Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta multimediálních komunikací

Teze disertační práce

Zařazení animované tvorby do výuky výtvarných oborů základních uměleckých škol

Inclusion of animation in visual art department at elementary art school

Autor: **Mgr. Marcela Polochová, Ph.D.**

Studijní program: P8206 Výtvarná umění
Studijní obor: 8206V102 Multimedia a design
Školitel: prof. akad. mal. Ondrej Slivka, ArtD.
Oponenti: prof. PhDr. Zbyněk Janáček
doc. Eva Gubčová PhD., ArtD.

Zlín, červen, 2023

© Marcela Polochová

Vydala **Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně** v edici **Doctoral Thesis Summary.**
Publikace byla vydána v roce 2023.

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

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

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

ISBN 978-

Poděkování

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

Abstrakt

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

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

Abstract

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

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

Obsah

Úvod ... 7
1. TEORETICKÝ RÁMEC VÝZKUMU ... 9
1.1 Současný stav řešené problematiky ... 9
1.2 Animovaná tvorba v kontextu základních uměleckých škol ... 10
1.2.1 Struktura animovaného díla ... 10
1.2.2 Animovaná tvorba zdrojem obsahů výuky výtvarného jazyka . 11
1.2.3 Pohyb jako základní výrazový prvek animované tvorby ... 11
2. PRŮBĚH VÝZKUMU ... 12
2.1 Metodologický postup ... 13
2.2 Zdroje dat ... 13
2.3 Výsledné kategorie výzkumu ... 14
3. INTERVENČNÍ PRVKY ... 16
3.1.1 Mobil jako technické východisko ... 16
3.1.2 Prostředí digitální tvorby ... 17
3.1.3 Organizace kolektivní výuky ... 17
3.2 Pedagog hybným mechanismem zařazování animované tvorby do výuky ... 17
3.2.1 Motivace k zařazení animace do výuky ... 19
4. VÝUKA POHYBU V ANIMACI ... 19
4.1 Model struktury pohybu ... 20
4.2 Principy zapojování pohybových akcí ... 21
4.2.1 Princip referenčního tvaru a omezení prvků ... 21
4.2.2 Princip jedné sekundy ... 22
4.2.3 Princip přirozenosti ... 23
4.2.4 Princip vrstveného pohybu ... 24
4.2.5 Princip názornosti ... 24
4.3 Dramatická hra základem pochopení herecké akce ... 24
4.4 Animace a tendence k narativní stavbě díla ... 25
5. VÝTVARNÝ JAZYK VE VÝUCE ANIMACE ... 26
5.1 Pozadí a figury jako výtvarné téma animace ... 28
5.2 Pohyb v materiálu ... 28

5.3 Formy práce 29
5.3.1 Tematické a technické omezení jako smysluplné členění jednotlivých prvků animovaného díla 31
5.4 Techniky animace uplatňované ve výuce 31
5.4.1 Stop motion animace 32
5.4.2 Kreslená animace 33
6. FILMOVÁ VÝCHOVA A ANIMOVANÁ TVORBA 34
6.1 Ukázky animované tvorby jako materiál při výuce 35
6.2 Storyboard 35
6.3 Velikost záběru 36
6.4 Mizanscéna 37
6.5 Zvuk 38
7. ZÁVĚR 38
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY 42
SEZNAM ZKRATEK 44
SEZNAM OBRÁZKŮ 45
SEZNAM TABULEK 45
UMĚLECKÁ ČINNOST 46
PROFESNÍ ŽIVOTOPIS 47

Úvod

Téma disertační práce vnímám jako naléhavost integrace nových výukových obsahů do praxe pedagogů výtvarných oborů základních uměleckých škol v souladu s proměnou současné vizuální kultury. Jako pedagog jsem přes své tvůrčí zkušenosti animátora na začátku své profesní pedagogické praxe stála před nelehkou úlohou. Hledala jsem způsob, jak začlenit animovanou tvorbu do výuky. Metodika výuky výtvarných oborů základních uměleckých škol se opírala především o výtvarné projekty, etudy a poznávání výtvarného řádu. Kontextu pohyblivého obrazu ve výuce se v té době nikdo systematicky nezabýval. Navíc technické zázemí bylo zcela nedostačující. Dnes je situace odlišná. Rychlý vývoj digitálních technologií umožňuje pedagogům pracovat s novými obsahy. Metodika výuky animované tvorby je však stále nedostupná. Odborná literatura a různé další materiály o animované tvorbě popisují základní výrobní procesy, nereflektují však potřebu jejího zařazení do výuky s ohledem na dílčí rozčlenění jednotlivých témat, která lze metodicky uchopit různými způsoby. Rozhodla jsem se proto prozkoumat, co k zařazení animované tvorby do výuky přivedlo kolegy, kteří v ní vidí podobný potenciál jako já, jaké jsou jejich zkušenosti s uplatňováním různých metodických postupů a co by jim případně ve výuce pomohlo.

Opírala jsem se o principy výzkumu pomocí zakotvené teorie. Text nekopíruje jednotlivé kategorie otevřeného kódování, ale koncipovala jsem jej do čtyř různých pohledů na problematiku. Těm věnuji jednotlivé kapitoly výzkumu. Sleduji linii procesu postupného poznávání a rozvíjení výrazových prvků animované tvorby jako jeden ze způsobů, jak s ní lze ve výuce pracovat v souladu s graduálně pojatou výukou.

Cíle výzkumu a výzkumné otázky

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

K dosažení cíle výzkumu byly vytyčeny výzkumné otázky:

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

Klíčové pojmy a jejich užití v textu

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

Animovaná tvorba je v textu nahlížena jako součást obsahu filmové a audiovizuální výchovy, využívá základních pravidel výstavby audiovizuálního díla. **Animací**, slovem, se kterým se v textu pracuje nejčastěji, se rozumí proces tvorby animovaného díla, ale také konkrétní produkt, který tímto procesem vznikl. Pojem **animované dílo** je použito tam, kde je třeba poukázat na produkt samotný a **animovaný film** v případě výrazného zařazení složky narativní, případně zdůraznění struktury díla obsahující prvky filmové řeči. V textu se dále objevuje pojem **konstrukce pohybu,**[1] který je v kontextu práce užíván jako označení procesu vytváření pohybu, specifického výrazového prvku animace, zdůrazňující potřebu postupného poznávání jeho kvalit, struktury a vazeb jeho jednotlivých prvků na řemeslné zpracování.

Institut **základní umělecké školy** je typickým prvkem nepovinného formálního uměleckého vzdělávání České republiky (RVP ZUV, 2010, s. 8). V dalším textu bude užívána i zkratka ZUŠ pro institucionální označení a v souvislosti se studijním zaměřením **výtvarného oboru** bude dále užíváno i spojení výtvarná výchova, a to z důvodu, že odpovídá obecnému charakteru obsahu výuky na ZUŠ. Obsah F/AV lze zahrnout také do zaměření multimediální tvorba, která je spjata s využíváním digitálních technologií, které jsou její podmínkou (RVP ZUV, 2010, s. 52). Nejčastěji probíhá její výuka v souvislosti s oborem výtvarným.

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

1. TEORETICKÝ RÁMEC VÝZKUMU

V současné době není dostatečná příprava pedagogů v oblasti filmové a audiovizuální výchovy. Chybí především specializované zaměření na filmovou a audiovizuální výchovu na pedagogických fakultách. Pedagogové si tak často připravují materiály k výuce sami. Určitým východiskem současné situace je příprava metodické podpory se zaměřením nejen na porozumění principu stavby pohyblivého obrazu, ale i na didaktickou transformaci takto získaných zkušeností a vědomostí do výuky, respektující věkové i individuální zvláštnosti žáků (Kolář, 2012, s. 79). Právě těmito obsahy se filmová a audiovizuální výchova zabývá a odlišuje se tím od profesního vzdělávání, kde je důraz kladen na osvojení si profesionálních postupů spojených s produkcí audiovizuálních děl.

1.1 Současný stav řešené problematiky

Animované tvorbě ve výuce se u nás věnují především vysokoškolské kvalifikační práce. Velmi inspirativní a v šíři svého obsahu i hodnotná je například magisterská práce Radky Žaloudkové, věnující se animaci na prvním stupni ZŠ. I přes to, že se může ve své komplexnosti animace jevit jako náročná pro využívání ve výuce 1. stupně, Žaloudková potvrzuje, že i zde lze toto médium použít smysluplně (2012). Amálie Horvátová začleňuje animaci v souvislosti s filmovou výchovou do prostředí galerijní edukace (2019). Zdůrazňuje tak proměnu, se kterou současný pohyblivý obraz pracuje. Elena Vondráčková stručně, avšak výstižně shrnuje příběh začleňování filmové výchovy v České republice, současnou situaci staví do kontextu situace ve světě (2016). Kateřina Hausenblasová ve své magisterské práci *Animace a animovaný film ve výtvarné výchově*, stejně jako Vondráčková, poukazuje na výrazně odlišnou situaci ve formálním a neformálním vzdělávání, kde se uplatňují často praktikové z oboru (2014, s. 10). Disertační práce se tvorbou animací dětmi v souvislosti s edukačním procesem věnují spíše jako okrajovému tématu. Linda Arbanová ve své práci *„Filmový obraz jako předmět výchovy a vzdělávání“* (2010), zcela jasně poukazuje na nutnost zvyšování filmové gramotnosti nastupujících generací. Vyzdvihuje proměnlivé vnímání pohyblivého obrazu, který nás dnes zcela obklopuje a ovlivňuje naše kognitivní schopnosti. Poukazuje na animaci, jako na významný tvůrčího nástroj F/AV. Marie Hlávková ve své disertaci *„Videoart a výtvarný experimentální film a jejich aplikace ve výtvarně edukativní oblasti“ (2011)* zařazuje animaci po bok videoartu a experimentálního filmu, který však ve vztahu k obsahu F/AV vidí jako okrajovou záležitost. V roce 2016 publikuje Britta Pollmüler disertační práci *„Animation and Creativity in the Classroom.“* Zabývá se zde souvislostí mezi rozvojem tvořivosti a výukou animace. Ve svém textu se opírá o pojem **animační gramotnost,** kterým rozšiřuje gramotnost filmovou. Paralelu s filmovou gramotností představuje v kontextu společných

prvků, jakými jsou úhel kamery, velikost záběru, principy narativní formy a práce se zvukem. Rozdílnost v koncepci obou gramotností pak uvádí v principech animace: hyperrealismus, nadsázka, metamorfóza a fantazie; konstrukce postavy a výpravy, komické momenty a karikatury; vizuální gagy a specifický zvuk (Pollmüler, 2016, s. 103). Pohyb jako hlavní princip animace zmiňuje stejně jako Pollmüller i významná britská pedagožka Wendy Jackson Hall, která už v roce 2002 prezentovala na konferenci Society for Animation Studies, příspěvek pod názvem „*Animated Kids: An Analysis of Comprehension of Animation Logic in Young Children.*" V příspěvku shrnuje svou desetiletou praxi s výukou animace na školách. Sama uvádí, že k prvnímu kroku integrace animované tvorby do výuky se jí osvědčilo použití flipbooku, na kterém ilustruje principy pohybu. Ty charakterizuje jako **změnu velikosti, pozice, tvaru a dokreslování nebo ubývání kresby** (Hall, 2002).

1.2 Animovaná tvorba v kontextu základních uměleckých škol

Výuku výtvarných oborů základní umělecké školy charakterizuje postupné poznávání výtvarného jazyka formou krátkých her a experimentů, které se ve svém celku pojí v rozsáhlejší projekty nebo řady. Jeho hlavním přínosem je změna myšlení směřující k mnohostrannému poznávání světa (Roeselová, 1997, s. 33). Vzhledem ke své rozvětvené struktuře a provázanosti jednotlivých vyjadřovacích prvků pak může pohyblivý obraz do výuky přinést zdroj nových obsahů. Projektový přístup, jako ideální způsob výuky, vyzdvihuje ve svých komentářích k začleňování F/AV i Rudolf Adler (2020). Upozorňuje dále na instituci ZUŠ jako na ideální prostředí pro integraci filmové a audiovizuální výchovy do výuky, kde se dostává primárního postavení výchovným předmětům, které v základním a středoškolském formálním vzdělávání stojí často na okraji zájmu (ibid., 2020).

1.2.1 Struktura animovaného díla

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

- **Výtvarná složka** je nedílnou součástí obrazové interpretace konceptu animovaného díla.
- **Pohyb** je specifickým vyjadřovacím prvkem animace a má zásadní vliv na další prvky charakterizující animovanou tvorbu.
- **Audiovizuální prostředky** formují především narativní kontext.[2]

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

1.2.2 Animovaná tvorba zdrojem obsahů výuky výtvarného jazyka

Výtvarný jazyk je nezbytnou součástí výrazového aparátu animované tvorby a vstupuje v jisté míře do všech preprodukčních, produkčních i postprodukčních procesů. Produkční část pak výtvarný jazyk spojuje s kauzální závislostí kompozice obrazu a pohybu, odvíjejícího se v časové rovině. Tím odkazuje na estetiku animace, která již nepohlíží na pohyb a výtvarný jazyk odděleně, definuje jej jako nový výrazový prvek.

1.2.3 Pohyb jako základní výrazový prvek animované tvorby

Brian Wells potřebu jasné definice dává do kontextu s různými formálními záležitosti s ohledem na grantové projekty, ale upozorňuje také, že definování animace vstupuje do edukačních programů (Wells, 2011, s. 14). V pedagogické praxi se pak potřeba o slovní definici opírá o schopnost vyjádření obsahu výuky v řečové podobě. Předpokládá se, že dítě rozumí tomu, co je schopné slovně artikulovat (Jedlička, 2018, s. 199).

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

- Animace je **vizuální forma komunikace.**
- Aby byla věc animací**, musí se zdát, že se fyzicky pohybuje nebo mění.**
- Aby byla věc animací, **musí se pohybovat nebo měnit během vnímatelného a rozpoznatelného časového úseku**, který se skládá ze dvou nebo více samostatných jednotek času.
- Animace se skládá ze sekvenční sady statických obrazů, z nichž každý je **zaznamenán jednotlivě** pro určitou jednotku času.
- Animace musí **zahrnovat princip živosti a vitality**.

Zdůrazňuje „životnost“ a tím otevírá prostor dalšímu tématu, který do výzkumu vstupuje. Tím je otázka, jak pohyb tvarovat, aby zde byla podmínka živostnosti splněna a jak jej využít ve výchovně vzdělávacím procesu.

Dan Torre se v knize *Cognitive Animation Theory: a Process-Based Reading of Animation and Human Cognition* (Torre, 2014) přímo zabývá podstatou pohybu v souvislosti s procesem vnímání. Pohyb v animaci popisuje ve vztahu k obrazu. (Torre, 2014, s. 34). Dochází k tomu, že *„Jedinečná schopnost oddělit pohyb a obraz umožňuje nový kontext (ibid., s. 36).“* Animátor tedy musí mít určité povědomí o tom, jak výraz pohybu uchopit. Torre dále uvádí dva základní principy vytváření pohybu v animaci. První z nich spojuje s technikou stop motion, označuje jej termínem **manipulovaný pohyb**, kde je podstatou úprava objektu před kamerou a druhý způsob označuje termínem „replacement animation“, pro který se u nás obecně ustálil originální název **replacement animace**. Spojuje ji s původním principem, kdy pro každou fázi pohybu musí být

vytvořen speciální objekt, nebo kresba (Torre, 2014, s. 36). Princip replacement animace lze efektivně využít k základnímu seznámení s výrazovými prvky animace i vzniku samotné iluze pohybu. Hledání postupné tvarové proměny v přírodních tvarech, jako jsou například kameny, lze dobře uplatnit v mnoha podobách a jsou běžnou součástí výtvarných her.

Paul Wells doplňuje pohyb dalšími specifickými výrazovými prvky. Označuje je narativními strategiemi, aby podtrhnul jejich vztah ke struktuře příběhu (Wells, 2013, s. 85). H**erecká akce** umožňuje vyjádření postoje figury ve vztahu k vlastnímu charakteru, k prostředí, ve kterém se vyskytuje, ději a materiálu. **Metamorfóza** popisuje základní jádro animace a tím je proměna obrazu. **Zhuštěný děj** se uplatní tam, kde je nutné děj přizpůsobit, zjednodušit. **Synekdocha** je podobně jako metamorfóza významným prvkem charakterizující animaci jako uměleckou formu, kde „část“ reprezentuje „celek“. Uplatňuje asociativní aspekty svého zdroje. **Metaforický** kontext animace dává do souvislosti Edgar Dutka s principem „dvojího kódování“. Jedním kódem divák šifruje výtvarný účinek, tedy zákonitosti, které vychází z výtvarného umění a druhým kódem pak principy spojené s výrazovými prostředky hraného filmu (Dutka, 2002, s. 42). **Materialitou** spojuje Wells animaci s materiálem samotným, ale především ve vztahu k trojrozměrné loutce (Wells, 2013, s. 109). **Zvuk** v jakémkoliv díle formuje náladu a atmosféru filmu, určité jeho tempo a dynamiku. Původní obraz v animaci však žádný zvuk neobsahuje, vybízí tak k zajímavým obrazně zvukovým kontextům.

Výše uvedené výrazové prvky mají vztah ke konstrukci pohybu. Proměnlivá podoba animovaného obrazu vede k potřebě hlubšího promyšlení obsahu a určité provázanosti s technickým zpracováním, vždy je třena obě složky vzájemně provázat. V rámci klasických postupů výtvarných aktivit ve výuce je samotné uchopení technologického postupu vnímáno jako „prázdné“. Vždy je třeba vnímat techniku ve vztahu k jejímu výrazu (Roeselová, 2017). Na samotném pedagogovi pak zůstává rozhodnutí, jakou váhu oběma složkám přiřadí.

2. PRŮBĚH VÝZKUMU

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

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

2.1 Metodologický postup

V rámci **předvýzkumu** byly využity metody nezávislého pozorování, nezávislých rozhovorů, introspekce za účelem stanovení výzkumného předpokladu a navržení postupu a struktury práce. Dále byla použita i metoda kvantitativní, zahrnující především dotazníkovou metodu, směřující k vytvoření výzkumného předpokladu.

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

V druhé a třetí fázi výzkumu byl uplatňován princip rozvíjení zkoumaného tématu, který je typický pro vznik zakotvené teorie. Švaříček a Šeďová popisují tento princip jako „*konceptuální schéma postihující vztah mezi proměnnými.*“ (Švaříček, Šeďová, 2014, s. 87). Pro doplnění získaných dat se v těchto fázích uplatnily také prvky akčního výzkumu, který je typický pro výzkum v pedagogice a lze jej využít také jako součást výzkumu uměleckého (Mason, 2009).

2.2 Zdroje dat

Dotazník

V ČR je momentálně (březen 2022) na portále iZUŠ uvedeno 525 ZUŠ, z toho výtvarných oborů je zhruba 440. [3] Na 89 školách je (dle veřejně dostupných informací) do výuky zahrnuta určitým způsobem multimediální tvorba, animace, film, digitální technologie atd. Z obeslaných škol se zpět vrátilo 144 dotazníků, kde zhruba 20 % dotázaných uvedlo, že se animaci nevěnují. Velká část z nich však má v úmyslu se animaci začít věnovat.

Hloubkové rozhovory

Rozhovor probíhal s osmi pedagogy. Mezi nimi bylo pět žen a tři muži s různě dlouhou pedagogickou praxí (od 2 do 20 let). Jména účastníku byla při analýze pozměněna.

[3] *Čísla vycházejí z oficiálních zdrojů portálu iZUS z března 2022.*

Kritéria výběru respondentů:

- mají primárně vzdělání v oblasti výtvarné pedagogiky
- nestudovali speciální obor věnující se audiovizuálnímu umění
- aktivně využívají nebo využívali animaci v hodinách výuky na výtvarném oboru ZUŠ

Kurz pro výtvarné pedagogy

Na podzim 2022 byl realizován kurz pro pedagogy se zaměřením na představení animace jako komplexní metody s centrální kategorií konstrukce pohybu. Následně byl uskutečněn skupinový rozhovor doplněný dotazníkem. Kurzu se účastnilo osm žen, výtvarných pedagogů, sedm z nich je stále aktivních ve výtvarném oboru ZUŠ. Kritériem účasti na kurzu bylo absolvování alespoň 80 % kurzu, aktivní zapojení se do průběhu a reflexe kurzu formou diskuse a dotazníku.

Zkušenosti vlastní praxe

- vlastní zápisky z výuky, poznámky, reflexe a přípravné materiály
- anotace z festivalových prezentací
- vizuální podklady ve formě dětských poznámek, návrhů řešení, zkoušek, etud i realizovaných projektů
- **pozorování** dětského kolektivu při práci

2.3 Výsledné kategorie výzkumu

Tvorba animace: Během tří fází kódování se z výzkumu formovala centrální kategorie **tvorba animace.** Představuje tvůrčí proces realizace animace žákem ve výuce v prostředí výtvarného oboru základní umělecké školy. Tato centrální kategorie je rozvíjená dalšími podkategoriemi, které ji ovlivňují: **Potřeba vyprávět, prostředí výuky, pohyb, rozvíjení výtvarného jazyka, formy a metody výuky.**

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

Prostředí výuky: Hlavním prvkem, který o integraci animované tvorby do výuky rozhodne je pedagog. Formuje průběh výuky a rozhoduje o formě,

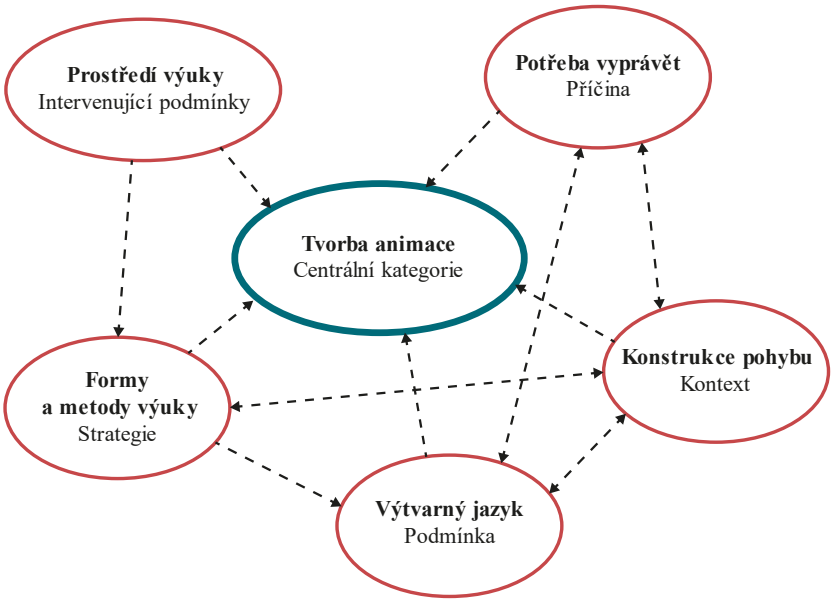
motivaci a cílech výuky. Jeho znalosti technologického postupu a výrazových prvků animace výrazně ovlivňují využití tvůrčího potenciálu animované tvorby ve výuce. Kategorie je rozvíjená proměnnými: **Technické zázemí, digitalizace, mobil, pedagog, žák, metodika, organizace výuky, základní umělecká škola, intervence pedagoga.**

Konstrukce pohybu: je primárním výrazovým prvkem animace rozvíjející výtvarné aktivity ve výuce. Propojení pohybové akce s tradičními výtvarnými postupy umožní žákům odhalení nových kvalit materiálů i možností netradičního komponování obrazu s ohledem na jeho proměnlivou strukturu. Rozvíjejícími proměnnými jsou: **Analýza pohybu, gradace výuky, referenční bod, struktura díla, řemeslné návyky, výrazové prvky animace, poznávání.**

Rozvíjení výtvarného jazyka: Výtvarná činnost, navazující na poznávání výtvarného jazyka, je hlavním obsahem výuky výtvarných oborů ZUŠ. Kategorie je rozvíjena proměnnými: **Obraz, materiál, techniky animace, experimentace, struktura díla, prostor, figura, metamorfóza.**

Formy a metody výuky: volí pedagog s ohledem na všechny výše zmíněné kategorie. Odvíjí se od krátkých her a etud po komplexní audiovizuální formu. K rozvíjejícím proměnným patří: **Motivace, etuda, cvičení, kolektivní dílo, výuka animace, výuka prostřednictvím animace, animace jako výtvarný projekt.**

Následující diagram popisuje vztahy mezi jednotlivými kategoriemi:



Obr. 1: Diagram vztahů zakotvené teorie.

3. INTERVENČNÍ PRVKY

Animace se do výuky výtvarných oborů pomalu integruje již téměř 20 let. Více než polovina dotázaných respondentů však v dotazníku uvedla, že animaci do své výuky zavedla až v posledních pěti letech. Tento rozmach ovlivňuje několik faktorů. Nejpodstatnějším je **rozvoj digitálních technologií** spojený s možností použití speciálních softwarů s průsvitkami.

3.1.1 Mobil jako technické východisko

Trend výraznější integrace nových obsahů výuky, spojených především s technickým rozvojem (cenová dostupnost počítačů, fotoaparátů, nové typy osvětlení, stativy), je patrný po období distanční výuky, kde se často animovaná tvorba začala jevit jako dobrá alternativa k práci s digitálními technologiemi. *R-J: „[...] a najednou pro mě se to jako otevřelo, otevřela ta dostupnost, protože v hodině, když máme 15 žáků což je strop a já většinou ty hodiny mám, nebo skupiny mám docela plné, tak pracovat s 1 zrcadlovkou a pracovat třeba s těmi světly a 15 dětmi.“* Mobilní telefon v kombinaci s jednoduchými stativy umožňuje pracovat dětem individuálně a nejsou pak svázáni s prostorem, kde je jen omezené místo. *R-M: „Já si myslím, že teďkom je ta situace poslední roky fakt úplně jiná právě proto, že jsou k dispozici právě ty mobily a ty mobilní aplikace, který tohle hrozně zjednodušujou a na ty krátký etudy tohle úplně stačí.“* Marie tak navazuje na první zkušenosti s analogovým snímáním. Klára nemá vlastní prostor, což ovlivňuje také technický systém, který reaguje na situaci vše po hodině odklidit. *R-K: „Je to skladné, což je mi sympatické.“* Mobilní telefon jako dobrou alternativu vnímali nejen respondenti rozhovorů, ale i účastníci proběhlého kurzu.

Tabulka1: Výhody použití mobilního telefonu ve výuce:

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

3.1.2 Prostředí digitální tvorby

Digitální technologie vstupuje do procesu tvorby animace minimálně v souvislosti se záznamovou či periferní technikou (webkamera, fotoaparát, skener, kamera, mobilní telefon, tablet, grafický tablet) a jejím zpracováním (PC, notebook atd.). Postupně se začíná do výuky včleňovat i animace ryze digitální, a to jak v 3D prostředí, tak jako digitální koláž nebo animace digitálně kreslená, se kterou pracuje hned několik respondentů. V dotazníku označilo používání 3D animace 7 respondentů (6 %) a 16 respondentů potvrdilo zkušenost s digitální ploškovou animací (15 %). Obsluha digitální technologie sama o sobě vede žáky k osvojování si digitálních kompetencí. Výuka probíhá také přímo u počítačů, jako digitální animace. Není tak náročná na prostor, ale vyžaduje dobré technické zázemí. Radim popisuje specifické prostředí výuky přímo v digitálním prostředí programu Blender, které svým charakterem odpovídá jinému typu tvorby animace a upozorňuje tak na odlišnosti s tím spojené. *R-R: „My, když přednastavíme kameru a tu animaci máme udělanou a jenom změníme záběr kamery [...] My si můžem třeba vyrenderovat deset různých úhlů kamery a pak si říct tenhle je lepší nebo nejlepší.“* Odhaluje tak zcela jiný systém práce, který pojí s volbou spíše u chlapců, kterým techničtější charakter lépe vyhovuje.

3.1.3 Organizace kolektivní výuky

Souvisí s chodem výuky na výtvarných oborech ZUŠ. Pedagogové zde pracují s menším počtem žáků, avšak stále jej vnímají jako relativně vysoký pro práci s technicky náročnými úkoly. *D: „[...] časová a organizační náročnost ve výuce (animace s 10-15 žáky najednou).“* Dále zde poukazují také na věkovou nekonzistentnost, která často narušuje celek výuky. *D: „V mé skupince se nachází více dětí různého věku, takže by bylo náročné "srovnat" všechny během jedné hodiny na jednu úroveň.“* Do přípravy nových obsahů se pak nepouštějí také v souladu s vysokou náročností výuky a významným prvkem je i *D: „[...]časové zatížení při přípravě na výuku.“*

3.2 Pedagog hybným mechanismem zařazování animované tvorby do výuky

V dotazníku 55 % pedagogů uvedlo, že se v profesní přípravě s filmovou a audiovizuální tvorbou vůbec nesetkali. Významná role profesní přípravy je však zcela zásadní. Následující tvrzení opodstatňují **naléhavost, se kterou je třeba výrazněji začleňovat obsahy filmové a audiovizuální výchovy do prostoru pedagogických fakult.** *R-V: „Jako by nějakou ochutnávku jsme měli na pedagogické fakultě… právě různý jakoby principy filmový výchovy.“* Podobnou zkušenost pak sdílí i Filip v souvislosti s absolvováním předmětu galerijní

edukace v rámci: *R-F: „[…] při tom studiu jsem zjistil, že to vlastně jde propojit.“* Studium přivedlo k zařazení animace do výuky i Pavlu.

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

Samostudium a další vzdělávání

Samostudium se stalo cestou pedagogům, kteří neměli možnost se s animací setkat při vlastním studiu. *R-R: „Já jsem vždycky měl rád filmy, chodíval jsem na filmové kluby a já jsem se to, intuitivně a analýzou tady těch věcí, sám učil,“* Paralelu s rozvíjením vlastních zkušeností samostudiem v průběhu praxe uvádí například i Jiří: *R-J: „Tak jsem vlastně asi došel opravdu k tomu, že ten princip jsem jakžtakž asi jako chápal a vytvořil jsem si nějaký vlastní výukový materiál, jak to třeba těm dětem předat a vlastně se učil s nimi. Takže jsem jako v tomhle takovej jako autodidakt.“* Variace věty **„vlastně jsem se učil s nimi“** byly jedny z nejčastěji vyslovených v souvislosti se získáváním zkušeností s animací i samotnou výukou a odrazila se i v souvislosti s reflexí kurzu.

Aplikace vlastních tvůrčích zkušeností do vyučovacího procesu zde otevírá další intervenční prvek. Pedagogové, kteří již znají základní technologické, praktické i teoretické postupy, je potřebují také aplikovat do své výuky. V těchto případech oceňují **konkrétní příklady z praxe**. Zajímá je nejen postup, ale i **metodické přemyšlení, technologické řešení i způsob organizace.**

Jistým východiskem jsou současné snahy o vývoj nových metodik jak speciálně pro výuku animace, tak filmové a audiovizuální výchovy, jejichž ukázky slibují významnou podporu pedagogů v této oblasti.[4] Prostor pro výraznější sdílení výstupů pedagogické praxe však stále ještě chybí.

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

---

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

3.2.1 Motivace k zařazení animace do výuky

Monika se v souvislosti s postupným poznáváním jazyka animace zmiňuje i o proměně pedagogického nazíraní na obsah výuky. Na začátku přistupovala k animaci jako k ucelené příběhové formě. *R-M: „Ale později, když jsem vlastně věděla, že se s tím dá experimentovat, tak už pro mě ten příběh nebyl tak podstatnej [...] ty experimenty tedy přišly jakoby později, když jsem víc pronikla do toho, jak se to technicky vlastně dělá nebo když jsem se o tom víc dozvěděla.“* Z její výpovědi tak lze vyčíst, jak osvojení si metodických postupů ovlivní další přístup k výuce. Podobně se o proměně nazírání na výukové obsahy zmínila i Marie. *R-M: „[...] že se rovnou vytvoří nějakej film, nebo nějakej příběh. [...] A dnes už vím, že zrovna tohle není tak úplně dobrej začátek a myslím, že mnohem důležitější je začít tím, získávat zkušenost s těmi možnostmi a vlastně dělat kratičký etudy, které mají jinej cíl, než udělat rovnou hotový film.“*

Filip animaci popisuje jako R-F: *„Médium, které běží v nějakém čase“* odkazuje na proměnu vizuální stránky obrazu, která je uskutečněna začleněním *„času [...] pohybu [...] zvuku.“* Dále zmiňuje zařazení nových výrazových prostředků animace, zastoupené pohybovou akcí. Audiovizuální formou pojí s principy narace *„[...] ještě přidanej nějakej zvuk. Takže to má ještě výraznější dramatickou úlohu.“* Do celého popisu pak včleňuje také manipulaci s technikou a naléhavost zařazování animace do kontextu se současným nazíráním na vizuální tvorbu, která je stále dynamičtější a vyžaduje zapojení této formy i do výukových aktivit. Pedagogové dále vidí smysl v začleňování animace do výuky také v odlišné **zkušenosti s vnímáním reality**, což velmi úzce souvisí opět s celistvějším uchopením narativu běžných životních zkušeností. Pavla v inspirační rovině vždy využívá pečlivého pozorování, spojeného se studijní kresbou. *R-P: „Když potřebujete nakreslit žábu, nebo jakéhokoliv jiného živočicha nebo člověka v jakémkoliv pohybu, tak vy se musíte líp dívat a vlastně si uvědomíte mnohem víc, [...] vztahy, délky končetin, musíte se prostě líp dívat.“*

4. VÝUKA POHYBU V ANIMACI

Z analýzy veřejně přístupných materiálů a zaslaných ukázek v rámci dotazníkového šetření vyšlo najevo, že část prací vykazuje velký nezájem o zakomponování jakékoliv dynamiky pohybu. **Snímková frekvence** byla místy snížena až na 2-3 snímky za sekundu,[5] chybí kontinuita pohybu. Pohyb v narativní struktuře je často nahrazován „bublinami“ s nápisy, posouvající děj bez ambice zachycení jakékoliv akce. Na druhou stranu se zde objevilo mnoho snímků, ze

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

kterých je patrné výborné vedení pedagogem a zkušenost dětí s využitím audiovizuálních prvků (velikost záběru, střih), adekvátního výtvarného vyjádření i pohybové akce. Opět je zde možné najít paralelu mezi zkušenostmi pedagoga a samotným procesem výuky.

Významným výrazovým prvkem animace je konstruování pohybu v prostoru i čase. **Prostor** v konstrukci pohybu zastupuje vizuální složku, tedy změnu polohy, velikosti nebo tvarovou proměnu, která je pozorovatelná a relativně jednoduše uchopitelná. **Čas** je spojován s životem, životní zkušeností, rytmem, dynamikou.

Věk kolem 9 let většina pedagogů označila jako klíčový k hlubšímu pochopení systému samotné konstrukce pohybu. Větším problémem dlouho zůstává práce s časovou rovinou. Náročnost je podmíněna, jak schopností chápat časový prostor obecně, tak způsobem, jak s časovou rovinou nakládají výrazové prvky audiovizuální tvorby společně s výrazovými prvky animace.

Významnou roli v začlenění dynamiky do pohybové akce hraje také trpělivost. *R-J: „[...] člověk trošku bojuje s tou trpělivostí dětí, protože oni prostě to chtějí mít hned a ideálně chtějí animovat jako první.“*. V následujícím textu reflektuje Filip svou zkušenost s malými dětmi: *R-F: „Protože ne všechny ty děti to jako pochopily, i když jsme si to několikrát tam ukázali a některý z nich to jako vnímali, [...] ale pro některý to furt bylo vlastně nějak neuchopitelný.“* Náročnost vede často ke ztrátě zájmu o dodržování pravidel, které konstrukce pohybu vyžaduje, přesto je pohyb samotný jako proměna obrazu dokáže uspokojit samotným „kouzlem pohybu.“

V souvislosti s náročnějším zpracováním pohybu upozorňuje Filip i na nutnost **opakování získaných zkušeností**: *R-F: „[...] většinově to jako dopadlo tak, že jsme si zkusili tu etudu, oni jí nějak zvládli, tu lépe tu méně dobře, ale už jí nedokázali jako aplikovat, že si to takhle nezapamatovali.“* Navazuje tak na diskurz paralely filmové řeči a jazyka literatury, kterému je třeba se učit.

4.1 Model struktury pohybu

Dále je představen model struktury pohybu, díky kterému lze výrazněji pochopit základní prvky, které výraz pohybu ovlivňují. Navazuje na model Wendy Jackson Hall, která jej charakterizovala čtyřmi prvky:

Změna velikost, tvaru, pozice a přidávání/odečítání.

Následný model jej rozšiřuje o začlenění dynamiky pohybu.

PROSTOR	trasa	Změny pozice z bodu a do bodu B, rovná, zakřivená, uzavřená, otevřená
	proměna	Změna tvaru, velikosti, struktury, barvy
	orientace	Otáčení, synchronizace směru s trasou pohybu
ČAS	rychlost	Pomalý, rychlý
	dynamika	Zpomalení, zrychlení, rytmus pravidelný, rytmus nepravidelný
	výdrž	Zastavení
AKCE	Vrstvený pohyb	Spojení několika úrovní animace jednoho prvku: změna tvaru, posun po ploše, otáčení
	Složený pohyb	Interakce několika pohybových akcí najednou (struktura figury, kde se pohybuje tělo a zároveň nohy, ruce, hlava)

Obr. 2: Model struktury pohybu zohledňující prostorové i časové hledisko.

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

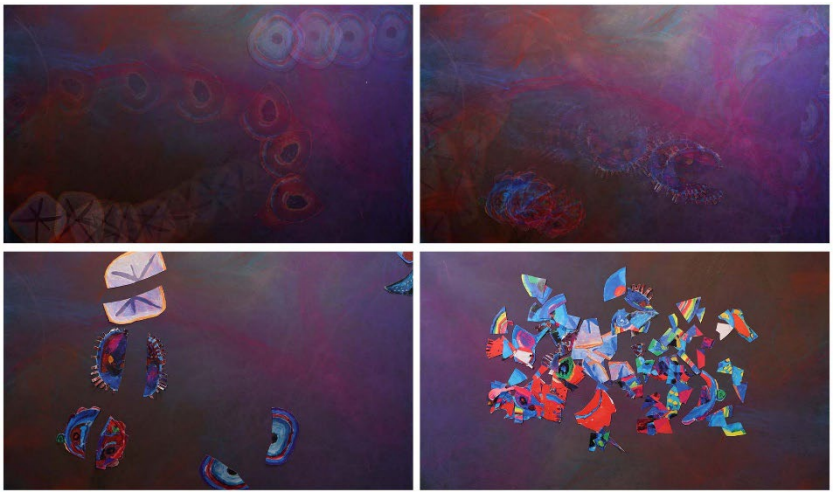
4.2 Principy zapojování pohybových akcí

Uchopení pohybu jako tvůrčího nástroje vyžaduje také změnu myšlení. Mnohem intenzivněji zapojuje **logiku a matematiku.** K úspěšnému zvládnutí práce s pohybem zapojují pedagogové několik principů:

4.2.1 Princip referenčního tvaru a omezení prvků

Strukturální záležitostí, uchopitelnou i malými dětmi, je posouvání předmětu po ploše za pomoci **referenčního tvaru.** Vhodně zvolený předmět s jasně vymezeným vizuálním prvkem (například červený prstenec na povrchu namalované planety), pak dokáže velmi zjednodušit osvojení si pohybu na základní úrovni.

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



Obr. 3: Pohyb planet vesmírem. Nahoře záznam pohybu posunu planet (průsvitky), vpravo záznam pohybu planet po jejich rozpůlení (6 let).

Struktura planety vlevo nahoře je složena z barevných částí. Žáci byli vedeni k využití barev jednotlivých tvarů (prstenců) jako referenci (posunutí vždy na okraj zvolené barvy). Vzájemně **srovnávali velikosti jimi zvolených referenčních částí** a podle toho pak diskutovali nad tím, jaký pohyb se jim pomocí těchto částí podařilo zachytit. Postupně přidávali do pohybu otáčení. Pohyb zvládali do doby, než si planetu rozdělili a měli sledovat dva dílky najednou. Pohyb pak přestal být plynulý, v prostoru ztratili orientaci, pohyb se zrychlil. Postupně planety rozstříhali do mnoha dílků. Z jednotlivostí se stala celistvá hmota (paralela s částicovou animací), se kterou se jim opět pracovalo lépe. Nemuseli hlídat jednotlivé prvky a hmotu vnímali jako celek, jeden tvar.

Svou zkušenost s nejmenšími dětmi v souvislosti s omezením prvků, se kterými jsou schopni pracovat, popisuje i Marie: *R-M: „[…] že to je moc věcí naráz, který ony nejsou schopný jako pobrat.“*

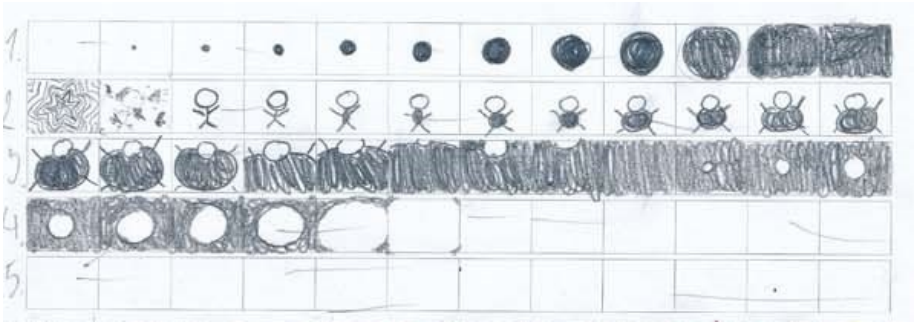
Dalšími otázkami, které pedagogy na kurzu zajímaly, byly reference tvořené skrze samotnou animaci. Jako referenční objekt může sloužit sada zmenšujících se klacíků v exteriéru nebo polínka, kterými se poměřují vzdálenosti umisťovaných fází. Stejně jako například na stole pod kamerou.

4.2.2 Princip jedné sekundy

Jedním ze známých postupů je postaven na principu jedné vteřiny: *R-F: „Jak vypadá ten pohyb tý jedný vteřiny [...]“* Tento systém lze uchopit podobně jako princip referenčního tvaru. **Jedna sekunda se tedy stává referencí časovou**,

kterou lze použít k změření trvání určité akce a poté logicky vyvodit, jak pohyb zkonstruovat.

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



Obr. 4: Ukázka krátké hry s principem jedné sekundy.

Jednoduchá hra umožňuje představit si časový prostor reprezentující sekundu akce. Vybízí k různým herním variacím, vedoucím k postupnému osvojování si časového prostoru.

4.2.3 Princip přirozenosti

Přirozenost lze vnímat ze dvou hledisek:

- Konstrukce pohybu v návaznosti na „princip oka“ **souvisí s fyzikálními a optickými zákony.** Opírá se především schopnost pohyb mentálně zaznamenat. *R-J: „Vlastně si říkáme, jestli ten pohyb je přirozený nebo není. To znamená, že když je osm snímků za vteřinu, tak balónek se trhá, když jich je 1,6 tak už to vypadá hezky plynule.*
- **Uvěřitelnost pohybové akce** se obrací k osobní zkušenosti, která je referencí k vnímanému pohybu (pohybovou akci dekódujeme jako diváci na základě vlastní zkušenosti).

V momentě, kdy děti pracují s figurou, která je lidská nebo zvířecí, je přirozené ji srovnávat se známými pohyby. **Čím bližší je vztah pohybu, objektu a reality, tím více je pohyb vystaven srovnávání se skutečnou zkušeností.** Konkrétní pohyb však nemusí být vždy spojen pouze se skutečným nositelem. Studium pohybových aktivit a jejich volnou stylizaci a aplikaci na loutku zmiňuje Marie. *R-M: „[…] že když vytvoří, dejme tomu zvíře, tak že najednou jiným způsobem prozkoumají to, jak to zvíře se vlastně může pohybovat.“* O problematickém uchopení výrazu „přirozených pohybu“, jako je třeba chůze se zmiňuje i Filip, nebo Monika.

4.2.4 Princip vrstveného pohybu

Rozložení konkrétního pohybu na jednotlivé složky a jejich znovusložení použily při práci s dětmi Monika a Klára. Princip je postaven na **navázání několika struktur pohybu v několika vrstvách.** Animace se tak na sebe nabaluje. Monika pracovala s koláží: *R-M: „[...] že jsme tu samou věc vytiskli, ale vždycky zmenšenou, zmenšenou, zmenšenou."* Podobný postup zvolila pro plošnou loutku i Klára: *R-K: „[...] nebo aby se zmenšovala, jako v perspektivě, že odchází na ten balkón."* Princip vrstveného pohybu je typickým prvkem změny myšlení. Pohybová aktivita se musí prozkoumat a poté vymyslet způsob, jak ji znovu složit. Příkladem je sekvence zmenšujících se plastelínových kuliček, které ve své podstatě již představují animaci a dále se s nimi manipuluje pod kamerou, animují se tedy podruhé.

4.2.5 Princip názornosti

Vstup dramatické hry pomáhá pochopit hereckou akci. V momentě, kdy je akce již ujasněna, je nutné pro animátora uvědomit si, jak ji v animaci zkonstruovat (Wells, 2013, s. 126), zde je dramatický výkon proměněn za analýzu pohybu skrze jeho strukturu. *R-K: „Ale tak jo to my si ukazujeme [...] ruka, že se tak, a tak hýbne, jo, jak se ohnout, že musí zvednout nohu v koleni, jo, i jako snažíme se vždycky si nějak pomoct."* Ukázka nebo vlastní prožitek pomáhá pochopení dynamiky i manipulaci s objektem. Děti mají možnost uvědomit si časový prostor i tvar pohybu, zpomalení, zrychlení a mezi sebou jednotlivé pohyby srovnávat.

4.3 Dramatická hra základem pochopení herecké akce

Jedním z principů včlenění animace do výuky, který má žáky především aktivovat a uvést je do role postavy v animovaném filmu, je dramatická hra. Umožňuje na základě vlastního prožitku pochopit, jakým způsobem se může v animaci vyjadřovat postava se všemi vstupními charakteristikami. Velký význam dramatickým hrám přikládá například Marie: *R-M: „[...] Hodně ve výuce využívám fakt jako dramatickou výchovu, dramaťárny."* Popisuje zde prostředí jako motivační složku, kterou musí děti nějakým způsobem řešit. Dále pokračuje:

R-M: „[...]anebo si to prostě přehrajou mezi sebou jako akci a sami se vlastně vcítí do tý postavy. Třeba jak by se ta žížala, když by prostě se lekla, tak jak by to vypadalo." **Zkušenost** odpovídá na otázku, zda vím, jak bych se zachoval, když se leknu já. Umožňuje diskusi nad situací, co mě vylekalo, jak jsem se u toho cítil a jak se zachovám a především, proč jsem vytvořil zrovna tuto pozici, co všechno do tohoto hereckého vyjádření vstupuje. **Imaginace** pak na základě zkušenosti umožní představit si třeba situaci, jak by to udělala jiná postava. Na řadu přichází

diskuze nad otázku, jak to postava udělá, ale vzápětí i proč. Volba materiálu pak může rozvíjet tvořivost skrze možností, které jsou dispozici. S dramatickou hrou v motivační rovině se setkáme i u dalších pedagogů.

4.4 Animace a tendence k narativní stavbě díla

Doplňování příběhů do hry je zcela přirozené a ústí v něj tak většina her, kde dáme dětem prostor se volně vyjádřit. *R-MK: „Že jsem chtěla, aby ta kresba byla surová, aby prostě tam kroužili a různě si zkoušeli, ale vždycky to potom nasměrovali k tomu, že z kroužení najednou se stalo vajíčko, to se rozkřáplo a vyletí ptáček nebo prostě něco takovýho.“* Zkušenosti s potřebou hledat v animaci ukotvení v ději, v narativní struktuře zmínili všichni pedagogové. *R-P: „[…] proměny nějakých barev nebo tak, ale připadá mi, že pro děti je ten příběh strašně důležitý*,“ reaguje na zkušenosti s barevnými experimenty, které nemají u dětí takovou odezvu, jako samotná akce. Stejně se vyjadřuje i Valerie: *R-V: „Je baví hodně příběhy, vymejšlet ty příběhy,“* a *Filip: R-F: „[…] všechno směřuje k tomu, že oni chtějí si vytvořit nějaký svůj animovaný příběh.“* Jiří shrnuje popis základní roviny narativní linie. *R-J: „Je to spíš o nějakém tom příběhu [...] aby to mělo nějaký začátek, nějakou malou pointu a ten konec [...] aby to bylo jako uzavřené.“*

M: „Takže v momentě, když se to hýbe, tam cítíme to dění, příběh.“ R-M: „[...] a my ho tam vlastně doplňujeme, ten svůj příběh tam vlastně doplňujeme podle svých vlastních zkušeností nebo ty děti ho tam doplňují podle svých zkušeností.“ Narativní linie pak nemusí obsahovat rozvětvené dílo, **ale stačí jednoduchá akce** (vyletí ptáček) a uspokojí dětskou touhu po srozumitelnosti a *R-J: „[...]aby to bylo uzavřené.“*

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

Obr. 5: Postupná spontánní proměna planety v ruku (10 let).

Nadsazená velikost „hor na planetě“ postupně přivedla chlapce k tomu, že pokud jsou všechny hory vysunuty ven, připomínají končetiny. Najednou byla planeta ukotvena v podobě tvora, který není jen součástí vesmíru, ale pomocí

končetin se může po vesmíru projít. V dalším kroku do hry vložil kus jablka, které mu zůstalo na stole po svačině. Hory pak v souvislosti s jablkem proměnil v prsty a celou planetu jako dlaň, která *„[...] to jablko odpinkne.“*

Chlapec na konci konstatoval, že ho to bavilo, víceméně „právě ten konec“. Podobné zakončení pak volil i kamarád, který do své hry použil tištěné fotografie, které ležely na stole. Oba své spolužáky pobavili a inspirovali. Načež při promítání jeden z chlapců reagoval na slovy: *„A teď přijde to hlavní,“* čímž jasně směroval pozornost k tomu, co vnímá jako hlavní význam v celém zadání. Podobná zkušenost vzešla i v souvislosti se zvukovou složkou, kde měli žáci možnost využít donesených hraček, se kterými pohybovali po ploše. Navazovali na předešlou abstraktní hru (jezdili po nakreslených drahách na ploše s kolíčkem na prádlo), kde byli schopni vytvářet i abstraktní zvuky (mačkání papíru, louskání prsty). V momentě, kdy hračka spadla do vody už jim jakýkoliv zvuk nestačil a požadovali skutečný zvuk šplouchnutí, **„bez kterého by to nešlo.“** Argument, **„když tam bude něco jiného, nebude poznat, kam padá“** je spojený s významovou funkcí zvuku dopovědět obsah sdělení.

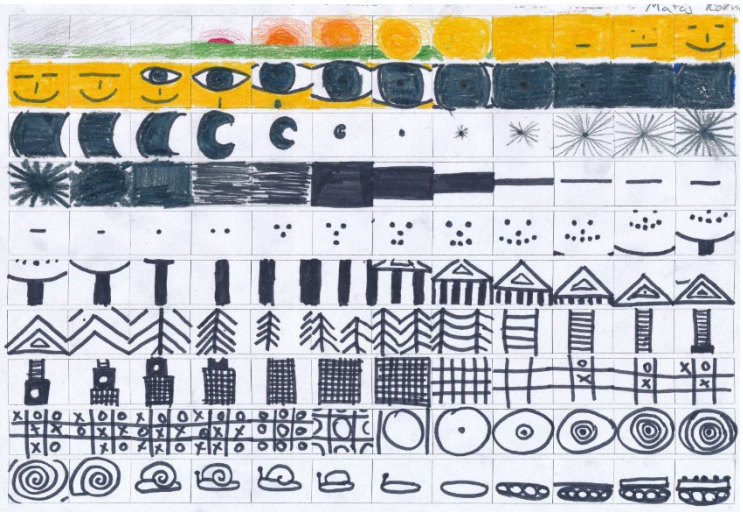
5. VÝTVARNÝ JAZYK VE VÝUCE ANIMACE

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

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

Metamorfózu jako jeden z nejvýznamnějších výrazových prvků animace zmínila v různých souvislostech většina dotázaných pedagogů. Spojují je především s experimentací s materiálem a kresbou. Lze ji využít k prvnímu seznámení s výrazovými prvky animace.

Spontánní hra s proměnou tvaru na malém formátu umožňuje přiblížení animace všem věkovým kategoriím:



Obr. 7: Hra se spontánní proměnou tvaru

Na předešlém obrázku je zcela patrné, že malý formát nedovolí detailní kresbu a žáci jsou pak nuceni hledat takové motivy, na kterých bude postupná změna dobře patrná. Výrazně se pak u žáků rozvíjí schopnost stylizace. **Stylizovaná forma** je pro animaci opět důležitým prvkem. Její správné uchopení pomáhá prohlubovat komunikační aspekt, tedy umožňuje přehlednost situace (mnoho prvků v obraze nabourává pozornost, detaily často odvádějí od děje).

Díky úzkému vztahu animace k výtvarnému umění je pak možné dále navazovat na témata, která nevychází primárně z cíle vytvořit animaci, ale posunout zadání. *R-M: „Když řeším perspektivu, tak tam řeším ty prostorotvorný prvky.“* Námětem pak nemusí být primárně záznam animovaného pohybu, ale **řešení prostorových vztahů** vzhledem v nové, dynamické kompozici. *R-F: „[...] vidí i tu potřebnou velikost tak, aby to vlastně fungovalo pod tou kamerou, aby to nebylo moc velký nebo moc malý [...] ukázat si že to funguje v nějakejch plánech.“*

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

5.1 Pozadí a figury jako výtvarné téma animace

Z všech kroků výzkumu vyšlo najevo, že nejčastěji se uplatňuje koncept pozadí a lidská figura, dále zvířecí postava, a to především tam, kde mají žáci možnost vlastní volby. Volbu figury samotnými žáky, případně zvířete, zmínila většina pedagogů. *R-MK: „No já si myslím že ta figura vychází spíš od dětí.“; R-R: „Oni tam chtějí, aby tam skutečně chodila figurka a hýbalo se to.“; R-J: „[...] aby vypadala co možná nejpřirozeněji.“* Přesto, že klasická figura je volbou žáků, omezením prostředků, je možné je dovést k výraznějšímu propojení pozadí a figury. Na vyobrazení níže jsou ukázky projektu, ve kterém hledali žáci vhodné prostory k úkrytu neznámých tvorů. Představuje využití koláže, interakce postavy a pozadí:

Obr. 8: Mimikry. Interakce postav a pozadí (11 let)

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

5.2 Pohyb v materiálu

Základní uchopení pohybového principu umožní zkoumat materiál na základě nových postupů, nevzniká obraz definitivní, ale proměnlivý, dynamický. Pohyb odhaluje nové kvality materiálu, na druhou stranu omezuje práci v možnostech s jeho manipulací. Vytvořit pískovou malbu není složité, ale **pokusit se s pískem animovat již přináší nové poznání v technickém provedení.** Samotná snaha o postupnou proměnu, zachycení pohybu je určující. Statický obraz může fungovat i v náhodné kompozici, nahodilý pohyb vytvoří chaos. Takto vnímá možnosti materiálu většina pedagogů. Nejčastěji se zpracovává písek, kameny, sklo. Pixilace je spojena s listím na zahradě, modelací písku v exteriéru, do hry vstupují matrice, jídlo, tvárné hmoty, dráty, nitě, špejle. Celkově však uvádějí, že žákům je bližší vztah k narativní lince, akci. *R-MK: „[...]ale dělali jsme vopravdu*

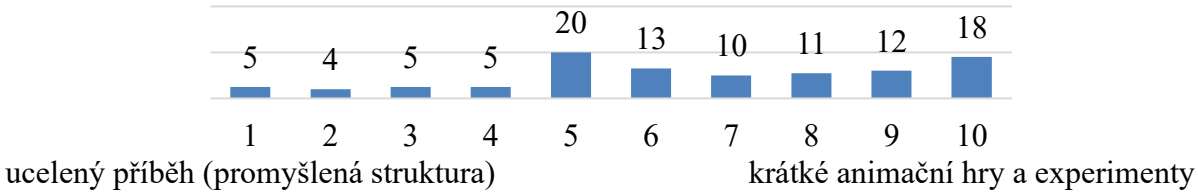
všechno možné, přírodniny, předměty jako jsou třeba hřebeny, napínáčky, já nevím, kolíčky, všechno možný, prostě takový ty drobnější předměty, papíry různý, loutky papírový, loutky i trojrozměrný.“; R-K: „Zkoušeli jsme teďka naposledy takové transformace jako s keramickou hlínou.“

Matriál samotný pak lze pojmout i jako **medium, umožňujícím figuře dosáhnout určitých charakterových prvků**, a to i **ve vztahu k pozadí** nebo k ostatním kompozičním prvkům obrazu. Průsvitné materiály, jejich vrstvení, kombinace s různými strukturami, objekty, případně spodním svícením umožňují netradiční výstavbu prostoru pozadí. *R-F: „To je o tenhlectěch jako materiálových hrách a já vždycky se je snažím navést „no nemusíte jako všechno si to jako nakreslit a vystříhat [...] „*Dále pokračuje i popisem různých skládaných konstrukcí, třeba z víček.

5.3 Formy práce

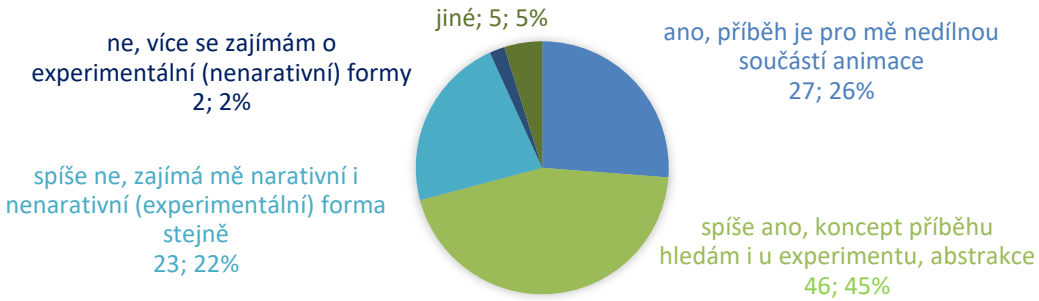
Následující grafy ilustrují dva typy forem, které ovlivňují povahu konečného díla. V dotazníku odpovídali ti, kteří s animací pracují:

S jakou formou animace ve výuce pracujete?



Obr. 9: Formy zařazování animace do výuky (pedagogové, kteří s animaci pracují)

Dáváte přednost animaci s příběhovým kontextem?



Obr. 10: Osobní postoj k příběhovému konceptu díla (pedagogové, kteří s animaci pracují)

Z dotazníkového šetření vyšlo najevo, že s ucelenou strukturou animovaného díla pedagogové pracují méně a dávají přednost spíše krátkým etudám. Nejběžnější typ animace pak lze popsat jako **krátkou etudu zaměřenou na příběhový kontext,** ke které inklinovali i účastníci rozhovorů. Objevují se krátké etudy i společná kolektivní díla budované na výraznější struktuře výstupu.

Cvičení jako hra a poznávání jazyka animace

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

Individuální dílo, mozaika

Krátká forma dominuje ve volbě Kláry: *R-K: „Vždycky jsou to etudy, aby každé to dítě, jo, v té třídě … vlastně si tu svoji minutku štěstí nebo minutku práce s tím tématem, prožilo, jo, takže zatím nebyl plán, že uděláme nějaký film.“* Mozaika je formát stojící na hranici mezi individuálním projektem a kolektivním dílem. Jeho základním prvkem je téma, v mnoha podobách navazující na individuální projekty, obsahuje propracovanější strukturu a ucelený výstup.

Kolektivní projekt

Děti spolupracují a stmelovacím prvkem bývá scénář. Výraznou zkušenost s velkými projekty má Radek, Monika, Filip, Jiří a Pavla. *R-P: „[...] a že tou společnou komunikací, myslím, že pak vzniká ta věc líp, než když člověk to dělá sám.“* Rozvíjí se schopnosti vzájemného porozumění i citlivost k podnětům z okolí. Uvolňuje se pak i osobní rovina jako možnost sdílení vlastních zážitků a postojů v dané situaci.

Animace jako výtvarný projekt

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

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

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

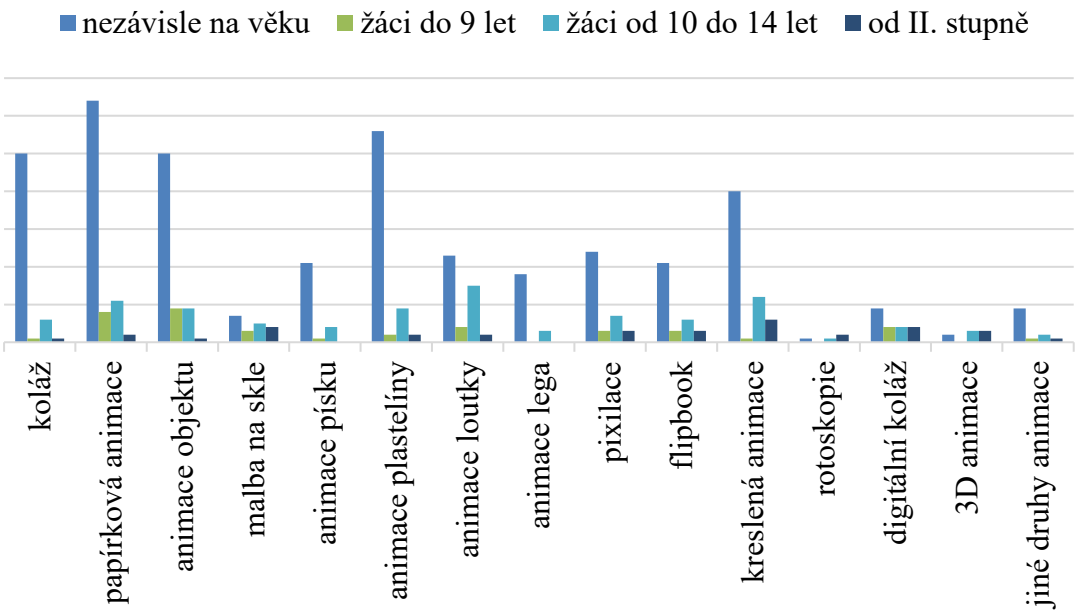
Do kontrastu k volným zadáním a náročným celkům staví Marie omezení, které vnímá jako inspirační a jasně směrující: *R-M: „[...] jednak to omezení těch možností, to mi přijde jako základní, že se musí omezit ty možnosti, jinak se v tom to dítě absolutně ztratí a jednak je to v tom, že on sám má nějaký cíl [...] a každej to může posunout někam jinam, ale to omezení je tam důležitý. A já musím mít jasno v tom, jaký mám ten cíl [...]“* Omezením je pak výraz materiálu, užitá technika, audiovizuální prostředky nebo způsob práce. **Spojuje je s nutností žáků si poradit a tím rozvinout vlastní zkušenost.**

Princip omezení souvisí s věkovou predispozicí. Mladší děti těžko zpracovávají mnoho vstupních faktorů najednou, je třeba je nechat postupně poznávat jednotlivé vlastnosti materiálu v pohybu. Od 9 let pak jsou schopni lépe rozvětvovat pozornost a rozvíjet základní princip pohybu vzhledem k jeho vztahu k celkovému výrazu díla.

5.4 Techniky animace uplatňované ve výuce

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

Které techniky ve výuce používáte?



Obr. 11: Přehled dopovědí z dotazníku, týkající se nejčastěji používaných technik animace ve výuce.

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

5.4.1 Stop motion animace

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

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

Vzhledem k systému vrstvení jednotlivých prvků na plochu, přípravy prostředí, rekvizit, jej přirozeně pedagogové volí v případě, že žáky chtějí s mediem

animace seznámit. *R-F: […] řeší si jako prostředí a postavu, která vlastně do toho prostředí vstupuje a udělá tam nějakej jednoduchej pohyb, aby to bylo vlastně zvládnutelný jako časově. Vlastně ta postava většinou bejvá jenom jako silueta, která jako nemá další nějaký pohyblivý končetiny, ale už je třeba oboustranná, že se může jako přetočit, že může jít i jako doprava doleva.“* Filip popisuje výhody techniky v její komplexnosti, dále vyzdvihuje možnost ručně si všechny komponenty vyrobit, třeba i z různých materiálů a zapojit tak do procesu výtvarnou přípravu. Marie i Pavla vidí velkou výhodu v přípravě plošné kloubované loutky, kde jsou žáci nuceni nad pohybem více přemýšlet a hledat si reference, ať už ze skutečného života, tak z médií nebo knih. Samotný systém přípravy loutky vede žáky k využití různých tvůrčích postupů. Od návrhů přes materiálovou provázanost s charakterem (loutky z látek, vln, koláže, plíšků, potištěných, barvených papírů) přes systém uchycení kloubů a doplnění pozadím, které může loutku výrazně podpořit. Nedílnou součástí přípravy snímání je také světelná kvalita scény, která vstupem spodního svícení může vrstvením transparentních materiálů docílit zajímavých hodnot. Pedagogové se v rozhovorech také zmínili o pískové animaci, objektu, malbě na sklo, případně použití dalších netradičních materiálů, avšak dominujícím je právě plošná loutka.

5.4.2 Kreslená animace

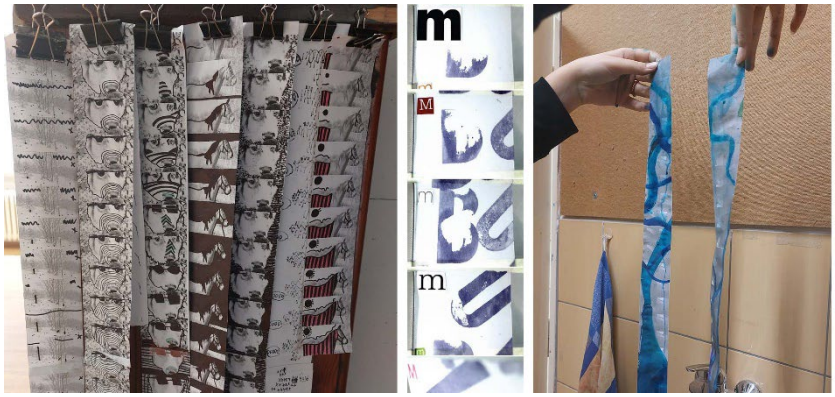
Ručně kreslená animace je obecně spojená s fázováním na jednotlivé listy papíru, nasazované na animační jehly. Ve školním prostředí se však objevuje v souvislosti s jinými postupy.

Optická hračka

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

Papírové pásy

Další technikou, která přímo svým charakterem navazuje na výtvarné aktivity, je experimentace s papírovými pásy. Jejich zpracování je pro pedagogy velmi jednoduché a poskytuje komfort individuální práce žáků podobně jako u optických hraček. Vychází z principu kreslené animace, navazující na způsoby úprav filmových pásů v technice bezkamerové animace.



Obr. 12: Papírové pásy

Charakteristika práce ve formátu papírových pásů: vizuální kontakt s celou sekvencí, možnost postupného budování výtvarného řádu (lze se vracet), použití vizuální reference (fotografie, grafický prvek, filmová sekvence, mřížka) usnadňuje orientaci v prostoru jednotlivých okének a podporuje fázování, možnost vrstvení materiálů, použití různých výtvarných postupů včetně trhání, lepení, mačkání a malby skrze jednotlivé snímky, papírový podklad lze zaměnit za jakýkoliv jiný materiál včetně folie, průsvitného papíru, látky, alobalu. V konečné fázi umožňuje opakované snímání. Z rozhovoru se žáky (14 let) po dokončení animovaného autoportrétu, kde reagovali na vlastní fotografii uplatněnou jako podklad v papírových pásech vyšlo najevo, že upřednostní spíše animaci digitální. Jako důvod uvedli náročnost neustálého překreslování.

Kreslená animace má své významné místo při rozvíjení výtvarného jazyka. Výše byly uvedeny postupy, které lze jednoduše do výuky integrovat **i bez náročných přístrojů.**

6. FILMOVÁ VÝCHOVA A ANIMOVANÁ TVORBA

Následující tabulka popisuje zapojení audiovizuálních prvků do procesu výuky animace (možnost multiple choice):

Tabulka 2: využití audiovizuálních prvků ve výuce.

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

V rámci celkového hodnocení předkládaných možností se výuka soustředí především na principy vytváření animace. Dále se pedagogové věnují principu vzniku iluze pohybu a stavbě příběhu. V dotazníku měli respondenti dále možnost zařadit jednotlivé postupy k věkovým kategoriím. Pro starší žáky zde byly nejčastější volbou základní principy střihu a u II. stupně je pak kladen důraz i na rozbor filmů.

6.1 Ukázky animované tvorby jako materiál při výuce

Analýza a inspirace animovaným filmem hraje klíčovou roli u všech oslovených pedagogů. Většinou se zaměřují na praktický výstup a filmová projekce je v úzkém propojení s inspiračním materiálem. *R-MK: „[...] přijdou namotivovaní, nabuzení, že budou něco dělat a chtějí opravdu něco dělat, a ne sedět a dívat se.“*

„Neumím animovat, proto pouštím filmy“

Na druhou stranu může samotná projekce přirozeně včleněná do výuky vytvořit prostor i pedagogům, kteří nemají vztah k technickému uchopení animace, avšak mají velký zájem dětem svět animovaného filmu přiblížit: *KURZ: „Ta filmová výchova je dobrá, když nemáš to technické zázemí, mi ta technika dělá velký problém, takže tohle to můžu dělat vlastně, jo, když mě to zaujme, tak s tím takhle můžu pracovat, jo, opravdu animace je úžasná ale pro mě technicky neuchopitelná.“* V dalším rozhovoru pak navazuje znovu na to, proč je samotná projekce důležitá a co konkrétního s dětmi řeší: KURZ: *„Vybízím děti k reakcím, ptám se, proč to tak je [...] bavíme se o tom, jak to ten autor udělal a hlavně, nechávám je, aby si sami hledali významy a sami se vyjádřili k tomu, co vidí, a co si myslí, že vidí. Hledáme vztahy jak na základě statického obrazu, tak pohyblivého.“* Nepouští filmy celé, ale jen **vybrané ukázky**, a často jen v situacích, které nejsou přímo plánované, ale tematicky souvisí nejen s výukou (rozvinutí materiálu, výtvarného přemýšlení), ale třeba s aktuálním děním.

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

6.2 Storyboard

Storyboard je často pedagogy vnímán jako možnost zpětné vazby. Ověřuje srozumitelnost a sdělnost. Zkušenost se zpětnou vazbou pak zmiňuje například

Monika: *R-MK: „[…] s tím, že děti potom brali i ty scénáře a dělali jako takovej ten pitching, jako pro ostatní [...] vždycky trochu těma poznámkama nebo dotazama, že třeba nám něco nebylo jasné, tak tím pádem oni si to jako vylepšili.“* Pavla se, *v* návaznosti na formu kolektivního díla, které prostupuje výukou v průběhu celého roku, snaží do práce na projektu zařadit všechny děti. Storyboardem pak zaznamenávají jednotlivé obrazy, pomocí kterých by mohl být příběh srozumitelný.

Na dotaz, zda se ve stroyboardech projevuje i časová rovina (předpoklad, jak dlouho bude záběr trvat), většina pedagogů odpověděla negativně. Storyboard je vnímán jako řešení obrazové. Strukturu storyboardu **pak vnímají na úrovni filmového záběru**, tedy jeho velikosti. Jeho hlavní přínos pak pedagogové spojují s možností ověřit si funkčnost vyprávění, srozumitelnost a vizuální představu o mizanscéně. Úhlu kamery se už věnují méně. Jediný, kdo řeší kameru významně je Radek, a to v souvislosti s technikou modelace v 3D prostoru. Storyboard je pak v rámci dlouhodobého projektu zpracován bodově, kde pouze naznačuje směrování příběhu a utváří se. *R-R: „Spíš v bodech popsané, jako co, v které scéně bychom chtěli tam mít a rovnou řeknu, že málokdy tam dostaneme všechno z toho a téměř vždycky tam něco přibude v průběhu procesu, že není to od začátku pevně daná kostra.“*

Storyboardy jsou zařazovány **v souvislosti s komplexnější narativní strukturou.** Pomáhají udržet jednotící linii příběhu a umožňují spolupracovat. *R-R: „[…] storyboard jsme tvořili právě s ohledem na to, že potřebujeme to vymyslet tak, aby každá třída, každá skupina udělala část.“* Tam, kde pedagogové upřednostní práci s krátkou formou hry, etudy, je herecká akce, případně příběhový kontext, řešen v průběhu práce třeba popisem situace nebo simulací akce na ploše pod kamerou, kde si lze ohraničit prostor snímání a celou hru naplánovat na místě. Zde pak pedagogové po dětech požadují vyslovení záměru práce jednoduše, aby si sami uvědomili, co vlastně chtějí udělat. Takto postupuje například Klára: *R-K: „Třeba někdo má ten nápad hned, jako popíše mi to, řekne zhruba, vyzkouší si to, a jde. A ten, kdo má víc času, tak si to třeba trošku rozvrhne a já to chci celkem podrobně slyšet, jako jak … my si to někdy i zkoušíme jako na tom place, přímo na té ploše.“*

6.3 Velikost záběru

Nejčastěji zmíněným prvkem struktury filmu, se kterým cíleně pedagogové pracují, byl označen záběr (velikost obrazového pole) především ve vztahu k detailu. Princip práce s velikostí záběru popisuje například Filip: *R-F: „Má to zase roli v tom vyprávění, ale vlastně má to i tu roli pro to divácký pochopení, proč je něco jako přiblížený něco oddálený.“* Zařazení různých velikostí záběrů

spojuje s logikou vedení pozornosti diváka. Valerie upozorňuje na rytmus a dynamiku řazení záběru. *R-V: „Uučila jsem je v průběhu toho, že právě existuje něco jako velikost záběru a že to pomáhá vlastně pro dynamiku toho příběhu.“* Jiří vnímá zařazení detailu jako změnu s potřebou změny v toku událostí animace v souvislosti se zařazením detailu souhlasí i Filip: *R-F: „Jako, že se o tom samozřejmě bavíme. Já se mu snažím vysvětlit, proč to tak má bejt, [...]ale oni jsou někdy strašně rychlí. Takže právě někdy se stane to, že oni to rychle natočí a říkám „no ale tady to přeci jako … tady vlastně mělo bejt … jako třeba detail, tady se ti to všechno odehrává v jedný scéně. Je to jako hezké, ale vlastně už to je nudný. Už třeba to nefunguje.“*

Změna, dynamika, směrování pozornosti jsou tedy hlavními důvody, které vedou pedagogy k diskusi s žáky o struktuře skladby filmových záběrů. Žáci spontánně se strukturací záběrů nepracují. Z výpovědí pedagogů je zřejmé, že je třeba je na to přinejmenším upozornit, nejlépe vysvětlit jejich funkci. A to jak na ukázkách, tak v přímé návaznosti na konkrétní řešený projekt *R-F: „Tak prostě některý ty děti vidí ten rozdíl v těch záběrech a naučí se a používaj je. Ale podle mě tak od těch dvanácti let.“*

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

6.4 Mizanscéna

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

V souvislosti s přípravou pozadí pedagogové zmiňují práci s jednotlivými plány, které vstupují do architektonického prostoru scény, nejčastěji při horizontálním snímání, kde je účinek vrstvení ještě výraznější a navazuje na práci s perspektivou. *R-P:* „V*rstvení, které bez těch animačních skel těžko se zprostředkuje [...] myslím si, že se to zpětně promítá potom do jejich tvůrčí práce, že mnohem líp třeba dokážou vnímat vrstvy, ať už kreslí jednotlivé plány v obraze, ať už je to zátiší nebo krajina nebo jakákoliv situace, tak vlastně mnohem líp si to dokáží představit a zacházet s tou vrstvou.“* Výhodu poznávání perspektivy dále

zmiňuje Marie i Filip: *R-F: „[...] že se dělá rozdíl v tý velikosti [...] a vlastně už tady to nabízí ještě i tu možnost si rozdělit to prostředí na, řekněme, to nejvzdálenější pozadí a pak na nějakou tu krajinu a vlastně ukázat si že to funguje v nějakejch plánech.“* Na rozdíl od klasického filmu je prostor animace konstruován. Vzniká z prázdné plochy, prostoru, který je třeba vytvořit. Umocňuje se tak význam všech prvků, které do tohoto prostoru vstupují. Odpadá fáze hledání správných lokací, je však potřeba vše vytvořit od základu.

6.5 Zvuk

Na zvukové složce žákovských filmů se podílí žáci i pedagogové. Především u mladších dětí je však vnímán zásah do procesu ozvučení filmu jako žádoucí, a to především s ohledem na technickou náročnost postprodukce. Přesto je hlavní snahou do tohoto procesu vstupovat co nejméně a vést žáky k aktivní účasti na přípravě zvukové stránky. Ta zahrnuje všechny složky. Hudbu, ruchy i mluvené slovo. Největší význam je kladen na složku ruchovou, která je technicky nejdostupnější a má k žákovské tvorbě nejblíže. *R-MK: „Už je to hodně dávno kdy jsme vyloženě dělali jako ruchy, že jsme experimentovali, že jsme si udělali i takovou jako databanku ruchů.“* Monika popsala postupy, které jsou v souvislosti se zvukem užívány nejčastěji. Kromě vlastní tvorby žáků se zde projevila i spolupráce s dalšími obory ZUŠ. *R-F: „Na tý zušce mně to přijde úplně ideální se domluvit s těma kolegama z toho hudebního oboru a mít prostě zvuk jako od nich k tomu.“*

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

7. ZÁVĚR

Výzkumná problematika mi přinesla mnoho zajímavých a nových pohledů do tvůrčí i pedagogické praxe. Jako pedagog, animátor a výtvarník jsem vždy tíhla k výtvarné stránce animace, a to i v pedagogické praxi. Primárně jsem vyhledávala materiál, který by se dal s žáky zajímavě animačně uchopit. Experimentaci s materiálem však ostatní pedagogové nevnímají jako primární záležitost. Mnohem výrazněji mě tak výzkum přiměl přemýšlet nad příběhovou strukturou animace, zařaditelnou do výuky. Překvapil mě také různorodý pohled na metody výuky až do té míry, že jsem velmi dlouho přemýšlela, jak výzkum provázat v textu. Nakonec jsem se rozhodla sledovat téma v paralele poznávání základních výrazových prvků animace od včlenění zpracování pohybu přes roli výtvarného jazyka v animaci po začlenění audiovizuálních prvků, formující

komplexní podobu animovaného díla. Výsledkem práce jsou předkládané odpovědi na výzkumné otázky.

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

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

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

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

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

schopnost jej zdokonalovat a vytvářet složitější varianty postavené na vrstvení a skládání pohybu. Tento jev označujeme gradací získaných zkušeností. Východiskem k výraznějšímu začlenění konstrukce pohybu do výtvarných aktivit je rozložení pohybové struktury a **postupné včleňování nových prvků**.

Pohyb pak lze postupně poznávat skrze: posouvání po trase; proměny tvaru; změny orientace; určení rychlosti; proměny dynamiky; zakomponování výdrže; vrstvení pohybu (použití několika prvků pohybu najednou); složení dílčích části pohybu (anatomické části loutky)

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

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

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

Které faktory výuky brání cílenému zařazování techniky animace do výuky?

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

Pedagogové v přístupu k animaci vidí především výhodu zařazení nových výrazových prostředků a rozšíření povědomí o principech audiovizuální tvorby. Začlenění **narativního** přístupu lze charakterizovat ve dvou základních prvcích:

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

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

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

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

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Online zdroje:

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

SEZNAM ZKRATEK

Označení citovaných zdrojů dat:

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

Další zkratky

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

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1: Diagram vztahů zakotvené teorie ……... 15

Obr. 2: Model struktury pohybu zohledňující prostorové a časové hledisko ……..21

Obr. 2: Pohyb planet vesmírem. Nahoře záznam pohybu posunu planet, vpravo záznam pohybu planet po jejich rozpůlení ……...…….. 22

Obr. 4: Ukázka krátké hry s principem jedné sekundy ……..…..…. 23

Obr. 5: Postupná spontánní proměna planety v ruku …….. 25

Obr. 6: Proměna krátké hry ve významový prvek …….……... 26

Obr. 7: Hra se spontánní proměnou tvaru …….. 27

Obr. 8: Mimikry. Interakce postav a pozadí …… 28

Obr. 9: Formy zařazování animace do výuky …….. 29

Obr. 10: Osobní postoj k experimentální animaci ……..…….. 29

Obr. 11: Přehled dopovědí z dotazníku, týkající se nejčastěji používaných technik animace ve výuce …… 32

Obr. 12: Papírové pásy …….. 34

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Výhody použití mobilního telefonu ve výuce …….…… 16

Tabulka 2: Využití audiovizuálních prvků ve výuce ……. 34

UMĚLECKÁ ČINNOST

2018-2023:

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

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

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

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

Morana – produkce krátkometrážního díla (2021)

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

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

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

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

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

PROFESNÍ ŽIVOTOPIS

Mgr. Marcela Polochová, 10. 10. 1974

studium:

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

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

profesní aktivity:

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

od roku 2016 asistent Ateliéru animace na Fakultě umění Ostravské univerzity

od roku 2017 členem Asociace filmové a audiovizuální výchovy

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

Tvůrčí praxe:

od roku 1998 spolupráce s QQ studiem Ostrava

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

Od roku 2010 spolupráce na projektech společnosti Mediafabrica Ostrava

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

Mgr. Marcela Polochová

Zařazení animované tvorby do výuky výtvarných oborů základních uměleckých škol

Inclusion of animation in visual art department
at elementary art school

Teze disertační práce

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

Náklad: vyšlo elektronicky
Sazba: Mgr. Marcela Polochová
Publikace neprošla jazykovou ani redakční úpravou.

Pořadí vydání: první
Rok vydání 2023

ISBN: 978-