

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

ŠKOLA MUZEJNÍ PEDAGOGIKY 6

Stručná teorie a praxe muzejní pedagogiky

Marek Šobáň

Prvky dramatické výchovy v kontextu muzejní pedagogiky

David Hrbek

Využití intermediálních postupů v animační praxi

Vladimír Havlík

2007

Oponenti: Mgr. Veronika Jurečková
Mgr. Lada Štaflová

Mgr. Veronika Jurečková
Mgr. Lada Štaflová

Mgr. Veronika Jurečková
Mgr. Petra Šobáňová

1. vydání

© Marek Šobáň, David Hrbek, Vladimír Havlík, 2007

Kresba na obálce © Martin Fišr, 2007

ISBN 978-80-244-1871-1

Vážení čtenáři,

publikace, kterou právě držíte v ruce, byla vydána s laskavou podporou Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu ČR. Vznikla v rámci projektu Kvalitativní inovace výtvarně-pedagogických studijních oborů, který pod vedením doc. PhDr. Hany Myslivečkové, CSc., realizovala v letech 2006–2008 Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Cílem zmíněného projektu bylo koncipování, pilotní realizace a evaluace studijního modulu muzejní a galerijní pedagogiky, který je v budoucnu určen absolventům výtvarně-pedagogických studijních oborů. Ti jeho absolvováním rozšíří svou kvalifikaci pro pedagogické působení v sektoru muzeí, galerií a kulturních zařízení. Snaha tvůrců projektu reagovala na fakt, že v současnosti je kvalifikovaných edukačních pracovníků muzeí a galerií v praxi nedostatek a v ČR se jejich vysokoškolské přípravě dosud žádná instituce systematicky nevěnuje.

Při hledání optimální podoby vysokoškolské přípravy muzejních a galerijních pedagogů vycházel projektový tým z úzkého vztahu tradiční výtvarné pedagogiky a pedagogiky muzejní, resp. galerijní. Ohlasy z praxe, která svým prudkým rozvojem v tomto případě předbíhá teorii, nás utvrzují v tom, že pro výkon profese muzejního pedagoga v oblasti zprostředkování umění jsou absolventi výtvarně-pedagogických studijních oborů (které garantuje např. Katedra výtvarné výchovy PdF UP v Olomouci) velmi dobře vybaveni.

Domníváme se proto, že absolvování dalších speciálních disciplín, např. v rámci dvousemestrálního vysokoškolského studia, může stačit k profilování budoucího muzejního a galerijního pedagoga. Studijní texty vytvořené pro pilotní verzi tohoto studia právě držíte v ruce. Pro potřeby studentů KVV PdF UP jsou vydány v těchto svazcích:

ŠKOLA MUZEJNÍ PEDAGOGIKY 1

Poznámky k partnerství výtvarné a muzejní pedagogiky –

Petra Šobánová

ŠKOLA MUZEJNÍ PEDAGOGIKY 2

Dějepis umění v současnosti – Martin Horáček

ŠKOLA MUZEJNÍ PEDAGOGIKY 3

Specifika a metody práce s osobami

se speciálními vzdělávacími potřebami – Lenka Hetová

ŠKOLA MUZEJNÍ PEDAGOGIKY 4

Nové proudy ve výtvarné výchově – Hana Babyrádová

Aktivizační metody v muzejní pedagogice – Helena Grecmanová

Kapitoly z artefaktiky – Petr Exler

ŠKOLA MUZEJNÍ PEDAGOGIKY 5

Umění na počátku tisíciletí – možnosti prezentace – Olga Badalíková

Financování a řízení kulturních projektů – Veronika Jurečková

ŠKOLA MUZEJNÍ PEDAGOGIKY 6

Stručná teorie a praxe muzejní pedagogiky – Marek Šobáň

Prvky dramatické výchovy v kontextu muzejní pedagogiky –

David Hrbek

Využití intermediálních postupů v animační praxi – Vladimír Havlík

ŠKOLA MUZEJNÍ PEDAGOGIKY 7

Vybrané kapitoly z typografie – základní pojmy a pravidla –

Tomáš Chorý

Digitální fotografie v muzejní praxi – Petr Zatloukal

Věříme, že naše studijní texty najdou své čtenáře a že jim budou k užítku. Věříme také, že budou brzy doplněny další literaturou k tak zajímavému tématu, kterým bezesporu muzejní a galerijní pedagogika je.

Za projektový tým

Petra Šobánková
koordinátor projektu

Veronika Jurečková
supervize projektu

Obsah

Vysvětlivky k ikonám	9
Stručná teorie a praxe muzejní pedagogiky	11
Úvod	13
1 Programy v muzeích a galeriích	15
1.1 Typologie programů pro veřejnost v muzeích a galeriích ..	15
1.1.1 Teoretické programy	16
1.1.2 Praktické programy	18
1.1.3 Smíšené programy	20
2 Struktura animací	23
2.1 Vstupní evokace	23
2.2 Hlavní pracovní část	24
2.3 Závěrečná reflexe	27
3 Typologie animací	29
3.1 Animace ve stálých expozicích	29
3.2 Animace na krátkodobých výstavách	30
3.3 Animace pro jednorázovou návštěvu	30
3.4 Animace pro opakovanou návštěvu	30
3.5 Animace materiálové	31
3.6 Animace zvukové a hudební	31
3.7 Animace pohybové	32
3.8 Animace slovesné	32
3.9 Animace pro dětského návštěvníka	33
3.10 Animace pro dospělého účastníka	33
3.11 Animace pro speciálního návštěvníka	33
4 Pracovní listy	35
4.1 Typologie pracovních listů	36
4.1.1 Pracovní listy pro práci s lektorem	37
4.1.2 Samoobslužné pracovní listy	38
5 Scénář animačního programu	41
5.1 Anotace programu	42

5.2	Oživená krajina-scénář animačního programu	43
5.2.1	Vstupní evokace	43
5.2.2	Hlavní pracovní část – Setkání s obrazem	45
5.2.3	Hlavní pracovní část – Zvuky pro obraz	46
5.2.4	Hlavní pracovní část – Vůně pro obraz	48
5.2.5	Hlavní pracovní část – Obraz v prostoru	50
5.2.6	Hlavní pracovní část – Návrat k prvotní kresbě	51
5.2.7	Závěrečná reflexe	52
	Závěr	54
	Citovaná a doporučená literatura	55
	Internetové zdroje	55
	Prvky dramatické výchovy v kontextu muzejní pedagogiky	57
	Úvod	59
1	Vymezení rolí v animačních programech	61
1.1	Co nazýváme dramatickou výchovou	61
1.2	Pedagog a žáci, pedagog a lektor	63
1.3	Role lektora	64
	Shrnutí	66
	Kontrolní otázky a úkoly	67
	Pojmy k zapamatování	67
2	Role prvků dramatické výchovy ve struktuře animačních programů	69
2.1	Úvod do začleňování dramatických prvků do struktury animačních programů	69
2.2	Ledolamky	69
2.3	Dramatické etudy jako další způsob uchopování uměleckého díla	71
	Shrnutí	74
	Kontrolní otázky a úkoly	75
	Pojmy k zapamatování	75
3	Organizační schopnosti jako nezbytný předpoklad k úspěšné realizaci animačních programů ve veřejném prostoru	77
1)	Kde vzít vhodné lidi?	78
2)	Jak studenty motivovat?	79

3)	Na co ještě se nesmí zapomenout?	82
4)	Správná volba	83
	Shrnutí	83
	Kontrolní otázky a úkoly	84
	Pojmy k zapamatování	84
	Závěr	85
	Využití intermediálních postupů v animační praxi	87
	Úvod: Médium je masáž	89
1	Slovníček pojmů	91
1.1	Konceptuální umění	91
1.2	Akční umění	94
1.3	Happening	95
1.4	Performance	97
1.5	Land-art	98
1.6	Instalace	99
1.7	Multimediální umění	101
1.8	Videoart	101
1.9	Umění ve veřejném prostoru	103
2	Základy práce s videem	107
2.1	Záběr.	108
2.2	Kompozice obrazu	108
2.3	Pohyb kamery.	108
2.4	Sklon kamery	109
2.5	Velikost záběru	109
2.6	Editace	109
3	Animace (Malý inspiromat).	111
3.1	Dialog s uměleckým dílem prostřednictvím Photoshopu.	111
3.2	Živý obraz.	112
3.3	Příběh umění (fotoseriál nebo videoklip)	114
3.4	Viditelné vztahy (přímý přenos)	115
3.5	Mládenec a jeho nevěsty (Multimediální performance).	116
	Závěr: Kdo se bojí, ať se připojí.	118
	Použitá literatura	119
	Doporučená literatura	119

Vysvětlivky k ikonám

Průvodce studiem

Prostřednictvím průvodce studiem k vám promlouvá autor textu. V průběhu četby vás upozorňuje na důležité pasáže, nabízí metodickou pomoc nebo předává důležitou informaci o studiu.



Příklad

Příklad objasňuje probírané učivo, případně propojuje získané znalosti s ukázkou jejich praktické aplikace.



Shrnutí

Ve shrnutí si zopakujte klíčové body probírané látky. Zjistíte, co je pokládáno za důležité. Pokud shledáte, že některému úseku nerozumíte, nebo jste učivo špatně pochopili, vraťte se na příslušnou pasáž v textu. Shrnutí vám poskytuje rychlou korekci!



Kontrolní otázky a úkoly

Prověřuji, do jaké míry jste pochopili text, zapamatovali si podstatné informace a zda je dokážete aplikovat při řešení problémů. Najdete je na konci každé kapitoly. Pečlivě si je promyslete. Odpovědi můžete najít ve více či méně skryté formě přímo v textu.



Pojmy k zapamatování

Najdete je na konci kapitoly. Jde o klíčová slova kapitoly, která byste měli být schopni vysvětlit.



Cíle



Úkol



Stručná teorie a praxe muzejní pedagogiky

Marek Šobán

Úvod

Milí čtenáři,

tento text je určen pro studenty předmětu Muzeum na prahu 21. století.

Jeho autor čerpal své poznatky a zkušenosti ze své několikaleté praxe v Muzeu umění Olomouc. Tato skripta přinášejí některé teoretické poznatky z oboru muzejní pedagogiky a ukázkový scénář animačního projektu, který autor se svými spolupracovníky realizoval v už zmíněném muzeu.

Cílem studijního textu je, abyste po jeho nastudování byli schopni:

- základní orientace v terminologii muzejní pedagogiky,
- zodpovědět, co je náplní práce muzejního pedagoga a jaké možnosti a metody při ní využívá,
- připravit vlastní animační program.

Celý text je rozdělen do pěti nevelkých kapitol. V úvodu každé kapitoly jsou formulovány cíle a poté následuje samotný učební text s příklady. V závěru kapitoly najdete shrnutí, kontrolní otázky a pojmy k zapamatování.

Učební text je doplněn fotografiemi, které dokumentují některé příklady z praxe, v příloze je vcelku podrobně obrazovou přílohou doložen vybraný animační program. Ideální by samozřejmě bylo, kdyby jste se stali přímými účastníky jednotlivých programů a nasáli atmosféru samotných akcí. To není samozřejmě možné. Spokojme se tedy s publikovanými snímky, které vám jednotlivé události alespoň trochu přiblíží.

Věřím, že se vám stane tato studijní podpora prospěšnou pomůckou při studiu a načerpáte z ní mnoho užitečných informací, které uplatníte ve své pozdější praxi.

Přeji vám hodně studijních úspěchů a inspirativních nápadů při vytváření vlastních animačních programů.

Marek Šobán

1 Programy v muzeích a galeriích

Průvodce studiem (PS)



Proč je budova muzea zakletá? Co se skrývá pod nánosy staletého prachu? Můžeme se v expozicích smát? Proč neměl malý kluk rád psa muzejního hlídače? Proč se máme klanět pocákanému plátnu? Kdo ukradl hasicí přístroj?

Snad vám alespoň na některé otázky odpoví text následující kapitoly. Prosím, pozorně čtěte!

Cíle

Po prostudování této kapitoly budete schopni:

- rozpoznat jednotlivé typy vybraných muzejních programů
- definovat teoretické, praktické a smíšené muzejní programy
- vysvětlit pojem animace

1.1 Typologie programů pro veřejnost v muzeích a galeriích

„Zprostředkovávání umění je vždy formou komunikace, kdy lektor či animátor napomáhá zintenzivnění kontaktu návštěvníků s vystavenými exponáty“ (Horáček, Galerijní animace a zprostředkování umění, 1998, s. 63). Podle míry přednášených teoretických poznatků a podle rozsahu praktických činností dělíme muzejní programy do tří skupin.

- **teoretické programy** (komentované prohlídky a besedy)
- **praktické programy** (praktické kurzy, ateliéry a tvůrčí dílny)
- **smíšené programy** (animace)

(Typologie podle Horáčka, Galerijní animace a zprostředkování umění, 1998, str. 63)

1.1.1 Teoretické programy

„Mezi teoretické programy patří ty, v nichž je hlavní důraz kladen na výklad a práci s teoretickými poznatky.“¹

(Horáček, 1998, str. 63)

Komentované prohlídky

jsou **nejčastějším typem programů**, které muzea směrem ke svým návštěvníkům nabízejí. Jsou také **nejméně náročné na speciální prostorové a materiálové podmínky**. Probíhají přímo v expozici a vede je buď sám lektor nebo kurátor výstavy, příp. speciální host.

Teoretický výklad během komentované prohlídky *„musí být odborně správný, dále přiměřeně obsáhlý a v návaznosti na věk a sociální strukturu návštěvníků musí být srozumitelný a přitažlivý.“²*

(Horáček, 1998, str. 66)



Kostýmovaná prohlídka Biskupského paláce Arcidiecézního muzea Olomouc

¹ HORÁČEK, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*, Akademické nakladatelství CERM, s. r. o., 1998. s. 63

² HORÁČEK, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*, Akademické nakladatelství CERM, s. r. o., 1998. s. 66

Příklad:



V našem muzeu máme velmi dobrou zkušenost s pořádáním komentovaných prohlídek pro pedagogy výtvarné výchovy. Seznámí se při ní nejen se samotnou výstavou, ale také s připravenými animačními programy. Dozví se tak vše potřebné o programu, který později se svými žáky navštíví.

Komentovaná prohlídka se dá připravit pro **všechny věkové skupiny** návštěvníků. Pokud ji pořádáme pro mladší děti, měli bychom ji zpestřit **hravými etudami**.

Besedy

*„Po formální stránce by besedy měly být programem, v němž ke stanovenému tématu nastane po nějakém vstupním či úvodním komentáři **diskusní výměna názorů**. Cílem besedy je především **tlumočení určitých poznatků**, ale současně i **aktivizace tvořivého přemýšlení** účastníků.“³*

(Horáček, 1998, str. 67)



Beseda s Jindřichem Štreitem v Muzeu moderního umění

Beseda je postavena na **metodě rozhovoru** mezi posluchačem a lektorem, příp. speciálním hostem.

³ HORÁČEK, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*, Akademické nakladatelství CERM, s. r. o., 1998. s. 67

Pozn.

Zvláštní kategorií jsou besedy se samotnými umělci. Pro děti, ale i dospělé, může být zajímavé získat odpovědi na otázky týkající se vystavovaných děl přímo od autora.

Při besedě můžeme využít jednak **originály uměleckých děl** v expozici, ale i **reprodukce, diapozitivy** nebo **filmové dokumenty**.

1.1.2 Praktické programy

*„Rovněž vycházejí z teoretických poznatků, ale jsou založeny především na **praktické činnosti** účastníků, kteří prostřednictvím **drobných tvůrčích etud**, případně i **rozsáhlejších výtvarných programů** poznávají něco podstatného o vystavených dílech i obecně o umění.“⁴*

(Horáček, 1998, s. 63)

Praktické kurzy, ateliéry a tvůrčí dílny

Tyto programy umožňují **několikadenní** tvůrčí činnost účastníků. Díky delšímu časovému úseku se mohou lektori zaměřit na **složitější pracovní činnosti**, převážně čerpající z metod výtvarné výchovy. Jednotlivé denní aktivity na sebe mohou **navazovat** a může vzniknout i větší projekt.

Několikadenní tvůrčí dílny mohou být **monotematické**, mohou ale přinášet i **více dílčích témat**.



Příklad:

*Během letních prázdnin jsou olomoucké děti zvány do Muzea umění na týdenní tvůrčí dílny. Každá dílna je inspirována důležitým výstavním projektem, který právě v muzeu probíhá. Postupně tak mohli jejich účastníci prožít workshopy nazvané *Africký týden*, *Umění je abstrakce*, *Živá grafika* nebo *Starý zázrak*, nové kouzlo. Podle názvů jednotlivých dílen si můžete sami odvodit, jakými výstavami byli inspirováni mladí účastníci a co bylo převažující náplní připravených praktických činností.*

⁴ HORÁČEK, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*, Akademické nakladatelství CERM, s. r. o., 1998. s. 63



Vernisáž dětských prací na závěr tvůrčí dílny Africký týden

1.1.3 Smíšené programy

Jako programy smíšené bychom mohli označit takové komunikativní typy aktivit, při nichž je teoretická problematika v určité rovnováze s praktickými činnostmi. „Typickým příkladem jsou **animace**, které vedle rozvíjení kreativity zprostředkovávají formou praktických etud teoretické poznatky.“⁵

(Horáček, 1998, s. 63)

Animace

V knize Galerijní animace a zprostředkování umění od Radka Horáčka si můžeme najít tuto definici animací: „Animace v galeriích jsou „oživující“ činnosti, při nichž návštěvníci pomocí různých materiálů či předmětů vytvářejí dílčí výtvarné etudy, které svým principem, technologií nebo obsahovým zaměřením navazují na sledované dílo.“

(Horáček, 1998, s.71)

S trochou nadsázky by se dalo říct, že se lektor snaží pomocí **rozličných aktivit** vytrhnout návštěvníka z netečnosti a vybídnout ho **k spoluúčasti na interpretaci** vystavovaného artefaktu. Důležitý je v tomto procesu **zážitek návštěvníka** a přímý kontakt s uměleckým dílem.



Jedna z dramatických etud před obrazem Petra Brandla

⁵ HORÁČEK, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*, Akademické nakladatelství CERM, s. r. o., 1998, s. 63

Mimo vlastní zážitek přináší animace účastníkovi také **poznání**. Jedná se o **vzdělávací aktivity**. Jsou na nich tedy identifikovatelné základní rysy jakékoliv jiné pedagogické činnosti.

Struktura animace se dá se zobecnit do tří bodů: **vstupní evokace, hlavní pracovní část a závěrečná reflexe**.

V těchto stručných skriptech není místo na to, abych komplexně představil všechny možné metody a způsoby, kterými lektor naplňuje zmíněnou strukturu programů. A není to asi ani potřebné. Záleží totiž vždy na umu, kreativitě a osobnosti animátora a také na specifičnosti zpracovávaného artefaktu či skupiny artefaktů. S vědomím jistého zjednodušení se nicméně pokusím strukturu animací v další kapitole trochu rozvést.

Shrnutí:



Muzea a galerie nabízejí svým návštěvníkům rozmanité druhy programů. Podle míry přednášených teoretických poznatků a podle rozsahu praktických činností, dělíme muzejní programy do tří skupin: na teoretické, praktické a smíšené programy. Animace patří mezi smíšené programy.

Animace jsou „oživující“ činnosti, při nichž návštěvníci pomocí různých materiálů či předmětů vytvářejí dílčí výtvarné etudy, které svým principem, technologií nebo obsahovým zaměřením navazují na sledované dílo.

Kontrolní otázky a úkoly:



1. Jmenujte jednotlivé typy muzejních programů, které nabízejí muzea svým návštěvníkům.
2. Co jsou to tzv. smíšené programy?
3. Vysvětlete pojem animace. Jakou má strukturu?

Pojmy k zapamatování:



teoretické programy: prohlídky s průvodcem a besedy, praktické programy: praktické kurzy, ateliéry a dílny, smíšené programy: animace, struktura animace

Místo na vaše poznámky:

2 Struktura animací

(PS)



Kdo hýbal ústy barokního malíře Brandla? Je možné vyzvat k tanci sochu? Mají madony rády hádky? Proč se můžeme v obrazárně píchnout o hřebík? Co dělat, když na mě z pisoáru vyskočí krajina? Kam se poděl vlas Jana Zrzavého?

Snad vám alespoň na některé otázky odpoví text následující kapitoly. Prosím, opět pozorně čtěte!

Cíle:

Po prostudování této kapitoly budete schopni:

- pojmenovat dílčí části animace
- popsat jejich specifika
- pojmenovat některé metody zprostředkování, které při animacích využíváme

2.1 Vstupní evokace

Je velice důležité, jak animační program zahájíme. V prvních okamžicích se totiž buduje **vztah mezi lektorem a účastníky**, který následně ovlivní průběh celé akce. Pomocí evokace by se měla vybudovat **příznivá atmosféra, plná napjatého očekávání a touhy dozvědět se něco nového**.

Ve **vstupní evokaci** by měl být **funkčně nastíněn problém**, kterým se budeme společně zabývat.

Pozn.

*Záleží vždy na druhu zprostředkovávaného artefaktu, věkové skupině návštěvníků a osobnosti lektora, jaké metody použije. Dovoleno je totiž téměř vše. Pokud to bude věci ku prospěchu, může se před obrazy i zpívat. Tradičněji ale volíme spíše **metody výtvarné výchovy**, např. dokreslení fragmentu reprodukce, skupinovou malbu apod. nebo **prvky dramatické výchovy**, např. krátké pohybové etudy či živé obrazy.*



Účastníci během vstupní evokace v animaci k výstavě Petra Brandla

Úvodní část programu může mít podobu také **samostatné prohlídky** muzejní expozice se zadaným drobným, spíše motivačním, úkolem.

Animální programy jsou z velké části postaveny na **dialogu**. Je proto vždycky dobré, pokud se účastníci na začátku programu uvolní a rozmluví. Přátelskou atmosféru jistě umocní i to, že se oba partneři, tzn. lektor a návštěvníci programu, navzájem představí.

Z výše popsaného je tedy zřejmé, že **průběh vstupní evokace výrazně ovlivní celkové vyznění programu**. Zejména menším dětem napomůže zmírnit nervozitu z neznámého prostředí a aktivizuje jejich smyslové vnímání. Proto se vyplatí důkladně tuto část animace promyslet a připravit.

2.2 Hlavní pracovní část

Stejně jako vstupní evokace i tato část **může mít velice rozmanitou podobu**, která vychází ze specifik zprostředkovávaných artefaktů.

V průběhu hlavní pracovní části účastníci **řeší podstatné problémy**, jak je pozvolna před nimi odhaluje **rozhovor, výklad, setkání s výtvarnými díly nebo jednoduché dramatické etudy či výtvarné akce**.

Pozn.

Mimo exponáty do hry vstupuje také **instalace expozice**. Z ní musíme především vyjít při vymýšlení vhodných způsobů práce před uměleckými díly. Ideální je samozřejmě to, když se v budově muzea či galerie nachází **lektorská učebna**, ve které můžeme na přímé setkání s artefakty navázat vhodnou **praktickou činností**.



*Kresebný záznam reprodukováného zvuku
v jedné z animací v Muzeu moderního umění*

Snahou lektora je najít ten nejvhodnější způsob, jak představit a přiblížit vystavené dílo, soubor děl nebo celý výstavní projekt určité věkové kategorii návštěvníků. Mimo **předání teoretických poznatků** jde také o **zprostředkování estetického prožitku**. Tomu odpovídá výběr vhodných postupů pro konkrétní skupinu účastníků. **Menší děti uvítají více hry, u starších dětí a dospělých** můžeme dát **větší prostor odbornému výkladu**, příp. samostatné práci s textem.

Pozn.

Z vlastní zkušenosti vím, že i dospělí účastníci programu rádi uvítají, když se mluvené slovo proloží drobnými etudami s prvky dramatické či výtvarné výchovy.

Nikdy bychom neměli zapomínat na to, že **největší devízou muzeí a galerií** jsou **sbírk**y **originálních uměleckých děl**. Proto musí být nutně součástí této části programu setkání s jedním či více artefakty. To může být **společné** nebo **individuální, komentované** nebo **doprovázené drobnými pohybovými etudami**. V každém případě by měl mít účastník programu dostatek času na to, aby si mohl exponát dobře prohlédnout.

Snahou lektora je posléze vést s divákem **rozhovor**, během něhož mu množství odborných informací sdělí, ale zároveň ho vybídne k **subjektivní interpretaci díla**.

Pozn.

Subjektivní interpretace díla je totiž velmi cenná. Pomocí ní přestává být umělecké dílo anonymní věcí a může se stát pro aktéra alespoň na chvíli důležitým předmětem, ke kterému si vybudoval velmi blízký vztah. Pro animaci bývá velmi přínosné, pokud se před dílem rozproudí živá diskuze. Tu pak lektor pouze moderuje a jemně usměrňuje.

Následující fází nejčastěji bývá **praktická činnost**. Ta získané teoretické poznatky upevňuje. Navíc se v ní mohou uplatnit i ti účastníci, kterým třeba předešlé aktivity příliš nevyhovovaly a teprve při praktické činnosti se plně projeví.



Motoristické zážití s účastníkem animace – jedna z nejoblíbenějších praktických činností k výstavě Miroslava Štolfy

Při praktické činnosti nejčastěji využíváme **prvky výtvarné výchovy**. Účastníci mohou pracovat **sami, ve dvojicích, ve větších skupinách**, příp. i **kolektivně**. Vše záleží opět na koncepci celého programu. Vytvořená díla mohou vybraní autoři stručně okomentovat a poté si je odnést domů, což bývá motivující zvláště pro menší děti.

Pozn.

Je důležité, aby lektor během práce citlivě reagoval na podněty účastníků a uměl přizpůsobit tempo programu jejich věku, zájmu a pozornosti. Strídání odborného výkladu, rozhovoru a praktické aktivity je pro tento typ vzdělávací činnosti asi nejlepší. Jen musíme dbát na to, aby některého jeho části, zvláště dramatické a výtvarné etudy, nepůsobily samoučelně, nýbrž funkčně zapadly do celkové koncepce programu. Účastníci by měli mít pocit, že skrze sérii vzájemně provázaných kroků směřují k smysluplnému ukončení celé animace.

2.3 Závěrečná reflexe

Někdy podceňovaná, přitom nesmírně důležitá část programu. Skrze ni se lektorovi nabízí možnost, jak **zrekapitulovat dění během celé akce a zdůraznit zásadní poznatky**. Také se přesvědčí, nakolik se celá událost vepsala do mysli účastníků. Především **pro menší děti** je dobré, když znovu **zopakuje několik důležitých informací k výstavě**.

Pozn.

Během závěrečné reflexe nemusí mluvit jenom lektor. Svou osobitou reflexi může naopak sdělit i druhá strana. A nemusí mít přitom pocit, že je zkoušena. Děti mohou například stručně okomentovat dílo vzniklé při praktické činnosti nebo říct, která část programu je nejvíce bavila. Komentář dospělých návštěvníku třeba zase lektorovi přinese celou řadu inspirativních podnětů pro další vylepšení programu.

Je nutné si uvědomit, že každý animační program má svůj vlastní vývoj a jeho pevný tvar se ustálí až po několikerém opakování. I z toho důvodu se jistě vyplatí **lektorova citlivost** k reakcím a komentářům účastníků během celého programu, zvláště pak, když je po jeho přímé výzvě zřetelně zformulují na jeho konci.



Shrnutí:

Struktura animace se dá se zobecnit do tří bodů: vstupní evokace, hlavní pracovní část a závěrečná reflexe. Pomocí evokace by se měla vybudovat příznivá atmosféra, plná napjatého očekávání a touhy dozvědět se něco nového. V průběhu hlavní pracovní části účastníci řeší podstatné problémy, jak je povolna před nimi odhaluje rozhovor, výklad, setkání s výtvarnými díly nebo jednoduché dramatické etudy či výtvarné akce. Během závěrečné reflexe se lektorovi nabízí možnost, jak zrekapitulovat dění během celé akce a zdůraznit zásadní poznatky.



Kontrolní otázky a úkoly:

1. Jmenujte tři základní části animace.
2. Proč je důležité dobře promyslet vstupní evokaci?
3. Co řeší účastníci programu během hlavní pracovní části?
4. Jaké možnosti se nabízejí lektorovi při závěrečné reflexi?



Pojmy k zapamatování:

vstupní evokace, hlavní pracovní část, závěrečná reflexe

Místo pro vaše poznámky:

3 Typologie animací

(PS)



Jaký je rozdíl mezi němým holubem a vrzající kachnou? Vyplatí se usnout v muzeu? Proč je opakování otcem moudrosti? Proč mizely plastikové kelímky z kiosku naproti muzeu? Kdo hrál v přítomí na cimbál? Je aerobik mírou abstrakce? Jak slovo učinit tělem?

Proč starý mladému nestačí?

Snad vám alespoň na některé otázky odpoví text následující kapitoly. Prosím, teď už ale opravdu pozorně čtěte!

Cíle:

Po prostudování této kapitoly budete schopni:

- rozpoznat jednotlivé typy animací
- rozhodnout, jaký typ animací je vhodný pro zprostředkovávaný výstavní projekt

Dílčí utřídění různých typů animací přejímáme z již několikrát citované knihy Radka Horáčka *Galerijní animace a zprostředkování umění*.

Zmíněný autor rozděluje animace podle několika kritérií, např. **podle typu výstav**.

- animace ve stálých expozicích
- animace na dočasných krátkodobých výstavách

3.1 Animace ve stálých expozicích

Výhodou animací, které připravujeme pro stálé expozice, je možnost jejich **dlouhodobého opakování**. Je daleko více času na postupné vychytávání drobných či větších nedokonalostí. Pro tento typ programů se dají také připravit **velkoryseji pojaté pracovní listy**. Můžeme daleko lépe promyslet jejich tematickou náplň, vyzkoušet si na několika školních skupinách srozumitelnost zadání jednotlivých úkolů a také zajistit kvalitní grafickou úpravu tiskoviny.

„Animace mohou být koncipovány jako program určený k poznání celé expozice, lze sledovat dílčí období, výtvarnou techniku nebo tvorbu jednotlivého autora.“⁶

(Horáček, 1998, str. 77)

3.2 Animace na krátkodobých výstavách

Pro tento typ animačních programů nemá větší smysl promýšlet a vytvářet náročnější pracovní listy. Program můžeme zpestřit jinak, třeba zajímavější praktickou etudou nebo využitím netradičního média, např. promítnutím krátkého **dokumentárního filmu**, který se vztahuje k zprostředkovanému tématu, **setkáním s autorem, kurátorem výstavy** apod.

Pozn.

To samozřejmě nevylučuje využití těchto metod i u programů ke stálým expozicím.

Dále můžeme animační programy dělit podle **četnosti opakování**.

- animace pro jednorázovou návštěvu
- animace pro opakovanou návštěvu

3.3 Animace pro jednorázovou návštěvu

Takto pojatý program lze jednoduše **opakovat**. Změny ve scénáři animace reagují pouze na lektorem zaregistrované chyby, které se snaží odstranit. Tento typ programů je v muzejní praxi asi nejčastější.

3.4 Animace pro opakovanou návštěvu

Jakmile si lektor vytvoří svou klientelu z řad místních či vzdálenějších škol, může vytvářet animace pro opakovanou návštěvu. Programy **navazují na již sdělené poznatky**, které v ideálním případě ještě prohloubil pedagog ve škole a jednotlivá **témata dále rozvíjí**. Tento typ animací může účastníkům nabídnout také pohled na **jiné aspekty výstavy**.

⁶ HORÁČEK, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*, Akademické nakladatelství CERM, s. r. o., 1998, s. 77

Podle **zaměření praktické činnosti** můžeme animace dále dělit na:

- animace materiálové
- animace zvukové a hudební
- animace pohybové
- animace slovesné

3.5 Animace materiálové

Účastníci při nich v praktické činnosti pracují s **určitým materiálem** a vytvářejí dílčí výtvarné práce.

*„Může se jednat o **kresbu či malbu** a další klasické výtvarné postupy, ale i různé typy **materiálových manipulací**, při nichž jsou vedle vizuálních vlastností využity i **haptické a tektonické vlastnosti** korespondující s vystavenými exponáty.“⁷*

(Horáček, 1998, str. 78)

3.6 Animace zvukové a hudební

„Kontakt s výtvarným dílem je navazován prostřednictvím zvuku. Aktivizací jiného smyslu než je zrak lze dospět rovněž ke zpřesnění vlastního vizuálního vnímání a umožnit tak přístup k výtvarnému dílu z jiného směru.“⁸

(Horáček, 1998, str. 78)

Příklad:

*V animačním programu **Hornatá krajina** děti vymýšlejí vhodné zvuky pro stejnojmenný obraz Jana Zrzavého. Společně také před obrazem své zvuky demonstrují. Tímto netradičním způsobem vlastně mj. nonverbálně interpretují umělecké dílo.*



⁷ HORÁČEK, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*, Akademické nakladatelství CERM, s. r. o., 1998. s. 78

⁸ HORÁČEK, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*, Akademické nakladatelství CERM, s. r. o., 1998. s. 78

3.7 Animace pohybové

„Využívají **motorických předpokladů** a souvislostí mezi **pohybem těla a dynamikou skrytou** v obrazech či sochách.“⁹

(Horáček, 1998, str.78)



Příklad:

Aktivita, nazvaná *Stroj těla*, posloužila jako motivační etuda při animaci k dílu malíře Miroslava Štolfy, vášnivého obdivovatele automobilových motorů. Jednotlivé části stroje se objevují v několika jeho obrazech. Při zmíněné etudě začal jeden z účastníků svým tělem vytvářet opakovaný pohyb. Postupně se k němu přidávali i ostatní, snažili se navázat na pohyb toho předešlého a společně tak vytvořit velký rozpohybovaný stroj.

3.8 Animace slovesné

„Jsou samostatným typem animace, které využívají drobné **literární etudy, dramatizaci** či **slovní interpretaci**.“¹⁰

(Horáček, 1998, str. 78)

Tento způsob práce je jako stvořený pro programy využívající výtvarná díla k výuce **jazyka českého** či **dějepis**.

Příklad:

Jako příklad zde uvádím anotaci animačního programu ke stálé expozici Muzea umění Olomouc – Dům milovníka umění. Jeho autorka využila vystavené exponáty z přelomu 19. a 20. století pro výukový animační program, který lze nabídnout také učitelům jazyka českého a literatury.

Obraz i slovo dokáží k člověku promlouvat. Jestli dokáží mluvit i mezi sebou je otázka, kterou se mimo jiné společně zabýváme v programu zaměřeném na vnímání vztahů mezi dvěma uměleckými druhy – výtvarným a literárním. Účastníci se pokusí o vlastní tvůrčí vyjádření i kolektivní výtvor, který nevyžaduje speciální stylistické schopnosti. S pomocí nenáročných technik tvůrčího psaní budou reagovat na vizuální umělecká díla i dobové literární texty.

⁹ HORÁČEK, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*, Akademické nakladatelství CERM, s. r. o., 1998. s. 78

¹⁰ HORÁČEK, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*, Akademické nakladatelství CERM, s. r. o., 1998. s. 78

Animace můžeme dále rozlišovat podle toho, pro jakou **věkovou a sociální skupinu** návštěvníků jsou určeny.

- animace pro dětského návštěvníka
- animace pro dospělého návštěvníka
- animace pro speciálního návštěvníka

3.9 Animace pro dětského návštěvníka

Podoba animačního programu vyplývá ze specifík práce s dětským publikem. Program by měl být založen na **pestrém střídání činností**, je nutné, aby **praktická práce převažovala nad výkladem**. Děti ocení také **hravost** a zprostředkovávání založené na větší **vizuálnosti**, příp. na zapojení **více smyslů**.

3.10 Animace pro dospělého účastníka

Dospělí snesou **více teoretického výkladu**, můžeme si dovolit používat **odborné termíny**. I tak bychom ale neměli zapomínat na **oživující aktivity**, které dají celému programu ráz výjimečné události.

3.11 Animace pro speciálního návštěvníka

Ani osoby s **mentální retardací** či **tělesným postižením** **nesmí být z animačních aktivit vyloučeny**. Pokud to jen trochu dovolují **technické podmínky objektu**, měli bychom s tímto typem návštěvníků počítat. Nemusíme pro ně chystat hned speciální program, někdy stačí stávající animaci přizpůsobit. Zde se mi osvědčila **přípravná konzultace se speciálním pedagogem** či vedoucím skupiny, při které jsem si ověřil, zda účastníci programu zvládnou jednotlivé úkoly a zda jim bude srozumitelná podoba celé animace.

Shrnutí:

Radek Horáček ve své knize Galerijní animace a zprostředkování umění animační programy rozděluje podle několika kritérií. Zohledňuje při tom typ výstavy, četnost opakování animací, zaměření praktické činnosti nebo věkovou a sociální skupinu návštěvníků. Každá z takto



vymezených animací má svá specifika, která jsou nutná pro úspěšné zvládnutí a smysluplnost celého programu zohledňovat, např. odlišit v přípravě animací pro děti a dospělého návštěvníka.



Kontrolní otázky a úkoly:

1. Jaké typy animačních programů znáte?
2. Jak dělíme animace podle typu výstav a četnosti opakování?
3. Specifikujte rozdíly mezi animacemi, rozdělenými podle zaměření praktické činnosti.
4. Co musíme zohlednit při tvorbě animací pro dětského návštěvníka?



Pojmy k zapamatování:

animace ve stálých expozicích, animace na krátkodobých výstavách, animace pro jednorázovou návštěvu, animace pro opakovanou návštěvu, animace materiálové, animace zvukové a hudební, animace pohybové, animace slovesné, animace pro dětského návštěvníka, animace pro dospělého návštěvníka, animace pro speciálního návštěvníka

Místo pro vaše poznámky:

4 Pracovní listy

(PS)



Jak lektor uspokojil chmatáky? Proč vyhrála jedna nejmenovaná školka soutěž ve sběru papíru? Kdo je novodobý písmák? Tužkou nebo propiskou? Trhat nebo šrafovat? Jak je možné, že naše doba přeje falzifikátorům?

Snad vám alespoň na některé otázky odpoví text následující kapitoly. Prosím, zase čtěte!

Cíle:

Po prostudování této kapitoly budete schopni:

- objasnit funkci pracovních listů při animačním programu
- rozpoznat jednotlivé typy pracovních listů
- vybrat vhodný typ pracovních listů pro vlastní program

Zážitek z animačního programu jistě umocní i to, když si účastníci po jeho skončení, mimo prožitky a nově nabitě vědomosti, něco hmatatelného **odnesou s sebou domů**. Nejčastěji to jsou dílka vzniklá během praktické činnosti. Výtvarná tvorba ale nemusí být součástí každého muzejního programu. Někdy může převládat mluvené slovo či pohybová aktivita. V takovém případě vzniklý artefakt velmi dobře zastoupí i tzv. **pracovní listy**.

Práci s nimi může lektor vhodně zakomponovat do samotné struktury animace. Využití pracovních listů je opět velmi rozmanité. Od samostatného plnění jednoduchých úkolů až po složitější výtvarnou práci. I pouhá komentovaná prohlídka se dá zpestřit jednoduchým pracovním listem.

Příklad:



Pro program Arcidiecézního muzea Sklepem, sálem, podkrovím byly vytvořeny jednoduché pracovní listy. Děti si v předem připravených pláncích vyznačují svou cestu výstavními sály, zakreslují významnější exponáty, případně vpisují své poznámky do předtištěných řádků.

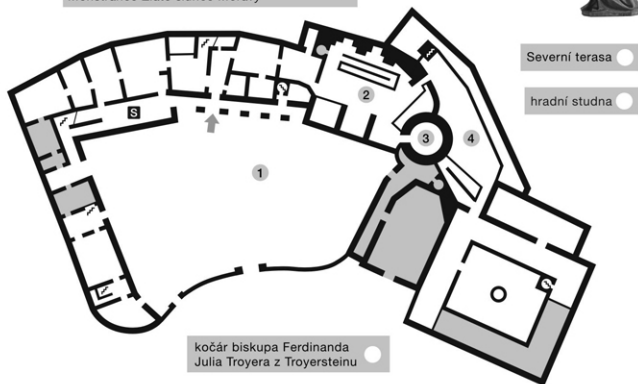
SKLEPEM, SÁLEM, PODKROVÍM

MUZEUM UMĚNÍ OLOMOUČ – ARCIDIECÉZNÍ MUZEUM

Pracovní list ke komentované prohlídce Arcidiecézního muzea Olomouc

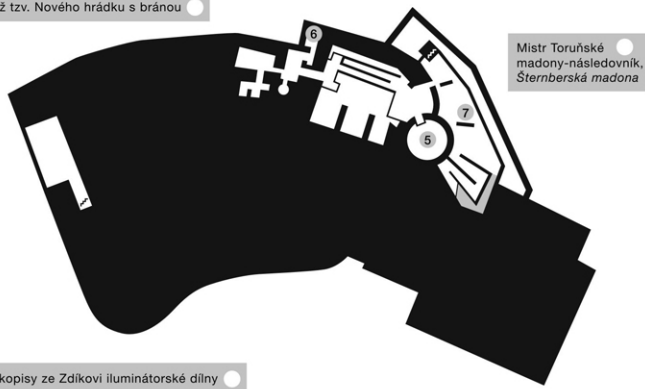
Přízemí:

Andreas Vogelhndt a Ferdinand Kunath(?),
Monstrance Zlaté slunce Moravy



Suterén:

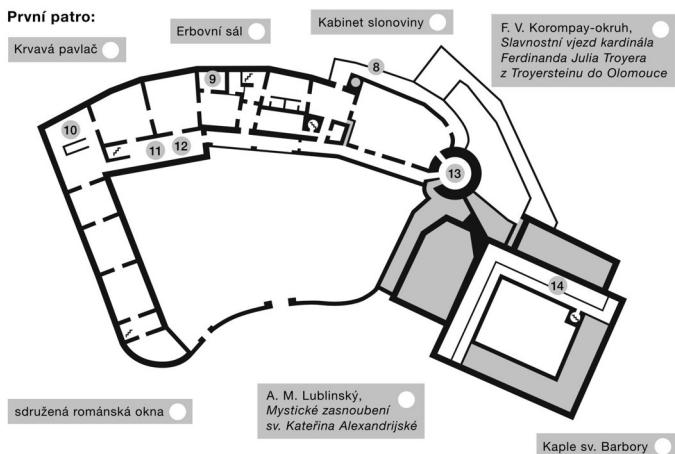
věž tzv. Nového hradku s bránou



4.1 Typologie pracovních listů

Pracovní listy můžeme rozdělit do dvou základních skupin.

- pracovní listy pro práci s lektorem
- samoobslužné pracovní listy



Místo pro Tvé poznámky:

Připravil: Marek Šobáň, Ilustrace a grafická úprava: Petr Šmalec, Vydalo: Muzeum umění Olomouc 2006 | e-mail: info@olmuart.cz | www.olmuart.cz

4.1.1 Pracovní listy pro práci s lektorem

Tento typ pracovních listů se dá využít pro všechny druhy výše popsaných animačních projektů. Nemají většinou **příliš mnoho stran**, mohou mít rozsah pouhého **dvojlistu**. Protože se počítá s komentářem lektora, nemusí v nich být formulovány úkoly. Spíše se využívají pro prezentaci doplňujícího **fotografického a informačního materiálu** nebo je v nich obsaženo **místo pro písemné či výtvarné aktivity** účastníků. Tiskovina může být doplněna také **slovníčkem** důležitých odborných termínů.

4.1.2 Samoobslužné pracovní listy

Samoobslužné pracovní listy mívají různý rozsah, od **jedné stránky, sady listů až po tenčí brožurku**. Při práci s nimi není potřebný doplňující výklad lektora, všechny potřebné informace a zadání úkolů získá zájemce v textu samotném. Je samozřejmé, že tento typ pracovních listů musí být doplněn **klíčem k řešení** jednotlivých úkolů. Také tato tiskovina by měla být opatřena srozumitelně formulovaným **slovníčkem**. Samoobslužné pracovní listy jsou v muzeích přichystány pro **neorganizované návštěvníky**, zejména rodiny s dětmi.



Příklad:

Ke stálé expozici holandského malířství v Muzeu umění Olomouc byly připraveny dva typy samoobslužných pracovních listů, pro mladší a starší děti a mládež. Jejich grafická úprava je dílem výtvarníka Petra Šmalce.

Na dalších stránkách ukázka ze samoobslužných pracovních listů s tematikou zátiší

Pozn.

Jak sami vidíte, při tvorbě pracovních listů se vyplatí spolupracovat s kvalitním grafikem, jenž dodá tomuto materiálu přitažlivou výtvarnou podobu. Může tak vzniknout publikace, která se stane vkusnou připomínkou chvil strávených ve výjimečném prostředí muzea, galerie či architektonické památky. Navíc má kreativní pedagog v podobě pracovních listů přichystán jednoduchý materiál pro následnou činnost ve škole. Zvědavé děti se mohou k tomu, co se v muzeu dozvěděly, vrátit s rodiči doma.



Shrnutí:

Využití pracovních listů při animacích může být velmi rozmanité. Od samostatného plnění jednoduchých úkolů až po složitější výtvarnou práci. Pracovní listy můžeme rozdělit do dvou základních skupin: pracovní listy pro práci s lektorem a samoobslužné pracovní listy.



Kontrolní otázky a úkoly:

1. Objasněte funkci pracovních listů při animačním programu.
2. Jak pracovní listy rozdělujeme?
3. Pokuste se oba typy pracovních listů charakterizovat.

ZÁTIŠÍ



najdi



vymysli



namaluj



napiš



vyřeš



udělej



Určitě jsi dneska snídal(a). Maminka postavila na stůl hrnek s mlékem nebo čajem, vedle na talíř položila namazaný krajíc chleba. Možná stojí uprostřed vašeho stolu solnička, pepřenka nebo vázička. Kdyby sis vzal(a) tužku a na papír nakreslil(a) všechno to, co vidíš, vznikne obrázek, kterému říkáme **zátiší**.

Zátiší zobrazuje rozmanité předměty, které si malíř poskládal tak, aby je mohl umělecky zachytit na svém obraze.



1. Napiš, z jakých předmětů by sis postavil(a) své vlastní, jedinečné a něčím **originální** zátiší.

Existuje spousta druhů zátiší, např. květinové, ovocné, zátiší s ulovenou zvěří, zátiší s cennými nebo běžnými předměty, hudebními nástroji aj. Tzv. **lovecké zátiší** najdeš na obraze Adriaena Gryefa [adrijena chrífa] *Odpočívající lovec se psy a kořistí*.



2. Určitě sis v obrazárně všiml(a) i jiných obrazů, na nichž je zátiší jen vedlejší součástí hlavního děje (např. v kuchyni na stole najdeš nejrozmanitější druhy zeleniny...). Objevíš takovou malbu?



Obrázek se jmenuje:

Zobrazené zátiší by se mohlo jmenovat:



3. Vyškrtěj všechno, co do zátiší nepatří. Trochu ti napovím. Francouzsky se zátiší nazývá „nature morte“, tzn. mrtvá příroda.

štěkající pes táta s mámou klarinet a housle lán obilí

sklenice vychlazené kofoly domy v ulici květiny ve váze

tropické ovoce zastřelená koroptev stokorunová bankovka

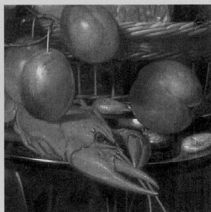
Pojmy k zapamatování:

pracovní listy, pracovní listy pro práci s lektorem, samoobslužné pracovní listy





4. Už sis prohlédl(a) obrazárnu a seznámil(a) se s vystavenými obrazy. Z některých děl se poztrácely tyto předměty. Najdi obrazy, do kterých patří. Zapiš A název obrazu, B jméno autora, C datum vzniku obrazu.



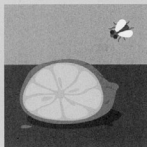
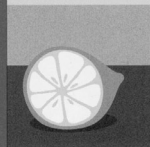
A
B
C

A
B
C

A
B
C



5. Podívej se na malbu J. G. Beitlera [bejtlera] *Zátíší s melounem, citrónem a krevetami*. Vypadá to, že někdo vstal od přeplněného stolu a rozmařile nechal spoustu pochoutek jen tak načatých a nedojedených. Dokonce se na rozkrojený meloun posadila ošklivá, vypasená moucha. A citrón v pravém dolním rohu už sesychá. Co chtěl pan malíř asi takovou malbou lidem říct? Pokus se tuto hádanku vyřešit. Možná ti pomůže, když se zamyslíš nad těmito obrázky.



Své řešení si stručně zapiš :



6. Další úkol můžeš splnit ve škole. Nakresli zátíší sestavené ze tří různých předmětů. Vyber takové věci, které tě nejlépe charakterizují a vypovídají něco o tvé povaze, zálibách a snech (např. kolečkové brusle, sluchátka a psí vodítko = Ráda jezdím v parku na kolečkových bruslích a ze sluchátek poslouchám skvělou muziku. Kdybych měla svého psa, určitě bych ho vzala na projíždku s sebou). Pro úkol využij přílohu č. 1.

Tip: Znáte se dobře? Nepodepsaná zátíší rozložte ve třídě na zemi a pokuste se podle zobrazených věcí uhádnout jejich autora.

Místo pro vaše poznámky:

5 Scénář animačního programu

(PS)



Co dělat, když krajinomalba v expozici skučí, bručí a nakonec si odskočí z rámu neznámo kam? Kdo ovoněl mátu a kdo fixativ? Dají se hory stvořit z textilie? Proč lektor Marek rozylnil hladinu ve žlutém kýblu?

Snad vám alespoň na některé otázky odpoví text následující kapitoly. Prosím, naposledy čtěte!

Cíle:

V této kapitole se seznámíme:

- s jedním z mnoha animačních programů, které školám a nejširší veřejnosti nabízí lektorské oddělení Muzea umění v Olomouci

Také si ukážeme:

- dílčí části animace na konkrétním příkladu

Záměrně jsem vybral program **Oživená krajina**. Byl vytvořen ke stálé expozici MUO Dům milovníka umění a zabývá se obrazem Hornatá krajina od malíře Jana Zrzavého.

Během několika let, kdy je program základním a uměleckým školám nabízen, **prošel svým vývojem**. V současné době ho považuji za dokončený. Program vznikl během **semináře Muzeum a škola**, který pořádala **NG v Praze**, měl jsem tedy možnost své nápady konzultovat s celou řadou výtvarných teoretiků a pedagogů.

Další důvod, proč zde uvádím scénář právě tohoto programu, je použitá **terminologie**. Vychází z formulací uvedených v dokumentu **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)**, reaguje tedy na aktuální změny v současném školství.

Pozn.

Nejpřesnější představu o podobě a vyznění celého programu by si samozřejmě udělal jeho přímý účastník, věřím ale, že podrobně vypsané jednotlivé kroky a fotografická příloha bude sdělná i čtenáři tohoto textu.

5.1 Anotace programu

Po seznámení s anotací programu by mělo být návštěvníkovi jasné, co mu účast na animaci přinese. Je to také „reklamní poutač“, kterým propagujeme program směrem k zákazníkovi, proto by měl být text dobře promyšlen.

V několika větech musíme uvést všechny pro objednavatele důležité informace: k jakému výstavnímu projektu je program připraven, s jakými díly či dílem se bude pracovat, jaké nové poznatky účastníkům přinese a pro jakou věkovou kategorii je určen. Můžeme také stručně nastínit posloupnost jednotlivých pracovních kroků programu.



Příklad:

Pro již zmíněný program Oživená krajina byla připravena tato anotace:

S pomocí nejmladších návštěvníků expozice se lektori pokusí interpretovat obraz Hornatá krajina od malíře Jana Zrzavého. V animaci, ve které se děti učí vnímat umělecké dílo, jsou využity prvky výtvarné a dramatické výchovy. Program začínají účastníci vstupní výrazovou hrou – dokreslují fragment reprodukce. Poté se pokoušejí pomocí subjektivně vybraných zvuků a vůní o expresivní interpretaci obrazu. Za pomoci textilií modelují jeho prostorovou variantu, stávají se součástí uměleckého díla. Na závěr se vracejí k vlastním skicám a na základě získaných informací je dokončují.

Tento program je určen pro mateřské školy a žáky 1. stupně základní školy.

5.2 Oživená krajina-scénář animačního programu

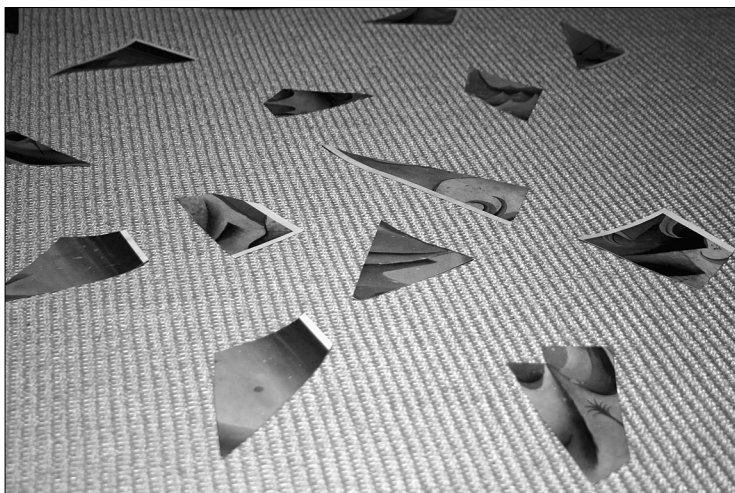


Jan Zrzavý - Hornatá krajina

5.2.1 Vstupní evokace

Lektor (L):

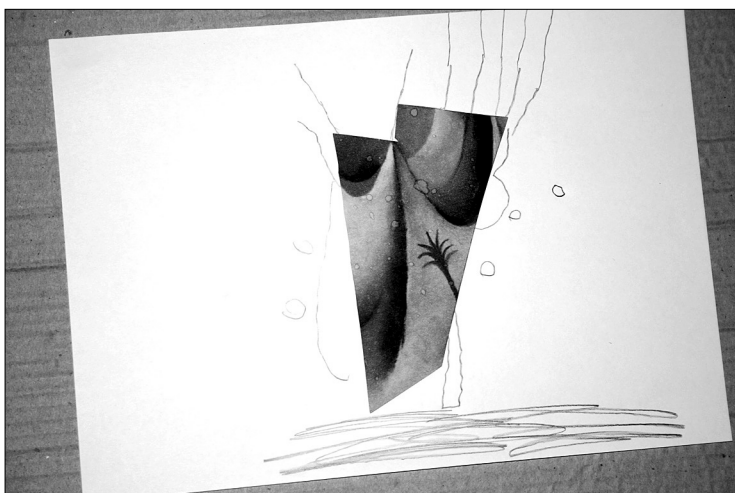
Začíná pout' za obrazem. Zatím je skrytý celý v „mlze“. Jsou z něj vidět jen určité části. Na zemi je rozstříhaná reprodukce. Vyberte si fragment, který vás něčím zaujal a dokreslete ho podle vlastní představy. Možná vám něco napoví linie, tvar nebo barva, která se na ústřížku objevuje.

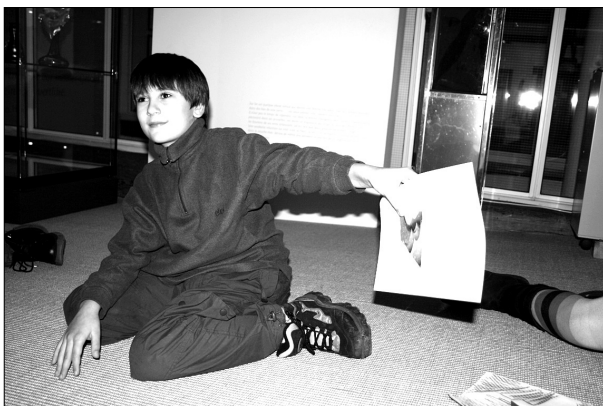


Po této **výrazové hře** vede lektor s dětmi nad skicami reflektivní dialog.

(L):

Představ nám svoji kresbu. Co jsi z vybraného ústřížku vyčetl? K čemu tě inspiroval? Mohla by to být krajina? Setkal ses s podobnou krajinou? V čem je jiná? Zkus ji blíže popsat. Je obydlená? Kdo v ní žije? Zvířata? Jiné bytosti? Jsou pro tebe důležité barvy, které jsi při práci použil? apod.





5.2.2 Hlavní pracovní část – Setkání s obrazem

Následuje hledání originálu v expozici. Děti mají k dispozici svoji kresbu s nalepeným a částečně dokresleným ústřížkem. Setkávají se s obrazem *Hornatá krajina* od malíře Jana Zrzavého.

Lektor pokračuje v reflektivním dialogu.

(L):

Jaké máš ze setkání pocity? Zklamal tě obraz? Překvapil? V čem se tvá představa přiblížila tomu, co můžeš vidět na originálu? Co jsi udělal jinak? Co tě k tomu vedlo?





Některé děti se mohou ve svých kresbách od tématu obrazu vzdálit. Barva nebo tvar fragmentu je dovede třeba do světa vlastních představ. Těmto dětem dá lektor příležitost, aby sdělily ostatním, co je k takovému posunu vedlo. Jakékoliv vyjádření má svoji hodnotu, neboť vypovídá o individualitě dítěte. Křivka hor může evokovat vodní hladinu, oko obludy či vázu s květinou. Barevnost obrazu zase podmořský svět, podvečerní sněh, kůži pravěkého ještěra apod.

5.2.3 Hlavní pracovní část – Zvuky pro obraz

(L):

Skutečnou krajinu venku můžeme vnímat nejenom svým zrakem, ale i dalšími smysly. Zkuste vymyslet zvukové efekty pro obraz Jana Zrzavého.

Snažte se vystihnout celkový dojem z obrazu. Volte zvuky tak, aby dojem z krajiny co nejvíce umocnily. Ne všechny zvuky se do takové krajiny „hodí“.

Lektor přichází společně s dětmi na to, čím se krajina Jana Zrzavého liší od ostatních krajinomaleb v expozici, příp. od krajiny, kterou mohou vidět venku. Děti se samy pokoušejí formulovat rozdíly. Postupně tak začínají vnímat odlišnost a osobitost daného obrazu. Při charakteristice díla se snaží vystihnout krajinu vhodnými přívlastky, např. pohádková, tichá, pustá, nehybná, jednoduchá, krajina z jiného světa apod.

Volbou zvuků usilují o nonverbální interpretaci díla.

Lektor nabídne dětem první zvuk. Rozvlíhne hladinu vody v připravené nádobě. Děti mají zavřené oči. Postupně se k lektorovi přidávají se svými zvuky, které vytvářejí pomocí vlastního těla. Napodobují skrytá zvířata, šelest vegetace, lehký vánek nad horami apod.





5.2.4 Hlavní pracovní část – Vůně pro obraz

(L):

Krajinu vidíme, slyšíme... Jaké další smysly můžeme uplatnit při poznávání skutečné krajiny?

Jak ti voní např. přímořská krajina a krajina poblíž velkoměsta nebo tzv. průmyslová krajina? Zkusme najít vůni pro obraz Jana Zrzavého.

Jde o rozvedení předešlé etudy. Lektor společně s dětmi interpretuje krajinu Jana Zrzavého pomocí dalšího smyslu. Postupně nabídne účastníkům pět rozdílných vůní: skořici, mátu, mýdlo, fixativ a neidentifikovatelnou směs. Upozorní děti, že předložené vzorky je mají jen inspirovat k nalezení jejich „pravé vůně“. To ony by měly přijít s tím správným nápadem. Je důležité, aby svoji volbu dokázaly také zdůvodnit, např. „Vůni vánočního cukroví jsem zvolila proto, že krajina na obraze není vůbec všední. Stejně jako Štědrý den...“



5.2.5 Hlavní pracovní část – Obraz v prostoru

(L):

Prohlédni si dobře hory na obraze. Mají značně zjednodušené tvary, střídou barevnost. Já mám pocit, jakoby je někdo přikryl velkým kusem látky. Můžeme se asi shodnout na tom, že je to jiná krajina, než se kterou se můžeme setkat běžně v přírodě. Nabízím vám, abychom společně pomocí prostěradel vytvořit prostorovou variantu Hornaté krajiny. Uplatníme tak další z našich smyslů, hmat. Najděte způsob, jak s látkou pracovat, aby se vám podařilo co nejlépe vystihnout tvar hor na obraze.

Malířský rukopis Jana Zrzavého na tomto obraze velice dobře umožňuje provedení této etudy. Většinou děti samy naleznou způsob, jak pracovat s látkou, aby co nejpřesněji zachytily tvar hor.



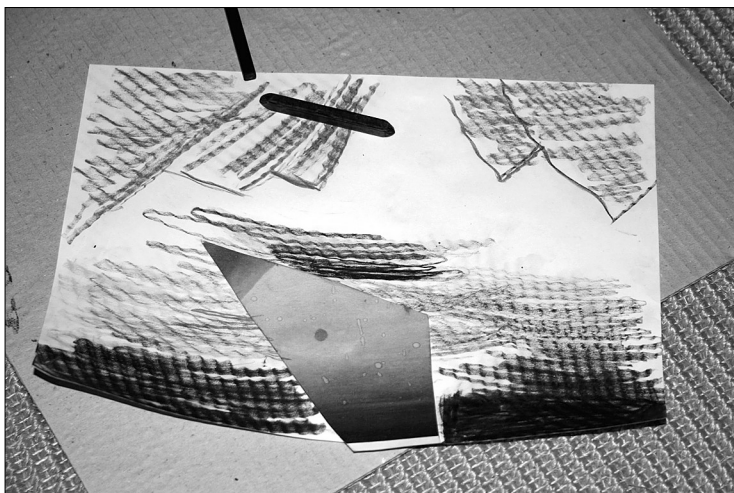


5.2.6 Hlavní pracovní část – Návrat k prvotní kresbě

(L):

Mlha, která na začátku zastírala Hornatou krajinu, se rozplynula. Obraz jsme poznávali pomocí několika našich smyslů. Teď můžeme poučeně dokončit kresbu s nalepeným ústřížkem. Při práci se inspirujte malířským rukopisem Jana Zrzavého. Zároveň se ale z kresby nevytraťte vy. Vyjděte z fragmentu reprodukce, zúročte své zkušenosti ze smyslového vnímání a pod dojmem „zvuků, vůní a prostorových tvarů“ Hornaté krajiny svou kresbu dokončete.





5.2.7 Závěrečná reflexe

Děti sdělují své vlastní zkušenosti, postřehy, vjemy, dojmy, pokouší se užívat pojmy jako malířský rukopis, skutečná (reálná) krajina, umělecky upravená (stylizovaná) krajina, Jan Zrzavý, originál a reprodukce.¹¹



¹¹ ŠOBÁŇ, M. (Oživená krajina). *Metodický portál* [ONLINE]. 2006. Dostupný z [www:<http://www.rvp.cz/www.rvp.cz/clanek/248/929.html>](http://www.rvp.cz/www.rvp.cz/clanek/248/929.html).

Shrnutí:



Po seznámení s anotací programu musí být návštěvníkovi jasné, co mu účast na animaci přinese. V několika větách v ní sdělujeme všechny důležité informace: k jakému výstavnímu projektu je program připraven, s jakými dily či dilem se bude pracovat, jaké nové poznatky účastníkům přinese a pro jakou věkovou kategorii je určen.

Ve scénáři programu Oživená krajina jsme rozpoznali všechny dílčí části animace, tzn. vstupní evokaci, hlavní pracovní část a závěrečnou reflexi.

Kontrolní otázky a úkoly:



1. Vymezte pojem anotace programu. K čemu slouží? Co musí obsahovat?
2. Vymyslete jinou formu vstupní evokace k programu Oživená krajina.
3. Jaké výtvarné a dramatické činnosti proběhly v praktické části programu Oživená krajina? Máte ještě jiné nápady, které by šly v tomto programu využít?
4. Co všechno se podle vás dozví účastníci v programu Oživená krajina?

Pojmy k zapamatování:



anotace programu, scénář animačního programu, výrazová hra

Místo pro vaše poznámky:

Závěr

Společně jsme dospěli na konec tohoto studijního textu. Obeznamenali jsme se v něm stručně s teorií muzejní pedagogiky, především nám byl představen speciální typ lektorských programů, tzv. animace.

Zde je nutné říci, že tato tenká skripta určitě nezodpověděla všechny otázky, které vás během studia napadaly. Berte tento text opravdu jen jako úvodní seznámení s problematikou. Berte jej jako pozvánku mezi nadšené a kreativní lidi, kteří u nás muzejní pedagogiku rozvíjejí.

Muzejní pedagogika v České republice je ještě poměrně mladým a nerozvinutým oborem. Zatím je u nás velmi málo odborné literatury, která by se tomuto užitečnému oboru systematictěji věnovala. Mezi známější a v mnohém ohledu průkopnické publikace patří práce Radka Horáčka *Galerijní animace a zprostředkování umění* (1998) či mladší práce Vladimíra Jůvy *Dětské muzeum* (2004). Právě z Horáčkovy publikace jsme v našem textu hojně citovali. Všem zájemcům o další studium tuto knihu vřele doporučuji. Zmiňované problematice se věnuje i obsáhlý sborník *Brána muzea otevřená*, který zpřístupňuje výsledky stejnojmenného programu Nadace Open Society Fund Praha z let 1997–2002. Také tento sborník by neměl ujít vaši pozornosti.

Stav jistě neprobádanosti na druhou stranu znamená obrovskou výzvu pro absolventy vysokých škol, zejména pedagogických a uměnovědných oborů, kteří nastupují do již fungujících nebo nově zřizovaných lektorských oddělení. Mohou naprosto osobitě a kreativně, bez jakýchkoli předem daných mantinelů, svůj obor rozvíjet.

Další možnosti nabízí také grantová politika EU, která podporuje možnost stáží v zahraničních muzejních institucích. Pracovníci lektorských oddělení na nich získávají cenné zkušenosti, ty poté mohou uplatnit při vytváření vlastních programů.

Během posledních let se rozrostl počet edukačních oddělení našich muzeí, jejich odborní pracovníci založili svou sdružující organizaci, tzv. Komoru edukačních pracovníků při Radě galerií ČR. Je vidět, že se s tímto oborem při vzdělávání dětí i dospělých vážně počítá.

Nezbývá, než si přát celou řadu kreativních, odborně vzdělaných a zapálených edukačních pracovníků, kteří budou muzejní pedagogiku i nadále rozvíjet.

Citovaná a doporučená literatura

1. BRABCOVÁ, Alexandra: *Brána muzea otevřená: Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea*. Praha: ve spolupráci s Nadací Open Society Fund Praha vydalo JUKO, 2003. 583 s. 80-86213-28-5.
2. HORÁČEK, Radek: *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.
3. HORÁČEK, Radek: *V dialogu s uměním*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. 77 s.
4. JŮVA, Vladimír: *Dětské muzeum Edukační fenomén pro 21. století*. Brno: Paido, 2004. 264 s. ISBN 80-7315-090-5.
5. KULKA, Jiří: *Psychologie umění*. Praha: SPN, 1991. 435 s. ISBN 80-04-23694-4.
6. SLAVÍK, Jan: *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefistiky) 1. díl*. Praha: Univerzita Karlova-Pedagogická fakulta, 2001, 280 s. ISBN 80-7290-066-8.
7. SLAVÍK, J., WAWROSZ, P.: *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefistiky) 2. díl*. Praha: Univerzita Karlova-Pedagogická fakulta, 2004, 294 s. ISBN 80-7290-130-3.
8. ZHOŘ, Igor: *Výtvarná výchova v projektech I: pracovní sešit pro 6. a 7. ročník*. Havlíčkův Brod: Tobíáš, 1995. 87 s. 80-85808-30-7.
9. ZHOŘ, Igor: *Výtvarná výchova v projektech II: pracovní sešit pro 8. a 9. ročník základní školy*. Havlíčkův Brod: Tobíáš, 1997. 87 s. 80-85808-49-8.

Internetové zdroje

10. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením* [online]. c2005, Dostupný z WWW. <<http://www.pf.jcu.cz/veda/svp/rvp-zv-0905.pdf>>.
11. *Artefistika* [online]. c2004, Dostupný z WWW. <<http://www.sssbrno.cz/artefistika/>>.
12. *Muzeum umění Olomouc* [online]. Dostupný z WWW. <www.olmuart.cz>.



Mgr. Marek Šobán (*1970) – lektor Arcidiecézního muzea Olomouc. Po absolvování Pedagogické fakulty UP Olomouc (obor ČJ-VV), působil jako předseda a lektor občanského sdružení Studio Experiment-Estetika pro děti a mládež, zaměřeného na kurzovní činnost v oblasti výtvarné a dramatické výchovy (1996–dosud). Dva roky přitom vyučoval jazyk český a výtvarnou výchovu na základní škole (2000–2002). Působil také jako středoškolský a vysokoškolský pedagog výtvarných oborů. Nyní pracuje v lektorském oddělení Arcidiecézního muzea Olomouc (od roku 2002). V této instituci realizuje animace, komentované prohlídky, besedy a workshopy pro školní skupiny i nejširší veřejnost.

Prvky dramatické výchovy v kontextu muzejní pedagogiky

David Hrbek

Úvod

Vážení čtenáři a potenciální budoucí kolegové!

Animace v Muzeu umění jsou běžnou součástí uměleckého provozu již od roku 2001, kdy bylo založeno výtvarné studio. Vzhledem k tomu, že jednoznačně převažující klientelou muzejních institucí jsou žáci druhého stupně základních škol, gymnázií a středních odborných škol, zaměříme naši pozornost především na tuto věkovou skupinu.

V následujících řádcích budeme navazovat na kapitolu Mgr. Marka Šobáně, který již vymezil pojem animace a který se animačním programům věnoval z pohledu prakticky výtvarného. My se budeme snažit v hrubých rysech popsat a zprostředkovat praktické zkušenosti se zapojováním prvků dramatické výchovy v muzejní pedagogice, která s sebou přináší i nároky na nezbytnou organizační část těchto projektů. Produkčně jsou zmíněné projekty náročné především tehdy, dějí-li se ve veřejném prostoru, navíc se skupinou studentů z různých ročníků, nikoli tedy jedné třídy. Taková práce je časově i organizačně náročnější než běžný animační program, který je realizován během zhruba 90 minut a probíhá od počátku do konce v budově muzea.

Součástí této kapitoly bude i popis akce, která se odehrála ve veřejném prostoru a realizována byla s gymnaziálními studenty. Tuto část předkládáme jako praktický manuál, který ozřejmí, jak důležitou roli hraje v animačních projektech tohoto typu dobrá organizace, která je klíčem k jejich úspěšnému průběhu.

Následující stránky by měly sloužit jako inspirace pro vaši samostatnou tvůrčí práci v muzejní pedagogice a autor sám vám bude jako konzultant rád kdykoli k dispozici.

David Hrbek

1 Vymezení rolí v animačních programech

Cíle

Po prostudování této kapitoly budete schopni:

- vymezit pojmy **dramatická výchova** (event. **výchovná dramatika** či **tvořivá dramatika**) a **prvky dramatické výchovy**
- vysvětlit užitečnost těchto prvků v animačních programech
- pojmenovat některá úskalí, která s sebou přináší otevřených rozhovor s žáky a studenty

1.1 Co nazýváme dramatickou výchovou

Součástí animačních programů mohou být (a je dobře, pokud jsou) **prvky dramatické výchovy**. V českém školském systému, narozdíl např. od britského, je dramatická výchova, velmi podceňována a dodnes si, bohužel, nenašla své stále místo v denním rozvrhu základních a středních škol. Nemáme zde na mysli tzv. dramatické kroužky, které se přece jen občas v některých školách objevují jako odpolední dobrovolná aktivita studentů a jejich pedagogů. Máme na mysli dramatickou výchovu jako vyučovací předmět, nástroj k osobnímu prožitku, k obohacení vlastní obrazotvornosti, k zapojení všech pěti smyslů; jako nástroj k uchopování přímé emocionální zkušenosti.

Český školský systém je bohužel stále procesem pouhého získávání věcných informací. Cílem dramatické výchovy ovšem je prožitek, který ve svém důsledku může u citlivých dětí vést k lepšímu pochopení informace, k jejímu nahlédnutí z jiné, emocionální stránky. Na otázku, kdo je slepec, si můžeme např. věcně odpovědět: Je to člověk, který nevidí. Stejně dobře si ale můžeme odpovědět úkolem: Zavři oči a zkus najít východ z této místnosti. Až žáci úkol splní, můžeme se ptát dál: jaké to bylo, co jsi u toho vnímal, změnila se tvá chůze, tvé pohyby? Co jsi dělal s rukama? Co ještě ti běželo hlavou? Měl jsi strach? A podobně.

Teoretikové používají v souvislosti s dramatickou výchovou ještě termíny **výchovná dramatika** nebo **tvořivá dramatika**. Na tomto místě můžeme nabídnout několik vybraných charakterizací.

***Dramatická výchova** je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumá-*

vání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení).

(Hana Kasíková, Josef Valenta (FFUK, DAMU Praha))

***Dramatická výchova** je systém sociálně-uměleckého učení zacílený jednak k rozvoji osobnosti a prosociálního chování, jednak k estetickému (uměleckému) rozvoji a učení se o dramatu a divadle. O využití principů a prostředků dramatu a divadla se také zásadně opírá. Proces práce může přerůst do podoby divadelního produktu (představení), ale stěžejní je právě tvůrčí proces sám.*

(Machková, E., Úvod do studia dramatické výchovy. Praha, ARTAMA 1999.)

*Chápat dramatickou výchovu jen jako další předmět v učebním plánu znamená přesunout důraz z „celých osobností“ na drama samotné. Je poměrně snadné rozvíjet dobré drama, avšak mnohem obtížnější je rozvíjet lidi. Lidské bytosti jsou v rukách schopného vykladače jen o něco víc než loutky (...). Ale zatímco dobré nebo **poutavé** nebo **brilantní** drama nemusí být nutně důkazem, že lidé, kteří je dělají, jsou dobří nebo zajímaví nebo brilantní, budou **plně rozvinutí** lidé zřídka kdy **dělat** špatné drama, i když nemusí být zrovna brilantní.*

(B. Way, Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací. ISV nakladatelství, Praha, 1996)

Pro naši potřebu můžeme z uvedených citací převzít tyto body:

- a) stěžejní je **tvůrčí proces**, který je v našem případě zacílen na **lepší pochopení** výtvarného díla a autorova přístupu k němu;
- b) dramatické etudy by měly být voleny a vymyšleny tak, aby pomáhaly **stimulovat obrazotvornost** účastníků animace;
- c) smyslem tvůrčí dramatiky je **prozkoumávání** mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí.

V souvislosti s animacemi nemluvíme o dramatické výchově jako takové, ale – jak už bylo výše naznačeno – o jejích dílčích částech, které mohou animační programy obohatit jak po stránce **strukturální**, tak především po stránce **prožitkové**. Není potřeba, aby účastníci programů byli disponováni hereckým talentem, aby byli schopni precizně artikulovat a už vůbec není smyslem vytvořit krátké představení, i když i o tomto druhu animace budeme později hovořit. Důležité je, aby tvůrčí dramatické aktivity vedly k lepšímu pochopení a emocionálnímu prožití výtvarného díla.

1.2 Pedagog a žáci, pedagog a lektor

Mezi předpoklady úspěšné animace a žádoucí otevřenosti žáků a studentů během dramatických her patří mimo jiné:

- a) zdravé (rozuměj dobré) vztahy uvnitř skupiny (třídy)
- b) dobrý vztah skupiny (třídy) k jejich pedagogovi
- c) dobrý vztah pedagoga ke skupině (třídě).

Na první pohled se to může zdát jako slovíčkaření, ale praxe ověřila, že tyto vzájemné, oboustranné vztahy učitel-žák jsou přímo určující. Zmíníme se o nich alespoň letmo, protože lektor pracuje se studenty, kteří do muzea tyto vztahové vazby vnášejí a lektor s nimi musí počítat. Pokud je učitel pro žáky přirozenou autoritou, pak má lektor většinou dobrou startovací pozici pro své zamýšlené aktivity. Pokud je vztah pokřivený, ocitá se lektor v obtížnější pozici.

Kdo má za sebou alespoň krátkou pedagogickou zkušenost, jistě ví, že jsou třídy, kde se učí dobře, a třídy, které jsou problémové, přestože s jednotlivými žáky vychází dobře. Jako celek je každá početnější skupina živý organizmus, který si vytváří svá vlastní, specifická pravidla chování, která se dají **do určité míry** usměrňovat. A tady je důležitou postavou, jež může atmosféru celku kultivovat a ovlivňovat, pedagog.

Během praxe v muzeu jsme se setkali s různými typy učitelů. Nechceme na tomto místě zobecňovat, je to vždy problematické, ale přístup učitele k lektorovi velmi často předznamenal charakter skupiny. Jsou učitelé, kteří se animací od počátku do konce účastní, do průběhu nezasahují a jejich přítomnost signalizuje zájem o daný program. Nepřímo tak podporují u žáků autoritu lektora. Jiný typ pedagoga se animací účastní, ale během programu do jeho průběhu zasahuje, napomíná studenty a přenáší atmosféru školní výuky do prostředí muzea. Je to vždy na škodu. Jednak tím autoritu lektora snižuje, protože dává nepřímo najevo, že bez jeho (učitelova) aktivního zásahu by lektor skupinu nezvládl, jednak tím vnáší do programu nepříjemnou atmosféru, která zásadně brzdí bezprostřední jednání žáků. Další skupinou jsou učitelé, kteří chápou muzeum jako vítané „odkladiště“ svých žáků. Na začátku jsou jimi studenti před lektorem instruováni, že po skončení programu se mají sami vrátit do školy a že si později ověří, jak spolupracovali a posléze si nabyté vědomosti ověří třeba formou písemného testu. *(Nemusíme zdůrazňovat, že v tomto případě se jedná o zásadní nepochopení smyslu animačních programů ze strany učitele.)* Studenti pochopitelně vycítí apriorní nezájem pedagoga o program, který je čeká. Většinou takto avizovaný přístup napoví, že pro daného kantora je výtvarná výchova

nutným zlem, k němuž nemá dobrý vztah, což se zákonitě na skupině od začátku projevuje. V případě, že má lektor s konkrétními pedagogy v naznačeném smyslu negativní zkušenost, je užitečné si s nimi na chvíli sednout a na rovinu se pokusit domluvit na jejich roli, aby animace probíhaly v přívětivějším duchu.

1.3 Role lektora

Skutečnost, že jsou žáci a studenti většinou dramatickou výchovou netknuti, může být v animačních programech paradoxně – a do určité míry – výhodou. Jednak se v muzeu někteří žáci a studenti ocitají úplně poprvé a doslova vstupují do neznámého prostoru, což zvyšuje jejich zájem, jednak naprostá většina z nich se během dramatických her ocitá na neznámé pevnině, která může být pro některé výzvou k jejímu **tvůrčímu prozkoumání** a příjemně nová zkušenost. Pro jiné to může být mírně frustrující zážitek, protože tato forma vyžaduje od každého žáka či studenta jistou míru **otevřenosti**. A riziko, že se před ostatními zesměšní či znemožní, může vést v extrémním případě až k úplné izolaci od ostatních. Nutno na tomto místě zdůraznit, že klíčová osoba je po celou dobu lektor, který svou zkušeností a citem pro situaci musí umět odhadnout míru, kam až může s jednotlivými žáky či studenty jít. Bývá to individuální a občas problematické, protože při tomto způsobu práce se dá zajít hodně hluboko a třeba nevědomky se dostat k velmi citlivým místům jednotlivých žáků. Tyto okamžiky jsou vzácné, dramatické a strhující svou **autentičností**. Na druhou stranu, když už se dotýká žák či student odhodlá jít až za hranici hry a odhalí ostatním tuto malou, ale podstatnou část své **intimity**, musí v lektorovi cítit oporu, partnera, který mu pomůže krýt záda a poskytne „měkký dopad“. Určitě nemusíme zdůrazňovat proč. Jistě se vyplatí konzultovat předem některé základní modelové situace, při nichž by k takovému ponoru mohlo dojít, s psychologem.



Příklad

Seděl jsem s žáky osmé třídy druhého stupně jedné základní školy u trojrozměrného drátového objektu Karla Malicha. Byl to výjev z kavárny Slávia, který byl pro autora tak silný tím, co mu odhalil, že se jej rozhodl zhmotnit jako připomínku klíčového zážitku. Společné přemítání jsem uvedl poznámkou, že jeden z podstatných důvodů, proč mají lidé potřebu tvořit, je přirozená potřeba reflexe důležitých okamžiků v osobním životě a potřeba si onu chvíli uchovat. Následovala otázka na žáky, zda i oni mají v dosavadním krátkém životě nějaký přelomový

zážitek, který v sobě nosí a který by považovali za nosný pro výtvarné zpracování. V takovýchto momentech nastává bezprostředně po výzvě chvíle ticha, kdy se žáci nejprve rozmýšlejí, zda mají na otázku odpověď. Když ji v sobě naleznou, trvá nějakou chvíli, než si dodají odvalu veřejně promluvit, zvláště pokud jsou v choulolistivém věku dospívání.

*(Pozn.: Zde považují za nutné podtrhnout, že se často vyplatí chvíli počkat, nebýt se na první pohled trapného ticha. Zkušený lektor pozná, zda nastalé ticho je **hluché**, způsobené tím, že žáci nespolupracují, nebo je projevem **ostychu**. Ve druhém případě je škoda nepočkat, protože to je přesně ta chvíle, v níž se žáci rozhodují, zda promluvit či ne, bojují svůj vnitřní zápas, v němž si kladou otázky: mám to říct, nebo raději mlčet? Co na to řeknou ostatní? Co když se mi to nepodaří srozumitelně sdělit? Co když pak budu vypadat hloupě? Tento soukromý boj se pozná na očích, na atmosféře ve skupině. Taková chvíle není nikdy hluchá, ale velmi napínavá, dramatická. Někdy skončí na první pohled nezdarem, protože ostych zvítězí. Nutit nikoho nelze, ale může se trpělivě čekat. V takové situaci ubíhá subjektivní čas velmi pomalu – stejně lektorovi jako studentům. Praxe mě naučila, že ve chvíli, kdy si lektor v duchu pomyslí, že by měl pokračovat, teprve od tohoto okamžiku „nastaveného času“ se studenti nejvíce hlásí o slovo. Tuto „metodu“ jsem si zvykl praktikovat celkem běžně a často se vyplácí. Jsem si ale jist, že se mnou nebude leckdo souhlasit, protože se to může jevit na první pohled jako vydírání. Pokud si ale člověk sám pamatuje na svá školní léta a na podobné situace, kdy moc toužil veřejně před třídou vystoupit, ale ostych mu nedovolil, ví, že pak zažíval mírnou frustraci za toho, že selhal. Každý pedagog se ale ke své metodě musí dopracovat sám.)*

Po nějakém čase, kdy jsem trpělivě čekal, zda se někdo přece jen přihlásí, zvedla ruku dívka, která na rovinu řekla, že má jeden velmi osobní zážitek. A začala mluvit o nečekané smrti svého tatínka před dvěma lety. Skupina velmi pozorně poslouchala a bylo patrné, že si uvědomují, jak zvláštní a vzácně upřímná je ta chvíle. Zhruba po dvou minutách, které žákyně velmi statečně nesla, se rozplakala a začala se za své slzy omlouvat, což samozřejmě nebylo třeba. V takové chvíli se musíte velmi rychle rozhodnout, jak budete reagovat. Jedna z prvních věcí, která mě impulzivně napadla, byla vzít dívku kolem ramen a ko-nejšit ji, že to bude zase v pořádku. To jsem ovšem neudělal, protože právě tato má reakce by v ní mohla posílit lítost a její rozpoložení by mohlo nabrat směr, který by jí nepomohl a nad celým programem by se dlouho vznášela nepříjemná pachut'. Na druhou stranu se v takové chvíli nedá jen tak bez komentáře přejít k dalším členům skupiny. Tento přístup by byl z mé strany krajně necitlivý. Vzlykající dívce jsem

poděkoval, zrekapituloval jsem to, co bylo všem jasné, že tento zážitek byl pro ni jistě velmi bolestivý, že sám vím, jak těžké by to bylo pro mě osobně a jak si velice vážím toho, že v sobě našla odvahu, aby svou zkušenost sdělila nám ostatním. Dívka na má slova reagovala poznámkou, že netušila, jak moc bolestivý zážitek to pro ni stále je, že jej již považovala za uzavřenou minulost. Řekl jsem jí, ať si odpočine, že se budu zase ptát ostatních. Následovalo několik dalších, již méně závažných vyznání. Dívka se po krátké chvíli uklidnila a společně jsme pokračovali v programu. Situace byla zažehnána. Přesto si všichni byli vědomi toho, že se účastnili velmi upřímné a silné výpovědi. Situaci jsem později konzultoval s psychologem, který mi postup schválil. Co zásadního z tohoto konkrétního zážitku plyne? Nad námi v prostoru visel Malichův exponát, Malichovo zobrazení klíčového momentu jeho života, a pod ním si své osobní a zároveň univerzální bolesti prožívala mladá čtrnáctiletá dívka. Situace měla rozměry malého *psycho dramatu*. A ti vnímavější studenti mohli odcházet se zkušeností, že ve skutečném umění jde někdy opravdu o život a slzy a že my jako diváci jsme důležití, protože náš tvůrčí přístup k němu jej naplňuje novým obsahem, naším osobním. Samozřejmě se nedomnívám, že si to ti osmáci takto zformulovali, jsem ovšem přesvědčen, že tento zážitek si z muzea odnesli a že jim tato pointa, budou-li mít štěstí, třeba někdy dojde.

Místo na vaše poznámky:



Shrnutí

Na začátku kapitoly jsme se snažili vyjít z charakteristiky dramatické výchovy a z citovaných definic zdůraznit momenty, které jsou důležité a užitečné pro praxi v muzejní pedagogice. Zdůraznili jsme, že důležitý je tvůrčí proces, který tříbí myšlení studentů a vhodně stimuluje obrazovost a citlivost. Upozornili jsme na důležitost vztahu pedagog-žák a jak tyto vztahy mohou ovlivňovat průběh animací v muzeu. V tomto kontextu jsme také zdůraznili roli lektora, který je zvláště důležitý v okamžicích, v nichž se studenti nechají strhnout k autentické, upřímné výpovědi. Též jsme naznačili možnosti, jak se v kritických momentech zachovat.

Kontrolní otázky a úkoly7



- Co nazýváme dramatickou výchovou?
- Co je smyslem tvůrčí dramatiky?
- Jaká rizika při otevřeném rozhovoru hrozí a jak se na ně připravit?

Pojmy k zapamatování



Dramatická výchova

Tvořivá dramatika

Prvky dramatické výchovy

2 Role prvků dramatické výchovy ve struktuře animačních programů

Cíl

- vysvětlit, čím je užití prvků dramatické výchovy v animačních programech užitečné
- objasnit pojem „ledolamky“
- vysvětlit, proč jsou tzv. ledolamky důležité pro animační činnost
- uvést příklady dramatických etud v kontextu animačních programů tak, jak byly realizovány v Muzeu moderního umění

2.1 Úvod do začleňování dramatických prvků do struktury animačních programů

Prvky dramatické výchovy mají ve struktuře animačních programů své opodstatněné místo. Neříkáme tím, že bez nich to nejde, naopak dosud v muzejních institucích a galeriích převažují animační činnosti soustředěné výhradně na teoretickou a praktickou stránku výtvarného umění. Ovšem animace doplněné o prvky tvořivé dramatiky jsou studentům přístupnější už proto, že se během běžných devadesáti minut prostřídá několik různorodých aktivit, které se vzájemně vhodně doplňují a osvěžují pozornost všech zúčastněných.

Vhodné je užití dramatických prvků na začátku programu, který lze spojit s vzájemným představováním žáků s lektorem, tzv. **ledolamky**. V průběhu programů lze pak dramatické etudy zařadit kamkoli. Jen bychom měli při stavbě takové struktury dbát na to, aby byly včleněny logicky a nebyly samoučelné. Obezřetní musíme být také při volbě charakteru etud, které musí být přiměřené věku účastníků animací. V následujících odstavcích si řekneme něco o tzv. ledolamkách a zmíníme konkrétní příklad dramatické etudy, kterou zasadíme do kontextu, v němž probíhala.

2.2 Ledolamky

Ledolamky (z anglického icebreakers) jsou motivační etudy, které mají, jak už naznačuje obrazné pojmenování, prolomit ledy, uvolnit napětí, nervozitu z neznámého prostředí, navodit příjemnou atmosféru.

Zároveň by úvodní etudy neměly být samoučelné, ale pokud možno bychom se vždy měli pokoušet použít či sami vymyslet takové, které by předznamenávaly zaměření a téma našeho animačního programu. Vzhledem k tomu, že se naše kapitola zabývá především použitím prvků dramatické výchovy v animačních programech, uvedeme záměrně takový příklad motivační etudy, která s tématem souvisí.

Tzv. ledolamky můžeme podle uvážení a charakteru použít buď na úplném začátku nebo mohou následovat bezprostředně po vzájemném představení s lektorem. Tato fáze je velmi důležitá, protože a) představuje neformální, nenásilný začátek programu; b) napomáhá celkovému zklidnění a koncentraci účastníků; c) uvádí nenásilnou formou téma, které bude hlavním obsahem následující animace.



Příklad

V Muzeu moderního umění probíhala v roce 2003 retrospektivní výstava brněnského výtvarníka Miroslava Štolfy *Výběr z tvorby 1957–2002*. Štolfa se při své tvorbě nechal inspirovat mimo jiné estetikou světa závodních strojů Masarykova okruhu v Brně. Ten umělci natolik učaroval, že v letech 1960–1962 věnoval intenzivní pozornost právě jemu. Vznikla celá řada kompozic (*Depo*, *Závodníci*, *Stroje v depu*), vyjadřujících nejen dramatický okamžik před startem, ale i kontrast lidské psychiky a chladného stroje. Stroj byl také inspirací pro naši ledolamku. Účastníci měli zdánlivě jednoduchý úkol. První žák přišel do vymezeného prostoru a měl si vymyslet jeden, stále se opakující mechanický pohyb, který zároveň musel doprovodit jednoduchým zvukem, jenž vyluzoval buď ústy nebo např. vyťukáváním podrážek bot o parkety. Podmínka byla, aby pohyb i zvuk byly voleny s vědomím, že je účastníci budou muset realizovat nepřetržitě po dobu i deseti minut. Poté co svou „práci“ začal vykonávat první účastník, určil jsem dalšího, který měl práci těžší. Musel totiž pohybem i zvukem navázat na prvního, aby tak začala vznikat iluze stroje. Situace se opakovala do chvíle, než byli do práce zapojeni úplně všichni. Každý si tak musel v soukollí živého motoru najít své místo, což bylo pochopitelně čím dál tím těžší. Žáci museli být předem instruováni o tom, že se nesmí stavět do řady, ale naopak tak, aby jeden na druhého dobře viděli a mohli mezi sebou dobře komunikovat. Výsledek byl impozantní a žáky to očividně bavilo, i když zpočátku museli překonávat ostych, zejména první z nich. Pomoc jim musela přijít ode mne, který jsem je v jejich počínání povzbuzoval a v dobrém slova smyslu „hecoval“. Nakonec byli přesným rytmem a společně vytvořenou emocí zasaženi všichni. Zážitek byl ještě umocněn tím, že se vše odehrávalo v expozici, tedy v prostoru, který je stále ještě v obecném povědomí zafixovaný jako místo, kde se máme chovat tiše, pietně a kde

se nesmíme ničeho dotýkat. Byl to zážitek nejen pro samotné „živé součástky“, ale také pro návštěvníky výstavy. Někteří z nich se tvářili překvapeně, někdy až pohoršeně, někteří naopak celý proces sledovali se zjevnými sympatiemi. Jednou si dokonce přesné fungování stroje vysloužilo od přihlížejících návštěvníků potlesk, což zážitek žáků ještě umocnilo. A byl to dobrý odrazový můstek k tématu, zda vystavované exponáty, které samy byly složeny ze strojových součástí, mohou mít schopnost vyvolat v lidech emocionální reakci. Kdybychom na začátku použili ledolamku, která by měla za cíl účastníky jen stmelit a přimět je ke koncentraci na další práci, ale jinak by s tématem výstavy a naší animace nesouvisela, kdyby nám zkrátka chyběla logická motivace, ochudili bychom se o jeden důležitý rozměr.

2.3 Dramatické etudy jako další způsob uchopování uměleckého díla

Animace v muzejní pedagogice mají jednu obrovskou výhodu: je to naprosto svobodný prostor, v němž je možné dělat téměř vše, co pomůže podpořit pochopení uměleckého díla, jeho autora či tématu. Nechceme čtenářům našeptávat či naznačovat, co by měli se svými studenty dělat, jak by je měli vést a už vůbec bychom se neodvažovali je poučovat o tom, k čemu by je měli dovést. Záleží vždy na **typu výstavy, instalace, tématu**, pochopitelně na **osobnosti autora** a na **věku skupiny**, pro kterou je program připraven. A především záleží na samotném **lektorovi**. To on je osobnost, která určí charakter a směřování programu. Kdybychom požádali dejme tomu pět různých animátorů, aby každý připravil devadesátiminutový program ke stejné výstavě, budou se všechny animace lišit, někdy možná velmi výrazně; každý z lektorů totiž bude klást důraz na jiný aspekt výstavy, patrně bude pracovat i s jinými artefakty.

Umění jako druh tvůrčí lidské činnosti se ve svých nejlepších výkonech dotýká něčeho, co je pro nás jako pro lidské bytosti podstatné. Není důležité, že jako návštěvníci muzea nejsme třeba schopni hned přesně pojmenovat, proč nás který artefakt tak silně zaujal. Ale skutečnost, že se tak stalo, je dokladem, že se jedná o umění živé, které s námi emocionálně komunikuje. A jedním z cílů animačních programů je, abychom studentům či žákům ukázali, že se nepřišli dívat na umělecké mršiny, ale na výstavu, která komunikuje s každým, kdo je jen trochu ochoten a schopen se otevřít. A lektor by měl být ten, který tyto někdy zdánlivě neproniknutelné krusty bude narušovat. Arzenál prostředků k tomu je docela široký. A tvořivá dramatika patří mezi ně. Vhodným

způsobem umožňuje rozvíjet obrazotvornost, emoce a intelekt. A díky ní můžeme do obrazů i obrazně vstupovat a prožívat si je na vlastní kůži. Abychom ale nemluvili obecně, dovolíme si opět uvést příklad.



Příklad

Živé obrazy jsou jedna z obvyklých forem, jak aktualizovat a zatraktivnit program. Tento způsob komunikace s artefaktem jsem se studenty realizoval na dvou zcela odlišných typech obrazů.

Jedním z nich byl obraz *Kermes Sv. Jiří* od holandského malíře z 18. století v expozici nazvané *Holandské malířství 16.–18. století*. Jednalo se o typický žánrový obrázek, který zachycoval výjev z vesnického posvícení na návsí. Obraz byl zaplněn lidmi v maskách a barevných kostýmech, vyobrazoval je v nejrůznějších činnostech, např. v tanci, v rozmarném rozhovoru, zachycoval směšné opilce, vycházející z hospody, hrající si děti, prodavače perníků a preclíků, ale také zástupce šlechty na koních atd. Nechyběl ani výjev dospělé ženy vstávající právě z nočníku. Postav a postavíček bylo na obraze jistě kolem stovky. Obraz jsem zvolil jako klasickou ukázkou **žánrového obrázku**. Animační program byl určen žákům druhého stupně základních škol. Účastníci programu měli za úkol vybrat si jednu libovolnou postavu a co nejvěrněji ji napodobit. Nebylo to tak docela lehké, jak by se mohlo na první pohled zdát. Žáci jednak museli prokázat dobrý **pozorovací talent** (jen přibližné napodobení pohybu či pozice by bylo totiž pro ostatní vzhledem k množství postav matoucí), jednak to od nich vyžadovalo dobrou **fyzickou kondici**, protože vyobrazení vesničané se nacházeli v karikovaných pozicích a žáci v nich museli nehnutě, v tzv. **štronzu**, zůstat tak dlouho, dokud se nenašel ve skupině člověk, který postavu na malbě správně identifikoval. Je známo, že každý fyzický výkon, každá pozice s sebou nese i změnu v psychice. Úspěšní imitátoři pak měli za úkol ostatním sdělit, jak se právě cítí, co prožívají a vymyslet si jednoduchý příběh, který se k jejich **roli** váže. Tím jsme se společně dostali k pojmu **příběh**, který jsme pak rozvíjeli. Dílo tak před našimi zraky ožilo konkrétními osudy a stalo se mozaikou lidských příběhů. Takto konkrétně prožívaný obraz se stal malým návodem k tomu, jak se můžeme jako diváci na obraz dívat a ve své fantazii jej dále rozvíjet. Ze závěrečného shrnutí, na němž se žáci aktivně podíleli, pak vyplynulo, že k tomu, abychom z umění měli sami požitek, musíme k němu přistupovat aktivně, tedy že v sobě musíme mobilizovat tvůrčí schopnosti. Schopnosti, které jsou ovšem zároveň determinovány životní zkušeností, prostředím, v němž vyrůstáme a také osobností každého z nás. Kdyby bylo více času, mohli bychom animaci rozšířit o výrobu kostýmů a obraz rozpohybovat, oživit jej i zvuky. To však nebylo z časových důvodů možné.

Úplně jiného charakteru byla animace k výstavě *Umění je abstrakce (Česká vizuální kultura 60. let)*. V expozici bylo zastoupeno na sto padesát autorů (mj. V. Boštík, V. Boudník, H. Demartini, V. Fuka, J. Koblasa, S. Kolíbal, K. Malich, E. Medková, Z. Sýkora), kteří v abstraktní formě spatřovali možnost vyjádřit nové cítění skutečnosti a v neposlední řadě také svůj kritický náhled na společnost. Animaci jsme připravili společně s kolegou Markem Šobáněm a nazvali ji *Bod a linie – výtvarné prostředky a forma uměleckého díla*. Každý z nás přistupoval k tématu posvém. On se zaměřil především na výtvarnou část, já akcentoval přístup výtvarně dramatický a vhodně jsme se tak doplňovali. Pracovali jsme současně v expozici se dvěma asi patnáctičlennými skupinami středoškolských studentů, které se po čtyřiceti pěti minutách střídaly.

Práce s abstraktním uměním je vždy složitější než např. s konkrétní či figurální malbou. Zvláště pak v případech, kdy pracujete se studenty nepoučenými. Při přípravě programu jsme tedy museli předem počítat s tím, že mezi návštěvníky budou jak studenti zvyklí vnímat abstraktní výtvarné umění, tak úplní začátečníci. Z vystavených exponátů bylo patrné, že volná tvorba např. Vladimíra Boudníka přímo ovlivňovala jeho pojetí knižních obálek a naopak že motivy, které zpracovával v knižní grafice, rozvíjel ve vlastní volné tvorbě.

Jedním z vybraných exponátů byla knižní obálka s pěti černými body na bílé ploše. Čtyři z nich byly symetricky srovnány do řady, poslední bod se nacházel mimo tuto linii a narušoval kompozici. Navíc byl od ostatních opticky oddělen červenou tenkou linkou. Kniha se jmenovala *Pět tet*. Studenti dostali úkol: aniž by znali obsah knihy, měli nastínit krátký příběh, který se před nimi na obálce odvíjel. Každá odpověď byla správná, hodnotil jsem především originalitu jejich fantazie. Cílem úkolu bylo ukázat, že i abstraktní obraz může mít v sobě zakódován konflikt, tedy příběh. Nemusíme se nutně dívat na ilustraci či figurální malbu, abychom z obrazu vycítili napětí a uměli si všimnout vztahů, které mohou být na první pohled nečitelné. Přemítání nad sdělením, jež je lapidárně vyprávěné pěti černými body na bílém pozadí, bylo jen přípravou na úkol, který následoval.

Hlavní výstavní prostor Muzea umění se nazývá Trojlodí. Vede z něj elipsovité schodiště, které propojuje expozici s částí vyhrazenou zaměstnancům MUO. A právě schodiště se stalo hlavním dějištěm následujícího úkolu. Studenti měli vytvořit statickou dramatickou situaci, která by byla čitelná pro diváky (druhou skupinu), kteří ji budou nahlížet z nejvyššího schodu. Měli vytvořit perzonifikaci bodů, o nichž jsem chvíli předtím hovořili. Měli na to časový limit deseti minut. Jedna ze skupin se rozestavěla po celé délce dlouhého točitého schodiště. Každý ze studentů stál v nehybné póze s hlavou nahnutou přes zábradlí. Dole

pod schodištěm pak ležel poslední z nich v pozici, jako by se právě zřítíl z místa, odkud jsme pak všichni celém výjevu přihlíželi. Vznikla dramatická situace, která mohla mít několik výkladů. Jeden jsem již naznačil – smrtelný pád, nad kterým visel otazník: byla to sebevražda nebo nešťastná náhoda? Výklad mohl být ale méně dramatický: nehybně ležící postava mohla jen zakopnout a upadnout na zem. Pak se ale stala zvláštní situace, která scénu posunula do absurdní roviny a vnesla do minipříběhu nečekanou pointu. Náhle se totiž dole otevřely venkovní dveře a jimi vstoupil jeden z mých kolegů, který nic netušil. Chvilí na nehybně ležící postavu překvapeně zíral, poté k ní pokleknul a snažil se s ní komunikovat, aby zjistil, co se stalo. Teprve pak vzhlédl vzhůru. Když nás spatřil, očividně se mu ulevilo. Prvek náhody – náhlá přítomnost cizího subjektu – dotvořil a v odlehčeném duchu ukončil dramaticky vypadající situaci, která se tak proměnila v happening. Průběh a ukončení etudy jsem využil k závěrečnému hodnocení. Komentář jsem obohatil o konstatování, že umění pracuje i s prvky náhody, zvláště tehdy, když probíhá ve veřejném prostoru. Uměleckého díla se tak mohou zúčastnit i nic netušící diváci, kteří se nevědomky stávají aktivními spoluautory. Tato etuda se zároveň souhrou náhod stala jakýmsi úvodem k pozdějšímu animačnímu programu, který bude předmětem další kapitoly.

Místo na vaše poznámky:



Shrnutí

V této kapitole jsme se snažili zdůraznit, jaké důležité místo mají prvky dramatické výchovy ve struktuře animací. Zdůraznili jsme, že začátek každého programu je velice důležitý. Jedním z vhodných prostředků k prolomení potenciální bariéry mezi lektorem a skupinou jsou tzv. ledolamky. Uvedli jsme dále, že dramatické etudy je dobře střídat s tvůrčí výtvarnou činností, protože poskytují pohled z jiného úhlu a umožňují nám vnikat přímo do obrazu a vžívat se do vyobrazovaných postav. Živé obrazy mohou být ale také vstupenkou do způsobu myšlení výtvarného umělce a vůbec do reálného světa vztahů.

Kontrolní otázky a úkoly



- Jaké místo mají prvky dramatické výchovy ve struktuře animačních programů?
- Vysvětlíte pojem *ledolamky* a proč jsou důležité?
- Vymyslete vhodnou ledolamku k animačnímu programu k výstavě známého op-artisty Victora Vasarelyho

Pojmy k zapamatování



Ledolamka

Dramatická etuda

Živé obrazy

3 Organizační schopnosti jako nezbytný předpoklad k úspěšné realizaci animačních programů ve veřejném prostoru

Cíl

Po prostudování této kapitoly budete:

- seznámení s vybraným animačním programem, který měl formu happeningu a který může sloužit jako model pro vaše vlastní projekty se studenty ve veřejném prostoru

Jedním z cílů, které sleduje dramaturgie Muzea umění Olomouc, je představovat široké veřejnosti regionální výtvarné umělce, kteří kvalitou tvorby přesahují hranice olomouckého kraje a kteří se již zapsali do povědomí českého současného výtvarného umění. Návštěvníci muzea měli příležitost seznámit se v retrospektivní výstavě **SOFT SPIRIT** s malbami, kresbami, objekty a fotodokumentací z akcí a happeningů Vladimíra Havlíka. Výstava tedy zahrnovala několik klíčových poloh, které jsou pro Havlíkovu tvorbu charakteristické.

Vzhledem k šíři autorova uměleckého záběru jsme se nakonec rozhodli pro dva typy animací. Jedna probíhala jen v prostoru expozice a zabývala se Havlíkovými malbami a jeho šrafovanými půdorysy barokních kostelů. Tato animace byla doplněna o projekci dvacetiminutového dokumentu, který k výstavě vznikl a mapoval všechny zmíněné tvůrčí polohy umělce. Zastoupená fotodokumentace na druhou stranu skýtala dobrou příležitost pro vznik ojedinělého animačního programu, jehož cílem bylo studenty blíže seznámit s poetikou Havlíkových **akcí ve veřejném prostoru**. Tak nazýváme tvůrčí aktivity, které se odehrávají mimo uzavřený prostor muzejní instituce, jsou realizovány na veřejných místech mezi nic netušícími lidmi. Hlavním rysem těchto akcí je interakce aktérů se spoluobčany, kteří podle svého založení reagují na vytvořené situace buď pozitivně (někdy se i aktivně zapojí a stávají se členy týmu), nebo reagují podrážděně, což klade zvýšené nároky na tvůrce, protože musejí umět citlivě a neagresivně reagovat a zvládnout s noblesou situaci. A pochopitelně jsou lidé, kteří jsou k dění kolem apatičtí.

Hlavním smyslem těchto akcí je společně prožít **neopakovatelné okamžiky**, do nichž vstupují nečekané události, které mohou předem připravenou strukturu happeningu ovlivnit. Vladimír Havlík realizoval své akce většinou se skupinou blízkých přátel. V našem případě se jednalo o odlišný případ. **Happeningu** se měla účastnit skupina středoškolských

studentů z různých tříd jednoho olomouckého gymnázia, kteří o připravovanou akci projevíli zájem. Vzhledem ke školnímu provozu a časové vytiženosti jednotlivých potenciálních účastníků však byla příprava a následně zamýšlená realizace hodně problematická. Vše záviselo na tom, zda prvotní nadšení studentů nevyprchá dřív, než k akci samotné dojde. Vyžadovalo to od nich **odpovědnost** vůči druhým i vůči lektorovi, který jim nabídku učinil, chuť a touhu něco výjimečného prožít a dostačnou **odvahu** vystoupit ve veřejném prostoru z pohodlné anonymity a nést třeba i nepříjemné následky na vlastní kůži.

Oč tedy šlo? O cestu tramvají číslo 7. Začátek cesty byl stanoven na 15. hodinu, vyjet se mělo ze zastávky *Hlavní nádraží* a pokračovat přes město až na konečnou – zastávku *Hřbitovy*. Po celou dobu jízdy se měly u mikrofonu střídát dvojice studentů, kteří se měli vždy představit a nic netušícím spolecestujícím podat stručný výklad o tom, co zajímavého cestou mohou vidět. Vše se mělo odehrávat ve stejném duchu, v jakém se dějí poznávací autobusové zájezdy po cizině. Každou trasu od zastávky k zastávce měl mít na starosti jiný „průvodce“, vystřídat se jich mělo celkem jedenáct. Dalším úkolem, který měli studenti splnit, bylo přesvědčit co nejvíce cestujících, aby dojeli až na konečnou, kde na čeká překvapení. To mělo podobu uvítacího výboru, který je byl připraven pohostit džusem nebo minerálkou. A nejen to. Čekat měl i sám Vladimír Havlík, který má kousek od konečné zastávky ateliér. Hlavní bod překvapení tedy měla být návštěva Havlíkova ateliéru a další pohoštění. Tolik plán, s nímž byli studenti seznámeni. Zní to všechno jednoduše, ale příprava byla poměrně složitá. Cílem této kapitoly je předložit potenciálním kolegům, kteří by se někdy chtěli pokusit uspořádat podobnou akci ve veřejném prostoru, praktický manuál.

1) Kde vzít vhodné lidi?

Členové realizačního týmu jsou pro zdar celé akce klíčoví. Musí být **spolehliví, kreativní, samostatní**. Lektor by měl dát **prvotní impuls**, ale hlavní obsah už musí vycházet ze samotných studentů. Zvýšíme tak jejich zájem a celkovou snahu. V mém případě bylo hodně důležité, že za dobu, co animace v Muzeu umění probíhají, vytvořili jsme si úzké vztahy s mnohými vyučujícími, kteří někdy dokonce iniciují vznik specifických animačních programů. Např. již zmíněná animace *Bod a linie* vznikla na konkrétní objednávku. Důležité bylo, že jsem dostal doporučení na studenty, kteří jsou členy diskusního klubu na místním gymnáziu. Byl tu zde tudíž dobrý předpoklad, že se bude jednat o studenty schopné

se dobře vyjadřovat, navíc že budou zvyklí na veřejný projev. Dalším důležitým momentem bylo zvolit vedoucího skupiny, který bude mít u ostatních přirozenou autoritu a bude spojkou mezi lektorem a skupinou. V případě tohoto konkrétního projektu se to beze zbytku podařilo. Na první, informativní schůzku, při které jsem vysvětlil celý plán, přišel student, který pak od začátku sehrál velmi významnou roli právě oné spojky, bylo na něj spolehnouti, jak se začalo brzy ukazovat.

2) Jak studenty motivovat?

Jak už jsem předeslal, zkušenost praví, že vzbudit ve studentech zvědavost a nadchnout je pro zajímavý projekt, je maličkost. Často se ale stává, že po nějakém čase nadšení opadáva pod tíhou nejrůznějších okolností. Nejčastěji kvůli časovému zaneprázdnění, někdy také kvůli pochybnostem, které se mohou objevit. Někdy je to dilem rodičů, kteří pro takové věci nemají pochopení a začnou to svým dětem rozmlouvat, někdy prostě proto, že se to studentům tak zvaně rozleží a už se jim předložený projekt nezdá tak úžasný jako na začátku. Navíc v našem případě byla situace obtížnější v tom, že jsem s těmito studenty v muzeu nikdy nepracoval a sami se znali navzájem často jen od vidění. Pocit odpovědnosti byl tak přirozeně mnohem slabší, než kdybych pracoval s těmi studenty, kteří jsou pravidelným návštěvníky animačních programů.

Důležité bylo udržovat se skupinou pravidelný kontakt. První společná porada proběhla asi týden po mém prvním setkání se „spojkou“. To se odehrávalo přímo v jedné ze tříd gymnázia. Tento moment byl velmi důležitý, protože jsem tím, aniž bych to musel vyřknout nahlas, dal najevo, že mi na projektu záleží, že ho myslím úplně vážně. Také studenti svůj vážný úmysl vyjádřili tím, že na první společnou schůzku přišli, třebaže se odehrávala v jejich volném čase. Ale nepřišli všichni, kteří slíbili. Tak to většinou bývá. Výsledkem schůzky (na níž jsem zopakoval to, co jsem už předestřel týden předtím jejich neoficiálnímu vedoucímu) bylo mé pozvání do muzea na prohlídku expozice. Další dobré znamení bylo, že v dohodnutý termín opravdu všichni přišli (dokonce i ti, kteří se prve nedostavili) a všechny jsem je výstavou provedl a velkou část pozornosti věnoval rozboru fotodokumentací z Havlíkových akcí. Hovořil jsem o poetickém duchu jeho happeningů, které jsem chtěl těmto studentům zpřístupnit prostřednictvím naší společné akce TRAMVAJ, jak jsme happeningu pracovně říkali. Poté jsme si společně sedli a studenti si rozebrali trasy. Výsledkem byla následující tabulka:

<u>Tramvaj č. 7 – Názyv zastávek</u>	<u>Jméno průvodce</u>
Hlavní nádraží – Vejdovského	Pavel Kunčík
Vejdovského – Envelopa	Radim Brach
Envelopa – Tržnice	Jiří Habrman
Tržnice – Okresní soud	Marek Zelenka
Okresní soud – Náměstí Hrdinů	Olga Pavlová
Náměstí Hrdinů – Palackého	Miloslav Bárek
Palackého – Nádraží město	Tomáš Pospíchal
Nádraží město – Šibeník	Nikola Krutilová
Šibeník – Pražská	Barbora Kaštilová
Pražská – U kovářny	Zuzana Kaštilová
U Kovárny – Hřbitovy	Vendula Valentová
Uvítací výbor	Hana Vacková, Helena Kunčarová, Michal Zlámal, Vladimír Havlík

V tomto okamžiku už to začalo vypadat velmi nadějně, protože jsme společně urazili kus cesty, která začínala nabírat velmi konkrétní obrysy. Klíčovým momentem byl úkol, který měli splnit do několika dnů. Žádal jsem po studentech, aby si každý sám prošel pěšky svůj daný úsek a našel v něm nějaký zajímavý prvek, na něj by cestující upozornil. Mohlo to být cokoli, to už záleželo na nich. Konkrétní dům, socha, zajímavý, blíže nespecifikovaný objekt, který je cestujícím běžně skryt atd. Poté si studenti museli svůj úsek tramvaji projet a zjistit si, jak dlouho přejezd od zastávky do zastávky trvá. Na dvou nebo třech místech byly po cestě semaforey, a proto museli mít připravenou i delší variantu pro případ, že by tramvaj stála na červenou. Abych si byl jist, že studenti úkol splnili, požádal jsem je, aby si cvičně text, který budou říkat, napsali (nemuseli se jej ovšem učit zpaměti) a poslali mi ho prostřednictvím e-mailu. Bylo to prozřetelné rozhodnutí, protože jednak museli o svém proslovu důkladněji přemýšlet, jednak byli nuceni si v dostatečném předstihu svůj úsek opravdu projít a projet. Pro ilustraci uvádím několik z nich:

„Zdravím, pane Hrbek, tady posílám to svoje povídání o tramvajové zastávce Hlavní nádraží – Vejdovského. Je to myslím celkem zajímavý, lidi po té trati jezdí a ani neví, kdy se začala budovat. Takže bych to mohl trochu osvětlit. Proto jsem si teda vybral povídání o tramvajové trati mezi Hlavním nádražím a Tržnicí. Tady to je:

Tramvajová trasa Okresní soud – Tržnice – Hlavní nádraží

Spojení místa s hlavním nádražím mimo centrum v místech, kudy trasa vede dnes, bylo navrhováno několikrát, ale vždy neúspěšně. Prvním krokem

ke stavbě tramvajové stanice bylo vybudování trati od okresního soudu k tržnici, která byla zakončena smyčkou (1955). Na základní kámen trati, která spojuje tramvajovou trasu tržnice a hlavní nádraží bylo však poprvé poklepáno 26. 10. 1995, kdy došlo k zahájení stavebních prací. Kvůli pokračující stavbě byl dne 1. 6. 1996 na smyčce u tržnice přerušen provoz, který byl znovu v tomto úseku zahájen 25. 4. 1997. Myslím, že by se Vám to mohlo líbit. Zatím nashledanou.“

„Přeji pěkný den, posílám, co jsem měla poslat už včera... Omlouvám se, byla jsem mimo Olomouc. Mám trasu mezi zastávkami U Kovárny-Hřbitovy. Zatím neposílám přesný text, protože místo to je zapeklité... Snažím se vyštourat nějakou zajímavost, ale jediné, co jsem o tom místě slyšela, je, že čas od času se sídlišťem line nasládla „vůně“ masa z nedalekého krematoria – to chudákům lidem v tramvaji raději ani říkat nebudu. Takže stále hledám. Taky se chci zeptat, jestli, když se jedná o předposlední zastávku, musím opakovat úvod (kdo jsme a co se to vlastně děje), napadlo mě, že bych řekla už jen něco v tom smyslu, že se naše cesta chýlí ke konci, tady bych využila název zastávky Hřbitovy, no a po cestě bych přidala nějakou zajímavost z místa... Doufám, že během dneška a zítřka na něco přijdu. Budu věčná za jakýkoliv nápad, pokud máte nějaké zajímavé informace týkající se tohoto místa. Na mě osobně působí velmi komunisticky a ponuře :-), ale možná jsem zaujatá. Zatím nashle, ještě se ozvu.“

„Dobrý den, nejsem si jistý, jestli Vám mail dojde ještě do 12.00 jak bylo dohodnuto:o) Pro úsek Envelopa-Tržnice bych si představoval něco v tomhle duchu:

Dobré odpoledne, vím, že mnozí z Vás jsou právě teď na cestě z práce domů. Dovolím si Vás proto požádat o krátkou pozornost. Jmenuji se Jiří Habermann a chtěl bych Vám doporučit, abyste dnešní pondělní odpoledne upustili od zažitého stereotypu a pokračovali s námi až na konečnou zastávku této tramvaje v Olomouci-Neředíně, kde na Vás bude čekat možná nezapomenutelné překvapení. (improvizace podle čekání – nečekání na křižovatce, je to krátký úsek, takže času moc nebude.) Jen pro zajímavost, právě projíždíme kolem budovy dnes dost opomíjené Tělovýchovné jednoty Sokol Olomouc, která letos slaví již své 137. výročí. V roce svého vzniku, roku 1870, sehrál Sokol Olomouc silnou ideologickou roli v prosazování zájmu české menšiny v tehdy převážně německé Olomouci. Čas vyhrazený pro mě se naplnil. Děkuji za pozornost a věřím, že dnešní cesta s námi pro Vás bude zajímavá až do konce:o)“

„Krásné odpoledne, dámy a pánové, přeji dobrý den. Jmenuji se Olga Pavlová a ráda bych Vám doporučila, abyste s námi jeli až na konečnou

zastávku, protože tam na Vás bude čekat milé překvapení. Teď bych však chtěla upozornit na některé zajímavosti na této trase. (Toto pouze v případě, když bude tramvaj stát na červenou) Po mé pravé ruce můžete vidět Terezkou bránu, za níž se skrývá Palachovo náměstí. Až do doby druhé světové války na tomto místě stála židovská synagoga, která však byla nacisty zapálena a ani 15 hasičských sborů nedokázalo zkáze zabránit, protože jim byla blokována cesta německými vojáky. Nyní projíždíme kolem Švédské ulice, která dostala svůj název díky vpádu Švédů touto ulicí do Olomouce za dob třicetileté války. Po švédské okupaci přežilo v Olomouci 1675 lidí z původních 30 000 a rozkvět města byl zpomalen. Když se podíváte levým oknem ven, spatříte Červený kostel, který teď ovšem slouží jako sklad vědecké knihovny. Až přijedeme na zastávku Náměstí Hrdinů, všimněte si prosím krásného secesního domu na rohu Riegrovy ulice a ulice 8. května. V tomto domě se nacházelo kino zvané Edison, které však bylo později přejmenováno na kino Mír a roku 1992 bylo zrušeno a nyní se na tomto místě nachází prodejna s kancelářským nábytkem. Teď už se ale s vámi rozloučím a přenechám slovo dalším. Děkuji vám za pozornost a přeji hezký den.“

Z ukázek je patrný poctivý přístup, který se projevil ještě v neděli večer, kdy jsme se domluvili na posledním setkání, které proběhlo v Café 87, v kavárně Muzea moderního umění. Zde si měli naživo a poprvé do mikrofonu (připojeného na amplion, který si pověsili přes rameno) vyzkoušet intenzitu hlasu. Nedostavili se úplně všichni, ale další den stáli všichni rozestavení ve tři hodiny, každá dvojice na své zastávce. Prostřednictvím mobilu si dávali signály, do které tramvaje v kolik hodin mají nastoupit.

3) Na co ještě se nesmí zapomenout?

V průběhu příprav jsem měl ještě čas na to, abych Dopravní podnik města Olomouce (DPMO) oficiálně požádal o svolení realizovat připravený happening. Sjednal jsem si schůzku s marketingovou ředitelkou, která byla akci velmi příznivě nakloněna, narovinu ale řekla, že otázka povolení ze strany vedení DPMO je tak padesátiprocentní. V té době již vrcholily přípravy studentů a vědomí, že oficiální požádání může být zamítnuto, mě vedlo k rozhodnutí o povolení nežádat, ale risknout to a akci provést načerno. Studentům jsem pochopitelně předem oznámil, že o projektu TRAMVAJ nikdo kromě nás (a eventuálně lidí, kterým to sami řekli) neví. Zároveň jsem se slibem zaručil, že pokud nastane jakýkoli problém, беру jeho následky na sebe. Jednalo se tedy o neohlá-

šenou akci, a proto jsme museli vybrat tramvaj dvojče a akci realizovat v zadním voze, jinak bychom riskovali, že nic netušící řidič by nás z tramvaje vykázal a happening by byl zakončen předčasně. I proto byla nezbytně nutná kooperace prostřednictvím mobilních telefonů, protože jízdní řád předem neuvádí, zda má v daný čas jet tramvaj samostatná či zdvojená. Za normálních okolností by se tedy nemělo opomenout akci včas nahlásit na patřičná místa, někdy se ale musí udělat výjimka.

4) Správná volba

Od začátku jsme byli všichni zvědaví, jak akce dopadne, vznášel se nad námi velký otazník. Vstupovali jsme do prvního vhodného vozu. Začátek je vždy nejdůležitější, ten předurčí, jak se vše bude dále vyvíjet. Hned první student zaujal naprosto suverénním a opravdu vtipným, neestrádním výstupem. Ačkoli byl tramvajový vůz plně obsazený, nikoho připravené komentáře nerušily, lidé naopak většinou pozorně poslouchali. V závěru, který měl být vyvrcholením jízdy, se ke skupině všech zúčastněných studentů přidal jeden vysokoškolský student, který byl na překvapení, jež čekalo na konečné, zvědav natolik, že opustil svůj naplánovaný program. Po měsíci příprav, které vyvrcholily hodinovým happeningem završeným návštěvou ateliéru Vladimíra Havlíka, se ukázalo, že sestava gymnaziálních studentů pracovala skvěle a už to samo o sobě by se dalo nazvat malým zázrakem.

Místo na vaše poznámky:

Shrnutí

Je vždy vítané, pokud je spektrum animačních programů široké. Jedním z vhodných doplnění, zvláště pokud se jedná o moderní umění, jsou právě aktivity ve veřejném prostoru, které jsou vděčným oživením. Při přípravě takové akce bychom ovšem měli zvážit, zda náš záměr nebude nad síly jednotlivých aktérů. Pokud známe jejich schopnosti, měli bychom z nich vyjít. Při přecenění jejich sil totiž může dojít k nepříjemnostem, které si budeme zažívat stejně my jako lektori, tak pochopitelně



především studenti. Při práci na happeningu či jakékoli jiné akci vně muzejní instituce musíme počítat předem s tím, že ne každému studentovi je příjemné se prezentovat před cizími lidmi a že pokud nejsou zvyklí na komunikaci v neznámém prostředí, může vzniknout problém. Tomu se však dá předejít konzultací našeho záměru s vyučujícím pedagogem, který studenty dobře zná. Může totiž předem odhadnout schopnosti jednotlivých studentů či dokonce upozornit na základě svých zkušeností na možné komplikace, jež mohou nastat. Důležitá je také vhodná motivace studentů. Čím složitější a časově náročnější program, tím je motivace důležitější. A na závěr ještě poznámku: Vždy bychom měli vědět, proč přesně volíme kterou formu akce a co ji sledujeme.



Kontrolní otázky a úkoly

- Co všechno musíte mít na zřeteli, bude-li chtít pracovat se studenty ve veřejném prostoru?
- Co je obecně smyslem akcí a happeningů?
- Jak motivovat studenty při časově náročnějších projektech, které jsou závislé na jejich vůli?



Pojmy k zapamatování

Akce
Happening
Veřejný prostor

Závěr

V předchozích kapitolách jsme se zabývali animačními programy, které využívaly k dosažení svého cíle prvků dramatické výchovy. Řekli jsme si, jaké jsou jejich výhody a jaká úskalí představují. Samozřejmě jsme na malé ploše nemohli vyčerpat zdaleka všechny zkušenosti a příklady, které jsme za dobu sedmi let praxe v Muzeu umění Olomouc učinili. Ale to není nejpodstatnější. Důležité je, zda vám předchozí kapitoly alespoň trochu pootevřely cestu k vašemu vlastnímu přemítání o smyslu muzejní pedagogiky. Důležité místo v animačních programech zastává právě výchovná (tvůrčí) dramatika, která je vhodným doplněním výtvarných aktivit. Dvěma různými cestami tak spějeme ke stejnému cíli a je vždy užitečné, když žákům zprostředkujeme obě možnosti. Může je to obohatit. A nás samozřejmě taky. Tento přístup vyžaduje jak od nás, tak od žáků a studentů spolupráci, komunikaci, ukázněnost, soustředění a také odvahu otevřít alespoň trochu sami sebe. A když se to podaří, není to málo. A už kvůli tomu to stojí zato.



Mgr. David Hrbek (1968), lektor Muzea moderního umění. Po absolvování Filozofické fakulty Univerzity Palackého (obor čeština-angličtina) působil rok jako redaktor nakladatelství Votobia, poté sedm let učil na Slovanském gymnáziu v Olomouci a od roku 2000 působí jako lektor v Muzeu umění Olomouc, kde vytváří a vede animační programy, organizuje diskusní večery a doprovodné programy k výstavám Muzea moderního umění. Vedle svého řádného zaměstnání spolupracuje se Švandovým divadlem v Praze, kde má vlastní talk show Scénické rozhovory. Ve stejném divadle je hlavním dramaturgem projektu Výtvarná zed', na němž spolupracuje se současnými českými výtvarnými umělci. Vydal dvě knihy rozhovorů (Šumný Vávra, Všechno je sázka – přepisy dvanácti Scénických rozhovorů), v současné době pracuje na třetím knižním rozhovoru, tentokrát s fotografem Robertem Vanem.

Využití intermediálních postupů v animační praxi

Vladimír Havlík

Úvod: Médium je masáž

Proslulá věta amerického teoretika nových médií Marshalla McLuhana „The medium is the message“ znamená v češtině „Médium je poselství“, nicméně nám asociuje ironický podtext vyjádřený větou „Médium je masáž“. Fakt, že žijeme v mediální, technologické společnosti se všemi dobrými i špatnými následky, je nepopiratelný. Na jedné straně dochází k obrovskému rozvoji a zrychlení komunikace, k přímému přenosu našich „poselství“ kamkoliv na zeměkouli v reálném čase. Na straně druhé jsme masírováni každodenním atakem závratného množství informací, zpráv, obrazů, které se nás snaží zaplést do sítě „vlastníků moci“, ať už to jsou politické lobby či ekonomické korporace. Překotný rozvoj digitálních technologií dělí prognostiky, filosoфы i obyčejné lidi na ty, kteří věří v jejich pozitivní využití (za všechny technooptimisty jmenujme alespoň hybernovaného Timothy Learyho) a na skeptiky (např. Jean Baudrillard či Paul Virilio), kteří si myslí, že celý svět už je pouhým obrazem, simulovanou realitou, že zrychlení nenávratně smazává stopy reálného světa. Stejně tak jako se industriální společnost proměnila ve společnost informační (mediální), můžeme pozorovat proměnu výtvarného umění (v jeho klasické – „rukodělné“ podobě) v umění vizuální, využívající možností nových (digitálních) médií.

Když americký umělec Dick Higgins, člen mezinárodní skupiny Fluxus, použil jako první pro záměrné směšování uměleckých forem pojem „intermédia“, měl na mysli využití prvků výtvarného umění, hudby, divadla a tance ve společné akci – happeningu. S překračováním hranic mezi jednotlivými druhy umění jsme se mohli setkat už u veřejných vystoupení futuristů, surrealistů či dadaistů. Jejich představení by asi nejlépe charakterizovaly pojmy syntéza a simultaneita (v dnešním jazyce nelinearita či dekonstrukce). S výraznou proměnou chápání slova intermediální umění se však setkáváme až s nástupem nových médií – fotografie, videa a internetu, které nabízí nelineární, vrstvenou a bezprostředně sdílenou tvorbu multimediálních projektů (objektů, instalací, performancí, interaktivních prostředí či virtuálních prostorů). Současné umění chce v daleko větší míře než umění klasické vtáhnout diváka do hry, nabídnout mu interaktivní komunikaci, v jejímž rámci může do díla vnášet vlastní interpretace, zasahovat do něj, měnit jeho formu. Dalším charakteristickým rysem je snaha o propojení umění a vědy o vzájemné obohacení a inspiraci, která vede často ke společným projektům. Na druhé straně je to snaha o razantní vstup umění do sociální a politické roviny, kritika negativních rysů konzumní společnosti, upozorňování na práva menšin, sociální spravedlnost, ochranu veřejného prostoru, ekologii atd. atd.

Současné umění tak v mnohem větší míře překračuje institucionální rámec galerií a snaží se vstoupit do aktivní přímé komunikace s „divákem“. Žije více filosofií „tady a teď“ či „to co vidíš, dostaneš“ a z historie si vybírá, co se mu hodí „k použití“. Francouzský teoretik umění Nicolas Bourriaud mluví o postprodukci. „Postprodukce“ je technický pojem, používaný ve světě televize, filmu a videa, kterým se označuje veškeré zpracování natočeného materiálu. Bourriaud rozšiřuje význam tohoto termínu i na výtvarné umění.

„Od počátku 90. let 20. století se stále více a více umělců zabývá interpretací, reprodukováním, novým vystavováním či jiným využíváním děl ostatních umělců nebo kulturních produktů, které jsou k dispozici. Toto umění postprodukce odpovídá zvýšení kulturní nabídky, ale nepřímým jde i o to, že svět umění si přisvojuje formy, jež dosud opomíjel či jimi opovrhoval. O umělcích, kteří zasazují vlastní dílo do díla druhých, můžeme říci, že přispívají k rušení tradičního rozlišování mezi produkcí a konzumací, mezi tvorbou a kopírováním, mezi readymade a původním dílem. Tito umělci již nepracují se surovinami. Nevytvářejí novou formu ze surového materiálu, nýbrž pracují s objekty, které již obíhají na kulturním trhu, tj. nesou informace, které do nich vložili jiní lidé.“ (Bourriaud, Postprodukce, 2004, s. 003).

Jistěže nemusíme s Bourriaudem ve všem souhlasit, nicméně jím popisovaná tendence je v současném umění jasně rozpoznatelná. Takže tu máme muzea umění, které uchovávají klasické, víceméně zakonzervované artefakty a živou scénu, která s vydatnou pomocí nových technologií hranice muzeí a galerií překračuje a expanduje do otevřeného prostoru „síťové komunikace“. Sklenutí oblouku či mostu mezi těmito dvěma oblastmi je výzvou pro učitele a zprostředkovatele (animátory) výtvarného umění. Jak nám v tomto procesu mohou pomoci intermediaální postupy, si naznačíme v následujících kapitolách.

1 Slovníček pojmů

Cíle



Po prostudování této kapitoly budete schopni:

- *orientovat se v některých proudech výtvarného umění 2. pol. 20. stol.*
- *vyjmenovat jejich hlavní představitele*
- *rozpoznat vliv konceptuálního umění na současný vizuální jazyk*

Ke zmapování oblasti výtvarného umění, ve které se budeme pohybovat, nám pomůže objasnění některých důležitých pojmů. Velký prostor bude věnován konceptuálnímu umění, jež je pregnantně definované v manifestu amerického umělce Sol LeWitta. Důvodem je přesvědčení, že konceptuální postupy jsou v současném umění naprosto převládající a najdeme je nejen v oblasti intermedií, ale i v „klasických“ disciplínách jako je malba, kresba či sochařství.

Průvodce studiem



Trochu teorie nikdy neuškodí. Jsem si jistý, že jste se už s řadou pojmů, týkajících se současného umění setkali. Je dobré si je připomenout, dříve než přistoupíme k praktické činnosti.

1.1 Konceptuální umění

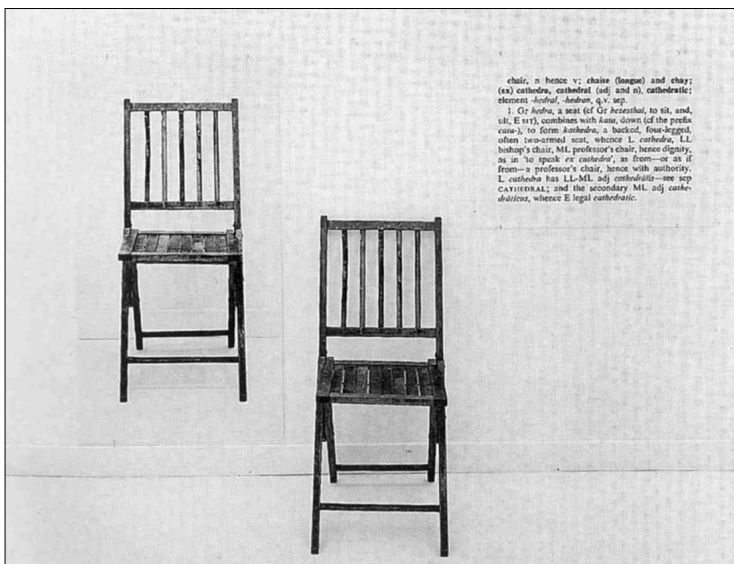
Vzniká v USA ve 2. polovině 60. let (především v okruhu minimalistů a mezinárodní skupiny Fluxus). Jde o umění, pro které je rozhodující idea a proces její vizualizace více, než výsledný artefakt. Obrací se spíše na rozum diváka, než na vyvolání emocí. Idea je v dile prvotní, může být finálním produktem a dílo samotné nemusí být realizováno. Myšlenky mohou být vyjádřeny použitím široké škály médií – filmy, video, fotografie; kombinace slova, obrazu, hudby a tance atd. Za předchůdce je považován Marcel Duchamp, který svými readymades vznesl otázku po podstatě umění již ve 20. letech 20. století. Ideovým teoretikem konceptuálního umění je Sol LeWitt, který spojuje koncept s minimalismem.

Sol LeWitt: Věty o konceptuálním umění

1. Konceptuální umělci jsou spíše mystici než racionalisté. Dosahují závěrů, které logika nemůže pojmout.
2. Racionální úvahy opakují racionální názory.
3. Iracionální názory vedou k novým zkušenostem.
4. Formální umění je nevyhnutelně racionální.
5. Iracionální myšlenky by měly být následovány rozhodně a logicky.
6. Pokud umělec změni svůj názor v průběhu vykonání díla, kompromituje výsledek a opakuje v minulosti dosažené výsledky.
7. V procesu, který zahrnuje vznik nápadu až po dokončení díla, je umělcova vůle druhotná. Jeho vůle může být pouze projevem jeho ega.
8. Pokud jsou používána slova jako malba a socha, implikují celou tradici a předpokládají následné přijímání této tradice, a tím kladou omezení na umělce, který tudíž váhá při vytváření umění, které by tato omezení přesahovalo.
9. Koncept a myšlenka jsou dvě různé věci. Koncept obsahuje všeobecný směr, zatímco myšlenka je komponent. Myšlenky uskutečňují koncept.
10. Myšlenky mohou být umělecká díla; jsou ve vývojovém řetězci, který případně může zaujmout nějakou formu. Všechny myšlenky nemusí být nezbytně nutně fyzicky vykonané.
11. Myšlenky nemusejí nezbytně nutně přicházet v logickém pořadí. Mohou se vyvíjet nečekanými směry, nicméně myšlenka musí být dokončena v mysli před tím, než se zformuje myšlenka následující.
12. Pro každé umělecké dílo, které se stává hmotné, existuje mnoho jeho variací, které hmotné nejsou.
13. Umělecké dílo může být považováno za vodič mezi myslí umělce a pozorovatele. Nikdy by ale k pozorovateli nemělo doopravdy dosáhnout a také by nikdy nemělo opustit umělcovu mysl.
14. Slova jednoho umělce k druhému mohou vyvolat myšlenkový řetězec pokud spolu sdílejí společný koncept.
15. Protože žádná forma není ve své podstatě důležitější než ostatní formy, umělec může rovným dílem používat jakoukoliv formu od slovního vyjadřování (ať mluvou či písmem) až k fyzické realitě.
16. Pokud jsou používána slova a pokud vznikla z myšlenek o umění, potom jsou pouze uměním a nikoliv literaturou, stejně tak, jako čísla nejsou matematikou.
17. Všechny myšlenky jsou umění, pokud se uměním zabývají a pokud spadají do konvenčního pojetí umění.

18. Lidé se obvykle snaží pochopit umění minulosti tak, že na něj aplikují současné konvence, z čehož vzniká nepochopení umění minulosti.
19. Konvence v umění jsou pozměňovány uměleckými díly.
20. Úspěšné umění mění naše porozumění konvencím tak, že mění naše vnímání.
21. Vnímání myšlenek vede k novým myšlenkám.
22. Umělec si nemůže představit své umění, a nemůže ho pochopit, dokud není úplné.
23. Umělec může špatně pochopit umělecké dílo (porozumět mu jinak než umělec), nicméně stejně může být sveden svým vlastním nesprávně vyloženým myšlenkovým řetězcem.
24. Vnímání je subjektivní.
25. Není nezbytně nutné, aby umělec rozuměl svému vlastnímu umění. Jeho vnímání není ani lepší ani horší než vnímání ostatních.
26. Umělec může vnímat umění ostatních lépe než své vlastní umění.
27. Koncept uměleckého díla může zahrnovat podstatu díla nebo proces, při kterém je vytvářeno.
28. Pokud je myšlenka díla stanovena v umělcově mysli a je rozhodnuto o jeho konečné formě, je celý proces pouze dokončen naslepo. Existuje zde mnoho vedlejších podnětů, které umělec nemůže pojímat. Tyto podněty však mohou být použity jako myšlenky pro nová díla.
29. Proces je mechanický a nemělo by s ním být manipulováno. Měl by se vyvíjet svévolně.
30. V uměleckém díle je obsaženo mnoho různých prvků. Ty nejdůležitější jsou také nejzřejmější.
31. Pokud umělec používá stejnou formu ve více dílech a mění použitý materiál, lze předpokládat, že umělcův koncept se týkal použití materiálu.
32. Banální myšlenky nemohou být zachráněny nádherným provedením.
33. Je složité zpackat dobrý nápad.
34. Když se umělec naučí dělat své řemeslo příliš dobře, vytváří povrchní umění.
35. Tyto věty jsou poznámkami o umění, nejsou však umění samo o sobě.

(Minimal Earth Concept Art, jazzová sekce 1982, str. 329–331)



Obr. Joseph Kosuth - Jedna a tři židle, 1965 - práce prezentující obsah slova židle v reálné, obrazové a slovní podobě (třech svěbytných percepčních a funkčních systémech)

1.2 Akční umění

Termín akční umění zahrnuje aktivity, které se vážou na živou realizaci akce v konkrétním prostoru a čase. Vychází ze snahy započaté J. Cagem a jeho žáky (především z okruhu hnutí Fluxus) o setření hranic mezi uměním a životem. Jeho rozvoj můžeme sledovat od 60. let 20. století.

V rámci akčního umění rozlišujeme několik typů aktivit, jejich hranice se však vesměs stírají a prolínají.



Obr. Allan Kaprow, Dvůr, 1961

1.3 Happening

Termín uvedl do života Allan Kaprow v roce 1959. Chápal jej jako umělecké dílo realizované v prostoru, aktivované umělcem a diváky, definoval jej jako „asambláž události uskutečněných nebo vnímaných v různých časech na více místech“ (Kaprow, A.: *Assamblage, Environments and Happenings*, Harry N. Abrams, New York, 1961). Součástí happeningů může být jednoduchá krátká událost – event, která je někdy realizována i samostatně. Tento pojem se váže na aktivity členů hnutí Fluxus. Dalšími organizátory happeningů byli Američané Dick Higgins, Claes Oldenburg, Robert Rauschenberg, Němec Wolf Vostel, či Francouz Ben Vautier. V Japonsku vyvíjela tento typ činnosti skupina Gutai. U nás to byl Aktuál Milana Knížíka, na Slovensku proslul velkolepými happeningy Alex Mlynarčík.

„Nezajímají nás estetické normy sloužící jako měřítko dokonalosti. Zajímá nás člověk. Abychom překonali jeho otrlost a citovou lhostejnost, tak typickou pro dnešního člověka, používáme, MUSÍME POUŽÍVAT maximálně působící formy. Proto NATURALISMUS, BANÁLNOSTI, MAXIMALISMUS, PROVOKACE, PERVERZE apod.“

Šokovat, fascinovat, obnažit nervy.
Přesvědčit, maximálně přesvědčit.
Pryč s příjemnou lechtavostí umění!
Je nepotřebná další výroba obrázků a sošek do interiérů, další sentimentální kvilení na pódiích koncertních síní.
Zakládat chrámy umění, Altamiry 20. století, kde lidé budou padat zsažení magickou silou umění.
TO CHCEME!“

(z manifestu AKTUÁLU 1962-64 in Milan Knížák, Nový ráj, 1996)



Příklad



Je zajímavé, jak se pojem happening dostal do obecného povědomí díky protestním akcím studentů během sametové revoluce. Tyto akce měly díky invenci a spontaneitě jejich účastníků intermediální podobu opírající se o silnou vizuální a dramatickou složku.

1.4 Performance

Pojem, který se začal používat koncem 70. let a označoval tělesnou akci, prezentovanou před publikem. Na rozdíl od happeningu nebyla performance příliš závislá na přímé aktivitě diváků. Termín se zpětně aplikuje i na tělové akce umělců 60. let (stejně tak se setkáme s pojmy body art či piece). Pro performanci je typický koncentrovaný psychofyzický prožitek místa a času umocněný nevypočitatelnou reakcí okolí (na druhé straně připouští někteří kunsthistorici, jako např. Anne Le Goldberg, blízký vztah performance k výtvarnému divadlu). Řada performancí má výrazně sociálně a politicky kritický obsah. V 70. letech se často setkáváme s fenoménem „oběti“, absolutním fyzickým nasazením, jež hraničilo se sebedestrukci. (Chris Burden, Vitto Acconci, dvojice Abramovičová – Ulay, u nás Petr Štembera, Jan Mlčoch a další). Současné performance jsou většinou postmoderní směsí obsahů a forem (často citující dříve realizované akce v kombinaci s novými médii). Jejich vyznění má často ironickou, humornou či absurdní polohu. (Mathew Barney, Katarzina Kozyra, u nás Jiří Surůvka).

„Performerem se člověk rodí, tato profese se nedá naučit, nastudovat, nacvičit. Pokud tu není cit pro prostor, ovládání vlastního těla, řeči, situace, vrozená senzitivita pro komunikaci a interakci s celým okolím a celková a nehmatatelná aura osobnosti, může to performer nebo případně divák zabalit. Jde o specifickou schopnost, kombinující živelnost a sebekontrolu, zcela jinou, než je tomu u herců, hudebníků, politiků, obchodníků, sportovců. Snad nejbliže to má k činnosti šamanů, eskamotérů, ceremoniářů, psychologů. Je potřeba notný kus kouzla osobnosti, ale narcismus obvyklý u herců, hudebníků a politiků a vůbec popstars je u oboru performance nesnesitelný a rušivý, protože zde nemá jít o předstírání a předvádění se, ale o předkládání něčeho.“

(Miloš Vojtěchovský: Rodilý performer ještě žije, in Umělec 5–6, 1999 str. 10)



Obr. Abramovičová, Ulay, Rest Energy, 1980

1.5 Land-art

Land-art vznikl v 2. pol. 60. let 20. stol. v USA a je charakteristický vytvářením uměleckých děl v krajině s využitím přírodních materiálů. Dílo se vztahuje ke konkrétnímu místu, které proměňuje výtvarnými zásahy, a tak vytváří nový – v první řadě estetický – kontext jeho vnímání. V dalších rovinách lze jednotlivé realizace vnímat i ve vztahu k historii, ekologii, někdy i sociální či politické specifičnosti konkrétních míst. Ústřední postavou land-artu je Robert Smithson, jehož Spirálovité molo se stalo ikonou tohoto směru. Mezi dalšími můžeme jmenovat Michaela Heizera, Waltra De Mariu, Christa, Andy Goldsworthyho nebo našeho Ivana Kafku. Do řady land-artových realizací se umělci zapojili tělovou

akcí, takže lze pak jen stěží hledat hranici mezi land-artem a performancí (Hnízdo Nilse Uda či rituální akce Anny Mendiety)

Příklad



Projekt bahenní tůně

1. Krumpáčem vyhlubte hlínu na ploše 100 čtverečných stop.
 2. Požádejte místní požárníky, aby toto místo naplnili vodou. K tomu lze použít požární hadice.
 3. Místo je upraveno, jakmile se promění v bahno.
 4. Nechte ho vyschnout na slunci, až se promění v hlínu.
 5. Tento postup můžete libovolně opakovat.
- (Robert Smithson, 507)



Obr. Robert Smithson, Spirála Jetty, 1970

1.6 Instalace

Termín označuje široké spektrum prací, které se rozvíjejí v prostoru a čase (vtahují diváka dovnitř časoprostorové situace) a mísí prostředky klasických a nových médií. Za předchůdce instalace lze označit Merzbau dadaisty Kurta Schwitterse, který zaplňoval celý prostor bytu vlastními objekty, či později v 60. letech prostorové práce Eda Kienholze či George Segala, pro něž se tehdy používal termín environment. Instalace, které se váží na konkrétní místo, definované jeho sociálním, politickým,

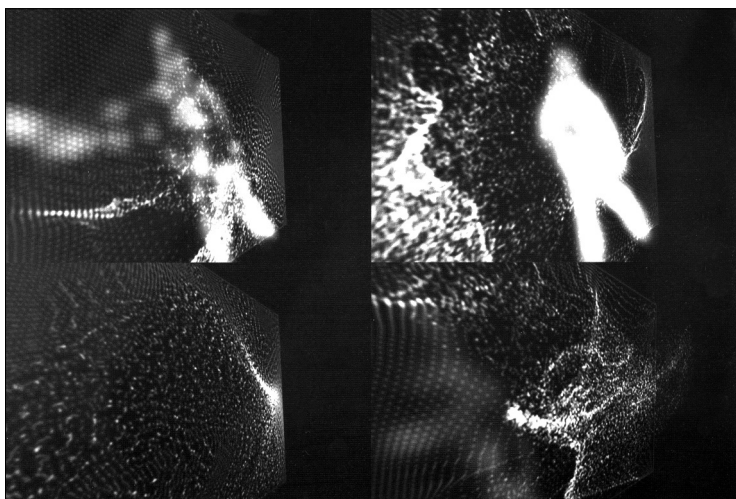
kulturním či architektonickým kontextem, se nazývají site-specific art. Umění instalace se stává jedním z hlavních žánrů v 90. letech 20. století. Jeho rozvoj do dnešních dnů umožnila flexibilita a rozmanitost výrazových prostředků, které pod tento termín spadají. Z významných umělců vyjadřujících se formou instalačního umění jmenujme alespoň Josepha Beuyse, Christiana Boltanského, Hanse Haackeho, Roberta Gobera, Barbaru Kruger, Nancy Holt a další. Z českých umělců jsou to např. Ivan Kafka, Milena Dopitová či Ján Mančuška.



Obr. Joseph Beuys, Mobiüv vrhač, 1984

1.7 Multimediální umění

Pojem se váže na digitální technologie a označuje propojení textu, počítačové animace, videosekvencí, statického obrazu a zvuku do komplexního tvaru, který se odvíjí před divákem na počítačovém monitotu či v podobě dataprojekce. Multimediální realizace jsou v naprosté většině interaktivní, takže diváci mohou ovlivňovat proces vzniku a finální podobu díla. To je zaznamenáno na CD ROMU, který (pokud dá umělec svolení) může být distribuován i mimo galerii a divák tak není vázán na termín výstavy. Pro sdílení tohoto typu umění na síti se používá pojem net-art. Autoři se často sdružují do skupin nebo tvoří pod pseudonymy. Jejich díla jsou kromě permanentní prezentace na netu vystavována především na festivalech specializujících se na nová média, jako je např. Ars Elektronika v Linci či výstavy a archiv v muzeu v Karlsruhe. Z našich umělců zmiňme alespoň Federica Diaze a jeho projekt E-Area.



Obr. Federico Diaz, Generatrix I. 1. 4., 2002

1.8 Videoart

Zrod videoartu se pojí se jménem Nam June Paik, který začal pro svoji uměleckou práci využívat jako první (od roku 1965) videozáznam a jeho projekci na TV obrazovce. Z televizních obrazovek vytvářel postupně čím dál složitější skulptury a instalace. K pionýrům videoartu patří i Čechoameričan Woody Vasulka se svou ženou Steinou. Od 80. let

je video propojeno s počítači, což umožnilo vytvářet složité a komplexní video instalace, které vedle klasicky frontálně umístěné projekční plochy budují prostor kolem diváka promítáním obrazu na stěny, strop či podlahu (např. Bill Viola, Garry Hill) nebo na jednotlivé objekty (Tony Oursler).

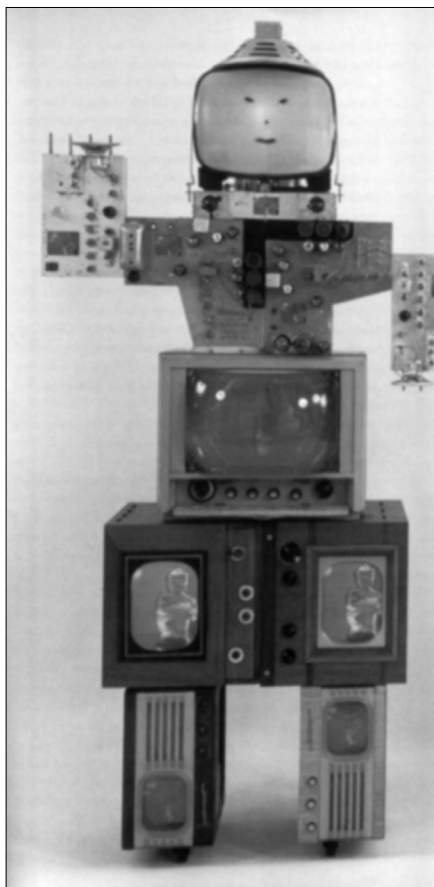


Úkol

Zamyslete se nad tímto výrokem:

„Tak jako koláž nahradila olejomalbu, tak i obrazovka nahradí plátno.“

Nam June Paik



1.9 Umění ve veřejném prostoru

Umění ve veřejném prostoru se snaží vynést otázky, které nám kladou umělecká díla, z galerií přímo na ulici. Současná podoba těchto aktivit samozřejmě navazuje na happeningy a performance z 2. poloviny minulého století. Jejich obsah je však adresnější, cílí přímočaře na určitý společenský problém, ať už v sociální (např. feminizmus, rasizmus, sociální nerovnost,...) či politické rovině (zneužívání moci, korupce,...). Po formální stránce využívají umělci v daleko větší míře nových technologií (video, digitální fotografii, internet). Díla jsou charakteristická „remixovou estetikou“, mícháním stylů, známých z dějin umění, populární kultury, reklamy, designu, módy a podobně. Razantními akcemi na poli uměleckého aktivismu jsou u nás známy např. skupiny Rafani (spálení české vlajky vyvedené v šedých barvách na Václavském náměstí), Poděbal (Výstava Malík urvi, odhalující provázanost našich politických představitelů s KSČ a STB) nebo Guma Guar, protestující svým videem proti brutálnímu zásahu policie na Czech Techu.

Příklad

Student dějin umění Petr Šprincl, hostující v intermediálním ateliéru, si uvědomil, že sochy v jeho rodném Hodoníně se stávají jakousi samozřejmou „dekorací“ veřejného prostoru a obyvatelé je mívají celkem bez povšimnutí. Aby otestoval jejich pozornost, umístil na ně ve spolupráci s přítelem Mojmírem Měchourou cedule s nápisy, které se vztahovaly k biografii portretovaných osobností nebo k prostředí, které sochy obklopovalo. Na sochu T. G. Masaryka připevnil nápis „raději jsem měl zůstat ve Francii“. Odezva byla okamžitá. Na místní policejní stanici volali rozhořčení občané (50 telefonátů za den), ozvala se předsedkyně spolku T. G. Masaryka a nakonec ceduli někdo ukradl. Autoři projektu pak celou akci dotáhli podáním žaloby na neznámého pachatele. Jistěže se názory na takovéto akce radikálně liší, jedni mluví o narušení veřejného pořádku, druzí si uvědomují, že jde spíše o potřebný test, vedoucí ke zkoumání demokracie, principu svobodného vyjádření názoru, vedení dialogu. Otázka, co je, a co není demokratické, se takovouto akcí vyhrtí a přiměje kolemjdoucí k přímé reakci.



Obr. Petr Šprincel, Mojmir Měchura, Sochy, 2007



Úkol

Odpovězte si na otázku: Jsou mi takovéto akce sympatické nebo mě popouzejí? Napište proč. Prodiskutujte celou záležitost s generačními vrstevníky a s rodiči. Srovnejte jejich názory.



Praktický úkol

Najděte ve městě nějaký artefakt (sochu, objekt,...) a vymyslete, jak byste jej interpretovali (přetvořili pomocí textu, předmětů, živé akce,...) tak, aby váš zásah vytvořil napětí mezi dneškem a dobou vzniku vybraného díla.



Shrnutí

- umění 2. pol. 20. století se tříští do mnoha proudů, které často probíhají paralelně
- důležitou roli hraje intermedialita – prostupování hranic mezi jednotlivými druhy umění
- řada umělců se zaměřuje na práci s vlastním tělem nebo na práci v přímém vztahu k přírodě
- významné posílení interaktivity přináší nová média
- pro současné umění je klíčový proces „konceptuálního myšlení“

Kontrolní otázky a úkoly



1. Vysvětlete pojem intermediální umění.
2. Definujte jednotlivé proudy ve výtvarném umění 2. pol. 20. stol.
3. Vyjmenujte jejich hlavní představitele.
4. V čem spočívá specifický přínos konceptuálního umění a jaký je váš názor na jeho vliv na současné umění?

Pojmy k zapamatování



- intermediální umění
- konceptuální umění
- akční umění
- happening
- performance
- land-art
- instalace
- multimediální umění
- video-art
- umění ve veřejném prostoru

2 Základy práce s videem

Cíle

Po prostudování této kapitoly budete umět:

- *pracovat s videokamerou*
- *charakterizovat základní pojmy, které se týkají natáčení a zpracování videa v rámci výtvarného umění*



Průvodce studiem

Po přečtení předchozí kapitoly se obstojně orientujete v labyrintu současného umění. Teoretické znalosti však nestačí, je potřeba jednotlivé technologie vyzkoušet. Pro nás je v daném kontextu nejzajímavější práce s videem, proto se budeme učit s kamerou pracovat.



Podobně jako digitální fotografie, zažívá svůj boom i všeobecné používání videa. Většinou jde samozřejmě o „spotřební využití“ kamer a digitálních fotoaparátů k záznamu rodinných událostí, svateb, narozeninových a jiných oslav nebo cestování. Tímto způsobem vznikají miliony víceméně „stejných“ snímků, které nepřekračují rámec obecné „konzumní estetiky“. Samozřejmě, že se může díky přirozenému talentu kameramana či náhodě a kouzlu nechtěného stát, že snímek překračuje hranice „standardní uživatelské produkce“. Jde však o výjimky. Teprve vědomá, koncentrovaná a důsledná práce s videem přináší jedinečné výsledky. Vše se odvíjí od obsahu, nejdříve musíte vědět nebo cítit, co chcete sdělit, řeč videa je pak pouhý formální prostředek k vyjádření vaší myšlenky.

Situaci odehrávající se před videokamerou lze natočit mnoha způsoby. Existuje množství manuálů obsahujících „zaručené“ rady, jak správně natáčet, abychom vytvořili „umělecky hodnotný“ a technicky dokonalý film. Bohužel téměř nic z toho neplatí, přistupujeme-li k videu jako k formě uměleckého vyjádření podřízené pouze našemu záměru. Jednoduše řečeno, cítíte-li, že si vyjádření originálního obsahu říká o formu, která porušuje „pravidla správného zacházení s kamerou“, neváhejte a pravidla porušte. Nicméně se domníváme, že bude užitečné tato pravidla krátce nastínit, protože je dobré znát to, s čím chceme polemizovat.

2.1 Záběr

Označuje výsek imaginárního prostoru vnímaného na filmovém obraze. Pojem je spojen se silnou iluzí hloubky záběru, jež vzbuzuje dojem pokračování obrazu „mimo záběr“. Záběr je výsledkem rámce pohyblivého ve formě „pohybu kamery“ (očí kameramana). Rámec ustanovuje vztah mezi okem (objektivem kamery, fotoaparátu) a výsekem scény. „V Arnheimově teorii je tak rámec záležitostí neustálého centrování či decetrování vztahů mezi vizuálními středy... většina klasických filmů buduje své obrazy kolem jednoho nebo dvou vizuálních center.“ (Jacques Aumont: *Obraz*, AMU Praha 2005, str. 153)

2.2 Kompozice obrazu

Videokameru se snažíme vždy držet rovně, nejlépe oběma rukama. Chceme-li mít obraz absolutně stabilní, použijeme stativ. Kamera je postavena buď frontálně – čelem ke snímané skutečnosti nebo diagonálně se zdůrazněním dynamické perspektivy záběru. Určující motiv je dobré umístit asymetricky mimo střed hledáčku. Můžeme využít pravidla zlatého řezu a motiv umístit na pomyslnou vertikálu v třetině obrazu. Při natáčení krajiny se vyvarujeme toho, aby horizont dělil obraz na poloviny. Snímáme-li polodetail člověka, je dobré ponechat více prostoru tam, kam se dívá. Děj by se neměl odehrávat těsně u stěny. Hloubku prostoru umocňuje vhodně komponovaný objekt vstupující do záběru v předním plánu. V předním plánu kompozice se obvykle vyskytují obsahově důležitější prvky než v plánu zadním.

2.3 Pohyb kamery

Základní pohyb kamery je panoráma, sleduje skutečnost v její celistvosti, potlačuje detaily. Je obvyčejně volen zleva doprava nebo naopak plynulým nebo přerušovaným pohybem. Panoráma by mělo vycházet ze statického záběru, pohyb kamery může být vypointován zastavením záběru na obsahově významném prvku. Panoramatický pohyb kamery můžeme kombinovat se zoomováním (přibližováním či vzdalováním obrazu). Použití transfokátoru by mělo být účelné, většinou jej využíváme při „nájezdu“ kamery na obrazový detail nebo naopak při „odjezdu“ z místa objektu a ukončení sekvence. Je dobré zoomování příliš nepřehánět. Dramatický posun je také podpořen rychlým smykem (švenkem),

tj prudkým pohybem kamery z jednoho motivu na druhý. Podobný účinek má jízda kamery, neboť se při ní kontinuálně mění úhel záběru, prostor před kamerou a tedy i perspektiva obrazu. K jízdě kamery se nejčastěji využívá auto, motocykl nebo nám může posloužit i dětský kočárek. Specifickým typem jízdy je jízda kroková, kdy kameraman drží kameru v ruce a natáčí během chůze.

2.4 Sklon kamery

Normální pohled je z výšky stojící osoby. Podhled zvětšuje, vyvolává pocit strachu, ohrožení, moci či monumentality. Nadhled zmenšuje, vyvolává odstup, nadřazenost, přehlednost.

2.5 Velikost záběru

Velký celek je záběr, ve kterém dominuje prostředí a jeho struktura. Celek je záběr, ve kterém jsou osoby a prostředí v rovnováze. Polocelek rámuje člověka od kolen nahoru, při polodetailu jej záběr rámuje v pase. Jde o portrét člověka nebo malé skupiny lidí zachycující vztah k okolí nebo vztahy vzájemné. Detail ukazuje hlavu, ruce a podobně. Prostor kolem detailu je potlačen. Velký detail – u postav je to prostor očí či úst, dále to mohou být záběry předmětů a jejich částí.

2.6 Editace

Editaci rozumíme sestavení naimportovaných záběrů do časové osy, odstranění záběrů přebytečných, vkládání různých přechodových efektů a filtrů, podbarvení obrazu hudbou a využití dalších možností, které stříhové programy nabízí. Všechny amatérské (Movie Maker, Pinnacle Studio,...), poloprofesionální i profesionální (Adobe Premiere, Sony Vegas,...) programy vychází z koncepce časové osy (timeline), kdy jsou záběry umísťované za sebou a pod sebou. Tato struktura umožňuje flexibilní přesuny jednotlivých částí videa, mix obrazu a hudby v několika vrstvách, vkládání přechodů a efektů atd. Je dobré mít na paměti, že program sám o sobě za nás nic neudělá, že se v množství možností můžeme lehce stratit, pokud nevíme, co přesně chceme udělat s filmem po stránce obsahové. Efekty obsah nenahradí – méně je více!

Ovládnutím principů střihové skladby videa dokážeme prozkoumat vztahy v jejich mnohohrstevnosti a nelinearitě. Naše zkušenosti, myšlenky a představy mohou být zviditelněny v bohaté emocionální struktuře překračující hranice racionální i pragmatické dimenze našeho života.



Shrnutí

- videoart je zcela nový druh výtvarného vyjádření, který se od jiných výrazových technik odlišuje časovou složkou díla – pohyblivým obrazem
- základy práce s kamerou jsou popsány v řadě manuálů, v rámci videoartu však nejsou pravidla závazná, veškerá technika natáčení a střihu se podřizuje obsahovému záměru a celkové koncepci realizovaného snímku
- při editaci videa je obecně platné pravidlo: méně je více. Bezobsažné vršení efektů smysl výslednému snímku nedodá.



Kontrolní otázky

1. vysvětlíte základní postupy práce s videokamerou a vyjádřete vlastní názor na jejich opodstatnění v oblasti videoartu
2. charakterizujte specifické možnosti videa v rámci výtvarného umění
3. objasněte pojem editace a vyjmenujte některé střihové programy



Pojmy k zapamatování

- záběr
- kompozice obrazu
- pohyb kamery
- sklon kamery
- velikost záběru
- editace

3 Animace (Malý inspiromat)

Cíle

Tato kapitola vám pomůže:

- *prakticky si vyzkoušet některé intermediální postupy při animaci vybraných artefaktů*
- *naučit se využívat digitálních technologií pro vyjádření obsahu klasických děl jinou formou*
- *nebát se realizovat přímou akci (performanci) ve veřejném prostoru*
- *naučit se přemýšlet o výtvarném umění v širším kontextu (psychologickém, sociálním, politickém atd.)*

Průvodce studiem

Třetí kapitola berte jako nabídku různých možností zprostředkování uměleckého díla pomocí intermediálních postupů. Některé metody si prakticky vyzkoušíme. Pokud vás během práce napadnou jiné možnosti, budem se je snažit rozvíjet. Hlavně se nebojte projevit.



3.1 Dialog s uměleckým dílem prostřednictvím Photoshopu

Nejjednodušším propojením „starých“ a nových médií je transfer digitální fotografie klasického díla (kresby, obrazu, sochy, objektu) do programu Photoshop a jeho následné virtuální proměny, které tento software umožňuje. V Muzeu umění si nafotíme dílo, které se nám líbí (nebo naopak nelíbí), fotografie „natáhneme“ do počítače a otevřeme ve Photoshopu. Z nabídky efektů a filtrů vybíráme jednotlivé možnosti aplikujeme je na původní fotografii a zkoumáme, jak se originální dílo proměňuje. Nejdříve vyzkoušíme jednotlivé efekty jeden po druhém, poté je zkusíme zmnožovat a kombinovat. Těm, kteří s programem Photoshop pracují, připadne tento úkol triviální, přesto se domnívám, že je poučné systematicky vyzkoušet maximální počet možností proměny původní fotografie, porovnat jednotlivé posuny a zpětně si uvědomit v čem spočívá nezaměnitelnost originálu ve srovnání s jeho počítačovými transformacemi.



*Obr.: Příklad manipulované reprodukce (program Photoshop,
filtry: umělecké - plastický obal, deformace - cikcak)*

Úkol

Zamyslete se nad pojmem „mechanická manipulace“. Jsme to my, kdo „ovládá“ počítač nebo se jen stáváme předem danou součástí jeho programu a tedy v důsledku počítač ovládá nás...

3.2 Živý obraz

Interpretace plošného figurálního díla převedením do trojrozměrné podoby je velmi populární a navíc účinnou animační metodou. Klasická díla z dějin umění interpretovala řada moderních umělců (např. Cindy Sherman, Masuo Morimura nebo Vladimír Kordoš). Je těžké určit,

kdo byl první a určitě si nikdo nemůže přisvojovat na tento interpretační princip copyright. Převedení obrazu do trojrozměrné formy se začleněním živých postav (nás samotných) je kombinací prvků instalace a performance. Abychom pochopili, v čem spočívá jedinečnost předlohy, je dobré aktualizovat naši interpretaci narušením její integrity. Toho docílíme záměnou použitých atributů, gest, výrazu obličeje, prostoru atd. Čím větší rozpor mezi předlohou a naší interpretací vytvoříme, tím jasněji si uvědomíme formální a obsahovou rovinu interpretovaného díla.

Živý obraz je nejlépe zaznamenat na digitální fotografii, která umožňuje bezprostřední kontrolu výsledku, úpravu velikosti záběru, kompozice, osvětlení atd.

Velmi zajímavé jsou často i pracovní záběry z přípravy interpretace či jednotlivých fází procesu realizace živého obrazu.



Obr.: Lucie Konvičková, Interpretace obrazu, 2006. Živé provedení tohoto Kupkova obrazu muselo být pro aktérky nezapomenutelným zážitkem



Obr. Petr Šprinc, Poslední večeře, 2006

Interpretace Leonardovy fresky přesáhla do sociálního testu veřejného prostoru. Student Petr Šprinc obsadil místa apoštolů bezdomovci a sám sebe do role Krista. Celou scénu umístil před olomoucký McDonald, jehož fasáda připomíná pozadí Leonardova díla. Bezdomovci konzumovali pivo a hamburger, což dávalo celé scéně absurdní rozměr. Reakce kolemjdoucích byli spíše pozitivní, v pracovnících McDonaldu vyvolala akce značnou nervozitu. Kromě digitálních fotografií byla interpretace zaznamenána také na video.

3.3 Příběh umění (fotoseriál nebo videoklip)

Jedním ze způsobů „převyprávění příběhu“ vybraného uměleckého díla je jeho interpretace digitálním médiem na základě analogie. Obraz či sochu, která nás v muzeu zaujme se snažíme interpretovat nafocněním jejího příběhu v realitě současného města. Míra konkrétnosti (popisnosti) či naopak abstrakce (imaginativnosti) nového příběhu záleží jen na nás, stejně jako způsob vyprávění. Řazení jednotlivých snímků, jejich rytmus, velikost záběrů (celkový záběr, detail, zaostření, světelné kvality, struktura), to vše vytváří specifickou atmosféru našeho „vyprávění“. Děj se může rozvíjet postupně, logicky nebo může být nelineárně dekonstruován (kolážován, mixován,...) Presentaci příběhu

tvorí pásmo digitálních fotografií, počítačových tisků nebo dataprojekce. Tentýž úkol můžeme realizovat záznamem na videokameru. Do hry tak vstupuje časová rovina vyprávění. Interpretace se může odehrávat v dokumentární rovině videozáznamu analogických obrazů městské reality nebo můžeme využít předem připravené (inscenované situace), které posouvají celou záležitost do roviny performance (viz akce Petra Šprincla: Poslední večere).

3.4 Viditelné vztahy (přímý přenos)

Akce má přispět k poznání a porozumění principům geometrické malby. Za příklad nám mohou sloužit obrazy Kazimíra Maleviče, Vasilije Kandinského, Pieta Mondriana či našeho Františka Kupky. Pracujeme s barevnými izolepami a samolepkami různých tvarů. Ve dvojicích mlčky rozvíjíme vizuální dialog v prostoru postupným nalepováním materiálu na desku stolu, podlahu či zeď (případně navzájem na sebe samé). Všímáme si kompozičních a barevných vztahů mezi jednotlivými prvky naší instalace, uvědomujeme si pocity či konkrétní asociace, které v nás postupné rozvíjení příběhu společného obrazu vyvolává. Ve druhé fázi akce je tato kompozice snímána kamerou a obraz přenášen do vedlejší místnosti. Aktéři se snaží verbálně komentovat přímý přenos předchozí akce. Dochází ke konfrontaci přímé fyzické (haptické) akce a jejího převedení do podoby informace, můžeme si uvědomit a srovnat reálný zážitek a jeho virtuální obraz.



Obr. Viditelné vztahy, sympozium Artama, Olomouc, 2006

3.5 Mládenec a jeho nevěsty (Multimediální performance)

Výsledkem interpretací již existujících artefaktů nemusí být jen fotografický záznam. Řada umělců se snaží rozšířit formu nového díla o další významové vrstvy, které se váží na kombinaci performance a použití nových technologií. Nejradikálnější cestu zvolila francouzská umělkyně Orlan, která si nechává řadou plastik upravovat výraz obličejů do podoby Mony Lisy. Operace jsou zaznamenávány na video či přenášeny v přímém přenosu na internet. V českém prostředí vyvolala rozporuplné reakce kontroverzní interpretace Manetovy Snídaně v trávě od mladého absolventa pražské akademie Ondřeje Brodyho. Ten obsadil do role snídajících pánů a nahé dívky pornoherce a následný příběh se odehrává v duchu jejich profese.

Interpretace Duchampova díla Nevěsta svlékaná svými mládenci, realizovaná se studenty v roce 1999 je především vyjádřením složitosti a enigmatičnosti tohoto díla. Vztah nevěsty ke skupině mláďenců byl v naší akci obrácen naruby (pragmatickým důvodem byl samozřejmě fakt, že ve skupině byl pouze jeden mládenec a 14 dívek). Studentky byly oblečeny do bílých svatebních šatů, student do černého fraku. Akce spočívala v procesu vizualizace prostorových vztahů mezi dívkami a mláďencem pomocí dřevěných tyčí. Byla snímána videokamerou a promítána v reálném čase zpět přes celý výjev. Toto obrazové zdvojení se střídalo s předem připravenou projekcí míchání tekoucích barev, která propojovala pozadí s bíle oděnými studentkami a celý výjev výrazně dynamizovala. Performanci podbarvovala hudba Carla Orfa Carmina Burana, v jiné variantě expresivní hudba skupiny Art of Noise.



Úkol

Oblečte si bílý oděv a zkuste se stát „součástí promítacího plátna“. Reagujte na obsah přes vás promítaného a předem natočeného snímku pohybem, gestem, akcí,... Pracujte ve skupině rozdělené na poloviny (účinkující – diváci). Připravte si více krátkých videí, aby se mohla reakce na jejich obsah proměňovat.



Shrnutí

- současné umění klade větší důraz na myšlenkovou strukturu díla a proces jeho tvorby než na výsledný artefakt



Obr. Mládenc a jeho nevěsty (performance studentů kvv), 1999

- intermediální postupy umožňují interpretovat klasické dílo současnou formou a vnímat jeho specifčnost ve změněném kontextu
- konfrontace (dialog) klasického umění s uměním současným umožňuje přesnější definování rozdílů a shod

Kontrolní otázky



1. Uveďte příklad použití počítače při interpretaci výtvarného díla.
2. Jakým způsobem byste využili v rámci animace práci s videokamerou?
3. Jaká pozitiva a jaká úskalí přináší akce ve veřejném prostoru?
4. Navrhněte další model animace výtvarného díla pomocí intermediálních postupů.

Pojmy k zapamatování



- dialog s uměleckým dílem
- živý obraz
- přímý přenos (reálný a virtuální obraz)
- akce ve veřejném prostoru
- multimediální performance

Závěr: Kdo se bojí, ať se připojí

Výraznou přítomnost nových technologií v našem životě vnímají různí lidé různě. Někdo vysedává před televizí či počítačem několik hodin denně a virtuální svět za obrazovkou se pro něj stává reálnějším než realita sama. Někdo se proti technice tvrdě vymezuje, snaží se bez ní obejít a svůj zájem koncentruje na přírodu. My se domníváme, že především v našem oboru, kterým je výtvarné či chcete-li vizuální umění, je možná harmonická syntéza obou postojů. Jsme zvyklí používat tužku a papír, proto by pro nás neměl být problém zaměnit je za myš a display. Jsou to jen prostředky pro vyjádření (zviditelnění) našich ideí. Zvláštní napětí mezi klasickými a novými médii by pro nás mělo být vzrušující výzvou. Nejlepší způsob jak překonat strach z techniky je její používání. Sedněte si před počítač a připojte se, zkoušejte, co to umí a přemýšlejte, k čemu je to dobré. Až toho budete mít dost, najedťte myši na Start - Vypnout - OK a jděte se projít do přírody. (Nezapomeňte si s sebou vzít digitální fotoaparát nebo kameru a svoji procházku zaznamenejte...)

Použitá literatura

Aumont, J. *Obraz*. Praha: AMU, 2005

Bourriaud, N. *Postprodukce*. Praha: Tranzit, 2004

Dempseyová, A. *Umělecké styly, školy a hnutí*. Bratislava: Slovart, 2002

Knížák, M. *Nový ráj*. Praha: 1996

McLuhan, M. *Jak rozumět médiím*. Praha: Odeon, 1991

Srp, K. *Minimal Earth Concept Art*, Praha: Jazzová sekce, 1982

Vojtěchovský, M. *Rodilý performer ještě žije*. in *Umělec* 5-6, 1999

Doporučená literatura

De Oliveira, N., Oxley, N., Petry, M.: *Instalation Art*. Thames and Hudson, 1994

Geržová, J. *Slovník svetového a slovenského výtvarného umenia druhej polovice 20. storočia*. Bratislava: Profil, 1999

Goldberg, R., L. *Performance Art*. London: Thames and Hudson, 1998

Flusser, V. *Do universa technických obrazů*. Praha: Občanské sdružení pro podporu výtvarného umění, 2001

Havlík, V., Horáček, R., Zhoř, I. *Akční tvorba*, Olomouc: Nakladatelství RUP, 1991

Henri, A. *Environments and Happenings*. London: Thames and Hudson 1974

Chalupecký, J. *Nové umění v Čechách*. Praha 1994

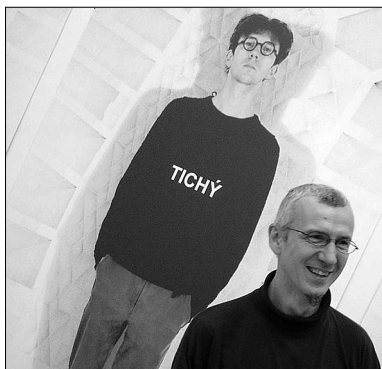
Lucie-Smith, E.: *Artoday*. Slovart 1996

Morganová, P. *Akční umění*. Olomouc: Votobia, 1999

Marzona, D. *Conceptual Art*. Taschen, 2005

Martin, S. *Video Art*. Taschen, 2006

- Rusinová, Z. Umenie akcie. Bratislava: SNG, 2001
- Rush, M. New Media in Late 20 th-Century Art. Thames and Hudson 1999
- Rush, M.: Video Art. Thames and Hudson 2003
- Riemschneider, B., Grosenick, U. Art Now. Taschen, 2003
- Triebe, M., Reena, J. New Media Art. Taschen, 2006
- Zhoř, I. Proměny soudobého výtvarného umění. Praha: SPN, 1992



Vladimír Havlík

7. 2. 1959 v Novém Městě na Moravě

autor happeningů, land-artových a body artových realizací, performer, tvůrce vizuální poezie (včetně objektů), autorských knih, instalací, malíř, kreslíř, grafik v oblasti nových médií (digitální tisky), je též činný literárně. Uspořádal 40 samostatných výstav (ČR, D, USA) a účastnil se asi 130 výstav kolektivních. Je zastoupený v Muzeu umění Olomouc, Národní galerii Praha (sbírka J. Valocha), Moravské galerii Brno, Muzeu v Linzi a dalších veřejných a soukromých sbírkách. Na KvV PdF UP vede intermediální ateliér. Pedagogicky též působil na Fakultě výtvarných umění VUT v Brně (vedoucí kabinetu malby) a na univerzitách v zahraničí (H, GB, I, FR, SP, USA – roční pobyt na St. Cloud State University, Minnesota).

Doc. Mgr. Vladimír Havlík, expert muzeopedagogického modulu, Katedra výtvarné výchovy PdF UP, Univerzitní 3–5, 771 80 Olomouc, tel.: +420/585 635 437, e-mail: vladimir.havlik@upol.cz

Škola muzejní pedagogiky 6

Mgr. Marek Šobán

Stručná teorie a praxe muzejní pedagogiky

Mgr. David Hrbek

Prvky dramatické výchovy v kontextu muzejní pedagogiky

Doc. Vladimír Havlík

Využití intermediálních postupů v animační praxi

Výkonná redaktorka Ing. Lucie Mádrová

Odpovědná redaktorka Mgr. Lucie Loutocká

Technická redaktorka RNDr. Miroslava Kouřilová

Kresba na obálce Martin Fišr

Tato publikace neprošla redakční jazykovou úpravou

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci

Křížkovského 8, 771 47 Olomouc

www.upol.cz/vup

e-mail: vup@upol.cz

Olomouc 2007

1. vydání

ISBN 978-80-244-1871-1

Neprodejné