické prvky na kulisy a několik animovaných sekvencí, šlo o slovenskou premiéru opery Vily od Richarda Wagnera).

Spolupráce s Jaromírem Vlčkem byla vskutku skvělá, neobyčejně dobře si rozuměli ohledně představ, které v nich vyvolávala hudba. Proto autor dostal ještě další původně neplánovanou nabídku na spolupráci při realizaci závěrečného **Koncertu pro orchestr z opery Marco Polo** od Tana Duna

konaného 10. listopadu 2016. V tomto představení nádherně vystupovaly baletky v choreografickém nastudování Adama Halaše.

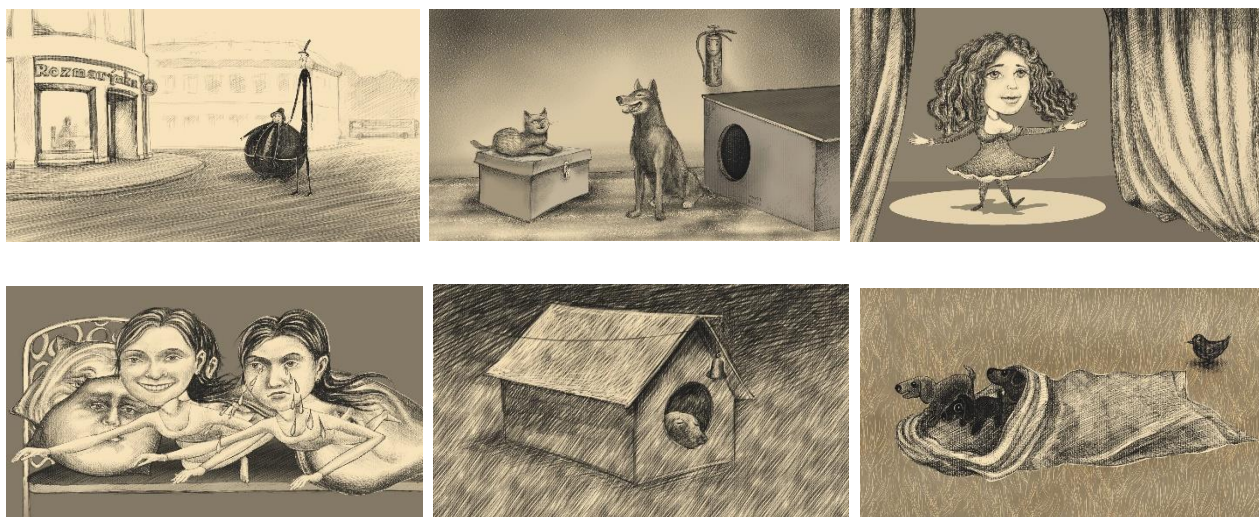


Obr. 8.1.3 Opera Marco Polo T. Duna, foto P. Marek: anim. kaligrafie

Následující rok (2017) měl autor tolik grafické a animátorské práce od Jaromíra Vlčka včetně psaní disertační práce atd. že polevil v tvůrčím nasazení pro Hudební fórum a přislíbil realizovat pouze jednu skladbu, avšak nesmírně nádhernou: „**The Confession of Isobel Gowdie**“. Jejím motivem byla žena, kterou ve středověkém Skotsku odsoudili jako čarodějnici a upálili. Autorem skladby byl James MacMillan. Pro tento hudební skvost vznikla podrobná sekvence kreslených animací a v části, kdy je Isobel mučena, pak animované 3d řetězy a opět kreslené kříže z rukou. Projekce začíná pohledem na přístav v městečku Nairn, poblíž kterého žila.

8.2 Animované ilustrace pro Svěrákovy pohádky na ČT

Ve spolupráci s Českou televizí autor vytvořil téměř 100 animovaných ilustrací k pohádkám Zdeňka Svěráka. Dílo režíroval Jakub Šmíd, a protože šlo o dost velkou stopáž (30 dílů po 10 minutách), objednal režisér 3×15 až 20 sekundovou animaci, na které měl být nějaký pohyb. Ne vždy animátor dokázal takovou délku naplnit, animace jsou proto pomalé.



Obr. 8.2.1 Ukázky animovaných scén pro pohádky Zdeňka Svěráka



Obr. 8.2.2 a 3 Animace Buřtíka a Špejličky z poh. Zdeňka Svěráka



8.3 Znělky pro festival Jičín město pohádky 2016 a 2017

Atraktivním úkolem bylo vytvořit znělku pro známou akci věnovanou dětem, na které každoročně autor pořádal vlastní animační workshop. Zde však spolupracoval s ilustrátorkou Bárou Hubenou, jejíž výtvarno pak ale rozpochyboval do tónů a rytmu vlastní hudby. Některé prvky animace sám navrhnul v souladu s Bářiným stylem, např. kapelu kráčející do města Jičina. V této znělce se inspiroval prvními tóny a tempem pochodu Júlia Fučíka, vše ostatní je hudební parafráze nebo zcela originální partitura. Ve druhé znělce z roku 2017 čerpal inspiraci v barokní hudbě u Antonia Vivaldiho a také u J. S. Bacha, avšak nebylo od nich nic přímo použito.



Obr. 8.3.1 Animovaná znělka pro JMP 2016

8.4 Spot pro Středisko podpory studentů se sp. potř. Augustin

Vlastní originální postavičky autor navrhl pro originální propagační spot, který úspěšně vznikl ve spolupráci se Střediskem Augustin. Postavičky jsou věrnými karikaturami zaměstnanců střediska. Zadáním bylo vytvořit je tak, aby mohly být použité v celé sérii spotů i na dalších doprovodných materiálech. Zatímco u ostatních filmů autor využíval zakoupené licence Adobe CC, pro tento film zakoupil Toon Boom Animate, aby jej mohl porovnat s Adobe Animate. Zároveň ještě testoval Toon Boom Studio. Hudbu ke spotu rovněž složil vlastní. Bylo také zajímavé pronikat hlouběji do problematiky handicapovaných osob, kterým chtěl animací pomoci.

8.5 Video návod pro Bike Tower

Autor neměl dostatek finančních prostředků na zakoupení 3d softwaru, proto požádal spřízněnou firmu (svého bývalého studenta), aby mohl po dobu vývoje animace pracovat na jejich licenci. Práce ve 3d byla podobně náročná na čas, jako jsou jiné techniky, přestože autor již v minulosti absolvoval celou řadu oficiálních kurzů a program vyučuje. Jazykové mutace již autor vytváří prostřednictvím After Effects, ale je nemilé, že pedagogové nemají na 3d software větší slevu. V současné době se autor seznamuje s Blenderem, aby tak mohl nahradit finančně nedostupné licence.



Obr. 8.5.1 Video návod pro Bike Tower

Tento video-návod našel uplatnění od 9. 11. 2015 jako každodenní součást instruktážní cyklické projekce Bike Tower v Hradci Králové, v Přerově, v Třinci, v Pardubicích atd. Staví se ale i ve Francii, Itálii, projektu se daří šířit dál. Předností cyklistických věží je fakt, že se díky nim posílí možnost cestovat po městech zdravým způsobem bez tvorby exhalací a plýtvání energetickými zdroji. Další možný plán rozvoje věží je umístit sem dobíjecí zařízení na elektro-koloběžky či segway. Bike Tower se propracoval mezi finalisty mezinárodní soutěže Salon des Maires 2015, PRIX de l'INNOVATION. Autor je proto velice rád, že měl možnost se zapojit se do tak pokrokového, a ještě k tomu ekologického projektu.

8.6 Další realizace

Rádi bychom sem zařadili ještě řadu dalších tvůrčích aktivit s Jaromírem Vlčkem, kde se uplatnila autorova animátorská práce. Nejprestižnější byl muzikál **Sestra v akci** s hlavní protagonistkou Lucií Bílou, který měl premiéru v **Hudebním divadle Karlín**. Autor vytvořil **animaci tříštícího se vitrážového skla**. Výše jsme zmínili zahraniční projekt v Košicích. Autor sem vytvářel animace pochodujících vojáků a dalších výtvarných motivů.

9 Použitá literatura:

ADLER, Alfred, 1999. *Porozumění životu. Úvod do individuální psychologie. Z anglického originálu The Science of Living přeložil Štěpán Kovařík. Aurora. 160 stran. ISBN 80-85974-76-2*

ARISTOTELES, 1939. *překlad: Antonín KRÍŽ. Politika. Praha: Jan Laichter, 1939, 341 s.*

AZÉMA, Marc, 2011. *La Préhistoire du cinéma. Origines paléolithiques de la narration graphique et du cinématographe... Préfaces de Jean Clottes et Bertrand Tavernier, Paris, Errance, 2011, 300 p. + DVD*

BAÁNOVÁ, Katarína, 2009. *Marshall McLuhan a nová média. Brno, 2009, 38 s. Bakalářská. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Mgr. Jakub Macek.*

BENEŠ, Zdeněk, 2011. *Dostupné z: Co je a co není oborová didaktika Teze a podněty k diskusi (online). (cit.2017-10-15).*

https://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/280/co_je_neni_oborova_didaktika_Benes.pdf

BRÜCKNEROVÁ, Karla, 2011. *Skici ze současné estetické výchovy I. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 192 s., ISB 978-80-210-5616-9*

BOUWMAN, Melisa, 2000. *ASIFA/Central Animation Retreat 2000, Frame by Frame (online). (cit.2017-10-07) Dostupné z <http://www.asifa.org/wp-content/uploads/2017/05/Spring-2000.pdf>*

ČSU, 2014. *Trh práce v ČR - časové řady - 1993 až 2013: 403R (K) Míra nezaměstnanosti dle věkových skupin a vzdělání, Česká republika - NUTS1 (online). In: . Český statistický úřad (cit. 2018-03-12). Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/250130-14-r_2014-40300*

DVOŘÁKOVÁ, Petra, ed. 2017. *Hodnocení žáků a škol podle výsledků v soutěžích ve školním roce 2017/2018 – Excellence středních škol 2018 (Čj.: MSMT-32716/2017-2): Příloha: Vyhlášení Excellence 2018 (online). In: . Praha: Ministerstvo školství a mládeže, 2017_12_05, s. 18 (cit. 2018-03-12). Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/program-excelence-strednich-skol>*

DUCKWORTHOVÁ, Angela, 2017. *Houževnatost: Síla vytrvalosti a vášně (Pův. název: Grit: The Power of Passion and Perseverance). 1. Brno: Jan Melvil publishing, 344 s. Žádná velká věda. ISBN 978-80-7555-021-7.*

GARDNER, H., 1983.: *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Basic Books.*

GARDNER, H., 1998.: *Are there additional intelligences? The case for naturalist, spiritual, and existential intelligences. In J. Kane (Ed.),*

Education, information, and transformation (pp. 111-131). Prentice Hall, 1998.

GREGOR, Lukáš, post na Facebooku 2016.

GRUSH, Byron, 2016. In: *Byron Grush Collection, 1961-1992 (Edited biography from a longer version provided by Byron Grush)* (online). CFA Chicago Film Archives. (cit. 2017-10-07). Posl. změna 2016-04.

Dostupné z:

http://www.chicagofilmarchives.org/collections/index.php/Detail/Object/Show/object_id/20706

HLÁVKOVÁ, Marie, 2010. *Analýza současného stavu výuky videoartu na školách a základní východiska pro vznik metodiky videoartu*. In: Katarína Přikrylová (2010) *Vizuální gramotnost*, Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, s.108-121. ISBN 978-80-7290-487-7.

HORÁK, Josef a Milan Kratochvíl, 1993. *Nástin dějin pedagogiky*. 1. vyd. Liberec: Vysoká škola strojní a textilní, Fakulta pedagogická, 1993. 121 s. ISBN:80-7083-127-8

JANÍK, Tomáš, 2011. *Didaktika obecná a oborová: Pokus o vymezení a systematizaci pojmů* (online). (cit.2017-10-15). Dostupné z:

https://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/279/didaktika_obecn_a_a_oborova_Janik.pdf

KAPLÁNEK, Michal, 2013. *Animace: studijní text pro přípravu animátorů mládeže*, Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0565-4

KEFURTOVÁ, Zuzana, 2016. *Začlenění animované tvorby do aktivit používaných k aktivizaci klientů v domovech pro seniory*. (Absolventská práce) Hradec Králové 2016 – SŠ a VOŠ aplikované kybernetiky, obor Počítačové umění a design, zaměření Animace, 42 s.

KRÁLÍKOVÁ, Lucie, 2008. *Matematika nutí lidi přemýšlet, říká studentka MatFyzu*. (online). VysokeSkoly.cz, 9. 9. 2008 (cit. 2014-08-20). Dostupné z: <http://www.vysokeskoly.cz/clanek/matematika-nuti-lidi-premyslet-rika-studentka-matfyzu>

KUBÍČEK, Jiří, 2004. *Úvod do estetiky animace*. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění, 2004, 110 s. ISBN 8073310198.

KVAČKOVÁ, Radka, 2015. *Nejvíce vydělávají matematici: Exkluzivně v LN: velký průzkum o příjmech absolventů VŠ v jednotlivých oborech, jejich zaměstnanosti i spokojenosti; Absolventi VŠ berou až 50 tisíc; Hlásíte se na vysokou školu? Podívejte se, jaké jsou vaše vyhlídky na profesní uplatnění*. Lidové noviny. Praha, 2015, XXVIII(40), 5.

LEA, John, 2015. *Within, between, or beyond the frame: a discussion on student research and professional transformation in undergraduate*

animation programs. In: *SAS Canterbury 2015 Program (online)*. s. 103. (cit. 2017-10-07) Dostupné z: <https://www.canterbury.ac.uk/arts-and-humanities/faculty-news/docs/sas-canterbury-2015-programme.pdf>

LEWIN, Kurt, 1951. *Field theory in social science: selected theoretical papers*. New York: Harper and Bros., 1951.

MANOVICH, Lev, 2002. *Models of Authorship in New Media. nes. (online)*. Dostupné z <http://manovich.net/content/04-projects/035-models-of-authorship-in-new-media/32_article_2002.pdf> (cit. 2017-10-01)

MANOVICH, Lev, 2007. *Understanding Hybrid Media*. Manovich.net (online). 2007, : 23 (cit. 2015-12-06). Dostupné z: http://manovich.net/content/04-projects/055-understanding-hybrid-media/52_article_2007.pdf

McLUHAN, Marshal, 1991. *Jak rozumět médiím: Extenze člověka*. Praha: Odeon.

MOURA, Anabela, 2010. *Použití kvalitativních metod v portugalské výtvarné výchově s důrazem na akční výzkum: OBRAZY A IDENTITA – Prostřednictvím digitálního umění k výchově občanů*. In: Katarína Příkrylová (2010) *Vizuální gramotnost*, Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, s.108-121. ISBN 978-80-7290-487-7.

NEDOMA, Petr a Šárka KOMEDOVÁ, KOSAŘOVÁ, Zuzana, ed. *DOMESTIC ARENAS (tištěný katalog výstavy v Rudolfinu): John Akomfrah, Shimon Attie, Jeremy Deller & Cecilia Bengolea, Stan Douglas, Omer Fast, Kahlil Joseph – Galerie Rudolfinum, 19. 1. – 18. 3. 2018. 1. Praha: Indigoprint, 2018, 59 s. (V této publikaci se vyskytuje převzatý text bez uvedeného zdroje, a to na straně 41, jehož v této publikaci citujeme a jehož zdroj jsme sice bez uvedení autora ale dohledali: Omer Fast: "Continuity" | ART21 "Exclusive" (online). In: Art21, 2016 (cit. 2018-03-11).) Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=OksqdsZGkcg.>)*

NOVITZ, David, 1991. *Umění, narativ a lidská povaha (online)*. (cit.2017-10-07) In: *The Boundaries of Art*. Překlad Pavel Zahrádka a Marcela Janatová. Philadelphia. Temple University Press 1991. s. 85–104, Dostupné z: http://www.aluze.cz/2009_03/04_studie_novitz.php

PANTON, Steve, 2017. *72 Gary Schwartz (online)*. In: *Essay'd. Short essays on Detroit artists by Dennis A Nawrocki, Matthew Piper, Steve Panton & friends*. (cit.2017-10-17). Poslední změna 2017-06-20. Dostupné z: <http://essayd.org/?p=1752>

REJZEK, Jiří, 2012. *Český etymologický slovník (online)*. 2., nezměn. vyd. Voznice: Leda, 2012, 752 s. (cit. 2014-08-20). ISBN 978-807-3352-967.

PLAŻEWSKI, Jerzy, 1967. *Filmová řeč*. 1. vyd. Překlad Zdeněk Smejkal. Praha: Orbis, 1967, 257 s.

SKARNITZL, Rudolf. *Úvod do filozofie a praxe jógy*. I. vyd. Praha : Onyx, 1997. 256 s. ISBN 80-85228-43-2

ŠTĚPÁNKOVÁ, Kateřina. 2013. Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova*, 1(1) (cit. 2013-10-03). ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=21.

ŠNAJDROVÁ, Lenka, 2013. Kolik existuje typů inteligence?. (online). *MENSA ČR: PRO NADANÉ DĚTI*, 19. 4. 2013 (cit. 2014-08-17). Dostupné z: <http://deti.mensa.cz/index.php?pg=home--aktualni-deni&aid=260>

TOON BOOM, 2013. *Toon Boom Animation Inc.* (online). (cit. 2017-10-15). (naposledy změněno: 2013-10-01) Dostupné z: <https://www.slideshare.net/ToonBoom/tba-corp-presmay2013>

VANČÁT, Jaroslav a Matěj SMETANA. *Výuka uměleckých předmětů laboratorní metodou* (online). Evropský projekt. OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost. Číslo projektu: CZ.1.07/1.1.05/04.0017. (cit. 2017-10-01). Dostupné z: <http://www.zuspolice.cz/vyuziti-ict/projekty/vyuka-umeleckych-predmetua-laboratorni-metodou>

VANČÁT, Jaroslav a Matěj SMETANA. *Učit se film Metodika výuky filmové tvorby (syllabus)* (online). (cit. 2017-10-09) Dostupné z <http://www.zuspolice.cz/aktuality-1/ucitsefilm>

VANČÁT, Jaroslav, 2003. *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*. Praha: Nakladatelství MAC, ISBN 80-860-1590-4

ŽALOUDKOVÁ, Radka. 2012. *Animovaný film na 1. stupni ZŠ*. (Diplomová práce) Praha – Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, katedra výtvarné výchovy, 124 s.

Seznam obrázků

Obr. 4.3.1: *Obrázkový scénář připravený pedagogem*

Obr. 5.2.1: *Freska lvů z kopie Chauvetské jeskyně Pont-d'Arc, foto: Claude Valette*

Obr. 7.1.1: *Princip asistované animace, čili pomoci v rozhodujících bodech*

Obr. 8.1.1: *Z projekce k Charivari, foto František Hloušek*

Obr. 8.1.2: *Promítaný model WTC na skladbu Marc-André Dalbavieho*

Obr. 8.1.2.3: *Opera Marco Polo T. Duna, foto P. Marek: anim. kaligrafie*

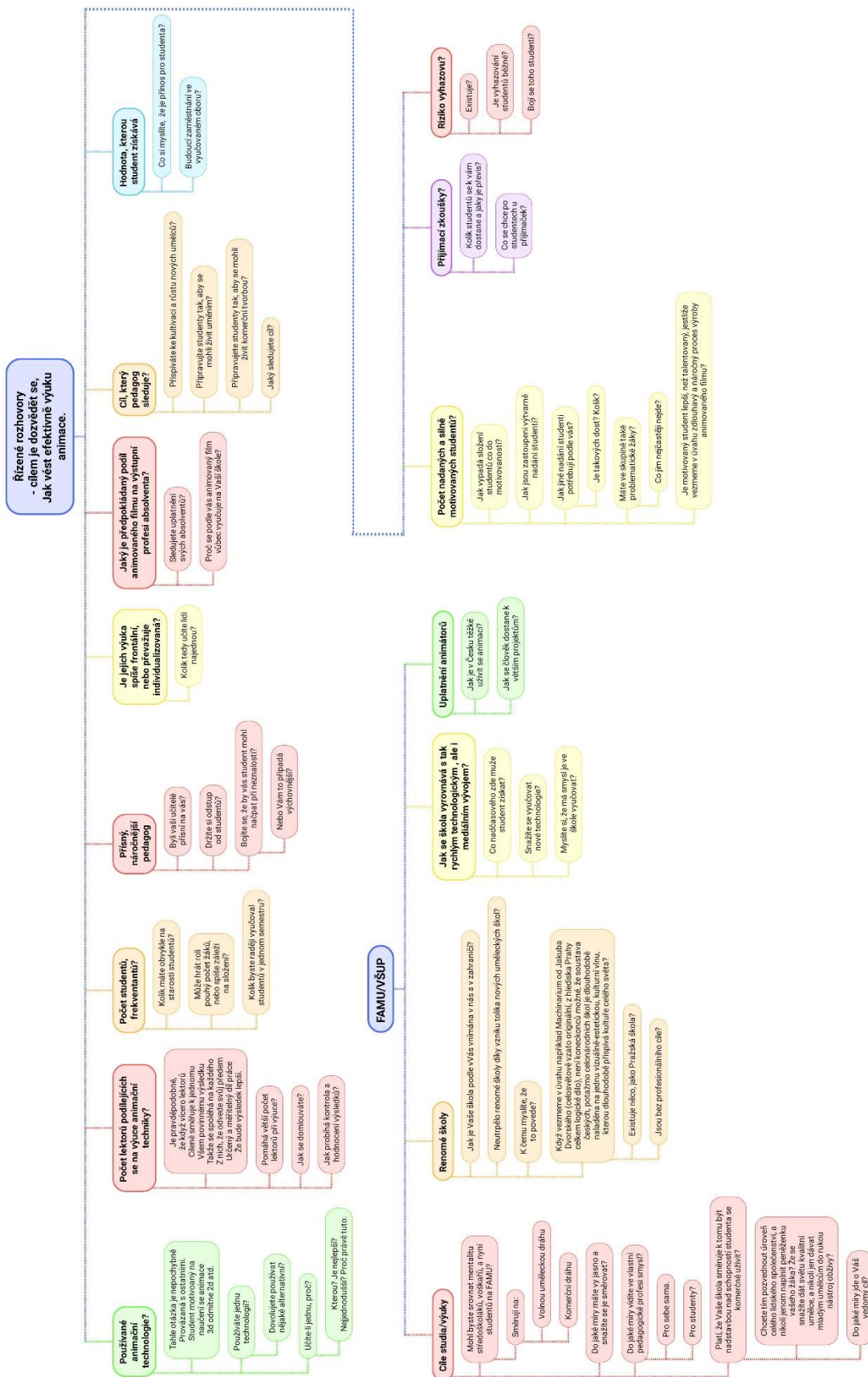
Obr. 8.2.2 a 3: *Animace Buřtíka a Špejličky z pohádky Zdeňka Svěráka*

Obr. 8.3.1: *Animovaná znělka pro JMP 2016*

Obr. 8.5.1: *Video návod pro Bike Tower*

10 PŘÍLOHY

10.1 Příloha A (myšlenková mapa pro vedení rozhovorů)

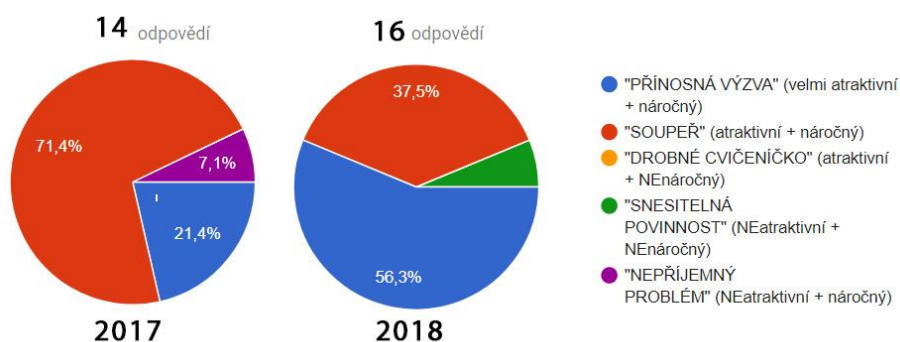


10.2 Příloha B (výpis z dotazníku – zkrácený)

Zde pro doplnění řešené problematiky přidáváme explicitní vyjádření studentů. Šetření 1 a šetření 2. proběhlo vždy po konání příslušné výstavy s projekcí GIZMO I. a GIZMO II. Dotazník byl uveden těmito slovy: „Cílem výzkumu je zlepšit metodiku mé výuky. Chci aby byla efektivní, užitečná, aby studenty příznivě motivovala a bavila. Garantuji každému studentovi, že ani nekriticky chválící, ani kritická odpověď nijak neovlivní známku. Naopak, jako nejlepší budu hodnotit upřímnost. Děkuji za vyplnění.“

10.2.1 Bylo vytvořit animovaný film výzva nebo problém? (všimněme si zlepšení pocitu studentů neustálým zdokonalováním přístupu k nim a důslednějším uplatňováním didaktických postupů, pozn. autora)

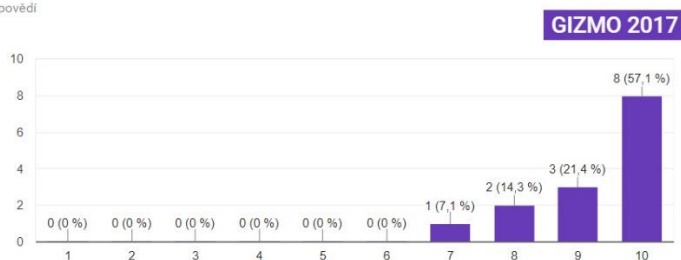
Byla to pro vás VÝZVA, nebo to byl PROBLÉM udělat animovaný film?
Tato otázka kombinuje adjektiva ATRAKTIVNÍ (přitažlivý, užitečný) a NÁROČNÝ.



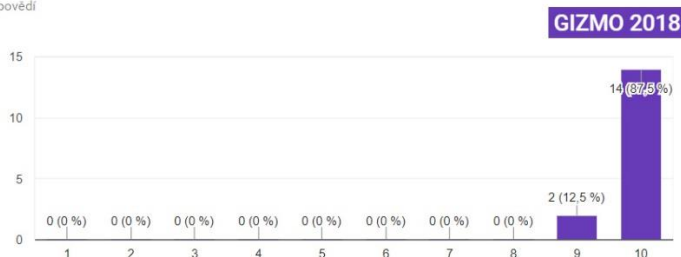
10.2.2 Ochota pomáhat (snaha pomáhat ještě vzrostla, pozn. aut.)

Poskytoval pedagog individuální pomoc jednotlivým studentům?

14 odpovědí



16 odpovědí



10.3 Příloha C – Publikační aktivity Pavla Trnky (RUV)

Id	Stav	Kod kategorie	Kod kategorie	Roční číslo	Roční segment	Dru h	Název v originále	Instituce 1. uvezení
32768	Odesláno k cě DMZ	DMZ	DMZ	2017	Audiovizivní	Režie Animovaný spot pro TV a rozhlas festivalu Jičín město pohádky 2017	Česká televize, Česká televize, kanál IMP-RS, s.r.o., Česká VIRTUÁLNÍ ONLINE Praha Koloděje, Česká BOIRON CZ, s. r. o., Univerzita Karlova, L. Mezinárodní festival : Střední škola a vyšší externírové vystaviště externírové vystaviště DUO CACIB BRNO r	
32712	Odesláno k cě CKY	DMZ	DMZ	2017	Audiovizivní	Výpr: Animace a ilustrace pro TV seriál: Vyprávění Zdeňka Svěráka	Česká televize, kanál IMP-RS, s.r.o., Česká VIRTUÁLNÍ ONLINE Praha Koloděje, Česká BOIRON CZ, s. r. o., Univerzita Karlova, L. Mezinárodní festival : Střední škola a vyšší externírové vystaviště externírové vystaviště DUO CACIB BRNO r	
32613	Odesláno k cě DMZ	DMZ	DMZ	2017	DES/Grafic/Realii	Infografika – testosteron vs. stárnutí	Česká televize, kanál IMP-RS, s.r.o., Česká VIRTUÁLNÍ ONLINE Praha Koloděje, Česká BOIRON CZ, s. r. o., Univerzita Karlova, L. Mezinárodní festival : Střední škola a vyšší externírové vystaviště externírové vystaviště DUO CACIB BRNO r	
28231	Certifikován c CMZ	CMZ	CMZ	2016	DES/Grafic/Realii	PF 2017 – Titanie (autorská ilustrace ve 3D virtuální realitě)	Česká televize, kanál IMP-RS, s.r.o., Česká VIRTUÁLNÍ ONLINE Praha Koloděje, Česká BOIRON CZ, s. r. o., Univerzita Karlova, L. Mezinárodní festival : Střední škola a vyšší externírové vystaviště externírové vystaviště DUO CACIB BRNO r	
32608	Odesláno k cě DLZ	DLZ	DLZ	2017	DES/Grafic/Realii	Kukuřičáci	Česká televize, kanál IMP-RS, s.r.o., Česká VIRTUÁLNÍ ONLINE Praha Koloděje, Česká BOIRON CZ, s. r. o., Univerzita Karlova, L. Mezinárodní festival : Střední škola a vyšší externírové vystaviště externírové vystaviště DUO CACIB BRNO r	
32611	Odesláno k cě DMZ	DMZ	DMZ	2017	DES/Grafic/Realii	Drosetux Neo – edukační aplikace	Česká televize, kanál IMP-RS, s.r.o., Česká VIRTUÁLNÍ ONLINE Praha Koloděje, Česká BOIRON CZ, s. r. o., Univerzita Karlova, L. Mezinárodní festival : Střední škola a vyšší externírové vystaviště externírové vystaviště DUO CACIB BRNO r	
32775	Odesláno k cě DMZ	DMZ	DMZ	2017	DES/Grafic/Realii	Grafické zpracování pozvánky na výstavu Vlastimila Vodáka	Česká televize, kanál IMP-RS, s.r.o., Česká VIRTUÁLNÍ ONLINE Praha Koloděje, Česká BOIRON CZ, s. r. o., Univerzita Karlova, L. Mezinárodní festival : Střední škola a vyšší externírové vystaviště externírové vystaviště DUO CACIB BRNO r	
28236	Certifikován c DMZ	DMZ	DMZ	2016	DES/Grafic/Realii	Ilustrace ANIFAKTURA	Česká televize, kanál IMP-RS, s.r.o., Česká VIRTUÁLNÍ ONLINE Praha Koloděje, Česká BOIRON CZ, s. r. o., Univerzita Karlova, L. Mezinárodní festival : Střední škola a vyšší externírové vystaviště externírové vystaviště DUO CACIB BRNO r	
28234	Certifikován c CMZ	DMZ	DMZ	2016	DES/Grafic/Realii	PF 2017 SŠAKHK s autorskou ilustraci malovanou ve 3D virtuální realitě	Česká televize, kanál IMP-RS, s.r.o., Česká VIRTUÁLNÍ ONLINE Praha Koloděje, Česká BOIRON CZ, s. r. o., Univerzita Karlova, L. Mezinárodní festival : Střední škola a vyšší externírové vystaviště externírové vystaviště DUO CACIB BRNO r	
28242	Certifikován c DMZ	DMZ	DMZ	2016	DES/Grafic/Realii	Plakát Hrátky se zvířátky	Česká televize, kanál IMP-RS, s.r.o., Česká VIRTUÁLNÍ ONLINE Praha Koloděje, Česká BOIRON CZ, s. r. o., Univerzita Karlova, L. Mezinárodní festival : Střední škola a vyšší externírové vystaviště externírové vystaviště DUO CACIB BRNO r	
28241	Certifikován c DMZ	DMZ	DMZ	2016	DES/Grafic/Realii	Plakát Králičí HOP	Česká televize, kanál IMP-RS, s.r.o., Česká VIRTUÁLNÍ ONLINE Praha Koloděje, Česká BOIRON CZ, s. r. o., Univerzita Karlova, L. Mezinárodní festival : Střední škola a vyšší externírové vystaviště externírové vystaviště DUO CACIB BRNO r	
28240	Certifikován c DMZ	DMZ	DMZ	2016	DES/Grafic/Realii	Plakát Výstava Vysociny Bohdalov	Česká televize, kanál IMP-RS, s.r.o., Česká VIRTUÁLNÍ ONLINE Praha Koloděje, Česká BOIRON CZ, s. r. o., Univerzita Karlova, L. Mezinárodní festival : Střední škola a vyšší externírové vystaviště externírové vystaviště DUO CACIB BRNO r	
28239	Certifikován c DMZ	DMZ	DMZ	2016	DES/Grafic/Realii	Vlkodav (2 kruhové ilustrace)	Česká televize, kanál IMP-RS, s.r.o., Česká VIRTUÁLNÍ ONLINE Praha Koloděje, Česká BOIRON CZ, s. r. o., Univerzita Karlova, L. Mezinárodní festival : Střední škola a vyšší externírové vystaviště externírové vystaviště DUO CACIB BRNO r	
28237	Certifikován c DLZ	DLZ	DLZ	2015	DES/Grafic/Realii	Vysta Krokodýl, Lvi, Leopard, Zralok (4 velkoformátové ilustrace)	Česká televize, kanál IMP-RS, s.r.o., Česká VIRTUÁLNÍ ONLINE Praha Koloděje, Česká BOIRON CZ, s. r. o., Univerzita Karlova, L. Mezinárodní festival : Střední škola a vyšší externírové vystaviště externírové vystaviště DUO CACIB BRNO r	
32770	Odesláno k cě BKY	DLZ	DLZ	2015	DES/Grafic/Realii	Vysta Krokodýl, Lvi, Leopard, Zralok (4 velkoformátové ilustrace)	Česká televize, kanál IMP-RS, s.r.o., Česká VIRTUÁLNÍ ONLINE Praha Koloděje, Česká BOIRON CZ, s. r. o., Univerzita Karlova, L. Mezinárodní festival : Střední škola a vyšší externírové vystaviště externírové vystaviště DUO CACIB BRNO r	
32772	Odesláno k cě BMY	DLZ	DLZ	2017	Scénická u Tane	Vily Richarda Wagnera (animovaná projekce, grafika pro kulisy)	Česká televize, kanál IMP-RS, s.r.o., Česká VIRTUÁLNÍ ONLINE Praha Koloděje, Česká BOIRON CZ, s. r. o., Univerzita Karlova, L. Mezinárodní festival : Střední škola a vyšší externírové vystaviště externírové vystaviště DUO CACIB BRNO r	
32769	Dokončeno – CLY	DMZ	DMZ	2017	Scénická u Tane	Záračné zasklení (animovaná projekce)	Česká televize, kanál IMP-RS, s.r.o., Česká VIRTUÁLNÍ ONLINE Praha Koloděje, Česká BOIRON CZ, s. r. o., Univerzita Karlova, L. Mezinárodní festival : Střední škola a vyšší externírové vystaviště externírové vystaviště DUO CACIB BRNO r	
24627	Certifikován c CMY	CMY	CMY	2016	Audiovizivní	Režie Animovaná znělka festivalu Jičín město pohádky	Česká televize, kanál IMP-RS, s.r.o., Česká VIRTUÁLNÍ ONLINE Praha Koloděje, Česká BOIRON CZ, s. r. o., Univerzita Karlova, L. Mezinárodní festival : Střední škola a vyšší externírové vystaviště externírové vystaviště DUO CACIB BRNO r	
24510	Certifikován c CLZ	CLZ	CLZ	2016	Audiovizivní	Dvě promítaná animovaná díla Traum in des Sommers Nacht a Charivari na Hudebním Fóru Filharmonie Hradec	Česká televize, kanál IMP-RS, s.r.o., Česká VIRTUÁLNÍ ONLINE Praha Koloděje, Česká BOIRON CZ, s. r. o., Univerzita Karlova, L. Mezinárodní festival : Střední škola a vyšší externírové vystaviště externírové vystaviště DUO CACIB BRNO r	
24623	Certifikován c CLZ	DLZ	DLZ	2016	Audiovizivní	Ryze Animovaná videoprojekce na Hudebním Fóru Hradec Králové k dílu Marco Polo skladatele T. Filharmonie Hradec	Česká televize, kanál IMP-RS, s.r.o., Česká VIRTUÁLNÍ ONLINE Praha Koloděje, Česká BOIRON CZ, s. r. o., Univerzita Karlova, L. Mezinárodní festival : Střední škola a vyšší externírové vystaviště externírové vystaviště DUO CACIB BRNO r	
24506	Certifikován c CLZ	DLZ	DLZ	2015	Audiovizivní	Ryze Animovaná videoprojekce na Hudebním Fóru Hradec Králové k dílům Morning in Long Island Filharmonie Hradec	Česká televize, kanál IMP-RS, s.r.o., Česká VIRTUÁLNÍ ONLINE Praha Koloděje, Česká BOIRON CZ, s. r. o., Univerzita Karlova, L. Mezinárodní festival : Střední škola a vyšší externírové vystaviště externírové vystaviště DUO CACIB BRNO r	
24505	Certifikován c CMZ	DMZ	DMZ	2015	Audiovizivní	Ryze Biketower – animovaný návod	Česká televize, kanál IMP-RS, s.r.o., Česká VIRTUÁLNÍ ONLINE Praha Koloděje, Česká BOIRON CZ, s. r. o., Univerzita Karlova, L. Mezinárodní festival : Střední škola a vyšší externírové vystaviště externírové vystaviště DUO CACIB BRNO r	
14066	Certifikován c DMZ	DMZ	DMZ	2014	Audiovizivní	Ryze Zdeněk Okleštěk v animaci za pár minut	Česká televize, kanál IMP-RS, s.r.o., Česká VIRTUÁLNÍ ONLINE Praha Koloděje, Česká BOIRON CZ, s. r. o., Univerzita Karlova, L. Mezinárodní festival : Střední škola a vyšší externírové vystaviště externírové vystaviště DUO CACIB BRNO r	
8647	Certifikován c DMZ	DMZ	DMZ	2013	Audiovizivní	Ryze Znělka TV kanálu: Fishing and Hunting channel	Česká televize, kanál IMP-RS, s.r.o., Česká VIRTUÁLNÍ ONLINE Praha Koloděje, Česká BOIRON CZ, s. r. o., Univerzita Karlova, L. Mezinárodní festival : Střední škola a vyšší externírové vystaviště externírové vystaviště DUO CACIB BRNO r	
8652	Certifikován c CMZ	CMZ	CMZ	2013	DES/Grafic/Realii	Ilustrace pro plakát filmu Senior Quintet	Česká televize, kanál IMP-RS, s.r.o., Česká VIRTUÁLNÍ ONLINE Praha Koloděje, Česká BOIRON CZ, s. r. o., Univerzita Karlova, L. Mezinárodní festival : Střední škola a vyšší externírové vystaviště externírové vystaviště DUO CACIB BRNO r	
13886	Certifikován c CMZ	CMZ	CMZ	2014	DES/Grafic/Realii	Kolegální evaluace školy - knižní přebal s ilustraci	Česká televize, kanál IMP-RS, s.r.o., Česká VIRTUÁLNÍ ONLINE Praha Koloděje, Česká BOIRON CZ, s. r. o., Univerzita Karlova, L. Mezinárodní festival : Střední škola a vyšší externírové vystaviště externírové vystaviště DUO CACIB BRNO r	
8792	Certifikován c DMZ	DMZ	DMZ	2013	DES/Grafic/Realii	Ilustrace ze soudu s vrahem Petrem Zelenkou	Česká televize, kanál IMP-RS, s.r.o., Česká VIRTUÁLNÍ ONLINE Praha Koloděje, Česká BOIRON CZ, s. r. o., Univerzita Karlova, L. Mezinárodní festival : Střední škola a vyšší externírové vystaviště externírové vystaviště DUO CACIB BRNO r	
8644	Certifikován c CMY	CMY	CMY	2013	Scénická u Insc	Animace na hudbu Georga Friedricha Haase, In vain.	Česká televize, kanál IMP-RS, s.r.o., Česká VIRTUÁLNÍ ONLINE Praha Koloděje, Česká BOIRON CZ, s. r. o., Univerzita Karlova, L. Mezinárodní festival : Střední škola a vyšší externírové vystaviště externírové vystaviště DUO CACIB BRNO r	
2629	Certifikován c CMZ	DMZ	DMZ	2012	VYT/Výtv	Realii: vývarné řešení koncertů na Festivalu Hudební Fórum, Hradec Králové	Česká televize, kanál IMP-RS, s.r.o., Česká VIRTUÁLNÍ ONLINE Praha Koloděje, Česká BOIRON CZ, s. r. o., Univerzita Karlova, L. Mezinárodní festival : Střední škola a vyšší externírové vystaviště externírové vystaviště DUO CACIB BRNO r	

10.4 Příloha D – Profesní životopis Pavla Trnky

Dosažené vzdělání

2012–2018	UTB, Obor Multimédia a design, Animovaný film , doktorandské studium (dosud)
2010–2012	UTB, Obor Multimédia a design, zaměření Animovaný film (MgA.)
2007–2010	Univerzita Tomáše Bati, Obor Multimédia a design, zaměření Animovaný film (BcA.)
1996–1999	Univerzita Hradec Králové, Obor Textilní tvorba (Bc.)
1991–1997	Univerzita Hradec Králové, Obor Výtvarná výchova – Společenské vědy (Mgr.)
1987–1991	Stř. umělecko-průmyslová šk. sklářská v Železném Brodě, obor Hutní tvarování skla

Zaměstnání

2001–(dosud)	SŠ a VOŠ aplikované kybernetiky s r. o., umělecký vedoucí, pedagog (plný úvazek)
1998–(dosud)	Univerzita Hradec Králové, odborný asistent (0,5 úvazek)
1995–(dosud)	Umělecká výtvarná činnost, freelancing v oblasti malby, poč. grafiky a animace (OSVČ)

Ocenění

2016	nominace BikeTower mezi finalisty velké c. za inovaci 2015 Salon des Maires, Francie (autor 3d animace)
2014	hudba pro film Kamufláž (Prague 48 Hour Film Project), získal Čestné uznání v Náchodské Prima sezóně
2008	– I. místo stud. film „...e pure si fuma“ na Margherita Short Movies Fest, Itálie (autor 3d animace)
2006	– II. místo za výstavní expozici na SCHOLANOVA v Liberci (design výstavního stánku)

Významnější tvůrčí počiny *(velmi redukováno, viz ještě RUV)*

2013–(dosud)	tvorba a projekce animací pro Filharmonii HK na Hudební fóru HK, mezinárodní festival
2016–(dosud)	tvorba animovaných znělek pro Jičín město pohádky s vlastní hudbou
2003–(dosud)	autorova animační dílna (dnes „ANIFAKTURA“) hostuje na festivalech
2010–2015	veletrh Reklama&Polygraf v Praze – doprovodný program – kresba portrétů a karikatur
2017	cca. 100 animovaných ilustrací pro Vyprávění Zdeňka Svěráka pro Českou televizi
2016	mistrem zvuku, natočil audioknihu: Kdo zaplatí útratu Karla Kubína, čte herečka Marta Zaoralová
2016	Nábřeží umělců – projekce dvou autorových filmů na Muzeum vých. Čech v Hradci Králové,
2016	"WACOM INSPIRACE - PAVEL TRNKA" (film o autorovi na Youtube): režie Alex Macháčková
2014	Grafické tablety Wacom – to nejlepší pro digitální kreslení a animaci – 2 přednášky na Anifilmu
2014	animace: novoročenka pro Cicero Stapro Group
2014	animovaná novoročenka pro STRATOS AUTO
2013	televizní znělka kanálu Fishing&Hunting
2013	Právní rádce, čas., rozhovor, že Pavel Trnka byl první soudní kreslíř v ČR + jeho orig. ilustrace.
2013	jmenovitě citován v závěrečné zprávě o Anifestu 2013 (supervizor dětské poroty)
2012	projekt FLEK, malba ve stylu streetart na živo ve Scateparku v HK, veřejná soutěž
2012	web. animace: Myši loupí pivo (optimalizováno 2 min./144 kB) ProdejPiva.cz (Doprava Josefov)
2011	krátký animovaný film: Don't worry, be Kybernet
2011	TV NOVA, Snídaně s Novou, kresba přímo před kamerou plus pár slov o studiu na Kyberně
2009	krátké animace „Malé plány jsou k ničemu“, „Na jedné lodi plujem“ přijaty do soutěže Anifest
2009	samostatná výstava obrazů v galerii Biskupství Hradec Králové na Velkém náměstí
2008	Kresby u soudu (s vrahem Zelenkou) pro zpravodajství televize PRIMA.
2008	časopis Chovatelský magazín (sazba, grafická úprava, fotografická retuš, komiksový strip)
2006	Stopy v Písku, Jaromír Horáček ml (ilustrace)
2004	první úspěšný krátký animovaný film „Život pod vodou“ přijat do soutěže Anifest 2005
1999	Hadí štěstí, Jaromír Horáček ml. (ilustrace)

Pavel Trnka

Didaktika animované tvorby s využitím digitálních technologií.

Thesis Didactics of Animated Art Using Digital Technologies.

Teze disertační práce

Vydala Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

nám. T. G. Masaryka 5555, 760 01 Zlín.

Náklad: vyšlo elektronicky

Sazba: autor

Publikace neprošla jazykovou ani redakční úpravou.

První vydání

Rok vydání 2018

ISBN 978-80-7454-762-1

