

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Tvůrčí vizuální proces

Creation visual process

Klára Šuková

Vedoucí práce: MgA. Jan Pfeiffer

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Výtvarná výchova se zaměřením na vzdělávání

2023

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Tvůrčí vizuální proces potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

ABSTRAKT

Práce se zaměřuje na osobní autorský proces. Tyto osobní procesy a prožitky posléze porovnává a konfrontuje s jinými pohledy na toto téma. Záměrem práce bude vyzdvihnout procesy jako nezbytné části ve výtvarné tvorbě. V práci bude prozkoumáno také autorství jako takové. Důraz bude také kladen na tvorbu současných i minulých autorů a jejich proces během desetiletí tvorby. V praktické části se práce zabývá „art based researchem“ kdy autorka analyzuje svá vlastní díla a snaží se najít opakující se vzory ve svých procesech tvorby. Poukazuje také na důležitost role učitele a jeho vedení k důležitosti procesu a nejen cíle.

KLÍČOVÁ SLOVA

Výzkum uměním, autorství, autorský proces, tvorba, proces tvorby, prožitek autorky, sebereflexe

ABSTRACT

The work focuses on the personal authorial process. The author compares these personal processes and experiences and confronts them with other views on the subject. The aim of the work will be to highlight the process as a necessary part of art. The work will also examine authorship as itself. Emphasis will also be placed on the work of current and past authors and their process over decades of work. In the practical part, the work deals with "art based research" where the author analyzes her own works and tries to find recurring patterns in her creative processes. She also points out the importance of the teacher's role and leadership to the importance of the process and not just the goal.

KEYWORDS

Art based research, authorship, authorial process, creation, the process of creation

Obsah

Úvod.....	8
1 Tvorba.....	8
1.1 Druhy tvorby	9
1.1.1 Instrumentální tvorba.....	9
1.1.2 Existencionální tvorba	10
1.2 Bariéry tvorby	11
1.2.1 Vnitřní bariéry.....	11
1.2.2 Vnější bariéry.....	11
2 Proces tvůrčí (umělecký)	12
2.1 Fáze tvorby.....	13
2.1.1 Impuls k tvorbě	13
2.1.2 Preparace = příprava	14
2.1.3 Inkubace = zrání.....	14
2.1.4 Inspirace = vnuknutí	15
2.1.5 Iluminace = osvětlení	16
2.1.6 Elaborace = vypracování.....	17
2.1.7 Evaluace = hodnocení.....	18
2.1.8 Korekce = oprava	18
2.2 Regulační cykly ve vztahu s procesem tvorby	19
2.2.1 Motivační cyklus	19
2.2.2 Programovací cyklus	19
2.2.3 Realizační cyklus	19
2.2.4 Kontrolní cyklus	20

2.3	Osobnost a její vliv na tvorbu	20
3	Proces tvorby v pedagogice.....	21
3.1	Druhy učitelských postupů a jejich vliv na tvorbu	22
3.1.1	Metoda č. 1 – učitel H.....	22
3.1.2	Metoda č. 2 – učitelka H.....	23
3.1.3	Metoda č. 3 – učitel P	23
3.1.4	Metoda č. 4 – učitel CH	23
3.2	Proces tvorby v akademickém prostředí versus v domácím	24
3.2.1	Tvorba pod vedením.....	24
3.2.2	Tvorba spontánní v domácím prostředí, bez zadání	26
4	ART BASED RESEARCH	28
4.1	Výsledky výzkumu	29
4.1.1	Školní práce	30
4.1.2	Domácí práce.....	33
4.1.3	Srovnání domácích a školních prací	35
4.2	Série výtvarných jednotek, kde je použit proces jako hlavní téma	35
4.2.1	Performativní kresba pomocí provázku	36
4.2.2	Instrumentálně popsané techniky.....	37
4.2.3	Prostor – světlo – zvuk.....	38
4.2.4	Má série výtvarných jednotek na fáze tvorby	39
4.2.5	Série autorů, kteří vyzdvihují proces v tvorbě.....	48
5	Závěr	51
6	Seznam literatury.....	53
7	Seznam webových zdrojů	53

8	Seznam obrázků.....	54
9	Seznam příloh	54

Úvod

Téma „*Tvůrčí vizuální proces*“ začalo vyvěrat už ve druhém ročníku, kdy jsme podobným tématem uzavírali předmět „*Možnosti kresby*“. Tvořili jsme cíleně a soustředěně. Věnovali jsme se svému vlastnímu procesu tvorby. Analyzovali jsme své postupy a procesy nejen v rámci jednotlivých prací, ale i celkově skrze celý semestr. Tolik mě postup zaujal, že jsem se mu chtěla věnovat i v bakalářské práci.

Zajímal mě také vztah mezi tvůrčím procesem a akademickým prostředím. Jak jej ovlivňuje pedagog, region, časové dotace předmětů a celkové klima školy. Studovala jsem čtyři roky na Střední umělecko-průmyslové škole v Jablonci nad Nisou, kde jsem mnohokrát nesouhlasila s postupy učitelů. Až při detailním rozboru svého čtyřletého studia lépe hodnotím jejich postupy, protože s odstupem vidím, jaký měly vliv. A že jako student nemůžu přímo v procesu tvorby i studia hodnotit zkratkovitě postupy pedagogů. Jelikož nevidím, jaké ovoce v budoucnu ponesou. Proto doufám, že i tato práce může v budoucnu být jakýmsi ukazatelem, že akademické prostředí má na tvorbu pozitivní vliv z dlouhodobého hlediska.

1 Tvorba

Nebo také kreativita je schopnost hledat zcela nové a neznámé podněty. Nacházet adekvátní řešení pro nové problémy. Předpoklady pro kreativitu, nebo tvořivost, je vysoká míra citlivosti vůči všem změnám, které se dějí ve skutečném světě. Také schopnost kontrolovat naučené a rutinní techniky a postupy. Dále je schopná se přizpůsobit změněným podmínkám.

Kreativita je žádoucí součástí každodenního života. Má své uplatnění i v politice, vědě či při řešení technických problémů. V umění je samozřejmě nedílnou součástí tvůrčího života. Kreativita, tvořivost a originalita jsou často prolínající se pojmy.

Platon považuje tvůrčí akt jako zcela entuziastický. Inspirovaný tvůrce se stává tlumočnickem a hlásnou troubou božské síly. (Henckmann, Lotter, str. 112)

1.1 Druhy tvorby

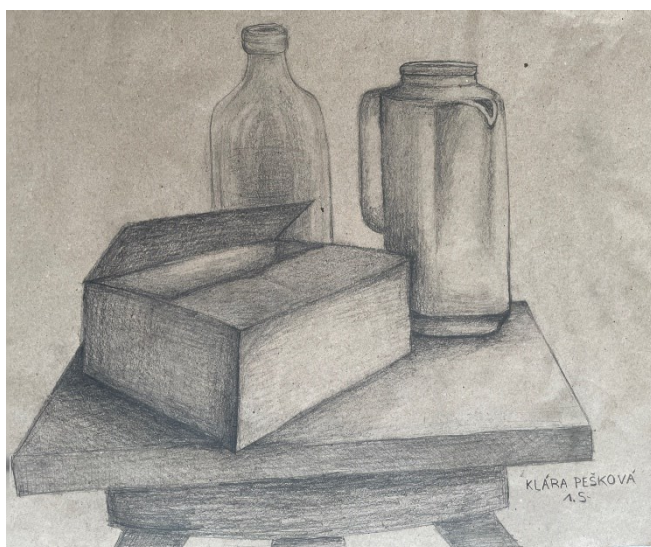
Podle Kulky se jedná o dva hlavní druhy tvorby. První, **instrumentální** tvorba, se věnuje hlavně technickému provedení díla. Druhou se rozumí tvorba **existenciální**. Která se zaměřuje na sféry lidského bytí. Na příkladech z mé vlastní tvorby bych ráda ukázala fundamentální rozdíly mezi těmito dvěma druhy tvorby. (Kulka, 378)

1.1.1 Instrumentální tvorba

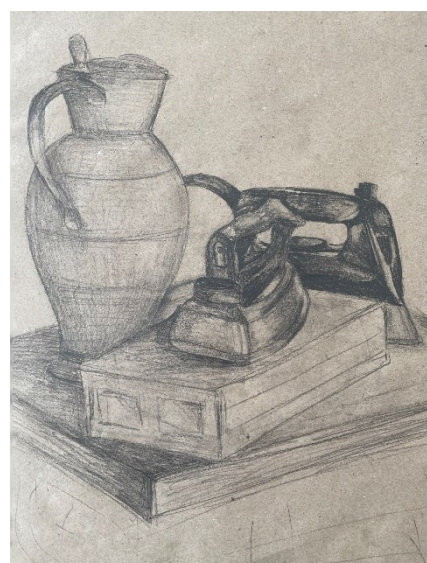
Dle Kulky se týká hlavních vloh člověka. V rozvinuté podobě je vlastností výjimečných umělců (Michelangelo a jeho anatomické kresby ve velice mladém věku). Lze ji vyučovat, ale záleží na předpokladech každého člověka. Pokud instrumentální tvorbu někdo vyučuje, jsou to především specializovaní odborníci v daném oboru. Hlavně v akademických prostředích se tato tradice dodržuje dodnes.

Metoda technické a přesné tvorby vede k budoucí profesionalizaci – mistři vytváří mistry. Také kvůli tomu je silně zaměřena na podávání kvalitních výkonů. Hlavním východiskem je teorie učení a behaviorismus, „*který zesiluje představu o vědeckém poznávání světa*“ (Kulka 33). Z pohledu hry a tvorby jde o ostře odlišovanou hru od práce. Pojímáme ji jako nástroj a prostředek. (Kulka 378)

Na příkladu z mé vlastní tvorby bych uvedla hlavně díla z prvních ročníků studia na SŠ (obrázek 1 a 2). Tudiž grafické práce a studijní kresby. Na nich je vidět, že jsou vytvořené pouze technicky a více se nezaměřují na jakýkoli osobní projev tvorby.



2 - Studijní kresba z prvního roku studia



1 - Studijní kresba z prvního roku studia SŠ

I když jsem osobně nebyla v minulých letech fanouškem akademického přístupu k tvorbě, v úplně prvním ročníku jsem potřebovala tento základ, abych se v budoucích letech studia mohla dále posouvat a využívat tyto technické a motorické postupy v dalších již existencionálních dílech.

1.1.2 Existencionální tvorba

Opět dle Kulkové definice existencionální tvorby ji chápeme jako tvorbu, která zasahuje do všech sfér lidského bytí. Nesoustředí se jen na technickou část tvorby, ale zajímá se o hloubku a význam tvorby. Lze jí napomáhat v jakémkoli otevřeném lidském společenství (škola, zájmy, společenství, rodina atd.), ale nelze jí cíleně vyučovat. Proto také zůstává v laickém projevu. Je zaměřena na smysl života. Hlavní teoretická východiska najdeme v humanistické psychologii (*Do centra pozornosti se postavila dosud málo frekventovaná témata – růst a rozvoj osobnosti, prožívání smyslu života a smrti, přátelství, láska, vrcholné a zvláštní prožitky extáze, duchovní setkání (encounter) lidí, životní hodnoty, meditace a podobně.*) (Kulka 36). Tvorbu chápeme jako hru pojatou jako jazyk, komunikační cestu mezi pozorovatelem a tvůrcem.

Existencionální tvorbě jsem se po letech v akademickém prostředí věnovala skoro ve stejné míře jako té instrumentální. Nebyla jsem k ní cíleně vedena, ale jelikož mě silně fascinovala a přitahovala, věnovala jsem se jí hojně. I z toho důvodu, že instrumentální tvorba mě po letech nepřipadala naplňující. Po technickém zvládnutí tvorby už nemá umělec co objevovat, a proto tíhne k jiným přístupům k tvorbě.

Na příkladech mé tvorby si můžeme povšimnout toho, že kořenem je tvorba instrumentální na tomto kořeni staví tvorba další. Sama jsem nesouzněla s přístupem čistě technického charakteru, ale na druhou stranu mi tato taktika poskytla dobrý základ, na kterém jsem mohla dále stavět. Hlavně v prvním ročníku, který byl založen na tom, abych technicky zvládla většinu základních úkonů, jsem měla problém s učiteli, kteří mě stále chtěli držet v technických kolejkách a nevívali možnost, že bych se věnovala i významu nejen vizuálu.

1.2 Bariéry tvorby

Během let jsem bariérám v tvorbě musela čelit. Tyto bariéry úzce souvisejí s kreativitou a tím, jakým způsobem funguje. Kreativita je aktivita, vytvářející něco nového, neobvyklého a užitečného. Bariéry, které mohou tento proces zastavit se dají dělit na vnitřní (bloky v nás) a vnější (kladené okolím). (Königová 17) Stejně jako většina umělců já musím překážkám jako autorka čelit, bez nich bychom se neposouvali dále a neměli bychom opětovné ujištění o tom, proč je pro nás umění nedílnou součástí života. Protože právě díky krizím a bariérám umělecké tvorby máme čas a prostor na to si uvědomit, kam chceme dále směřovat. Jak v umění, tak v osobním životě.

1.2.1 Vnitřní bariéry

Do vnitřních bloků tvorby se dají podle Königové zařadit hlavně vnitřní konflikty, nejistota, velké starosti. Pocity, které vedou ke stresům. Tvůrčí myšlení se zablokuje, už nejsme schopni na nic nového přijít.

K vnitřním bariérám bych osobně zařadila strach ze zklamání pedagoga (osoby, která nad vámi dohlíží a silně ovlivňuje váš názor ohledně kvality díla), nedostatek sebevědomí a autonomie v tvorbě (při tvorbě člověk spoléhá na ostatní a není schopen se sám zhodnotit a reflektovat svou tvorbu), nedostatečnou motivaci při tvorbě a také neschopnost vidět ve své práci smysl.

1.2.2 Vnější bariéry

K vnějším bariérám podle Königové patří zejména prostředí tvůrce (v něm pracujeme, žijeme). Obecně vzato tvořivosti vadí tmavé a malé místnosti, nesmírně vadí hluk. Hluk je také označován v této publikaci jako velký nepřítel jakékoli tvůrčí práce. Také není vhodné používat ostrých barev pro malbu interiérů, ruší a odvádějí pozornost.

I když s obecnou definicí paní Königové vesměs souhlasím, jsou situace, kdy mi připadá její definice soustředěná na tvůrčí obory, které se zaměřují spíše na psaní, popřípadě skladbu hudby, a ne na vizuální umění. Jelikož s touto definicí se jako vizuální umělec nedokážu ztotožnit. Tmavá a malá místnost může být sice k tvorbě nepraktická, ale nezabraňuje

tvorbě. Existují i názorné příklady v současném vizuálním umění. Margita Titlová se při tvorbě svého cyklu „Kresby ve tmě“ zavřela v malém sklepě klubu Roxy a několik dní tvořila po tmě. Sama o tomto procesu tvrdila, že byl velice motivující. Osvobodila své oči a tvořila pouze z hlubin své psychiky. Proto malý tmavý prostor nebyl překážkou, ale naopak amplifikátorem jejích vnitřních prožitků projektovaných na plátně.

Další bariérou tvorby jsou tzv. „noční ptáci“, nejlépe se jim myslí, když všichni spí. (Königová 19). Sama jsem na sobě vyzorovala, že se nejlépe tvořilo v době, kdy všechno ostatní spí. Člověk má takovou tajemnou chvíli pouze pro sebe.

Jedinou bariérou, kterou jsem v této publikaci nezachytila, a pro mě je velice důležitá, je finanční, popřípadě sociální. Vyrůstala jsem v prostředí, které mi nedokázalo dopřát často i základní životní potřeby, natož extra výtvarný materiál, nebo cesty do dalších měst, abych se výtvarně vzdělávala. Tato bariéra mě omezovala hlavně na střední škole, kdy jsem měla problém uplatit barvy a základní potřeby pro tvorbu. Proto jsem, jak později zmiňuji ve svém ABR, doma netvořila skoro vůbec a spíše tvořila ve škole, kde byly vždy dobré podmínky i vybavení. Druhou neviděnou bariérou jsou rozhodně i sociální podmínky konkrétního prostředí člověka. Vyrůstat příkladně v regionu pouze s jednou galerií a jedním muzeem skla je velice omezující jak v tvorbě, tak v inspiraci k ní. Myslím, že je to velký problém centralizace umění pouze do dvou až tří metropolí. Pro zbytek lidí, kteří si nemohou dovézt do města do galerie, je vizuální umění neodstupný prostředek. Chápu, že vždy se dá najít „výmluva“ proč to nešlo, ale jelikož jsem si svou teorii zažila, nepřipadá mi, že by nebyla bezvýchodná.

2 Proces tvůrčí (umělecký)

Výraz označující proces, ve kterém autor napodobuje skutečný svět. V tvorbě vyjadřuje sebe sama a své vlastní představy. Tento proces se dá také označit jako jisté formování díla, jako práci, ve které se postupně forma díla a jeho obsah uvádějí do souladu.

Tvůrčí proces obsahuje výběr konkrétních prvků, následnou koncentraci (zhuštění), a posléze ucelení látky. Proces cíle směřně organizuje dílo z hlediska výpovědi nebo evokací publika.

Za obecný předpoklad pro tvorbu považujeme genialitu neboli mimořádné nadání. Kterou už Platon líčil jako jistý druh posedlosti nebo božského šílenství. V inspiraci, nadšení k tvorbě je umělec zcela „*beze smyslů*“, „*bez sebe*“. Umělec v tomto transu působí jako hlásná trouba, médium, se kterým božské šílenství tvoří samo. Právě k Platonovým myšlenkám se odkazují všechny přístupy považující umělce jako božského. Jako nějakého druhého boha („*alter deus*“) a používání umění k vytvoření druhého světa. I přesto že se k této myšlence momentálně přihlíží spíše světsky (místo boha nastupuje vliv přírody na člověka), je v umění – podle Goetheho – cosi nevysvětlitelného, až démonického, co se vymyká lidským schopnostem. Takováto tvorba činí z člověka pouhým nástrojem nadindividuální síly. (Henkmann, Lotter 150-151)

2.1 Fáze tvorby

Ohledně fází tvorby se zdroje liší rozčleněním i nazýváním. Většina z nich se shodne na fázích: inspirace, iluminace, elaborace a popřípadě inkubace. Já jsem volila rozčlenění podle pana Kulky, jelikož je tam velký prostor, do kterého se dá vše dobře zaznamenat. Zároveň u většiny rozčlenění chyběla fáze korekce, která se v tomto rozřazení objevuje. Jelikož se věnuji i vlivu korekce a hodnocení pedagogů na svou tvorbu, nesmí tato fáze chybět.

Fáze tvorby nejsou pouhým procesem v momentě samotné tvorby. Proces je samotnou esencí života. Život má na tvorbu velký vliv. Minulé zážitky a traumata mohou zásadním způsobem ovlivnit výsledek práce i celkový proces v životě umělce.

2.1.1 Impuls k tvorbě

Jednou z fází, kterou ve zdrojích nenacházím, je impuls k tvorbě. V akademickém prostředí, se kterým se setkala, vnímám impuls k tvorbě jako zadání – pedagog zadává dané téma, nebo techniku. Mimo školní prostředí je těžší nacházet příležitosti jasně popsaného a přesně strukturovaného zadání. Pokud si sám autor nezadá práci, musí spoléhat na své okolí, které mu nabízí situace, které v umělci spustí pocit, myšlenku nebo ho donutí věci pozorovat z jiného úhlu. Díky impulsům ze svého prostředí umělec produkovat autentická a osobitá díla.

2.1.2 Preparace = příprava

Realizace díla může vyžadovat velkou dávku přípravy. Příprava může být také úplně pominuta, jelikož v uměleckém životě se každý připravuje celý svůj dosavadní umělecký život. Do této přípravy se počítá jako příprava i veškerá umělecká předešlá činnost. Existuje přípravná činnost, která i postupně modifikuje a více konkretizuje náš umělecký záměr (příklad Picasso a jeho přípravné práce na Guernicu). (Kulka 386)

Celkově se u příprav jeví jeden společný poznatek, kdy já jako autor musím pracovat se zadáním a během přípravy nedoufám ve valný výsledek. Často se během přípravy cosi zhatí (nástroje nespolupracují, nevychází mi to, co chci) a to mě pak demotivuje v díle pokračovat. Jediné případy, kde přípravné práce jsou užitečné, je při objevování nových technik. Tam jsem u příprav natolik fascinovaná procesem chemických reakcí nebo mechanickým postupem, že příprava je velice povzbuzující a žene mě v tvorbě dál.

2.1.3 Inkubace = zrání

Detailnější zamýšlení nad vnitřními obsahy díla a snaha si mezi nimi vybrat obsahy a informace, které budou ve výsledném díle. Jelikož většina kreativního přemýšlení plyne z našeho podvědomí, spoustu krát může dojít k situaci, kdy se nám mísí reality s fikcí. V inkubaci si také připravujeme půdu pro další fázi – inspirace.

U inkubace se může zdát, že je neovlivnitelná a probíhá bez našeho zásahu. Musí být připravena. A to nejen obsahově, ale také psychologicky. Protože jde o psychický problém, je zrození uměleckého záměru doprovázeno psychickým napětím. Autor díla může v této fázi pociťovat pocity nejistoty, neklid a někdy i úzkosti. Tyto pocity v autorově vědomí evokují nové a nové představy o finální podobě a obsahu díla. Obsahují nadšení a vzrušení. Takové pocity vedou dokonce k sebezapomnění a přerůstají ve stavy tzv. hořečnaté tvorby. (Kulka 387)

V mé tvorbě se obecně fáze zrání jeví jako velice standartní. Doba zrání je pro mou tvorbu velice důležitá a díky ní se dále dílu věnuji. Jediné fáze zrání, které nejsou standartní, jsou v případech, kdy má dílo pro mě silný emoční podtext. A při inkubaci a většímu ponoření se do tématu mě emoce pohlí a znemožňují mi pokračovat v procesu.

Druhý případ, kdy fáze zrání není přínosná tak jak by měla být, je v případě, že jde o techniku či téma, které jsem dělala již mnohokrát a nevidím v něm už další nové smysly či obsahy. Vyčerpala jsem cokoli, co by mi v inkubaci pomohlo. Další překážkou v mých inkubacích je častá frustrace, že dílo není pro mě jako autora uspokojivé a přes uzrání mých cílů s ním nejsem spokojená.

2.1.4 Inspirace = vnuknutí

Inspirace je velice intenzivní tvůrčí stav v procesu tvorby. V této fázi autor mobilizuje veškeré tvůrčí síly, které doprovází živé vnímání vlastních i vnějších dojmů, zvýšená citlivost, emocionální otevřenost a větší pružnost a jakási pohyblivost autorova myšlení. Vnuknutí je zvláštním případem estetického zaměření. V něm velice dobře fungují tvůrčí apercepce (*„fáze vnímání, kdy si člověk uvědomuje a srovnává rozdíly mezi vnitřními a vnějšími podněty“* Henckmann, Lotter 200). Ať jde o nabídku nových nápadů, citlivé vidění problémů nebo o tvůrčí variace jednotlivých obrazů. Ve stavu vnuknutí se nejlépe objevují nové tvůrčí nápady a další variace díla. Zároveň tato fáze tvorby není jedinou ani dostačující podmínkou k umělecké tvorbě. Není to fáze, kterou se dá začít. Musí ji předcházet fáze přípravy a zrání. Ve fázi vnuknutí se rodí ty nejvíce originální myšlenky a nová provedení daného díla. (Kulka 387-388)

Inspirace je fáze, kterou ve své tvorbě vnímám jako počáteční. První impuls k tvorbě je právě inspirace. Zároveň ale vnímám i její důležitost během tvorby, kdy potřebuji jako tvůrce podporu a další „nakopnutí“ k pokračování k tvorbě. I když literatura vnímá inspiraci jako velice mobilizující a intenzivní, já je ve velkých intenzitách neprožívám. Vnuknutí bývají v mém případě velice zdlouhavá a táhlá. Účel a výsledek je ale stejný jako u standardní definice. Rapidní nárůsty v zájmu o další tvorbu díla vnímám spíše u děl domácího charakteru. Neboli ty, které jsem tvořila mimo dohled pedagoga, nebo jiného vnějšího pozorovatele. Ve výbuchu tvorby jsem udělala většinu svých domácích prací. Ve školách na výlevy podobného charakteru není prostor a pozoruje se spíše výkonnost v kontextu zadání. Inspiraci jsem těžko hledala u projektů, které trvaly měsíc a já je po čase vnímala jako velice ubíjející. Nacházet proto nové cesty k tvorbě bylo těžké. Stejně jako u děl

vyloženě technického charakteru (produkty kresby, malby, grafiky). Neviděla jsem při vnuknutí další možnosti, impulsy nebo emoční vazby, které by mi pomohly dále v tvorbě pokračovat. Na čem se se standartní definicí shodnu je rozhodně to, že vznikají nejoriginálnější díla. Také díky této fázi jsem se naučila najít si vlastní styl a cestu k tvorbě.

2.1.5 Iluminace = osvětlení

Úzce navazuje na fázi inspirace, která nabízí spoustu nového materiálu, se kterým se dá dál pracovat. Potom co nám díky inspiraci přistane na stole takové množství informací, je potřeba se materiály probrat a vyhodnotit jaké se k další tvorbě hodí a budou nápomocné a které nám pouze pomohli uvědomit, jakým směrem nechceme směřovat. V této fázi je nám nápomocna naše mysl a logické třízení myšlenek, ale zároveň i naše intuice. Právě intuitivní vhled, který se řídí naším uměleckým záměrem, pomáhá při výběru těch správných nápadů. Intuice je vnímána jako bezprostřední cesta k podstatě věcí, jako přímé nazírání pravdivých obsahů a zobrazení, jako osvětlení. Umělecká intuice je samotnými tvůrci vnímána jako takřka mystická. Slovy Václava Špály: *„V plném tvůrčím zaujetí mám ten dojem jakoby nějaký váš dvojník vaším prostřednictvím, a ne vy a vaše nejskrytější lidství tu nové dílo vytvářelo.“* Při sebepozorování se intuitivní vhled jeví jako náhlý vhled, pochopení, nápad, který se vyjevil nečekaně a náhle.

Tvůrčí operace mohou probíhat více způsoby. Prvním je verze, kdy operace probíhají postupně tak, že jedna přímo navazuje na druhou. Druhým způsobem je skládání operací neprobíhá chronologicky, ale simultánně. Což znamená, že se operace překrývají a doplňují. Třetím způsobem skládání operací jsou procesy probíhající podvědomě.

K iluminaci, i když je to odlišná fáze, často dochází ve stavu inspirace. Fáze se vzájemně nevyklučují. Je možné setkat se s iluminací – nápadem náhlým osvětlením i mimo inspiraci. Důležitější, než samotná inspirace je příprava. Jestliže daný podnět dobře zapadne do předem utvořené konstelace myšlenek, představ, pocitů obrazů atd. – často i zcela náhodou dojde k iluminaci. Proto je nutné zdůraznit, že náhoda a intuice napomáhají tvůrci pouze ve chvíli, kdy je velice dobře připraven z předešlých fází tvorby. Proto i když jsme

obdaření mimořádně geniální intuicí, je nám k ničemu. Pokud nemáme úrodnou půdu, do které můžeme podnět s důvěrou zasadit. (Kulka 389-390)

Stejně jako v odborném textu tak i v mé tvorbě se mi potvrzuje tvrzení autora. Dvě fáze jsou tak spojeny, že často splývají do jedné. Pouze v málo případech dochází k situaci, kdy nedošlo k osvícení ani vnuknutí a nedá se pokračovat dále. Což je pouze důsledek toho, že má příprava nebyla dostatečná. K těmto nedostatkům docházelo také proto, že jsem u děl bez osvícení a vnuknutí neměla jakýkoli vnější impuls nebo zpětnou vazbu, jelikož jsem je tvořila sama doma. Motivace, která byla v akademickém prostředí standardem, mě hnala dál a nutila mě jaksi pod tlakem k osvícení dojít. Buď velice pozitivní zpětnou vazbou učitelů, nebo pouze kvůli tlaku data odevzdání. Obojí fungovalo v mém případě velice dobře.

2.1.6 Elaborace = vypracování

V umění se nedá říct, že vypracováním/prací se rozumí pouze vypracování samotné. Vše je prací kromě inspirace, která přichází z našeho podvědomí. Na všem musí autor pracovat. Soustavně se dílu věnovat až konečně vznikne. K dokončení mu může pomoci fáze elaborace, která je na rozdíl od jiných velice dlouhá. Elaborace neboli vypracování se může týkat celého díla, ale také pouze jednotlivých prvků. V této fázi se autor může po vypracování jedné částí díla vrátit do fáze inspirace, díky které se může v díle posunout dál a vypracovat buď celý zbytek díla, nebo opět další jeden prvek. V každém navrácení se k inspiraci se dá najít další podnět k práci, takové nápady bývají jádrem, na něž se navrství další myšlenky a představy. (Kulka 390)

Má vypracování byla velice jednorázová. Netrvala dlouho a já je uspěchávala. Málokdy jsem se vracela vícekrát k vypracování natož inspiraci díla. U jediného oboru, kde jsem se musela v procesu vypracování k inspiraci vracet bylo u dlouhodobějších projektů. Kde bylo potřeba se neustále přesvědčovat, jestli postupuji správně. U většiny mých vypracování jsem si všimla, že u technik, které vyžadují pouze technické zvládnutí, jsem se na vypracování soustředila o něco méně.

2.1.7 Evaluace = hodnocení

Fáze evaluace těsně navazuje na veškerá zpracování jednotlivých nápadů. Hodnocení není pouze další samostatná fáze. Je to fáze, která probíhá skrze celý proces tvorby. Autor sám totiž neustále kontroluje, jak obsah díla odpovídá jeho prožitku. Jestli je dílo podle jeho představ a jestli dosahuje svého plného potenciálu. Často dochází k situaci, kdy fáze hodnocení konkretizuje a modifikuje výsledné dílo. Ve fázi hodnocení dochází i k tomu, že se snižuje svoboda tvůrce a jeho rozhodování během tvorby. Výběr možností a vhodných alternativ je stále menší. Dílo začíná svému tvůrci diktovat svůj další vývoj.

Hodnocení není jednoduchou záležitostí. Autor, stejně jako recipient, tvorby se se svými díly identifikuje a neustále je hodnotí. Hodnocení uměleckého artefaktu vede autora k dalším zásahům do již „hotového“ díla. Jelikož je dílo pod neustálou kritikou autora, může nastat i nejistota ze strany autora. Nejistota dále podbízí k až obsedantním opravám hotového díla. (Kulka 390)

V mé tvorbě se tato fáze projevuje velice standartně. K hodnocení mé práce docházelo nejen od pedagogů, kteří mě vedli, ale také u mě samotné. Byla a jsem k sobě velice kritická. Málokdy jsem s výsledkem stoprocentně spokojená. Ve fázi hodnocení často dojde k vracení se k fázím minulým, kompletním předěláním, nebo lehkým opravám. Většinou jsem u instrumentální tvorby neměla problém s hodnocením, tam byl jasný cíl a cesta k němu. U té existencionální nebyl cíl jasně definovaný, a to mě v procesu nepomáhalo.

Fáze hodnocení je, i přes její destruktivní účinky, pro mě jako autora nezbytná. Vede ke zpětnému pochopení mých myšlenek a jednání. Slouží jako prostředek ke zlepšení a posunu jak v tvorbě, tak v osobním růstu. Hodnocení a soustavné vedení pedagogů mě posouvalo nejvíce efektivně. I díky A.B.R. jsem zjistila, že tlak buď od pedagoga, nebo data odevzdání mě posouvá a rozvíjí nejrychleji. I když mi tlak nevyhovuje a nejradši pracuji podle mých vlastních podmínek, nevykazují tak dobré výsledky, když tlak není v tvorbě přítomen.

2.1.8 Korekce = oprava

Poslední fází tvorby je fáze konečných úprav uměleckého díla. Obsahuje dodatečné změny, škrty, doplňky, dodělávání detailů atd. Všechny zmíněné fáze zahrnují veliké množství

různých tvůrčích operací, které realizují různé psychické funkce. Na tvorbě se podílejí všechny. (Kulka 390)

Korekce a hodnocení se mi v mojí tvorbě nejeví jako dvě oddělené fáze. Většinou k nim docházelo paralelně. Při finálním, nebo průběžném, hodnocení jsem dostávala i impulsy ke korekcím. Buď technickým, nebo obsahovým. V případě čistě technických nedostatků korekce nebyly příliš složité ani časově náročné. Naopak u korekcí, které se týkaly obsahů tvorby (téma, nevhodné obrazy, příliš odvážné provedení problematiky...) byly korekce teprve naprosto samostatnou a nezávislou fází. Také jsem ze své tvorby vyzorovala, že stejně jako hodnocení probíhá průběžně tak i korekce se objevují dříve, než dílo dokončím do finální podoby.

2.2 Regulační cykly ve vztahu s procesem tvorby

Profil a kvalita těchto fází je specifická. V rámci psychické regulace umělecké činnosti se uvedené fáze a procesy integrují do tzv. regulačních cyklů. Regulační cyklus chápeme jako cyklus, který reguluje a udává směr našim uměleckým činnostem. Existují celkově tři regulační cykly. (Kulka 391)

2.2.1 Motivační cyklus

Zahrne vše, co předchází přípravě díla. Vše, co se děje předtím, než jdeme tvořit. Dává nám dostatečnou motivaci k tomu, abychom začali tvořit. V teorii umělecké tvorby se motivačnímu cyklu nepřikládá nijak zvlášť velká váha. Jelikož ke každé tvorbě je tento cyklus potřeba. Bez motivace k tvorbě, bez prvotního impulsu, nic nevznikne. (Kulka 391)

2.2.2 Programovací cyklus

Tvoří plány činností. Jak bude umělec postupovat, co udělá nejprve, jak dále naváže? Do programovacího cyklu se nejlépe dají umístit inkubace, inspirace a iluminace. (Kulka 391)

2.2.3 Realizační cyklus

Zajišťuje uskutečnění tvůrčího záměru a uměleckých plánů. Ke slovu se dostává elaborace, která se samozřejmě může opírat o další inkubační momenty, inspirativní nápady a iluminační složky. (Kulka 391)

2.2.4 Kontrolní cyklus

V tomto cyklu permanentně porovnáváme dosud realizované části díla s celkovým záměrem a představou umělce. v kontrolním cyklu se nejlépe uplatňují hlavně zpětnovazební procesy. Cyklus nám ukazuje, jak moc může být teorie pouze schematická. Kontrolní činnosti mohou doprovázet jak motivaci a programování, tak i realizaci umělecké tvorby. Umělec své tvoření prožívá a neustále esteticky hodnotí jeho, třeba i nehotové a neúplné výsledky. (Kulka 391)

2.3 Osobnost a její vliv na tvorbu

„V životě jedince dochází z vývojového hlediska ke směřování k stále vyšší integritě osobnosti. Nejdůležitějšími vývojovými podmínkami jsou rodina (rodičovská a později vlastní), společenský život a práce. Nelze nyní rozebírat, jak se v postupné integraci osobnosti jednotlivé faktory uplatňují. Je třeba konstatovat, že jednou z nejefektivnějších forem integrace vlastní osobnosti může být právě umělecká tvorba.

Umělecké dílo je reakcí na realitu života a individuálním vyrovnáváním se s ní v esteticko-imaginativní formě. Umění se obrací k celku psychických sil člověka a že tento celek reorganizuje, čímž vytváří novou harmonii rozumu, citu a vůle. Proto i přispívá k integrování osobnosti. Někdy ji ovšem také může disintegrovat, tj. rozštěpit, rozklížit, rozdrobit. Umělec totiž ustavuje ve svém díle vždy novou rovnováhu mezi sebou a světem. Okamžik takového tvůrčího vítězství ovšem netrvá obvykle dlouho. Rovnováha je narušena a umělec hledá dále.“ (Kulka 85)

„Umělecká tvořivost není podmíněna jen několika výjimečnými schopnostmi jedince. Je záležitostí celé osobnosti. Proto tvrdíme, že nejdůležitějším pracovním nástrojem umělce je jeho osobnost.

Umělecká osobnost musí být bohatá, citlivá a originální, má-li přinášet nové estetické hodnoty, jakkoli schopný malíř nemůže malovat jako Rembrandt. Nehledě na nesmyslnost takto postavené otázky, neboť žádný akt tvorby nelze opakovat, má tím být řečeno, že skutečný umělec musí být svůj a jeho povinností je přinášet originální, tj. nové, neopakovatelné a hodnotné produkty – umělecká díla, jež reagují na svou dobu a ke své

době se obracejí. Těm nejšťastnějším je dáno, že navíc promlouvají k budoucnosti. Ale to nyní není předmětem našeho zájmu.

Osobnost jako subjekt tvůrčích činností se stala předmětem mnoha psychologických výzkumů. Psychologové studují otázky uměleckých vloh a nadání, struktury tvůrčí osobnosti, podmínek umělecké tvořivosti, možnosti podněcování a rozvíjení tvořivosti a mnohé jiné. Zde se dotkneme jen několika otázek, abychom získali plastičtější dojem o vztahu osobnosti a tvorby. V předešlé kapitole jsme totiž od osobnosti a jednotlivých psychických funkcí abstrahovali, neboť nás zajímal tvůrčí proces jako takový. Nyní si musíme uvědomit, že tento proces je řízen a regulován celou osobností tvůrce.

Umělecky tvořivá osobnost žije bohatým vnitřním životem, hraje si, pracuje na sobě a sní, je otevřená světu, a přesto zůstává sama sebou, prožívá radost z tvorby, ale také trpí nejistotami, prožívá bolest a strach.“ (Kulka 392)

3 Proces tvorby v pedagogice

V této kapitole bych ráda vyzdvihla důležitost procesu v tvorbě v pedagogických přístupech. V případě, že se umělec zaměřuje pouze na výsledný artefakt, ale nezajímá se o jeho hlubší obsahy a nevěnuje se jednotlivým fázím tvorby, není dílo jaksí celé. Mnohokrát jsem si i na sobě zkusila, že prožít si a důvěřovat procesu, je pro mě zásadní součástí tvorby. Pokud jí nevěnuji větší pozornost, ale pouze se zajímám jen o výsledek, je to opravdu pouze artefakt, který mi bude ležet v šuplíku, nebo viset na lednici. Kvůli tomu se neposouvám výtvarně, ale pouze technicky. Na střední škole jsem pociťovala potřebu i pro bezobsažnou tvorbu, která vedla k mému bližšímu porozumění techniky. Což se hodilo v úplných začátcích, ale v pozdějších fázích studia mi to dávalo menší a menší smysl. Při svém učení v ZUŠ se snažím v žácích aktivizovat touhu po vlastní autentické tvorbě a skrze procesová cvičení jim přiblížit jakým způsobem můžeme svůj proces v tvorbě uplatňovat. A jak v procesu tvorby vidět stejný smysl, jako ve výsledku.

3.1 Druhy učitelských postupů a jejich vliv na tvorbu

V akademickém prostředí jsem během šesti let potkala mnoho pedagogických přístupů. Během zkoumání svých děl jsem se zaměřovala také na vzorová chování mých pedagogů. Nesnažím se o jakékoliv škatulkování jejich didaktických strategií. Jen o nacházení jednotlivých taktik, procesů, postupů v jejich pedagogických snahách a vyhodnocení, které na mě působily nejvíce efektivně a které jsem považovala za nejvíce přínosné. Zároveň se zaměřuji i na postupy, které byly ve studiu obsaženy, ale ve velice malé míře. Z výsledných poznatků vytvářím okruh tří postupů, které jsem sama využila při své výuce v ZUŠ.

Jedním z analyzovaných pedagogických přístupů je takový, ve kterém pedagog má ve většině procesu autoritu (metoda č. 1 a 2) a student nemá velký vliv na proces. Druhým, který je mi osobně o něco bližší, je přístup liberální. Povolují se v něm hranice tvorby, možností zadání a technik (metoda č. 3). Třetím je postup, který kombinuje ob již zmíněné metody.

Ve své výuce využívám kombinace liberálnosti ale také totální autority. Autoritativní a kontrolovaný proces tvorby mě i žákům dává jasnou strukturu a řád ve třídě. Druhý mi umožňuje dětem ukázat bezbřehé možnosti výtvarné tvorby. Snažím se o to, aby pochopily, že jsou omezeni pouze svou představivostí.

3.1.1 Metoda č. 1 – učitel H

Učitel H nás v prvních ročnících studia seznamoval se základními grafickými technikami. Jeho přístup k nám byl velice otevřený. Nebál se kdykoliv říct svůj názor a razantně podotknout nesprávnost našeho počínání. Dával nám ale volnou ruku v tematických zadáních. Nelpěl nijak zvlášť na tom, abychom jako studenti dělali tradiční grafiky. Byl rád za naši vlastní iniciativu v tvorbě. Pokud si všiml, že je někdo „napřed“ dával dotyčnému další úkoly a nenechával jej dělat to samé ještě jednou. Hodnotil velice verbálně, známky pro něj byly pouhou formalitou. Nevedl každý náš krok, komunikoval až ve chvíli, kdy viděl zásadní chybu, nebo když jsme za ním přišli sami od sebe.

Učitel H by pro mě osobně velice inspirativním učitelem. Je pravda, že pár kolegů neuvítalo jeho upřímnost a často jej označovali za hrubého. Mě přímá a otevřená komunikace nikdy

nevadila, naopak. Byla jsem ráda, že jsem hned věděla, co dělám špatně a jak tomu v budoucnu předejít. Jelikož jsem na jeho pedagogické postupy dobře reagovala a opravdu mě posouvaly, požaduji je za vysoce efektivní.

3.1.2 Metoda č. 2 – učitelka H

Vyučovala nás tři roky v klasické kresbě. První dva roky jsme tvořili a také skládali klauzurní zkoušky hlavně z kresby zátiší. Ve třetím ročníku jsme přesedlali částečně na kresbu figurálních motivů podle reálných modelů. Učitelka H měla velice tradiční přístup jak k umění, tak jeho předávání dalším generacím. V kresbě držela tradiční média a postupy. Neuvítala experimentování. Na druhou stranu byla schopna skoro kohokoliv naučit velice zdatně kreslit. Jednou z jejích taktik bylo i vstupování do našich kreseb, snažila se nás pomocí lineárních vodítek dostat k výsledku. Podporovala nás v každém kroku procesu a velice dohlížela na to, abychom kreslili podle jejích představ. Snažila se nás každou hodinu posunout dál. Pokud jsme se sebou a se svou tvorbou nic nedělali, měla tendenci nás motivovat a dotlačit k výsledku. Vždy ale diplomaticky a jemně. Nikdy nebyla ostrá, nebo přímá. I přesto působila na nás studenty velice autoritativně a měli jsme k ní úctu.

3.1.3 Metoda č. 3 – učitel P

Velice liberální přístup ve vedení naší tvorby. Jeho hodiny neměly příliš čitelnou strukturu. Tvořili jsme s ním převážně v digitálním prostředí, i když neměl nic proti rukodělným aktivitám a jejich kombinování s digitálními technikami. Motivoval i k jiným činnostem než čistě školním. Chtěl, abychom už na škole našli uplatnění v okolním světě. Neustále nám zadával nové soutěže, vydávali jsme školní časopis, chodil s námi na výstavy a zvedal povědomí o lokálních kulturních problémech (nedostatek financí, bourání nádherných památek atd.). Zadání byla většinou jen technika, nebo výsledek – plakát, pozvánka na nějakou akci. Ale co na díle bude, jaké barvy a provedení nechal na nás. Díky němu jsme měli šanci si vybudovat svůj vlastní výtvarný projev a styl.

3.1.4 Metoda č. 4 – učitel CH

Měl vysoké požadavky na výslednou práci. Často byl nadměrně opatrný. Báł se o nás, proto většina procesu tvorby byla v jeho rukou (sítotisk, ofsetový tisk aj.). My jsme, i přes jeho

milý přístup, takovou taktiku neuvítali. Nemohli jsme si jednotlivé procesy zažít a nedostaly se nám tak bezpečně do rukou jako např. s typem č. 1. – učitel H. Tím nechci říct, že by nám tento typ učitele nic nepředal, jen to nebyl tak bezpečný a efektivní způsob předání informací nebo technik. Uznával, skoro jako jediný, naivitu a idealizaci naší mladické tvorby. Chápal náš pohled na svět a dokázal ho legitimizovat před ostatními pedagogy.

-

Musím říct, že tyto postupy mají v akademickém prostředí místo. Vždy si jako pedagogové musíme dát pozor na kombinování a správné umístění jednotlivých postupů. Mnohokrát se může autoritativní a až kontrolorský přístup do tvorby hodit, ne vždy je efektivní. A zároveň je potřeba přístupy správně dávkovat skrze celé studium. Ze začátku být jako student pod větší kontrolou a až poté se věnovat liberalizaci a uvolnění přístupu k němu.

3.2 Proces tvorby v akademickém prostředí versus v domácím

Zaměřuji se na proces v mých tvůrčích počinech v rámci čtyř let na střední umělecké škole a dvou let na vysoké škole pedagogické. Poté porovnávám s díly, které vznikaly v domácím prostředí. Při selekci jednotlivých děl jsem vybírala hlavně díla, která se buď soustředí na akademickou přesnost, nebo rozvíjejí konceptuální tvorbu a tvůrčí přemýšlení.

3.2.1 Tvorba pod vedením

Pokud se podíváme na diagramy vzniku u děl ze školního prostředí, objevují se opakující se vzory. Je vidět, že v názorech jsem se s učiteli ve většině rozcházela. Docházelo k různým situacím. Buď jsem já ze začátku nebyla spokojená, ale učitel ano, nebo naopak. Často se naše procesové linie ani nepotkali. Pokud nebyl jeden z nás spokojený, druhý ho přesvědčil o správnosti svého postupu. Jelikož jsem umění nikdy nestudovala jako primární obor, necítila jsem se sebevědomě. Když mě pedagogové nepodrželi a nemotivovali mě v tom, abych pokračovala, neměla jsem tendenci se sama podpořit a sama dílo dotáhnout do konce. Během studia jsem narážela na pedagogy, kteří mi po celou dobu neměli co říct. Byli se mnou spokojeni. Mě samotnou taková tvorba až tak nezajímala, protože mě více nerozvíjela.

V mých procesech je fáze přípravy ve většině velice nízko na škále spokojenosti. Jak pro mě bylo vše nové a přípravy mě děsily, byly složité, zdouhavé a člověk nikdy nevěděl, jestli bude příprava později poznat na výsledku. Pro učitele bylo mé zděšení pochopitelné, ale neoprávněné. Používali frázi: „*trust the process*“ (neboli důvěřuj v proces/ důvěřuj procesu). Jelikož věděli, jak vše dopadne už ve fázi nápadu, snažili se mě podpořit a nechat mě si procesem poctivě projít.

Impulsy k tvorbě

Valná většina impulsů k tvorbě je ve školním prostředí bez pochyby zadání. Buď od pedagoga, vedoucího zakázky nebo soutěže. Impulsy, které negativně motivovali nejvíce efektivně byly každoroční klauzurní zkoušky. Ty nás nutily vyjít se zajímavým a reprezentativním dílem. Věděli jsme, že to uvidí nejen pedagog, který klauzurní zkoušku vedl, ale také vedení školy a vícečlenná porota. Impulsy pro tvorbu byly i vzájemné konverzace s kolegy.

Sebevědomí v tvorbě

Většinou se odvíjelo od hodnocení kolegů nebo pedagogů. Měla jsem problém pochopit, že v umění je vždy co zlepšovat. Buď koncepci, nebo technickou/ řemeslnou stránku díla. Pozitivní ohodnocení od pedagogů, které znamenalo, že jsem se posunula, mi dávalo falešný pocit dokonalosti. Později to vedlo k velkým srážkám mého nově nabitého sebevědomí.

Se sebevědomím ve věku střední školy lidé bojují daleko složitěji než ve věku školy vysoké. V pozdějším studiu na pedagogické fakultě jsem tím pádem se zpětnou vazbou neměla až takový problém. Uměla jsem s ní lépe pracovat a lépe ji přijímat.

Revolta v tvorbě

I když jsem pomocí A.B.R. zjistila, že pod tlakem pracuji nejlépe a nejefektivněji, nebyl to pro mě příjemný proces. Tvořila a protestovala jsem proti systému, měla pocit, že mě svazuje. Humor a satira byly cesty k mé revoltě. Většina učitelů mé revolty buď vůbec

nevnímala, nevěnovala jim pozornost a spíše je zajímalo, co nakonec vznikne. Právě typ č. 3 – učitel P měl mé revolty rád, ale nikdy to neřekl. Jen mě podpořil v tom, abych je dotáhla. Protože část studia byla opravdu pouze o zvládnutí instrumentálních technik, nebavily mě dlouho. Experimentem a satirickými až výsměšnými kličkami kolem zadání jsem se srovnávala se systémem, v kterém jsem byla uvězněna. Když se na své pocity dívám v retrospektivě a zpětně je analyzuji, připadají mi nepodstatné. Dnes bych řešila své revolty jiným způsobem.

Splnění očekávání

Když jsem se držela zadání, dostala jsem dobrou zpětnou vazbu od učitele a byla dobře ohodnocena. Občas docházelo i na situace, kdy jsem nesplnila jako student pedagogovo očekávání. Učitel tvrdil, že mám tzv. „na víc“, věděl, že mám větší potenciál, než si myslím. I když to ze začátku na mě působilo velice degradačně, postupem času jsem v jejich taktice viděla smysl. I díky tomu, že ode mě neustále chtěli učitelé víc a víc, posouvala jsem se rychleji. Zaujala a sklízela dobré hodnocení v případě, že jsem se učiteli trefila do vkusu.

3.2.2 Tvorba spontánní v domácím prostředí, bez zadání

Jak jsem zjistila, k tvorbě doma nedocházelo takřka nikdy. Při velice objemnému programu na střední škole, jsem trávila v budově školy většinu svého času a nezbývaly mi síly na další tvorbu po večerech. Pokud jsem si volný čas tvorbou vyplnila, pracovala jsem na projektech do školy a dodělávala, co jsem ve škole nestihla, ale ke svým věcem se nedostala.

Stěžejním tématem pro, v tom málu děl, které jsem vytvořila, byla politika, genderová práva, sexualita, smrt, transcendence mezi světy, alternativní pohledy na svět. Což nebyla témata, která by v tabuizovaném školním prostředí měli valné místo. Někteří z učitelů moje výstřelky tolerovali, ale nebyli ochotni je zakomponovat do oficiální podoby školních prací.

Impulsy k tvorbě

Nový prostor, nové místo, nové pohledy na svět. Ojedinelé nevyřknuté téma, politická myšlenka, kterou jsem potřebovala sdílet. Témata a nápady ze mě sršela. Málokdy jsem se dostala k jejich zpracování. Nevěřila jsem, že jde o dobrý nápad, nápaditý postup a

v nápadu dále nepokračovala. Většina mých nápadů se neposunula dále než na kus papíru v zásuvce od stolu.

Sebevědomí v tvorbě

Bojovala jsem sama se sebou. Nebyla jsem schopna se dále posouvat sama. Potřebovala jsem podporu a povzbuzení od pedagogů. I jejich pevnou ruku, aby mě donutili dílo vypracovat na co nejvyšší úrovni a v daném časovém úseku. Ve školním prostředí jsem se tlaku vyhýbala a nebyl mi příjemný. Na druhou stranu právě pod tlakem jsem měla ty nejlepší výsledky.

Tento poznatek bych poté ráda dále rozvíjela v diplomové práci. Věnovala se self-education (samo-vzdělávacím) metodám a snažila si tlak uměle vytvořit sama.

Součástí podpory v mé tvorbě je po celou mou uměleckou dráhu má rodina. U té jsem si ale nikdy nebyla jistá tím, zda je možné jejich podporu brát profesionálně. Cokoliv jsem „načmárala“ bylo u kohokoli z mé rodiny kvalitní. Bez ohledu na hlubší významy umění, se má rodina soustředila hlavně na řemeslnost díla a jeho technické provedení. Na druhou stranu vnímám podporu od rodiny jako velký psychický přínos. Právě díky jejich podpoře jsem na své cestě vytrvala.

Revolta v tvorbě – humor

Tady už se neobjevovala revolta vůči systému nebo škole, spíš jsem se dotýkala politických témat a genderovým právům. Jak již zmíněno výše. Jistým způsobem jsem revoltovala vždy, když jsem tvořila mimo doktrínu své školy. Ne vždy byl můj odpor k systému uvítán. Proto jsem radši svá domácí díla k učitelům nenosila.

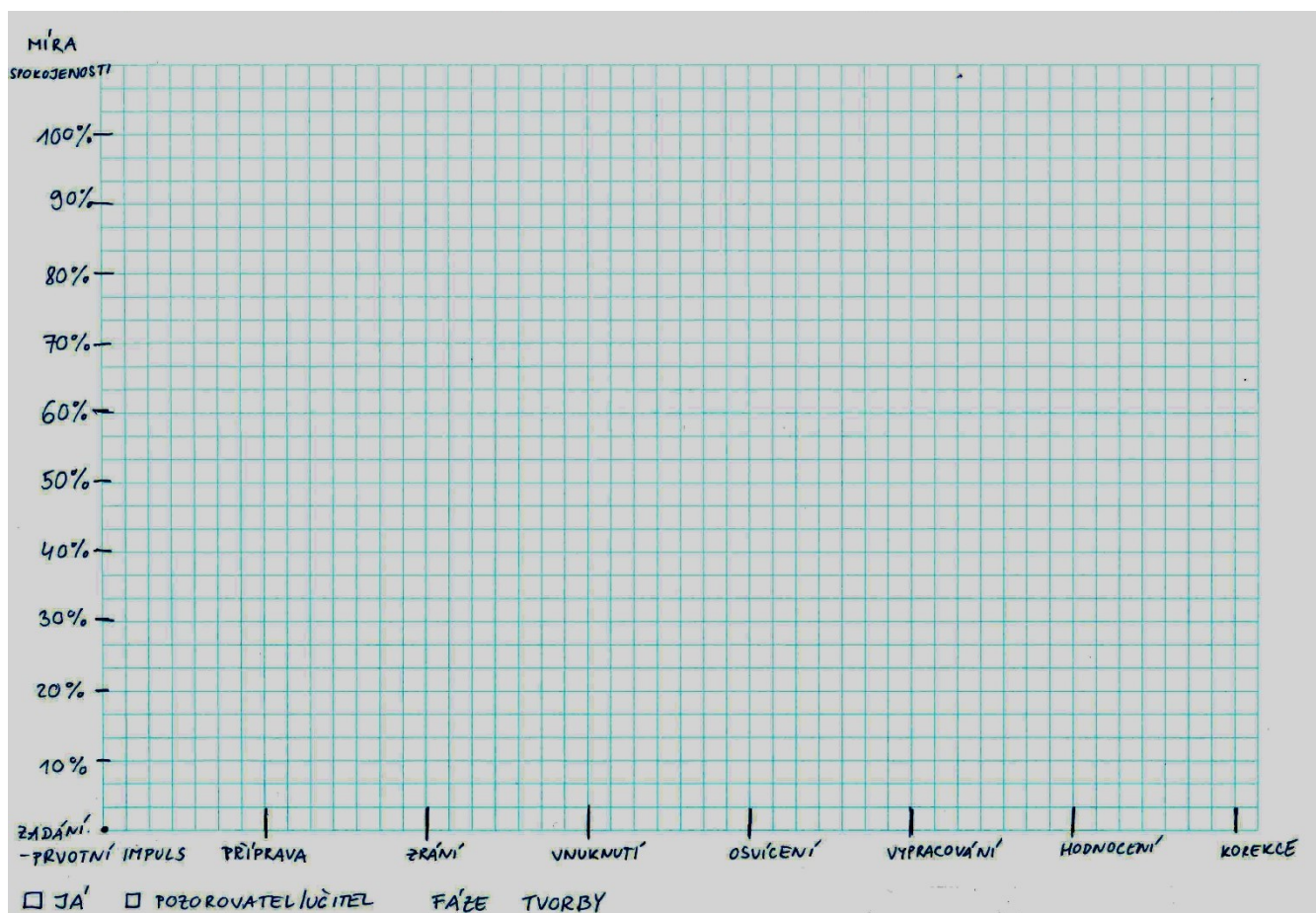
Splnění očekávání

Sama od sebe jsem neměla valné očekávání. Aspoň jsem nebyla při hodnocení výsledku zklamaná. Měla jsem problém se sebehodnocením a sebereflexí. Neznala jsem se natolik dobře, abych mohla vědět co mám od sebe očekávat a jaký mám potenciál.

4 ART BASED RESEARCH

Metodou Art based research „výzkum pomocí umění“ (překlad autorky) jsem zkoumala svá díla od roku 2016 do roku 2022. Snažila jsem se v nich nalézt opakující se vzorce, které by mi pomohli nastínit můj tvůrčí proces.

Jelikož děl jsem za tu dobu vytvořila bezpočet, pokusila jsem se podrobnými analýzami vybrat sérii prací v průřezu celého studia střední a vysoké školy. Vybírala jsem díla, která velice jasně vizualizují koncepci akademické kresby, malby a grafiky a jsou tvorbou **instrumentální** a v kontrastu vybrala díla, která se zaměřují na hlubší významy tvorby **existenciální**. U každého díla vytvořila tzv. „Diagram vzniku“ (obrázek 3). Diagram, ve kterém je na ose X naneseno sedm fází tvorby (viz kapitola 2.1) a na ose Y míra spokojenosti v procentech. U každého díla mě zajímala nejen jak jsem během tvorby byla v jednotlivých fázích tvorby spokojená, ale také role pedagoga a jeho role skrze celý proces.



3 Diagram vzniku

4.1 Výsledky výzkumu

V začátcích své práce jsem od své tvorby a jejich hlubších podob neočekávala překvapení. Opak byl pravdou. Jedním z prvních překvapení, které jsem již zmiňovala, je otázka práce pod tlakem. Osobně nemám v zálibě cokoli dělat pod tlakem, natož tvořit. Výzkum mi ukazuje, že tlak se mnou psychicky opravdu nesouzní, ale na druhou stranu je zásadním palivem pro úspěch.

Dalším opětovným jevem je příprava. Přípravy mě ubíjely, nedávali mi jakýkoliv nový pohled na tvorbu, nudili mě, zdržovali mě od práce, nebyly pro mě zajímavé, protože v sobě neskýtaly jakoukoliv kreativní rovinu. Vždy jsem se upínala k vypracování a chtěla přeskočit všechny přípravy. Jak už jsme se dozvěděli, tato taktika není bezpečná, protože fáze přípravy, je pro pozdější tvorbu velice důležitá. Pokud se přípravě nevěnujeme dostatečně do hloubky, vede to ke zbytečnému zdržování v průběhu ostatních fází. Vracíme se ke stejným věcem opakovaně. Nejsme připraveni na techniku, médium. Součástí přípravy je také příprava psychická. Kdy člověk souzní se svou myšlenkou a dílem. Objevuje, jak se k myšlence lze dopracovat.

Z diagramů se dá také bezpečně vypožorovat, že pokud ode mě učitelé měli vysoká očekávání, byl pro mě proces o to složitější a těžší. Měla jsem potřebu jim vyjít vstříc a naplnit jejich očekávání. Pokud ode mě očekávání neměli, neměla jsem potřebu dosahovat vysokých výsledků. Opět docházelo k paradoxu, kdy jsem vysokých výsledků dosáhla, i přes prvotní neočekávání pedagogů.

Ve výzkumu jsem se věnovala také prvním dvěma ročníkům (4 semestrům) tvorby na vysoké škole. V období dvou let jsem tvořila primárně existencionálním způsobem. Většina vyučujících počítala s tím, že ovládneme základní umělecké obory. Můžeme se povznést nad technické provedení a zaměřit se na hlubší významy díla, proč tvoříme, jak se v tvorbě můžeme dále posouvat. A hlavně jak tyto poznatky a vývoje, které se sami naučíme, předat dále.

Na své tvorbě jsem také vypožorovala, že mám jisté cykly. První rok studia, velké nadšení, pohlčení novotou a odvaha tvořit cokoli. Druhý rok, ještě bouřlivější, nadšení trvá.

Zapálení pro obor, extra předměty, extra zadání. Mezi druhým a třetím ročníkem přichází zásadní zlom. Dochází ke krizi v tvorbě a obecné nechuti cokoliv tvořit. To přetrvává, než si sama připomenou, proč umění dělám. Než opět najdu smysl ve své práci. Po prožití a přečkání tohoto zlomu mám úplně jiný pohled na věc a tvořím uvolněněji a soustředěněji. Tímto procesem jsem si prošla na obou školách, jak na střední umělecké, tak na vysoké pedagogické.

4.1.1 Školní práce

Ze školního prostředí jsem vybrala práce, které byly buď akademicky založené, nebo pro mě zpětně imaginativní. V nich je zastoupená kresba, malba, grafika, fotografie, ilustrace, prostorové instalace, autorské knihy, postprodukce, digitální malby, plakáty a v neposlední řadě pohlednice. Vybrala jsem z každého ročníku co nejširší zastoupení všech zmíněných technik, aby nedošlo k úzkoprofilování mých závěrů.

První ročník střední umělecké školy

Při nástupu na střední školu bylo vidět v diagramech hlavně počáteční nadšení z nových věcí. Nadšení vydrželo skoro vždy, ale k nadšení se přidala nejistota. Potřebovala jsem hodně podpory a motivace ze strany pedagogů. Jelikož jsem do školy docházela na přípravné kurzy, věděla jsem nároky učitelů ještě, než jsem vůbec na školu nastoupila. Po nástupu jsem nároky pravidelně plnila a učitelé byli spokojení.

Právě díky detailnímu vedení pedagogů jsem málokdy experimentovala. O experimenty jsem se začala zajímat až ve chvíli, když jsem měla splněné povinnosti. bohužel nás k experimentu či jakékoliv hře aktivně nevedli.

Druhý ročník střední umělecké školy

Pokračovala jsem v dobře načatém studiu. Věnovala jsem se extra kurikulárním aktivitám, neměla jsem problém mít školu jako naprosto primární zájem. Nadšení z nového mi vydrželo skoro celý druhý ročník. V zápalu tvorby a nadšení jsem zapomínala na to, že mám své limity a běžně jsem je překračovala. Můj postup chození za hranice svých možností sice nesl ovoce, ale podepisoval se na mém duševním a fyzickém stavu. Z celé střední školy to

byl nejvíce plodný rok, co se týče tvorby. Má tvorba se více začíná soustředit na můj osobní rukopis. Šla jsem do větší hloubky a hledala způsoby, jak se do tvorby obtisknout. Věnovala jsem se kontroverznějším a neobvyklým tématikám. Už jsem se nechtěla věnovat pouze předepsaným a tradičním zadáním. Více jsem experimentovala.

Třetí ročník střední umělecké školy

Již v začátku ročníku jsem pociťovala zásadní tvůrčí krizi. Tíhla jsem spíše k tvorbě doma. Potřebovala jsem absolutní svobodu. Tvůrčí krize se projevovala hlavně ve školním prostředí. Měla jsem problém plnit své povinnosti včas a věnovat se jim naplno. S vidinou vysoké školy jsem se zaměřovala na portfolio k přijímacímu řízení. Chodila jsem na konzultace a ze zpětné vazby se snažila dále posouvat. Postupně jsem znovuobjevila svou tvůrčí osobnost a vrátila se k inspirativním a hlubokým tvorbám.

Čtvrtý ročník střední umělecké školy

V tomto ročníku nebyl prostor na nic jiného než na závěrečnou praktickou maturitní práci. Věnovala jsem se jí jak ve veškerých hodinách výtvarně zaměřených, ale také většinu volného času doma. Vytvářela jsem autorskou knihu – text, ilustrace, grafická úprava atd. V půlce ročníku zasáhla pandemie, která ovlivnila podobu mé práce. Bez pedagogického vedení jsem dělala zbytečné chyby. Spolu s přípravou na přijímací zkoušky na vysokou školu a maturitní zkouškou jsem pravidelně nenacházela prostor pro samovolnou tvorbu. Se svou maturitní prací jsem si špatně naplánovala náročnost tvorby autorské knihy. Chtěla jsem se věnovat hlavně vizuální stránce, grafické úpravě a celkovému dojmu. Text mi zabral příliš dlouhou dobu a na vizuální prvky zbylo málo času. Kdybych se měla zpětně vybrat téma své práce, dělala bych něco více blízkého mým zájmům – grafické cykly, vazba knih. Jinak jsem v závěrečném ročníku ráda touto prací uzavřela své studium. Byla jsem v tu chvíli sama se sebou spokojená, že jsem zvládla práci ve velkém rozsahu.

První ročník vysoké školy

I přes očekávání, že bude vše stejné, jsem nacházela již v prvních měsících studia nové postupy a naprosto rozdílné myšlení v předávání uměleckých technik studentům. Právě díky pedagogickému charakteru školy se mi otevřelo mnoho nových způsobů přemýšlení a

didaktických tendencí. Očekávala jsem, že budu mít výhodu, jelikož jsem si prošla uměleckým prostředím. To se splnilo v hodinách grafiky, popřípadě práci s digitálními programy. Ale pouze na instrumentální rovině. Naopak s hloubkovými úvahami o tvorbě, existencialismem a obecně filozofujícím prostředím jsem měla problém. Trvalo mi, než jsem se do seminářů aktivně zapojovala, než jsem pochopila tzv. „co se po mě chce“. Možná i forma výuky mohla být překážkou k celkovému nepochopení některých postupů.

Co mě v prvním ročníku velice brzdilo byla, slovy pana docenta Ivana Špirka, tzv. „středoškolská manýra“. Tu si shrnuji jako velice dlouho zajetý a zakořeněný postup studenta, který je zvyklý na soustavné a tradiční vedení a není schopen z něj vystoupit a začít přemýšlet o tom, proč a co vlastně tvoří.

Druhý ročník vysoké školy

Zde se opakuje nadšení a tvůrčí hojnost, kterou jsem vyzorovala i ve druhém ročníku střední školy. Nadchla jsem se pro studium, věnovala se extra činností. Začala jsem tvořit vlastní zadání, trávila hodiny v grafické dílně. Mé nadšení mohlo pramenit také z toho, že jsem po dlouhé době mohla studovat prezenční formou. Jelikož jsem nově objevila veškeré prostory naší katedry, měla jsem daleko více možností. V tvorbě jsem cítila velkou inspiraci a svobodu. Ke konci ročníku jsem znovu vykazovala známky tvůrčí krize.

Třetí ročník vysoké školy

Mezi druhým a třetím ročníkem vysoké školy přišla další krize, se kterou jsem bojovala do té chvíle, než jsem se začala aktivně věnovat své bakalářské práci. Výzkum mých prací mi pomohl si uvědomit proč jsem se začala před lety umění naplno věnovat a proč má smysl v něm i nadále pokračovat. Můj tvůrčí proces mi byl daleko jasnější a naučila jsem se mu důvěřovat. Má tvorba byla a je výzkumem ovlivněna. Věnuji se dlouhodobějším projektům, řádně se připravuji, vracím se zpětně k projektům. Všechny fáze procesu jsou pro mě důležité. Proto jsem se také rozhodla do své práce zařadit i výtvarnou řadu, která je fázemi ovlivněna a podrobně se jim věnuje. Vyvrátila jsem si představu o strukturovanosti své práce. Místo rebelského a jaksi neorganizovaného přístupu, jsem si ověřila, že struktura a

fáze tvorby mi daleko lépe napomáhají k uvolněnosti při tvorbě. Právě tento závěr vnímám jako svůj přínos pro sebe sama.

4.1.2 Domácí práce

V porovnání s pracemi a projekty ze školního prostředí jsem doma tvořila velice minimálně. Jelikož mě nikdo aktivně nevedl, a to, jak jsem se dozvěděla ke tvorbě potřebuji, neměla jsem tendenci tvořit sama od sebe. Pokud k tomu došlo, byla to impulsivní a nedokončená díla.

První ročník střední umělecké školy

Studium mě natolik pohltilo, že jsem se doma tvorbě vůbec nevěnovala. Tvořila jsem pouze v případě, že se naskytla jedinečná příležitost něco zaznamenat. Oproti základní škole byl také první ročník střední školy fyzicky náročný. To vedlo i k tomu, že i kdybych tvořit chtěla, nebyla jsem fyzicky schopna vzít tužku do ruky. Z výzkumu vyplývá, že jsem s díly, které jsem tvořila doma, nebyla spokojená. Neměla jsem vedení, a tudíž ani potvrzení, že svou tvorbu vedu správným směrem.

Druhý ročník střední umělecké školy

Ve svém školním nadšení jsem byla schopna si najít čas i na tvorbu doma. Absolvovala jsem plenérový pobyt a ten mi otevřel nové možnosti malby. Začala jsem plenér provozovat i sama. Byly zde fáze, kdy jsem se zaměřovala spíše na školní klauzurní zkoušky. Při přípravách na ně jsem se inspirovala mimo školní budovu. Z děl z této doby vnímám velkou potřebu dodržovat tzv. „středoškolskou manýru“. Být v hranicích, které jsou povoleny a nechodit za ně. Experiment jsem na chvíli opustila. Dělal jsem stejné techniky jako ve škole, jen jsem si sama určovala tématicky.

Třetí ročník střední umělecké školy

Za celé studium jsem poprvé založila deníkové skicáře a do nich zaznamenávala cokoliv, co mě zaujalo. Ilustrovala jsem, vizualizovala své názory, myšlenky a pozorování. Soustředila se na své okolí a snažila se jej zaznamenat. Založení deníku začalo až po překonání již výše zmíněné krize. Díky deníkům jsem měla bezpečný prostor, ve kterém jsem se mohla

nezávisle realizovat. Třetí ročník považuji za období největšího osobního a tvůrčího rozvoje. Vytvořila jsem si vlastní naivní svět svých ilustrovaných postaviček, do kterého se vždy jednou za čas vracím.

Čtvrtý ročník střední umělecké školy

Focus zaměřen hlavně na školní projekty – výhradně maturitní práce. Doma jsem se zabývala zpracováváním maturitních témat. Pokud bych si mohla znovu vybrat jaké maturitní práci bych dala přednost, rozhodně bych se zaměřila na téma a techniku mě bližší. Díky tomu bych se jí ráda věnovala i doma.

První ročník vysoké školy

Opakující se jev prvního ročníku a jeho časové náročnosti na studenta – doma nemá čas na seberealizaci. Na rozdíl od střední školy se mění i region, ve kterém působím. Proto je zde o to více nových impulsů a vlivů. Občas jsem tvořila ze zvědavosti z nového prostředí, ale nevedlo to k velkým projektům. Na mou neaktivitu měl vliv také covid, který naši rodinu zasáhl a ovlivnil i její momentální stav.

Druhý ročník vysoké školy

Opakující se zvyšování tvorby doma. Věnovala jsem se hlavně grafickým technikám, které mě, díky panu docentu Ivanu Špírkovi, upoutaly a fascinují dodnes. Zaměřila jsem se na sebe a své prožitky, v tematikách se držela naivity. Měla jsem poprvé od přesunu do Prahy chuť se zapojovat do soutěží – Grafika roku, callout v Kunsthalle atd.

Třetí ročník vysoké školy

Jak jsem již zmiňovala, ve třetím ročníku je má tvorba silně ovlivněna psáním bakalářské práce. Tvořím naprosto záměrně pod vlivem procesu, důvěřuji mu. Znovu zakládám různé deníkové skicáře a řadím je podle témat nebo technik. Dávám prostor svým nápadům a svému rukopisu. K dílům se pravidelně vracím a dokončuji je. Má bakalářská práce mi pomáhá i v roli pedagoga na ZUŠ. S dětmi tvořím a nechám se jejich procesy a postupy inspirovat. Vrátilo se mi nadšení do mého oboru a věnuji se mu cíleně a aktivně.

4.1.3 Srovnání domácích a školních prací

Pokud shrneme celkový dojem ze školních prací, je jasné, že oproti těm domácím jsou objektivně zdařilejší. Jsou i daleko lépe soustředěné. Domácí práce mají za to ojedinělou a autentickou podobu. Lépe vystihují můj rukopis a mé názory. Nedá se přesně určit, který postup je ten zdařilejší. Protože dost záleží na tom, jaký máte v tvorbě cíl. Jestli vás zajímá jaksi řemeslná a technická stránka tvorby, je umělecká škola pro vás. Pokud se chcete zaměřit na čistě osobní přístup, je potřeba najít si k takové tvorbě cestu sám.

4.2 Série výtvarných jednotek, kde je použit proces jako hlavní téma

Zaměřuji se na tři postupy, které mi ve výzkumu vyšly jako nejvíce efektivní podle metod učitelů viz. Kapitola 3.1.

Prvním je zapojení studentů, kde mají stoprocentní autonomii a já jako učitel spíše doprovázím, než cíleně vedu, neovlivňuji výsledky práce, jakým způsobem se děti zapojí, v jakém prostoru studenti pracují. Vše je na studentech. Já pouze navrhnu počáteční nápad a zbytek je na nich. Uplatňuji to na **Performativní kresbě pomocí provázku**. Kde jde hlavně o uvolnění studentské tvorby. Jelikož jsem si sama toto cvičení mnohokrát sama na sobě vyzkoušela v hodinách pana magistra Jana Pfeiffera, vím, že funguje velice dobře.

Druhá z výzkumu vyplívající technika je totální vedení pedagoga. Ovlivňuje výsledek, téma, techniku, postup. Tímto způsobem studenta aktivně a pod kontrolou učí konkrétní techniku. To se snažím ukázat na **Instrumentálních technikách**. Tedy na technikách, které jsou jasné ve svém postupu a mají předem určenou strukturu.

Poslední přístup kombinuje dvě výše zmíněné. Pedagog ovládá pouze část procesu. Buď technika a zadání, nebo postup. Zbytek nechává stoprocentně na žákovi/studentovi. Je přítomen během procesu a napomáhá ke konkrétnímu výsledku. Je to užitečné hlavně ve chvíli, kdy student nemá o své tvorbě valné mínění a potřebuje podpořit, ale zároveň si uvědomit, že může a umí pracovat i sám. Nejlépe se to dá ilustrovat na cvičení, které nazývám **Prostor – zvuk – světlo**.

4.2.1 Performativní kresba pomocí provázku

Zadání:

Performujte s provázkem. Kresbou vyjádřete sami sebe na plochu před vámi. Komunikujte s ostatními pouze pomocí kresby, s nikým nemluvte.

Role učitele během procesu:

Pozoruje, analyzuje sám pro sebe. Komunikuje s dětmi, pokud to potřebují. Nezasahuje, dokud to není nutné – spory mezi dětmi, pokud někdo nic nedělá. I když si jako učitelé mnohokrát snažíme zasahovat do všeho, zde musíme tuto tendenci opustit. Musíme dětem poskytnout prostor pro vyjádření, stůl, na kterém jsou v bezpečí. Prostor, který nemá pouze jednu správnou odpověď.

Postup:

Ve skupině minimálně 10 dětí si připravíme stůl, na který z látky vytvoříme jednobarevnou plochu. Stůl by měl být přístupný a ideálně posazený v prostoru tak, aby se kolem něj dalo procházet. Prostor musí být připraven předtím, než žáci do třídy vůbec vstoupí. Učitel je nechá již při příchodu nabrat materiál a vysvětlí, co se bude dít.

Každý žák/student si ze špulky různobarevných provázků odstříhne požadovanou délku provázku. Je na něm kolik a jaké barvy provázek bude. Každý se usadí, kde je mu nejvíce pohodlné. Může stát, sedět nebo ležet. S tím, že by ve své pozici měli být schopný dosáhnout na stůl.

Po rozesazení poprvé na scénu přichází učitel. Zadává a poté ze scény odchází a nechává svobodu studentům. Velkou součástí tohoto cvičení je i vzájemná komunikace mezi studenty a učitelem, která probíhá pouze na neverbální úrovni. Mluvení se na dobu trvání tvorby pozastaví a začne se mluvit až na konci při reflexi. Které se musí dát časový úsek, který bude dostatečně dlouhý tak, aby se všichni stihli vyjádřit a sdílet prožitky proběhlého cvičení. Při dokončení tvorby se žák/student může rozhodnout, jestli si finální podobu své pohyblivé kresby zaznamená, nebo jestli nechá výsledek pouze v procesu kresebného

zážitku. Pedagog by si výsledky, popřípadě celý proces, měl zaznamenávat a později analyzovat. Je lépe schopen se díky analýze předešlé práce lépe zaměřit na práci budoucí.

Cíl:

Pomoci dětem se v tvorbě realizovat uvolněněji. Dát jim prostor, kde je možnost vyjádřit vše. Pro učitele také skvělá pomůcka na přiblížení kolektivu a jeho bližší pochopení. Cílem by měl být také svoboda v tvorbě, seberealizace a také sebereflexe.

Poznámky:

Je nutné dodržet to, že do věcí dětem učitel nezasahuje. Je zde také proces, o kterém učitel ví, příprava, proces tvorby a reflexe. Ale na rozdíl u Instrumentálně popsaných technik není potřeba o procesu žáky detailně informovat. Neměli by mít pocit, že cvičení má strukturu, nebo jasně dané fáze.

4.2.2 Instrumentálně popsané techniky

Zadání:

Vytvořte linoryt (dá se nahradit jakoukoli technikou, která má jasně popsanou strukturu a postup a je vyložene technická). Tvořte s vedením pedagoga.

Role učitele během procesu:

Vede každý krok studenta. Žák vše vymýšlí a vytváří sám, role pedagoga je ale vždy přítomná a aktivní. I kvůli bezpečnosti je často potřeba, aby pedagog byl neustále přítomen. Druh výuky instrumentální má výhodu toho, že se nemusí vyučovat jednotlivě, na rozdíl u čehokoliv hlubšího, kdy je potřeba u žáka hledat individuální cesty ke zdárnému výsledku. Zadávání jednotlivých postupů se může odehrávat hromadně. Jelikož pro učitele je postup zažitý, nemělo by z jeho strany docházet k jakémukoliv pozastavení a díky tomu je výuk plynulá a má jasně danou strukturu – kresba – rytí – tisk.

Postup:

U různých technik se postupy liší. Pokud budeme popisovat výhradně techniku linorytu, je zde jasný postup i z hlediska fází tvorby. Nejdříve je potřeba, aby učitel vybral téma, které

Je s technikou naprosto dokonale kompatibilní. Pokud se totiž žák učí úplně novou techniku, nemůže se také zaobírat tím, že nedokáže správně zobrazit např. anatomicky správně zahnutý prst nebo proporční postavu. Nejbezpečnějšími tématy jsou grafické obrazce, čím jednodušší, tím lepší. Pokud je obraz, který student zobrazuje jednoduchý, bude se moci lépe soustředit na proces a techniku samotnou.

V každé fázi je záhodno, aby měl žák/student co nejjednodušší cestu. Chceme mu jako pedagogové nabídnout plynulost, na kterou jsme sami zvyklí. Je potřeba být jako pedagog dobře připravený. Během tvorby je nutné, aby pedagog pravidelně dával žákovi zpětnou vazbu, aby žák věděl, jak příště postupovat.

Cíl:

Pro žáka pochopit a umět replikovat konkrétní techniku. Pro učitele je to správné předání techniky tak, aby byla pro žáka uchopitelná a snadno zapamatovatelná. Skvělé je, aby během delšího časového úseku (ne pouze jedna vyučovací hodina) žák pravidelně s technikou přicházel do kontaktu a tím si ji osvědčil.

Poznámky:

Přístup tohoto typu bych nepoužívala vždy, zaměřila bych jej na specifické techniky a ponechala konzistentně tento přístup skrz všechny z nich. Je také důležité, aby učitel o fázích procesu žáka pravidelně informoval – teď budeme hodnotit, budeme tisknout atd.

4.2.3 Prostor – světlo – zvuk

Zadání:

Před tím, než učitel zadává, je potřeba si třídu pro cvičení přizpůsobit. Je potřeba rozbít běžné prostorové řešení třídy – přeskládání židlí, změna pozic stolů, prostor na zemi. Tím vytváříme nové prostorové možnosti. Zároveň změnit světelné podmínky a pustit do třídy různé zvuky, které se postupně mění. Dáváme žákům na výběr, kde budou sedět. Žáci zaujmou polohu, která je pro ně nová a netradiční. V ní musejí po dobu zhruba jedné hodiny tvořit. Téma není předem určeno, ale je dobré, aby se snažili do tvorby zaznamenat momentální prostor, světlo a zvuk.

Role učitele během procesu:

Učitel je přítomen, když ho žáci potřebují. Vstupuje také sám na vlastní popud. Mění světlo, prostor i zvuky hrané do třídy. Může nastat moment, kdy bude potřeba zasáhnout, není ale nutné být neustále přítomen. Spíše pozorovat a v intervalech měnit podmínky.

Postup:

Začínáme tím, že žáci přicházejí do třídy. Všemi smysly si povšimnou nového rozřazení a uspořádání třídy. Učitel je nechá se usadit, rozdá papíry a pomůcky. Poté jasně čitelným způsobem zahájí činnost. Pokud to učitel uzná za vhodné, je možné se k žákům připojit. Učitel sleduje reakce žáků, blíže vysvětluje, motivuje k tvorbě, koriguje zvuky a světlo. Během tvorby v nepravidelných intervalech mění světelné i zvukové podmínky.

Cíl:

Na cvičení se dá velice dobře ilustrovat, že tvořit můžeme kdykoli a nejsme ničím omezeni, pouze sebou samým. Pro učitele je cílem hlavně to, aby správně dovedl cvičení do zdárného konce. Pro žáky mohou být cíle individuální. Je dobré si se žáky cíle před začátkem cvičení vytyčit.

Poznámky:

Je výhodné, když na tento program má učitel se žáky více než pouze jednu vyučovací hodinu. Je časově náročný a je potřeba žákům/studentům dát prostor pro vyjádření.

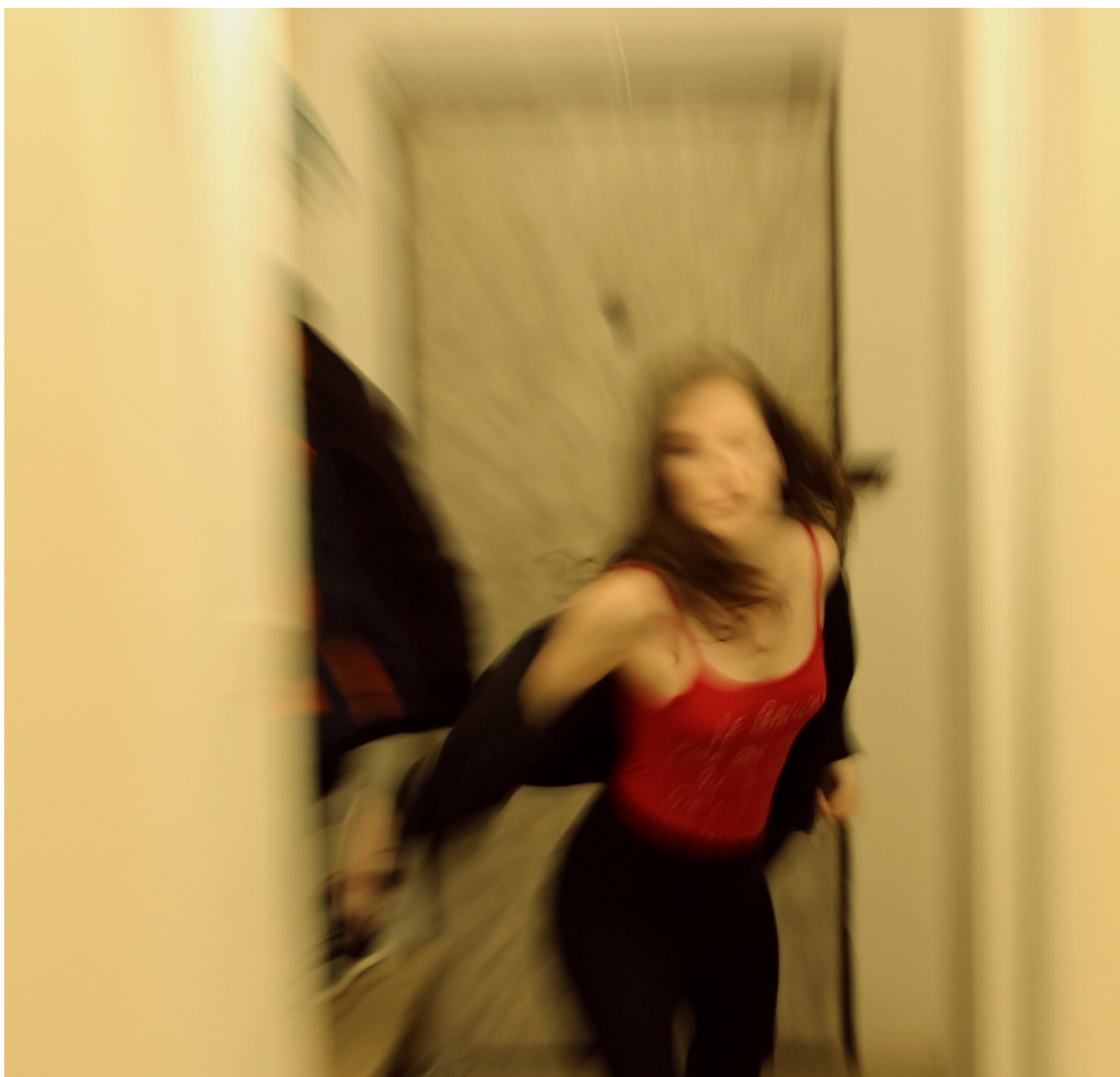
4.2.4 Má série výtvarných jednotek na fáze tvorby

Jako součást praktické části mé bakalářské práce jsme se soustředila přímo na fáze tvorby a jejich implementaci do své tvorby tak, aby fungovaly jako usměrňovač mého procesu. Tvořila jsem přesně podle nich a zaměřila se na jejich vizuální zhmotnění, přehnutí jejich významu. Snažím se tvořit již pod vlivem faktu, že mám před sebou jednotlivé fáze.

Série je fotografická, jelikož právě díky fotografii mohu zachytit jednotlivé momenty a fáze tvorby přímo v momentu dění.

Impuls

Nápad na dílo, které mě napadne, když jsem venku. Snažím se jej co nejrychleji zaznamenat a věnovat mu prostor, abych na něj nezanevřela. V rychlosti a impulsivně jedním směrem k dalším fázím. (obrázek 4)



4 Impuls

Příprava

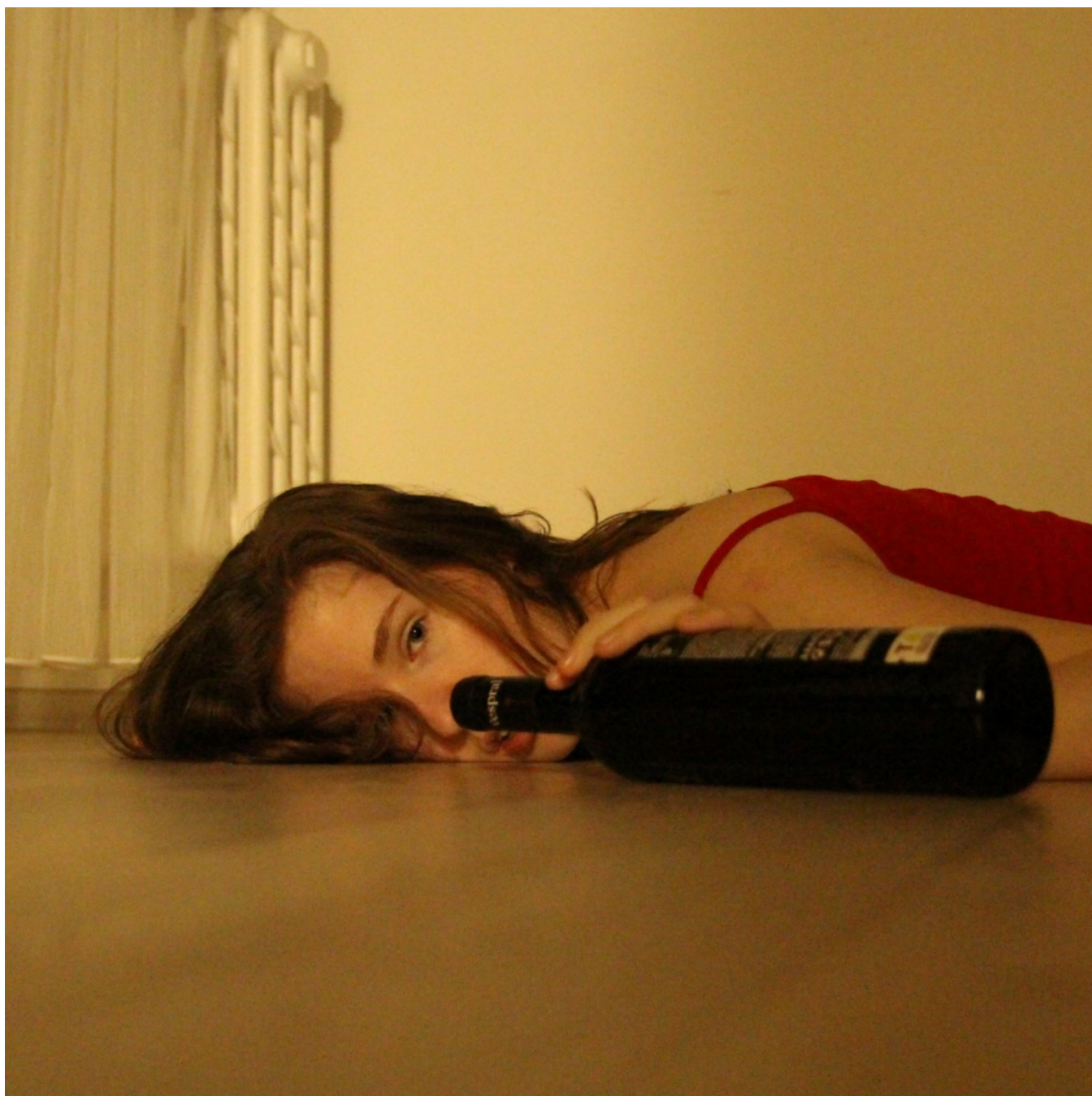
Připravuji se jako každá žena. Hlavně aby vše vybadalo dobře. Nejdůležitější je hloubka věcí. Jsem pokrytec, dělám to povrchově. (obrázek 5)



5 Příprava

Zrání

Vše mi uzrává, dlouho a plynule. Nechávám věci stát, nebo také ležet. Chci být tam kde jsou ostatní, dodávám si sílu. (obrázek 6)



6 Zrání

Vnuknutí

Přemýšlím vyzrále nad věcí momentálních problémů, co se mi vyjeví, jak věci vnímám teď?
Hledím do dálky a snažím se chytit nicotné cosi létající v prachu povětří. Ale jen stojím, jen stojím. (obrázek 7)



7 Vnuknutí

Osvícení

Nechávám se osvítit budoucí fází. Zaměřuji se na naději lepší tvorby a krásných inspirativních časů. Rudá jako krev. Jako drásavý pocit, co uvnitř nedá umělci spát. Dusí jej a umělec krvácí v očích a na duši. (obrázek 8)



8 Osvícení

Vypracování

Po dlouhých a nemilosrdných bojích o pocit o myšlenku usedám ke stolu a zaznamenávám každý moment, pocit, pohnutku sebe sama a chrlím je na bezpočet papírů a ploch. Kam ses poděla myšlenko? Kam ses poděla mezi těmi všemi papíry? (obrázek 9)



9 Vypracování

Hodnocení

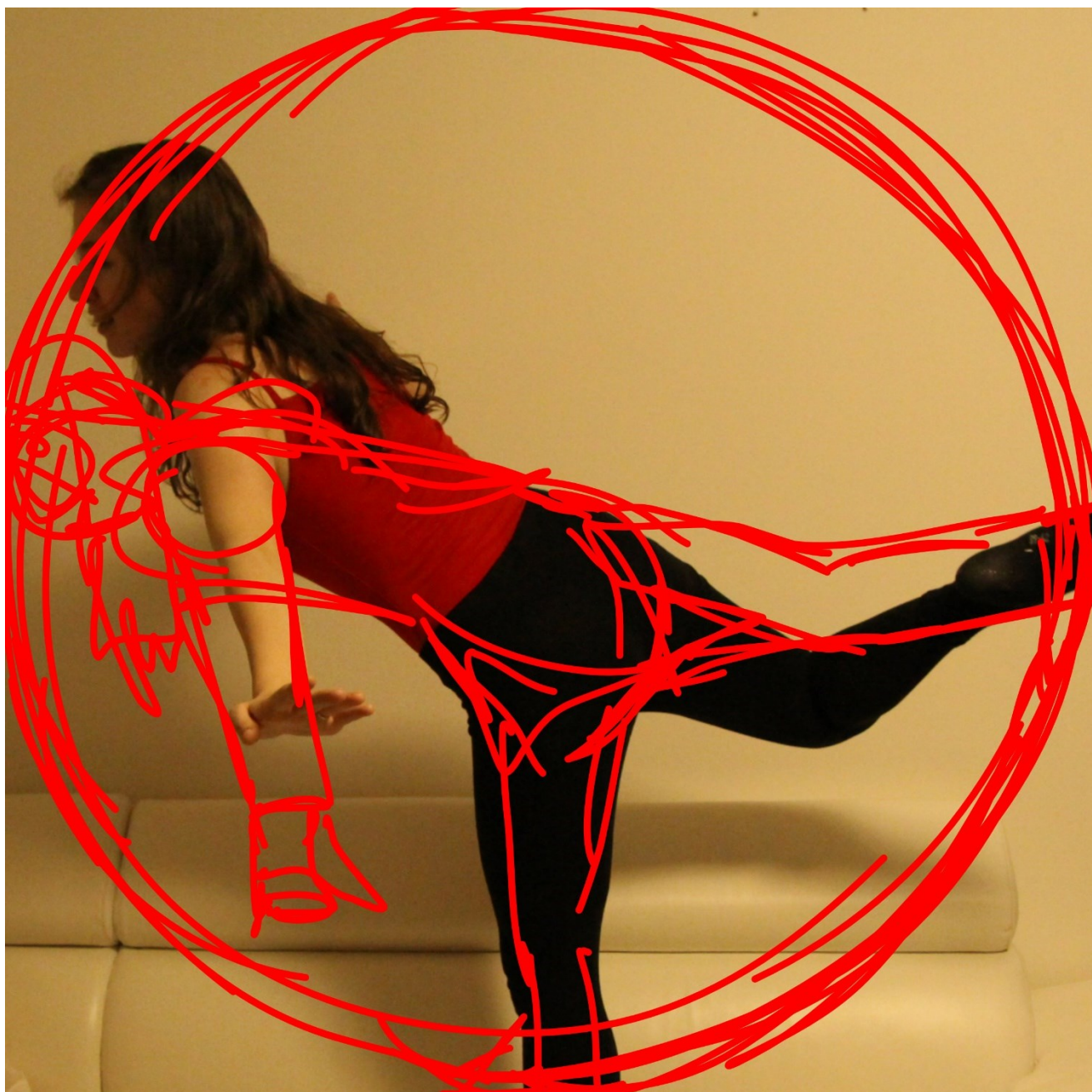
Nenávistná a bolestivá fáze každé tvorby. Jak se bude líbit? Jaké pohledy mé dílo ucítí na zadní části svého rámu? Zapotí se můj papír pod tlakem očí a odsouzení nemilosrdných pozorovatelů? Potrhá se?! (obrázek 10)



10 Hodnocení

Korekce

Opravy jako kdyby všechny postavy museli se poměřovat s kolem Vetruvia. Neustále se poměřovat se standardy dříve určenými. Kam zmizí všechny zájem o tajemno, autentičnost nebo cokoli mimo okruhy stereotypních smýšlení minulých dnů. (obrázek 11)



11 Korekce

4.2.5 Série autorů, kteří vyzdvihují proces v tvorbě

Zaměřovala jsem se na více přístupů. Proces a jeho použití v současném umění je velice běžné. Proto jsem vybrala přístupy, které se propojují s postupy učitelů a také přístupy, které jsem realizovala v ZUŠ.

U pana **Skály** jde o přístup, kdy je umělec nepřítomen v procesu vzniku díla. Jeho dílo je procesní a skrze celou výstavu se postupně mění. Umělec se tedy aktivně procesu neúčastní. **Titlová** naopak uplatňuje postup, při kterém procesem prochází velice aktivně a soustředěně, každý krok je promyšlený a vyvěrá z umělkyně samotné. Záznam je tak dobře proveden, že i divák může proces spatřit. U dvojice **Franta – Böhm** se kombinují oba přístupy. Ve dvojici kombinují Skálu s Titlovou. Tvoří společně, vůbec, nebo se jeden procesu účastní a druhý jej navádí a pozoruje.

František Skála

Ve svém díle často používá proces nejen v tvorbě – jednotlivé fáze a jejich dodržení, ale zároveň poukazuje i na proces samotného díla na výstavě. Jedním z příkladů je dílo: „*Smrt vítězná II*“ z nedávné výstavy „*Vanitas*“, která se odehrála v Centru současného umění DOX.

„Výstava Vanitas ukazuje smrt a umírání jako jeden z významných námětů současného výtvarného umění. Různé dějinné etapy lidské historie se lišily i svým vztahem ke smrti, respektive k životu samotnému. Přestože v moderní společnosti se smrt a umírání dostávají do stále více izolované či téměř tabuizované pozice, v umělecké tvorbě jsou stále přítomny. Již v období renesance se objevuje specifické zobrazení pomíjivosti a prázdnoty lidské existence symbolizované zátiším s lidskou lebkou či květinami – a od té doby se ve výtvarné kultuře tato tematika objevuje kontinuálně. Zátiší s květinami či s lebkou tak patří mezi nejčastější náměty, přesto jsou stále otevřené novým a originálním zpracováním. V tomto smyslu samotné téma odráží obecnost svého obsahu, je zřejmé a pochopitelné, květy i kosterní ostatky jsou jasně čitelnými symboly. Významný je zde i jejich protiklad, symbolizují vlastně opačné póly, od krásy života po jeho bolesti a útrapy. V řadě případů jsou ale obě témata spojena v jeden celek, který jejich ostré oddělení mění ve zvláštní harmonii. Smrt se

stává krásnou a život (příroda) je nositelem utrpení. Estetizace lebky jako symbolu zářivé smrti je v protikladu k melancholii usychajících květů, alegorii stárnutí a umírání.

Výstava Vanitas představí tvorbu více než šesti desítek umělců a umělkyně několika generací v širokém spektru výtvarných projevů, od malby a kresby přes grafiku, fotografii po sochy, instalace či konceptuální projekty.“ (2)

Můj celkový dojem z výstavy byl intenzivní. Prožívala jsem každé dílo. Zasáhla mě tematika pomíjivosti života, a to, jak je krátký. Celou dobu jsem si spojovala Vanitas také s tvrzením z Bible knihy Genesis 3;19: „Prach jsi a v prach se obrátíš!“ Pana Skálu sleduji již delší dobu a jeho dílo na výstavě Vanitas na mě promlouvalo a vystupovalo svým provedením z řady dalších umělců. Výstavu jsem navštívila vícekrát. Se spolužáky a učiteli z vysoké školy, se skupinou hudebních přátel a poté se svými žáky ze ZUŠ. Pokaždé jsem viděla výstavu celkově v trochu jiném světle. Některá díla nebyla po čase tak obohacující, jako dílo pana Skály. Při každé z návštěv jsem pozorovala, jak se kostra změnila, kolik přibýlo červů a jak moc seschly květiny vetknuté do kostry. Od té chvíle jsem se snažila na výstavách hledat podobné přístupy, kdy se jako kurátoři i umělci soustředíme na to, jakým způsobem se dá dílo po dobu trvání výstavy měnit a dát tím možnost každému z návštěvníků galerie zažít jej z jiného pohledu, který bude pro ně ojedinělý a naprosto autentický.

K samotnému dílu. Jde o ženskou kostru ve vitríně. Je pokrytá různým hmyzem, červy a jejich larvami. Dále jsou do ní vloženy i květiny, které se postupně rozkládají. Na postavě je i oblečení, které hmyz postupně zpracovává. Celá instalace působí jako vyjádření samotného názvu výstavy „Vanitas“. (1)

Margita Titlová Ilovsky

Na své monografické výstavě „Purpurová vertikála“ v Galerii hlavního města Prahy, Dům U Kamenného Zvonu vystavovala většinu svých zásadních děl od 80 let až do současné doby. Jedním z děl, které mi vyzařovalo nad ostatními byly její „Kresby ve tmě“ o kterých jsem se již zmiňovala. Podle slov autorky vznikaly takto:

„Zajímalo mě, jak vlastně budou vznikat kresby, které nebudu vidět, které budu tahat ze své psychiky a co vlastně ve mně je. Když jsem se dostala do úplné tmy, tak jsem zjistila, že oči jsou neuvěřitelně motivující.“ (3)

V roce 2011 vytvořila autorka v suterénních prostorách rockového klubu Roxy rozměrné kresby v naprosté tmě. Předem si všechno připravila a zůstala tam celých pět dní zamčená. Klíče měl jen ředitel Linhartovy nadace Jan Mayer, který ji vždy večer navštívil. Všechny kresby pak uviděla až najednou a už do nich nijak nezasahovala. Výsledné kresby jsou vyjádřením jejích niterních prožitků. Proces psychického charakteru, který jde přímo z umělce. Titlová Ilovsky dokázala věrně zachytit svůj proces. Při bližším prohlížení kreseb člověk zachytí každý pohyb kresby. Dokáže si představit a domyslet, jak kresba vznikala. Na některých výstavách mi chybí právě to, že nevím a nedokážu si ani pomoci katalogů a doprovodných materiálů domyslet, jak dílo vzniklo. Právě proces tvorby a celkový vznik díla i nápadu nám nabízí bližší pohled na dané téma.

Samotná monografická výstava obsahovala další procesová díla. Např. záznamy z autorčiných rituálů, které v různých fázích fotila a výsledné fotografie vystavovala jako samostatná díla. Její performance jsou samy o sobě také procesem. Fotografování pouze jednoho momentu z celého procesu může být také zajímavým záznamem. Ona mě inspirovala k praktické části mé bakalářské práce, kdy fotím jednotlivé fáze tvorby v tarotových momentkách. (4)

David Böhm a Jiří Franta

Umělecká dvojice působící společně už od roku 2006. *„Věnují David Böhm pořádají performance, natáčejí videa, budují prostorové instalace, zasahují do veřejného prostoru, vytvářejí nástěnné malby a jsou autory knižních a časopiseckých ilustrací. Výstupy jejich činnosti mohou připomínat kresebný deník, graffiti, karikatury, komiks, konceptuální umění, grotesku, sportovní výkony, umění spolupráce, fyzikální experimenty, improvizovanou choreografii nebo divadelní představení. Důležité jsou pro ně procesualnost, časosběrný princip, překonávání nástrah, prolínání médií, experimentování, dodržování a překračování*

pravidel, tvůrčí dialog, ironie, vážnost, hravost, věčná nedokončenost. Jinými slovy Jiří Franta a David Böhm netvoří kresby, ale kreslí.“ (5)

Moje první zkušenost s touto uměleckou dvojicí je jejich performance: „*Kresba 7 z cyklu Skoro nic není úplně (2010)*“. Kdy jednoduchou kresbu postavy nechali překreslit bagr, který měl na své lžici přidělaný štětec. Člověk ovládající bagr, byl nástrojem umělců. Oni sami věděli, co a jak má vzniknout, ale už se v tom sami svou rukou neúčastnili. Tím byly v procesu nepřímo účastni. Je to zajímavé rozehrání tvůrčích rolí. Umělec již není tvůrcem, ale pouze pozorovatelem, který vidí své dílo vznikat. (6)

Dalším dílem, kde rozhrávají tvůrčí role a zároveň nemají plně vliv na proces tvorby je dílo: „*Navigace – kresba 8 z cyklu Skoro nic není úplně (2010)*“. Kde jeden z umělecké dvojice má zavázané oči a druhý ho navádí ke kresbě. Jen první může cokoliv kreslit, pouze druhý navádí. Opakuje se zde částečná nepřítomnost umělce při vzniku díla. Ale zároveň naprostá kontrola toho, co vznikne a jak. (7)

5 Závěr

V bakalářské práci se mi objevuje jedna ze zásadních linek mezi mou vlastní tvorbou jak momentální, tak minulou, umělci a jejich postupy a také didaktickými metodami mých učitelů na střední a vysoké škole. Mezi nimi vzniká propojující linka.

Učitel s velice kontrolujícím způsobem výuky souhlasí s umělcem přítomným v procesu po celou dobu vzniku díla. Navazuje na mou výukovou řadu **Instrumentálně popsaných technik**, u kterých jsem já jako učitel neustále přítomen.

Liberální a v procesu spíše nepřítomný přístup vidíme u mých učitelů a mém cvičení **Performativní kresby**. Napojuje se zde umělec nepřítomen v procesu tvorby. pouze nechává ladem své dílo a nechá jej, aby samo vzniklo.

Kombinace obou přístupů se snoubí u učitelů, kteří používají liberální přístup s prvky kontrolovaných fází. Umělci se stávají pozorovateli, kteří mají ale zásadní vliv na výsledné dílo, a to, jak vznikne. Ve cvičení **Prostor – světlo – zvuk** se kombinuje kontrola prostředí s liberálností vůči pozici studentů, zobrazovanému tématu a celkové podobě výsledků.

Fáze procesu nám jak ve výzkumu, tak v autorčině tvorbě potvrzují svou důležitost. A to nejen v uvědomění si, že fázím podléháme, ale také když si je uvědomujeme jako tvůrci, ale také pozorovatelé, dílo se nám přiblíží a lépe jej pochopíme.

Jediné, co se mi nepodařilo lépe prozkoumat jsou metody jakým způsobem tvořit i v domácích podmínkách tak, abych dosahovala stejných ne-li lepších výsledků jako v prostředí škol. Ráda bych se právě této problematice věnovala ve své diplomové práci a dále rozvíjela a přicházela na nové možnosti sebe edukace.

Z výzkumu pro mě jako pro autorku vyvstává jeden zásadní poznatek. Nejlépe tvořím pod tlakem, ale tlak je mi nepříjemný a stavím se proti němu. Proto mě napadá, jak bych si mohla tento tlak vytvářet sama k sobě. A díky tomu být i doma produktivní bez ohledu na to, jestli jsem pod vedením pedagoga. Ráda bych podobné taktiky sebe edukace zkoušela naučit i své žáky, kteří by se díky novým taktikám mohli doma rozvíjet sami a měli dostatek sebevědomí k tvorbě bez mého vedení.

Celkově svou práci vnímám jako přínosnou pro mou vlastní tvorbu. Díla vznikající v posledních měsících jsou pro mě jako autorku osvobozující a uvolňující. Většinou vznikají v dlouhých časových intervalech, pravidelně se k nim vracím. Prožívám každou fázi zvlášť a vědomě se na ně zaměřuji.

6 Seznam literatury

KULKA, Jiří. Psychologie umění. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 9788024723297

HENCKMANN, Wolfhart a Konrad LOTTER. Estetický slovník. Praha: Svoboda, 1995. Členská knihnice (Svoboda). ISBN 8020504788

FULKOVÁ, Marie. Diskurs umění a vzdělávání. Jinočany: H & H, 2008. ISBN 9788073190767

KÖNIGOVÁ, Marie. Tvořivost: techniky a cvičení. Praha: Grada, 2007. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-1652-7

Handbook of Arts-Based Research. Editor Patricia LEAVY. New York: The Guilford Press, 2017. ISBN 9781462521951

International Journal of Education & the Arts [online]. Copyright © [cit. 16.04.2023]. Dostupné z: <http://www.ijea.org/v12si1/v12si1-7.pdf>

7 Seznam webových zdrojů

1 Z výstavy Vanitas | František Skála – YouTube. YouTube [online]. Copyright © 2023 Google LLC [cit. 13.04.2023]. Dostupné z:

https://www.youtube.com/watch?v=Dzc0rmPK_YM

2 DOX – Vanitas. DOX [online]. Dostupné z: <https://www.dox.cz/program/vanitas>

3 Hrátky se světlem, stínem a tmou — ČT24 — Česká televize. ČT24 — Nejdůvěryhodnější zpravodajský web v ČR — Česká televize [online]. Copyright © Česká televize 1996 [cit. 13.04.2023]. Dostupné z:

<https://ct24.ceskatelevize.cz/kultura/1280046-hratky-se-svetlem-stinem-a-tmou>

4 Margita Titlová: Purpurová vertikála – GHMP. GHMP – Galerie hlavního města Prahy [online]. Copyright © Galerie hlavního města Prahy, 2023 [cit. 13.04.2023]. Dostupné z:

<https://www.ghmp.cz/vystavy/margita-titlova-purpurova-vertikala/>

5 [online]. Dostupné z: <https://www.bohmfranta.net/cv/>

6 [online]. Dostupné z: <https://www.bohmfranta.net/2010/kresba-bagrem/>

7 [online]. Dostupné z: <https://www.bohmfranta.net/2010/navigace/>

8 Seznam obrázků

1 - Studijní kresba z prvního roku studia SŠ	9
2 - Studijní kresba z prvního roku studia	9
3 Diagram vzniku	28
4 Impuls	40
5 Příprava.....	41
6 Zrání.....	42
7 Vnuknutí	43
8 Osvícení.....	44
9 Vypracování	45
10 Hodnocení.....	46
11 Korekce	47

Seznam příloh

Příloha 1 – Reprodukce od prvního ročníku SŠ do druhého ročníku VŠ