

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

**Výtvarná výchova
ve světě současného umění
a technologií**

II

Sborník příspěvků

2012



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Recenzovali:

Mgr. Petra Šobánková, Ph. D.

doc. Mgr. Vladimír Havlík

Výtvarná výchova ve světě současného umění a technologií II

Sborník příspěvků ze stejnojmenné konference, která se uskutečnila 29. března 2012 na Katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Sborník připravila Katedra výtvarné výchovy v rámci projektu Výtvarná výchova ve světě současného umění a technologií – využití ICT a dalších nových přístupů ve výtvarné výchově. Registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.00/14.0016.

Domicil:

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Umělecké centrum UP, Univerzitní 3–5, 771 00 Olomouc

http://kvv.upol.cz/PROJEKTY/vv_ve_sвете_souc_um/

1. vydání

Eds. © Hana Myslivečková, Veronika Jurečková Mališová, 2012

ISBN 978-80-244-3222-9

Obsah:

Editorial	5
1. Hana Stehlíková Babyrádová „Digitální oko“ – komplexní vhled a reprezentace reality.....	7
2. Olga Badalíková Identita a úskalí její desinterpretace v současném mediálním světě	15
3. Hana Čermáková Velikonoce v obrazech	25
4. Mária Danielová Empatie ve světě nových technologií	33
5. Kateřina Dytrtová Média, iluze, realita	37
6. Jana Francová Terminologické rozhraní nových technologií v umění a v teorii výtvarné výchovy	47
7. Marie Fulková, Leonora Kitzbergerová, Lucie Jakubcová Hajdušková, Martin Raudenský Výtvarná výchova a současné umění: obsahy sdělované online	55
8. Jiří Hanuš Aplikace technologií klasické a počítačové animace v SZUŠ	73
9. Tereza Hrubá Specifika nových médií v oblasti vnímání vizuální informace ...	85
10. Martina Pavlíkanová Nové výzvy výtvarnej výchovy v multimediálním prostredí	91
11. Petra Šobáňová Edutainment na webových stránkách muzeí.....	99
12. Taťána Šteiglová Textil a nová média	109
13. Kateřina Štěpánková Přínosy, ztráty a rizika nových médií ve výtvarné výchově.....	121

14. Kateřina Tomešková	
Využití motivačních filmů pro dětského návštěvníka	
v muzejní edukační praxi	127
15. Daniela Valachová	
Využitie fotky a fotografovania vo výtvarnej výchove	
v primárnom vzdelávaní	135
16. Jaroslav Vančát	
Změnily nové technologie výtvarnou výchovu?	147

Editorial

Čtenáři předkládaný sborník je souborem příspěvků z konference *Výtvarná výchova ve světě současného umění a technologií II*, kterou uspořádala dne 29. března 2012 Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Konference byla připravena jako v pořadí druhé přednáškové setkání v rámci projektu OP VK nazvaného *Výtvarná výchova ve světě současného umění a technologií – využití ICT a dalších nových přístupů ve výtvarné výchově*, reg. č.: CZ.1.07/1.3.00/14.0016, spolufinancovaného Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky, na němž Katedra výtvarné výchovy pracovala ve tříletém období 2010–2012.

Náplní projektu bylo jednoleté, avšak ve dvou běžích opakované studium výtvarných pedagogů z praxe, které jim zpřístupnilo rozmanité inovativní a aktualizací aspekty výtvarné výchovy současnosti. Komplexně koncipovaná výuka byla zaměřena nejen na nová média – grafický design, digitální fotografii, tvorbu webových stránek, intermediální tvorbu, 3D aplikace v sochařství, ale také na proměny moderního umění včetně akcentování aktuálních otázek umění současného. Sledovala i oblast inovací ve výuce didaktiky výtvarné výchovy (např. galerijní a muzejní pedagogiku, artefietiku, expresivní interpretaci výtvarného díla apod.) a v neposlední řadě se také věnovala klasickým disciplínám praktického charakteru, do nichž mnohdy zasahují také nové, ale nejen digitální technologie. Sem patří již zmíněné 3D aplikace v sochařství, inovace v oboru keramiky, textilní a objektové tvorby či předmět Šperk jako objekt.

Přestože se zájem přednášejících soustředil především na nová média a digitální technologie, nezůstaly opomenuty ani ostatní výše zmíněné tematické oblasti. Konference, již se ve dvou přednáškových blocích zúčastnily téměř dvě desítky aktivních účastníků především z vysokoškolských pracovišť a dalších institucí České i Slovenské republiky, přispěla k mapování proměn a potřeb výtvarné výchovy, které s sebou nese naše současná kultura a civilizace.

Doc. PhDr. Hana Myslivečková, CSc.
vedoucí projektu

„Digitální oko“ – komplexní vhled a reprezentace reality

Hana Stehlíková Babyrádová

Anotace: Příspěvek pojednává o pohledech do reálně existujícího světa, které jsou uskutečňovány skrze digitální technologie. Rozebírá možnost propojení digitálně realizovaných vhledů do „těla přírody“ s uměním a s výchovou, autorka se zamýšlí nad inspiračním potenciálem digitálních fotografií a videí při motivaci výtvarné činnosti a v performativních umělecko-pedagogických projektech.

1. Konsekvence „digitálního vidění“ v umění a ve výchově

1.1 Rozdíly mezi přirozeným a digitálně zprostředkovaným vjemem

„Digitální umění je mnohotvárné a překvapující. Je produktem našeho času. Je to médium nabízející umělcům četné inovativní formy, a to zejména těm umělcům, kteří kráčí zcela novými cestami, například přes internet nebo přes „software art“.“¹

Digitální technologie podobně jako dříve i jiné technologické vynálezy se brzy po uvedení do praxe staly předmětem zájmu umělců. V rámci zkoumání dopadu těchto technologií na umělecký projev se v tomto příspěvku omezíme pouze na oblast výtvarného projevu, i když musíme vzít v potaz, že už samotná povaha digitálních technologií je multimediální. Zásadní změnou, kterou umělcům a potažmo i výtvarným pedagogům tyto technologie nabídly a ve stále se rozšiřujícím měřítku nabízejí, je propojování jednotlivých výtvarně-uměleckých disciplín. Řada multimediálních uměleckých děl vytvořených prostřednictvím digitálních technologií je však zařazována do oblasti výtvarného umění zejména proto, že „vizuální digitálně vytvořené produkty“ mají přece jen blíže k hmotné povaze děl (fotografie jsou tištěny na papír nebo na plátno, nebo například i světelná socha prezentovaná prostřednictvím dataprojektoru si klade nároky na skutečný čas a prostor atd.) a touto „hmotnou existencí“ naplňují jakousi starodávnou ideu o prostorové zabydlenosti umění.

¹ Wolf Lieser, *Digital Art*, Berlin 2008, s. 6.

Na druhé straně však stále přibývá „nehmotných děl“, která jsou zaznamenávána pouze v digitální podobě a šířena ve virtuálním prostředí.

V praxi umění a výchovy můžeme tedy vysledovat dvě základní konsekvence „digitálního vidění“ a „digitální tvorby“ – prohloubení mezioborovosti a rozdělení způsobu prezentace výsledků výtvarných činností na prezentace umísťované do reálné existujícího času a prostoru a na prezentace virtuální.

Ale vraťme se k námětu primární iniciace výtvarného vyjadřování, kterou je vnímání. Každý výtvarný projev, ať už jde o umělecký projev nebo o projev dítěte, je motivován zkušeností nabytou vnímáním (konceptuální díla sice nemusí být přímo vázána na bezprostřední vjemy, ale vycházejí zpravidla také z jakési zásobárny minulých vjemů). Není zatím známo, že by byly provedeny rozsáhlejší průzkumy zaměřené na procentuální vyjádření poměru vjemů přicházejících z přirozeného prostředí a vjemů zprostředkovaných digitálně. Z pozorování běžné praxe přesto můžeme odhadovat, že procento vjemů zprostředkovaných skrze digitální technologie je značně vysoké a že toto procento stále stoupá. Digitální média mají určité přednosti v zaznamenávání skutečnosti: „umělé oko“ digitální kamery může zaznamenávat velmi podrobně detaily předmětu, může měnit měřítko velikosti záznamu, může dokumentovat předmět z nejrůznějších úhlů pohledu, v nejrůznějších časech a tuto dokumentaci může archivovat: všechna archivovaná data jsou rekurzivní – to znamená, že je můžeme kdykoliv vyvolat a znovu zkoumat. Uměle zprostředkované zkoumání předmětu je však ponejvíce vizuální a dále poznatkové (informace zprostředkované například internetem jsou nejen vizuální, ale také textové). Přímé smyslové zkoumání skutečnosti je v mnoha ohledech nenahraditelné – jednak jsou do tohoto zkoumání zapojeny všechny smysly naráz, smysly jsou v okamžiku vjemu aktivovány jakoby najednou, a to vlastně posiluje intenzitu vnímání a také intenzitu psychomotorické reakce na daný vjem. Výtvarný projev je v tomto ohledu možno považovat také za „reakci na určité vjemy“: při realizaci výtvarného projevu však nejde pouze o zaznamenávání těchto vjemů, ale je zde zapojována i činnost rozumová – znalosti a dále city a vzpomínky i vztahové zkušenosti. „Digitální oko“ (vjemy nabyté prostřednictvím nových médií) může tedy stimulovat širší škálu v mozku uložených dřívějších zkušeností a vjemy nabyté skrze digitální vidění mohou odstartovat složité myšlenkové procesy vedoucí ke konceptuální tvorbě. Skrze vidění obohacené o dimenze umožněné digitálními technologiemi můžeme iniciovat poměrně složitý výtvarný úkol.

1.2 Vnímání objektu skrze digitální technologie jako iniciace výtvarného úkolu

Pokud jde o vnímání objektu skrze digitální technologie před započítáním výtvarné činnosti (tímto vnímáním konkrétně rozumíme pozorování digitální fotografie, sledování internetové dokumentace vztahující se k objektu, prozkoumávání objektu skrze 3D technologie atd.) je třeba si uvědomit, že tento druh vnímání by měl být považován za doplňkový, toto vnímání je rozšiřující prostředek motivace tvorby, nikoliv prostředek hlavní či dokonce jediný. Poslední desetiletí jasně naznačuje, že oblíbenost digitálních technologií u dětí a mládeže je značná, a proto je třeba s digitálními médii počítat i v motivaci výtvarné činnosti – ať už jde o činnosti spontánní mimoškolní nebo o činnosti iniciované učitelem ve škole. Zadá-li učitel dítěti nějaký výtvarný námět a úkol, stává se často, že čas určený k rozvažování o možných řešeních úkolu stráví dítě prozkoumáváním internetových zdrojů informací vztahujících k danému námětu. Této běžné praxi se patrně lze jen těžko vyhnout. Učitelem iniciovaná motivace realizovaná v hodině výtvarné výchovy by měla obsahovat i přímé smyslové doteky se skutečností (explorativní materiállové hry, experimenty s objekty, například jejich fyzické rozkládání, manipulaci s nimi, experimentování s technologickými pokusy, přímé živé vyprávění atd.).

1.3 Mezi „skutečnou rukou“ a „digitálním okem“

S trochou nadsázky se dá říct, že mezi ruku tvůrce a digitální oko vstupuje fenomén „konstrukce možného“. Digitální technologie umožňují zejména kreativním lidem vytvářet modely – vize skutečných světů, z nichž pouze některé lze realizovat v praxi. Jeden z hlavních protagonistů teorie nových médií Lev Manovich tuto situaci charakterizuje takto: *„Objekty vytvořené novými médii jsou kulturními objekty: a tak tedy všechny tyto objekty – ať už jde o webové stránky, počítačové hry, digitální obrazy – vlastně reprezentují, a stejně tak i konstruuji, referují o vnějším fyzicky existujícím objektu. Věc, která má svůj původ, je reprezentována „dokumenty“, je ukazována v systémech, jež jsou utvářeny kulturou a celými sociálními okolnostmi. To je situace, která je pro nová média zcela typická. Tato média reprezentují a zároveň konstruuji budoucí podoby fyzické reality, vytvářejí systémy, které je možno vnímat jako možné mezi mnoha dalšími a jinými“*.²

² Lev Manovich, *The Language of New Media*, Cambrige – London 2001, s. 15.

Realizace výše naznačených doporučení nasměrovaných k používání nových médií v praxi nás nabádá ke kombinaci přímé smyslové zkušenosti s digitálním viděním a měla by vést k vytvoření objevných kontaktů „mezi skutečnou rukou a digitálním okem“. Zkusme si popsat procesy, které se odehrávají mezi vjemem zprostředkovaným digitálními technologiemi, zpracováním tohoto vjemu v mozku a následně vyjádřením „vnímaného“ a „myšleného“ přímo v materiálu. Oproti přímému zrakovému vjemu fyzicky existující reality je digitálně zprostředkovaný vjem daleko složitější, co se týká struktury, a dále je také časově delší. Digitální média umožňují lidskému oku zaznamenat to, co je v reálně existujícím světě skryto, ale stejně tak mohou lidské oko mást rozostřením odrazu vnímaného.

Představme si například jednoduchou situaci fotografování – dejme dítěti do rukou digitální fotoaparát a nechme jej uplatnit jeho úhly pohledu na skutečnost. Dítě zmáčkne spoušť v okamžicích, kdy sice neostře vidí, ale tuší, že se děje něco významného a teprve na snímcích přenesených do počítače nebo vytisknutých můžeme obdivovat například zajímavý detail předmětu nebo záblesk děje apod. – tedy vizuální podstatu záběru dříve tušeného celým tělem. To je jen jeden z příkladů typické situace propojení digitalizace vidění s performativním citěním. Díky technice se tak zviditelňuje to, co je jen tušené a ne viděné pouhým fyzickým okem. Zahlédnuté a zároveň fyzicky citěné je tak fixováno jakoby navždy: okamžik synkretického vidění je technikou konzervován na věčné časy a je možné jej kdykoliv znovu spatřit.

2. Tělo přírody jako objekt zkoumaný umělcem a dítětem

2.1 Příklady vhledu do těla přírody

Představme si situaci ve výtvarné výchově ještě před dvaceti lety. Obvyklým úhlem pohledu na přírodu byl pohled malíře stojícího v krajině zaměřujícího hledáčkem rámu krajinný výsek, jehož optická podoba je posléze přenášena na papír nebo na plátno. V současnosti se role pozorovatele přírody mění spíše v roli hledače ubírajícího se často nikoliv po zemském povrchu, ale zkoumajícího krajinu i pod povrchem a také v nejjemnějších detailech a chvějivých proměnách. Digitální média – fotoaparát, kamera nám umožňují zachycovat například přírodní procesy (detaily padání vody, růstu květu atd.), pořizovat jejich obrazy v různých časových posunech, umožňují nám zvětšovat nejnepřístupnější detaily a podivuhodnosti přírodní morfologie. Přesto ale jakýkoliv pohled do těla přírody skrze digitální média zůstává

pohledem umělým, fyzicky bezkontaktním. Člověk je ale zvědavá bytost a zaslédne-li byť i prostřednictvím techniky jeho oko něco, co dříve přirozenou cestou nevidělo, může to v něm vyvolat jednak touhu po dotyku „tohoto něčeho“ a dále také fantazijní představy. V iniciaci fantazijních představ může sehrát pohled nebo vhled do nitra přírody skrze digitální techniku velmi důležitou roli.

2.2 Součinnost analytického a holistického zkoumání objektu

Zkoumání přírody skrze digitální oko přístroje je převážně analytické povahy – fotoaparát je prostředkem průniku do předmětu, je nástrojem jeho rozložení na jednotlivé součástky: kamera zkoumá jednotlivé fáze přírodních procesů. To vše se ale odehrává za účelem znovuvybudování celku – svět je rozložen a znovu zrozen v holistickém pojetí svého smyslu, neboť nejlépe funguje jako celek. Dosažení celostního vnímání a vyjadřování, které je přirozené při materiálových činnostech vkládáno do objektu tvorby, je v mnoha případech i cílem tvůrce využívajícího digitální technologie. Využití těchto technologií může být v procesu tvorby předstupněm holistického přístupu k věci reprezentace světa. Svět je dítětem nebo umělcem nejprve rozložen na jednotlivé části, aby posléze mohl být zachycen vcelku. Proces umělecké tvorby je totiž procesem, který se nedá přímo naplánovat, kterému se nedají přímo nastavit hranice. Analýza je pravděpodobně neprávem považována pouze za vědeckou metodu. Umělci se v každé době, a tedy i dnes rádi zmocňují nových technických vynálezů, aby jejich použití posléze zakomponovali do vlastní svébytné činnosti. Digitální technologie se v tomto kontextu stávají prostředky inovujícími fantazii tvůrců a obohacujícími možnosti jejich vyjadřování. Pro výtvarnou výchovu znamená tato situace rozšíření možností iniciačního zkoumání výchozích objektů (přírodních i vytvořených lidskou rukou) a dále prolomení hranic mezi výtvarnými obory (často je například spojována malba s digitální fotografií, kresba s počítačovými grafickými programy apod.).

Na závěr si připomeňme stále přítomnou otázku: Jak se odlišuje skutečný tvůrce – umělec od člověka, který technologie pouze užívá a hraje si s nimi? Rachel Green, autorka knihy Internetové umění (Internet Art, 2001) tento rozdíl charakterizuje takto:

„Relativní kritika občas směřuje k pojmu tvůrců typu internetových a softwarových „umělců“, kteří často sami sebe identifikují jako programátory a ve skutečnosti opravdu nejsou umělci. Tato kritika je symptomem zaměňování různých modů přístupu k digitálním médiím, nastoluje nové hranice definic

toho, co je a ³není umění a jaké nástroje jsou k umění potřeba. Role umělce vytvářejícího dílo je specifikována tím, že toto jeho dílo je výsledkem imaginace, existuje nadčasově v určité limitované sérii a je dosažitelné i mimo webové prostředí“³

Jakkoliv by se tedy mohlo zdát, že nová média tvorbu ulehčují, nebo dokonce zpřístupňují všem – tedy popularizují, přece jen stejně tak jako je tomu u umělců zacházejících s tradičními výrazovými prostředky, zůstávají skutečná díla vyhrazena pouze výjimečným autorům.

SUMMARY

Hana Stehlíková Babyrádová

“The Digital Eye”: The complex insight and representations of reality

The essay deals with views of the actual, existing world, made possible through the use of digital technology. It analyses the possibility of connecting digitally realised insights into “the body of nature” (*corpus natura*) with art and with education; the author reflects on the inspirational potential of the use of digital photography and video in motivating artistic activity and in performative art-education projects.

³ Rachel Greene, *Internet Art*, London 2004, s. 13.



Digitální fotografie lidského embrya promítnutá diaprojektorem – motivující materiál k následné malbě a performance (viz další obrázky), 2010, seminář intermediálních projektů
Foto: archiv autorky



*Performance inspirovaná digitální fotografií embrya – akce studentů. 2010, seminář inter-
 mediálních projektů*
Foto: archiv autorky



Malba suchým pastelem inspirovaná digitální fotografií embrya. 2010, seminář intermedialních projektů

Foto: archiv autorky

Identita a úskalí její desinterpretace v současném mediálním světě

Olga Badalíková

Anotace: Vedle fenoménu multimediálního světa je problematika identity považována za jeden z nejsilnějších hybných elementů v současném uvažování o uměleckém světě. V návaznosti na tyto dimenze se zvláště aktuální jeví poznání a pochopení ženské role v uměleckém dění a to nejen v oblasti výtvarného vyjadřování. Součástí dnešního uměleckého světa jsou však i ženy – umělkyně, které se jako konzistentní osobnosti cítí integrální součástí poznané životní dimenze a nachází v ní hluboký smysl. Srovnáním vnitřních postojů jednotlivých umělekýň shledáváme, že pocit sounáležitosti s ženským světem či jeho záměrné odmítání nenalézá přímou odezvu ve vlastním uměleckém výrazu.

V rámci humanitních disciplin jsou teoretikové umění převážně řazeni mezi společenství lidí, které *chce chápat podstatu věcí a světa skrze estetický řád*. Jak je však všeobecně známo, po polovině 20. století se nejen toto nazírání ale též doposud převažující pozitivistické a lineární pojmání uměnovědných oborů, proměňuje v otevřenou strukturu. Tato proměna souvisí jak s rostoucí kritickou reflexí dosavadního bádání,¹ tak zejména s otevíráním prostoru pro mezioborový diskurs, související mimo jiné se vstupem nových médií, ale též s narůstající kooperací s jinými společenskovědními ale i exaktními disciplinami. Zároveň je v rámci oboru pozorně sledován historický kontext i aktuální sociologické aspekty, jež jsou odvozeny mimo jiné ze společenských hnutí, přičemž akcentují národnostní specifika, sexuální orientaci, způsoby vyznání ale též rodová vymezení. V široce rozvinutém spektru současných multimediálních postupů zůstává otázkou, zda tato vyhraněná sounáležitost některých umělců k uskupením, které spojují mnohé společné znaky, předpokládá rovněž charakteristický ať vědomý či nevědomý tvůrčí výraz.

V návaznosti na tyto dimenze se zvláště aktuální jeví poznání a pochopení ženské role v uměleckém dění a to nejen v oblasti výtvarného

¹ Srovnej: Robert S. Nelson, Richard Shiff, *Kritické pojmy dějín umenia*, Bratislava 2004.

vyjadřování. Právě široce diskutovanou otázku specifických projevů jednotlivých umělkyní je třeba nahlédnout z hlediska dějinného vývoje, který připomíná mnohotvárnou a proměnnou roli žen. Umožňuje tak pochopit jak závislost jejich tvůrčího prostoru na společenské konstalaci, tak i současně ocenit schopnost překračovat mnohdy vymezené hranice a fungovat jako nezávislé osobnosti.²

Vypjatou diskusi na téma ženy – umělkyně, jež začala eskalovat ve druhé polovině 20. století, posílil příspěvek Lindy Nochlinové s názvem „*Proč nemáme velké umělkyně?*“, uveřejněný v roce 1971. Byl sice věnován sporným otázkám souvisejícím s rovnoprávným nastavením výchozích předpokladů pro tvůrčí práci, zároveň však rozvinul debatu o umělecké tvorbě z hlediska rozdílného pohlaví. Vedle fenoménu multimediálního světa je mnohými teoretiky genderová problematika považována za jeden z nejsilnějších hybných elementů v současném uvažování o uměleckém světě. Pokud akceptujeme předpoklad Erwina Panofského, že umělecké dílo úzce souvisí s naší osobní a historickou zkušeností, nelze rodovou identitu pominout. Přesto základní premisou související s vlastní sebe-reflexí jednotlivých umělkyní, je právo ztotožnit se, či naopak distancovat se od sociální role, jež je jim přisuzována. Setkáváme se tak na jedné straně s *ženami umělkyněmi*, které odmítají akceptovat rodové vnímání a na straně druhé s tvůrčími osobnostmi, jejichž cílem je prezentovat ženský prožitek skrze tak zvaný *ženský umělecký projev*, tvořící jeden z výrazných uměleckých proudů poslední čtvrtiny minulého století. Příznačné znaky připisované ženské estetice shrnuje ve svém příspěvku Zuzana Štefková³. Náleží k nim ženská zkušenost s vlastní tělesností, inklinace k privátnímu světu, častý autobiografický podtext, touha po změně identity vyjádřená jejím skrýváním, případně maskou, dále zobrazení ženy coby sexuálního objektu, či jako mechanické součásti fungující domácnosti. V intencích ženského výtvarného vyjadřování je akcentováno sociální postavení ženy a je postižena diskrepance mezi společensky akceptovanou rolí a vlastní představou o horizontu osobnostního růstu. K výchozím tématům nedávných galerijních prezentací patří rozličné a mnohdy krajní formy hledání vlastní identity ale i agresivní protesty proti tak zvanému ženskému údělu za použití všech forem současného výtvarného vyjadřování.

² Viz příspěvky v publikaci Martina Pachmanová (ed.), *Neviditelná žena*, 2002

³ Zuzana Štefková, *Obraz ženy přelomu tisíciletí ženskýma očima*, *Umění*, 1/2003, s. 219–228.

Součástí dnešního uměleckého světa jsou však i ženy – umělkyně, které se jako konzistentní osobnosti cítí integrální součástí poznané životní dimenze a nachází v ní hluboký smysl. Patří k nim Dana Puchnarová, Inge Kosková a Hana Babyrádová, jež prošli rozdílnou osobní zkušeností, a liší se též životním i uměleckým názorem. Zároveň je však spojuje silný tvůrčí potenciál, který je koncentrován v jejich kresebném projevu. V krátkém souhrnu jejich dosavadního díla lze vysledovat několik elementů, příznačných pro rozdílné vnímání vlastní tvorby či jejího smyslu. Rozdílná je u jednotlivých výtvarných umělkyň také míra přijetí či potlačení rodových specifíků.

Přes své programově zvolené ústraní, je **Inge Kosková** v kontextu české kresby nepřehlédnutelnou a právem respektovanou osobností. Její kresebné tvorbě soustavně věnuje pozornost Ladislav Daněk a zejména Jiří Valoch.⁴ Výtvarný názor Inge Koskové se postupně formoval od postižení figury, mnohdy v tanečním pohybu, přes zachycení emocionálních záchvěvů až k záznamům duchovního souznění s krajinou i přírodními živly. Figurální tvarosloví se v průběhu osmdesátých let postupně rozvolnilo a tělesná přítomnost se stala pro umělkyni spíše pomyslnou součástí struktury vyššího nedefinovatelného řádu, kde konkrétní objekt zastoupila vibrující entita.

Inge Kosková však pro vlastní výtvarný výraz postupně objevila především sílu ticha. Kresebný projev se provzdušnil, mnohdy převažující bílá plocha se stala závažným nositelem významu – „*prokresluji se k sobě, přichází ke mně krajina, kreslím stromy, trávy, moře, pohyb, proměny, rytmus... píšu*“⁵ „Psaní“ jsou virtuózní kresby, které lze označit za intimní znaková sdělení. Kresba jako výsostná umělecká technika umožňuje umělkyni bezprostřední zachycení vjemů a prožitků v ojedinelé chronologické linii. Každá z kreseb je datována a vytváří jeden záznam fiktivního deníku. Vzniká tak přesvědčivý obraz souznění s přírodním světem, s jeho inspirující konfigurací i bohatými atmosférickými proměnami. Udivující je zejména konzistentní a nezaměnitelný kresebný projev, který ačkoliv se tvarově oprošťuje, přesto nabývá na výrazové síle.

K odstupu od symbolické zátěže přimělo Inge Koskovou soustavné studium jógy, jejímž smyslem je mimo jiné rozpoznat vlastní potenciál a naučit se s ním zacházet. Pochopení podstaty této filosofie vede ke schopnosti formulovat a sladit osobní cíle s respektem a pokorou k životnímu prostoru

⁴ Z dalších autorů lze připomenout texty Pavla Zatloukala, Yvony Boháčové či Radka Horáčka.

⁵ Inge Kosková, *Kresby. Záznamy tělesných energií* (katalog výstavy), Olomouc 2000, neustránkováno.

jiných organismů. Postupné přeskupení priorit a hlubší sebepoznání umožňuje pak jedinci účinněji pracovat s vnitřní energií. V autorčině tvorbě se poznání a přijetí principů jógy projevilo sérií dynamických kreseb, tvořených souběžně s opakovaným pronášením mantry, vnitřní modlitby. Jiří Valoch upozornil na skutečnost, že ačkoliv dříve autorka nikdy zpětně do kreseb nezasahovala, „*mantry spjaté s intenzivní koncentrací, naopak dovolují aby se postupně vrstvily a zintenzivňoval se jejich vizuální účín.*“⁶

Stav mysli ovlivněný jógou, umožňuje rovněž soustředěné vnímání tělových pocitů, které tvoří další fázi autorčiny tvorby rozvíjející se od poloviny devadesátých let. Zaměření do oblasti subtilního světa vlastního těla posléze vystřídala potřeba zachytit chvění a vjemy z latentně vždy přítomné hudby. Proudění vnitřní energie se tak spojilo se spontánním prožitkem rytmů a melodií. Kresebný záznam i technika provedení se tak mění u každé fáze hudebního vjemu. Inge Kosková pracuje s tužkou, větvičkami, kreslí prsty. Zviditelňuje svůj prožitek a jak sama říká, snaží se poznat sebe sama a uchopit svět ve všech jeho podobách.

Ačkoliv Inge Kosková minimalizuje své vyjadřovací prostředky a v mnohém se přibližuje lyrické abstrakci, v kontextu současného výtvarného světa zůstává soliterní tvůrkyní. Nelze zpochybnit opravdovost jejího hledání vycházejícího z přesvědčení že „*vše je propojeno, mysl se vzpomínkami, život s dýcháním a dech s přírodou, moje bytí s lidmi a kresbou.*“⁷ Kresba je pro ni bytostnou potřebou a projevem souznění s východní filosofií, která vede umělkyni k vyostřenému vnímání rytmu a řádu, k hledání harmonie živého světa a k respektu ke všem formám jeho utváření. Součástí jejího osobního prožívání je rovněž schopnost empatie a rezonance s emocionálním nastavením blízkých, stejně jako pokorné přijímání světaběhu, pozitivní vidění ale i potřeba mentální očisty.

Inge Kosková, přes svůj citlivý projev, který nezapře mimořádnou senzibilitu, příznačnou pro ženský výtvarný názor, nevnímá sebe sama z pohledu jedné poloviny lidstva. Vnímá svou tvorbu jako integrální část etického systému, jehož součástí je i vlastní bohatý privátní svět. Ten pak s noblesou otevírá a zaznamenává ve své jedinečné a zcela autentické podobě.

Rozpětí tvůrčích výkonů **Hany Babyrádové** jak v oblasti teoretické tak i umělecké je značné. Její tvorba se dotýká tajemství z nichž pocházíme, tužeb které potlačujeme, reflektuje stopy genia loci krajín do nichž se navracíme.

⁶ Jiří Valoch, Inge Kosková, kresby (katalog výstavy), Brno 1998, nestránkováno.

⁷ Ibidem, nestránkováno.

S odstupem lze nahlédnout na celou šíři jejího uměleckého usilování jako na souvislý dialog empatické bytosti s neuchopitelností přírody, s její velebností i záhadami ukrytými vně i uvnitř nás.

Touha vyvážit civilizační napětí přímým dotekem s přírodou, vede Hanu Babyrádovou k využití specifické techniky, kdy na našepsované plátno snímá otisky země, s nimiž pak dále pracuje. Haptická metoda přeměny hmoty na základní barevný akcent je dotvářena malbou dlaní a prsty, ale též uhlem či pastelem a posléze fixována. Vznikají tak promalované a prohnětené abstraktní plochy, vibrující prostory plné chvějivé energie, která rezonuje niterné pohnutí. Je to záznam o stavu mikrosvěta, stejně jako malba o sférických zákonitostech, pochybnostech, a snění. Každý obraz přináší fragment osobní zkušenosti i zprávu o historii místa odkud vzešel. Jak připomněl Radek Horáček, autorka *„chce jen zaznamenat stopy prožitků a situací. Pohybuje se přesně na neztvrdlém rozhraní mezi všedností a její reflexí“*.⁸ Procesuální tvorba, tedy nejen definitivní artefakt ale také hledání, doteky půdy, souznění a nalézání i průběh vlastního utváření se stávají samotným smyslem díla. Ve smyslu sustainable art je zde patrné společné hledání harmonie s přírodou a obavy z jejího nevratného poškození.

Instalace z matrací nazvaná *Kruh* /1993/, sahá hluboko do našeho podvědomí. Je symbolem sexuality, stejně jako rituálu, je animální hrou i obětistěm. Předznamenává eroticky vypjatou sérii dynamických kreseb z konce devadesátých let, nespoutaných záznamů tělesné excitace. Prostá, kompozičně vyvážená kresba uhlem, tvořená několika tahy, je velmi osobní výpovědí o vášni a intimitě, nepostrádající estetické dimenze. Výrazová vytříbenost násobí téměř fyzický prožitek. Vnímáme jen vůni těla, tajemství početí a zrození, archetypy věčnosti. Tato doposud nedocenená linie autorčiny tvorby, je otevřenou poctou lidské přirozenosti, je jinou formou její potřeby souladu s dynamikou živočišného světa, kterému se vzdalujeme. Expresivitou výrazu i emocionálním nasazením se řadí tyto kresby mezi jednu z nejsilnějších výpovědí o síle ženské sexuality.

Jako emocionální a současně nepokrytě intelektuální bytost přijímá Hana Babyrádová svou ženskost ne jako identitu ale jako přirozenou cestu k hlubšímu poznání lidských i přírodních konstelací a podvědomě s ní pracuje při utváření vysoce intimního sebevyjádření.

Sledujeme-li pozorně tvůrčí dráhu **Dany Puchnarové**, musíme s respektem konstatovat, že je podivuhodná a široce rozvrstvená. Nepochybně je

⁸ Radek Horáček, *Hana Babyrádová* (katalog výstavy), 2000.

obrazem autorčiny výrazné osobnosti, její tvůrčí píle a bohaté invence. Ta je rozvíjena vyostřenou schopností vnímat široké mezioborové souvislosti a zejména filosofický kontext doby.

Výchozí podněty jsou v autorčině díle čitelné již z raného cyklu kombinovaných kreseb k povídkám France Kafky, z let 1963–64. Soubor vznikl souběžně s konvolutem strukturálních grafik, kreseb a reliéfních asambláží nazvaných *Geometria spiritualis*.⁹ Vlastimil Tetiva toto tvůrčí období charakterizuje jako informální emocionalismus, založený na citlivých mikrostrukturách, které autorka spojuje v širší celky.¹⁰ Emoční sílu raného díla Dany Puchnarové tvoří její potřeba zobrazit těžká osobní i společenská traumata v mnohovrstevnatých dramaticky depresivních plochách, jež ji řadí mezi osobité představitele české informální malby. Období tvorby, provázené drastickými osobními zkušenostmi završilo na konci šedesátých let několik desítek kreseb, inspirovaných sbírkami Františka Halase (Potopa a Hlad), provedených kombinovanou technikou za použití koláže a fotografie. „*Poslední kresbou k Halasovi, apokalyptickou vidinou hrůzného chaosu, skončila pro mne doba temného a tragického chápání věcí našeho života*“ (Dana Puchnarová, *Zpráva o mé práci*)¹¹

V průběhu těchto let se souběžně rodila v autorčině světě potřeba rozvíjet abstraktní myšlení a pracovat s tak zvanými čistými liniemi, čistými tvary, zpočátku v kresbě, později v grafice a v malbě. Seriálním rozvíjením jedné linie či tvaru dosáhla Dana Puchnarová postupně rytmizace, rozpohybování plochy, kdy znejištěním zrakového vjemu posílila neuchopitelnost vibrujícího prostoru. Tyto jasné a zároveň mizející struktury se zdají být obrazem touhy po vnitřním řádu, kompenzací chaotických přetlaků, mnohoznačných vjemů a prožitků, souvisejících s osobnostní strukturou umělkyně.

Od počátků pracuje Dana Puchnarová s barvou jako se symbolem, kdy kontrastní barevnost užívá k vyjádření konfliktních vztahů a situací (*Protivníci, Boje protikladů*). Tyto konflikty označuje jako hledání cesty k posílení a upevnění hodnotového systému. Častěji však autorka pracuje s jemnými valéry teplých a studených barev, jejichž střídání tvoří základ dynamiky díla. Postupnou eliminací barev a tvarů, jak sama uvádí, se pokouší „*hledat utajený vnitřní vztah mezi škálami barev a jejich psychicko-*

⁹ Tětiva Vlastimil, Dana Puchnarová, obrazy, grafika, kresby, objekty, výběr z let 1959–1989 (katalog výstavy), Hluboká nad Vltavou 1990, nestránkováno.

¹⁰ Ibidem

¹¹ Ibidem

spirituálním účinkem.“¹² Emocionální působení barev, hra světla a střídání výchozích znaků se tak stává doménou její tvorby zejména od roku 1990. Od počátku devadesátých let užívá Dana Puchnarová také světelný efekt, jehož docílila užitím průsvitného vrstveného papíru, kdy každá vrstva přináší nový barevný a prostorový zážitek a umožňuje obměňovat a zároveň poznávat dílo z více stran a úhlů pohledu. *Zahalené kresby*, podivuhodné barevné symfonie, směřují ke kompenzaci „vizuálního hluku“, který nás obklopuje, k vytěsnění strachů a úzkostí a mají se stát energetickým impulsem k získání potřebné harmonie. Cestu k barvě jako nositelce vnitřní energie nalezla Dana Puchnarová osobní zkušeností, studiem teorie o barvách, zejména však poznáním jógy a zájmem o buddhismus.

Ve druhé polovině devadesátých let nabyly křivky vyhraněnější tří až šestiúhelníkové geometrické tvary, které vytváří pletivo lidských osudů a vztahů, předivo života, místo komunikace. Grafiky kresby i malby Dany Puchnarové, jednoznačně inspirované hudbou, svými optickými finesami nabývají na rytmu a hybnosti. Zároveň se tato projasněná a prozářená díla stávají „rytmicky svobodnými znakovými hrami“ které, jak uvádí Jan Kříž, přechází od distancované reflexe světa „*k harmonizujícím svobodám radostně absolutizující meditace.*“¹³

Právě meditativní rovina díla, přiznaná a cílená snaha o dosažení terapeutického účinku, klidu a blaha skrze estetické kvality, je příznačná pro nekonečné variace tvarů a barev nazvané *Sítě*. Umělecká tvorba jako projev transcendence, hledání vztahu mezi tvary, barvami a jejich spirituálním účinkem má svůj základ v poznání východní filosofie. Dana Puchnarová, jak dokládají její výstavy¹⁴, důsledně spěje k hledání protiváhy každodenních těžkostí, k posilování pozitivních stránek bytí a přináší smíření a touhu po vytvoření kosmického prostoru, ideálního místa k promýšlení a prožívání. Dana Puchnarová se řadí mezi umělkyně, které tvoří s distancí vůči své identitě a které chápou vlastní umělecké dílo bez ohledu na rodovou příslušnost. Sebe sama vnímá jednoznačně především jako uměleckou osobnost.

Předložený exkurz přináší zprávu o ženách – umělkyních, jejichž tvorba se pohybuje v rovině abstraktního vyjadřování a je tedy oproštěna od přímé

¹² Dana Puchnarová, *O čistých barvách a tvarech, Dana Puchnarová 1964–2004*, (doprovodný text k výstavě), Praha 2004, s. 4.

¹³ Jan Kříž, *Nové jistoty Dany Puchnarové, obrazy kresby, grafika* (katalog výstavy), České Budějovice – Ostrava 1998, nestránkováno.

¹⁴ Dana Puchnarová, *Sítě*, Olomouc 2004. Dana Puchnarová, *Sítě–Barva–Tvar*, Praha 2004.

symboliky tvarů. Zároveň dokládá potřebu a právo umělce – umělkyně, vymanit se z přemíry multimediálních projevů a reflektovat i dnes vlastní zkušenost prostřednictvím klasické techniky. I když je zřejmé, že vyostřená senzibilita není pouze doménou ženského světa, každé umělecké dílo současně předpokládá jisté kulturní kódování a spojitost s realitou vlastního rodu eliminovat nelze. Přes oprávněnost diskursu o genderových otázkách je však zapotřebí stále zpochybňovat mnohdy nekontrolovatelný tok rodově vyhraněných interpretačních asociací.

Vložením artefaktu do vlastního významového pole jsou mu mnohdy prisuzovány významy vycházející z osobní zkušenosti vnímatele a výklad díla je jak známo mnohdy zavádějící. Srovnáním vnitřních postojů jednotlivých umělkyň také shledáváme, že rovněž pocit sounáležitosti s ženským světem či jeho záměrné odmítání nenalézá přímou odezvu ve vlastním uměleckém výrazu. Přes rozdílný postoj k preferenci rodového dělení nelze přehlédnout, že vnímání hudebních či přírodních podnětů, hledání harmonie či vytříbená erotika, stejně jako inspirace východní filosofií, je pro uvedené umělkyně příznačná. Ani ve světle těchto intencí však není možno generalizovat. Můžeme pouze s Richard Meyerem konstatovat, že *„Umělci by neměli být chápáni jako přepisovatelé vlastní identity do výtvarné formy, jakoby struktura vlastního Já byla jasná, vědomě chápána a lehce přístupná zobrazení, jako kdyby psychické, společenské a historické podmínky identity byly transparentní pro ně i pro nás.“*¹⁵

Pokud tedy umělkyně programově netvoří v linii tzv. *ženského umění* je jejich tvorba genderově zpochybnitelná a v tomto smyslu i nejednoznačně identifikovatelná. Stále jako výchozí pro přesvědčivost uměleckého výrazu zůstává síla invence a schopnost jejího ztvárnění.

¹⁵ Richar Meyer, Identita, in: Robert S. Nelson, Richard Shiff, *Kritické pojmy dejín umenia*, Bratislava 2004, s. 401.

SUMMARY

Olga Badalíková

Identity and the difficulty of its misinterpretation in the contemporary media world

In addition to the phenomenon of the multimedia world, the problem of identity is considered one of the most powerful driving elements in contemporary thinking on the world of art. In connection to this dimension, showing a knowledge and understanding of women's role in artistic endeavours—and not only in the field of artistic expression—is especially topical. Women make up a part of today's art world—artists who, as consistent personalities, feel to be an integral part of understanding the living dimension and finding deep meaning in it. Comparing the interior feelings of individual female artists we find that the feeling of solidarity with the women's world—or its deliberate refusal—finds a direct response in actual artistic expression.

Velikonoce v obrazech

Hana Čermáková

Anotace: Příspěvek Velikonoce v obrazech zahrnuje prezentaci Velikonočního příběhu a výtvarnou aktivitu Poslední večeře. Autorka se zabývá myšlenkou, jak s využitím současných technologií zprostředkovat a přiblížit studentům obsahy biblických námětů. V prezentaci řeší spojení obrazu a slova.

Velikonoční svátky hned po Vánocích mají velkou tradici, každý rok je znovu slavíme, prožíváme různým způsobem, podle zvyků, tradic, založení. Ať jsme křesťané nebo ne, křesťanská tradice je v naší zemi velmi silná.

Dodnes se studenti více či méně setkávají s křesťanskými biblickými tematy. Ve škole mohou tuto tematiku poznávat skrze různé umělecké slohy, techniky, „setkáním“ s různými autory. Školní prostředí studentům například nabídne skrze zkoumání uměleckých děl poznání různých symbolů nebo rozbor kompozice. Ale jak vyplývá ze zkoumání situace na gymnáziu ve Šternberku, že byla umělecká díla vytvořena na základě literární předlohy – slova, Bible, někteří studenti jen tuší, většinou však nevědí vůbec.

V příspěvku chceme čtenáře seznámit s procesem a výsledky, které přinesla práce se studenty na téma biblické kořeny malířských motivů v hodinách výtvarné výchovy, respektive dějin umění.

Prezentace Velikonočního příběhu

Skupina studentů šternberského gymnázia měla možnost shlédnout powerpointovou prezentaci obrazů, které dohromady tvoří příběh velikonočních pašijí podle biblického evangelia, doprovázenou audionahrávkou, velikonočním evangeliem v podání Marka Ebena¹.

Studenti se tedy účastnili netradičně pojaté hodiny, kde se mísily vizuální i sluchové vjemy.

Se studenty jsme se po dva roky postupně zabývali uměleckými slohy a směry – chronologicky podle plánu.

Prezentace přinesla hlubokou reflexi již dříve probíraných témat a zároveň připravila půdu pro další výuku, byla i evokací později probíraných

¹ KNIHA KNIH – BIBLE – pro malé i velké, POPRON MUSIC 1999.

témat. V době, kdy se studenti chystali na velikonoční prázdniny, jsme probírali zrovna kubismus. S některými umělci, jejichž díla byla představena v prezentaci se tedy studenti ještě neměli možnost v hodinách seznámit. Později, když jsme se k danému dílu dostali, například Christus Hypercubus (Salvador Dalí) v nové kapitole o surrealismu, pro ně již dílo nebylo zcela neznámé. Setkali se s ním ve velikonočním příběhu.

Za opakovaného poslechu nahrávky byly řazeny obrazy – výjevy tak, aby „hovořily“ stejně nebo velmi podobně jako text. Nebylo jednoduché najít určité výjevy, neboť evangelia se od sebe liší a pro tvůrce malíře bylo zřejmě zajímavější volbou znázornit u prázdného hrobu vojáky různě překvapené, ospalé... než Jana a Petra, kteří váhají vstoupit. Některé pasáže v prezentaci tedy neodpovídají přesně čtenému textu. Tak jsme se spolu se studenty dostali k interpretaci a sdělení nejen uměleckého díla, ale i biblického textu.

Odkazy na zdroj, ze kterého pochází čtený text v kolekci CD BIBLE zaznamenány nejsou. V ekumenickém překladu Bible z roku 1984 se některé pasáže blíží spíše evangeliu podle Lukáše, jiné – například Označení zrádce a Prázdný hrob popisuje podobně Janovo evangelium. Přesná citace snad ani není důležitá, ale může nás zaujmout různost ve vyprávění nebo použitém překladu. To by ale bylo jiné téma a jiný obor, byť úzce související.

Snahou bylo vložit do příběhu co nejvíce z toho, s čím jsme se již ve výuce setkali. Co nejvíce slohů, směrů, autorů, technik – aby byla zastoupena freska, desková malba, mozaika, vitráž, olejomalba, iluminace, grafika, sochařství a podobně to vše, aby posloužilo opakování, pocitu radosti ze znalosti nebo také překvapení. Spontánní reakce studentů se nesly v duchu: „jó, tohle jsem už viděl, to si vzpomínám, to znám!“ Naopak slyšet biblické slovo bylo pro některé studenty úplně novou zkušeností.

Rizikem u této aktivity může být potenciální zahlcení studentů. Pedagog zde již při přípravě prezentace musí odolat své maximalistické představě a nezahltit studenty množstvím obrazů, údajů a dat.

Výtvarná aktivita Poslední večeře

Po poslechu a zhlédnutí prezentace následovala praktická část.² Studenti vešli do učebny, kde lavice nebyly jako vždy po dvou za sebou, ale byly složeny tak,

² Impulsem pro tuto aktivitu byly podněty z cyklu seminářů pořádaných na jaře 2010 Schola Servisem Olomouc, zejména seminář *Dívej se, tvoř a povídej!* pod vedením Mgr. Vladimíry Slavíkové, autorky stejnojmenné publikace zabývající artefilitikou pro předškolní a mladší školní věk.

že tvořily velký dlouhý stůl. I tato změna může být motivací – překvapuje, probouzí očekávání.

První reakce, když zasedli ke stolu, byly: „...to bude hostina?“

Nejdříve jsme se krátce zmínili o velikonočních událostech, postavě Ježíše Krista, námětech obrazů. Znovu jsme si připomenuli obraz Poslední večeře od Leonarda da Vinci. Další slova vedla tedy ke stolu, stolování, oslavě, sdílení. Ve chvíli, kdy se jedná o jídlo a nápoj, mění se atmosféra a jsme si blíží.



Ukázka z powerpointové prezentace pro studenty zahrnující cca 118 obrazů, Poslední večeře, Leonardo da Vinci (1495–1498), nástěnná malba, freska 440 × 880 cm, Milán, refektář konventu Santa Maria delle Grazie

Evokační aktivita:

Se studenty jsme řešili otázky:

„Co by Ježíš a jeho učedníci mohli mít na stole?“

Jak mohla vypadat židovská večeře?

Jak vypadal *ten* chléb, jaké asi bylo *to* víno a jak vypadala *ta* nádoba?

... jestli seděli, leželi...a podobně.“

Zadání práce

Přes velký stůl jsme položili balicí papír.

„Ježíš věděl, že tady končí, že s nimi sedí naposled.

Co by sis dal (dala), kdybys věděl, že je to tvoje poslední jídlo?

Nakresli (namaluj) to, co by sis dal.“

K dispozici jsme měli olejové pastely (Gioconda). Mohlo by se zdát, že nakreslit jídlo před sebou na stůl je úkol triviální a nevytvárný, ale byla to

výzva. Z jakého úhlu? Jak? A co si vlastně „dám“? Studenti kreslili, povídali, v učebně zavládla zvláštní atmosféra.

Po dokončení kresby učitel položil doprostřed stolu chleba, místo vína Vineu a olivy (které byly běžné v jídelníčku Hebrejců). To bylo pro studenty dalším překvapením. Společně ve výuce ještě nestolovali (s učitelem už vůbec ne).

Připomněli jsme si biblická slova a společně jedli a pili (někdo přispěl svou svačinou). Když jsme tak pospolu seděli, zazněl výrok „Je mezi námi zrádce.“ I když je to věta z jiné situace a víme o ní... zazněla znovu překvapivě ... mezi ty, kteří se znají, jedí spolu a... podobně jako tehdy učedníci se spolužáci po sobě začali dívat... Nenechali jsme je dlouho v rozpacích. Následovaly otázky.

Chtěl (chtěla) bys vědět, že se blíží tvůj konec?

Co bys dělal (dělala), kdybys to věděl (věděla)?

Obětoval (obětovala) by ses pro někoho, pro něco? Pro koho? Jak?

Přijal (přijala) bys obět někoho pro tebe?

Zradil tě někdo?

Je možné zradu prominout, odpustit?

Zradil (zradila) jsi někoho? Přítel(e)?

Zradil (zradila) bys někoho za nějakou odměnu?

Všechny otázky nemusí být zodpovězeny, stačí, když zazní. Studenti se přidávali do rozhovoru spontánně. Ze strany učitele je třeba vnímavosti a taktu (jako ostatně kdykoli). Otázky spojené s vírou a duší jsou velmi osobní a možná intimnější než všechny ostatní intimnosti.

Mimo jiné bylo řečeno například:

„Daroval bych ledvinu pro příbuzného.“

„Darovala bych kostní dřeň.“

„Třeba byl Kristus malý a tlustý a měl velký nos.“

„...asi rádi jedli a pili“

„Kdybych končil, uspořádal bych pořádnou pařbu.“

„Se zradou se špatně žije.“

Nabízí se rozvinout výtvarnou aktivitu Poslední večeře a prezentaci Velikonoční příběh s audio nahrávkou do většího projektu. Projekt zasahuje mezipředmětové vztahy: Český jazyk – Bible, Člověk a jeho svět, Výchova k občanství, Rodinná výchova, Náboženství.

Návaznost na RVP – Kompetence sociální a personální, komunikativní, kompetence občanské, pracovní, k řešení problémů.

Ve výuce výtvarné výchovy – dějiny umění, pro kterou je prezentace předně určena, je možné pracovat s variantami:

Před prezentací zadat úkol. Sleduj obrázky, všiměj si technik – jmenuj, vypiš.

Který obraz je nejstarší?

Např. Je zastoupen expresionismus?

Zkus vyprávět příběh podle obrázků.

Vyber výjev, který tě zaujal, napiš k němu příběh.

Vytvoř komiks.

Kristus – podoba – tvář (pozoruj- srovnej)

Zkoumat symboly, znaky (měsíc, havran, zajíc,...), čísla (12, 4, 3)

Závěr

Velikonoční příběh nám nabízí mnoho otázek a podnětů. Nemusí se týkat ani osoby Ježíše Krista, ani Jidáše ani Petra (...Jidáš nebyl jediný, kdo zradil). Nemusí se týkat ani náboženství a církve. *Smrt a život, náš čas a konečnost* (...nebo nekonečnost), *zrada, věrnost, přátelství, oběť...* jsou témata, která si člověk a společnost a znovu a znovu zpracovává. I když na ně nemyslíme, týkají se každodenního života.

SUMMARY

Hana Čermáková

Depictions of Easter

Depictions of Easter is comprised of a presentation on the story of Easter and artistic depictions of the Last Supper. The author is concerned with ideas of how to use contemporary technology as a means of better acquainting (not only) students with biblical subjects. The presentation deals with the connection between the image and the word. The Last Supper is not confined to the Twelve Apostles; betrayal and sacrifice are everyday occurrences.



*Ukázka z powerpointové prezentace
pro studenty zahrnující cca 118 obrazů,
Kristus na hoře olivetské,
Mistr třeboňského oltáře (1380/85),
Desková malba, 132 × 92 cm,
Národní galerie v Praze*



*Ukázka z powerpointové
prezentace pro studenty
zahrnující cca 118 obrazů,
Ecce homo, Honore Daumier,
(1842 – 1852),
Olej, 160 × 127 cm,
Museum Folkwang, Essen*

*Fotodokumentace z výtvarné aktivity
Poslední večeře:
zaznamenáno ve výuce výtvarné
výchovy,
Gymnázium Šternberk 2010
Foto: archiv autorky*



*Fotodokumentace z výtvarné aktivity
Poslední večeře:
zaznamenáno ve výuce výtvarné
výchovy,
Gymnázium Šternberk 2010
Foto: archiv autorky*



Empatie ve světě nových technologií

Mária Danielová

Anotace: *Reflexe o technice, nových technologiích, virtuální skutečnosti, dopadu jejich působení na naši reálnou existenci v kontextu současných a historických vzdělávacích projektů.*

Antoine de Saint-Exupéry začíná psát svého Malého prince slovy:

Když mi bylo šest let, viděl jsem jednou nádherný obrázek v knize o pralese, která se jmenovala Příběhy ze života. Obrázek představoval hroznýše, jak polyká šelmu. V knížce stálo: „Hroznýši svou kořist nežvýkají, polykají ji celou. Potom se nemohou ani hnout a celého půl roku spí a tráví.“

Hodně jsem tehdy přemýšlel o dobrodružstvích v džungli a také mně se podařilo nakreslit pastelkou první kresbu. Kresbu číslo 1. Ukázal jsem své vedlejší dospělým a ptal jsem se jich, nahání-li jim strach. Odpověděli mi: „Proč by klobouk naháněl strach?“

Ale on to nebyl klobouk. Byl to hroznýš, jak zažívá slona. Nakreslil jsem tedy vnitřek hroznýše, aby to dospělí pochopili. Dospělí mi však poradili, abych toho kreslení otevřených a zavřených hroznýšů nechal a zajímal se raději o zeměpis, dějepis, počty a mluvnicku. Tak se stalo, že jsem se v šesti letech vzdal skvělé malířské kariéry. Neúspěch mé kresby číslo 1 a číslo 2 mě odradil.¹

Nechápavost okolí, nedostatek pozornosti, nedostatek empatie, všichni to známe, všechny nás to potkalo v dětství a potkává dodnes a čím dál víc. Nebo se z toho vyroste? Nebo je dnešní svět chápavější? Právě naopak. Kolik dnešních dětí si čte knížky? Kolik z nich dokáže převyprávět přečtené příběhy vlastním jazykem? Kdo je poslouchá, zajímá to někoho? Kolik z nich o nich přemýšlí a zobrazí kresbou? Kolik času tráví děti s knihou? A kolik času tráví u displaye počítače?

Kolik knih do roka přečteme my sami? Máme čas o nich přemýšlet a vyprávět? Máme čas, pozornost a trpělivost se navzájem poslouchat?

Nové technologie změnily náš život. Obrazovkový čas, videofilie, obrazovkový syndrom, digitální lidé. Pojmy, které před dvaceti lety neexistovaly.

Každá technologie začala někdy jako nová. Vynález fotografie například poznamenal a ovlivnil dílo mnoha umělců, v průběhu několika desetiletí se

¹ Antoine de Saint-Exupéry, *Malý princ*, Praha 1972, s. 7–9.

fotografie stala svébytným uměleckým oborem. Film, gramofonová deska, magnetofonový záznam, polaroid a další technické vynálezy se staly samozřejmou součástí našeho života, nikdo nepochyboval o jejich užitečnosti, o jejich vlídné podobě, až na výjimky se staly součástí té šťastné části našeho reálného bytí.

Přesto již v roce 1933 španělský filosof Ortega y Gasset ve svých *Úvahách o technice*, v kurzu, který vedl na Letní univerzitě v Santanderu, upozornil na společenské konflikty, které technika způsobuje. Jeho apelativní alarm, aby se technické obory staly součástí univerzit, jež v té době nebyly, směřuje k binárnímu problému: *Konflikty, které dnes technika způsobuje v lidských společnostech, zrozené paradoxně z její výkonnosti, začínají i těm nejzaslepenějším dávat najevo nezdravou vzdálenost, do níž se univerzita dostala od lidského údělu, totiž od skutečného života.*² Ekonomové, které měl na mysli a u kterých se předpokládalo, že jsou jim záležitosti a problémy související s novou expandující průmyslovou výrobou nejbližší, *se stali příkladem naprostého ztroskotání. Konflikty je zaskočily, a to mimo jiné proto, že neměli skutečný kontakt s technikou a nezahrnuli do svých předpovědí a výpočtů její ekonomické důsledky, nemluvě o důsledcích sociálních.*

*Naproti tomu inženýři pohrouženi do své speciální techničnosti, bez panoramatického a syntetického vzdělání, jaké může poskytnout jediné univerzita, nebyli schopni čelit problému, který dnes technika přináší, ani tento problém předvídat.*³

Ortega y Gasset jako filosof v době velké hospodářské krize nepředvídal, hodnotil minulosť, konstatoval přítomnost a s oprávněnými obavami očekával budoucnost. Byli to umělci, s jejich pronikavým viděním skutečnosti, empatií a intuicí, kteří dříve než filosof vycítili a pochopili skutečnou podobu nového průmyslového světa.

*Každý oficiální vzdělávací systém je výsledkem příslušné ekonomické struktury. V té dnešní asi sotva najdeme oblast, která by poskytovala příznivé podmínky pro rozvoj lidských schopností. Při dnešním životním tempu dokážeme jen vzácně proniknout až k samému jádru problému i sebe sama.*⁴

Tato slova, stejně aktuální i pro dnešní dobu, napsal v roce 1928 výbojný a mnohostranný László Moholy-Nagy, učitel Bauhausu. Byli to umělci, kteří

² José Ortega y Gasset, *Úvaha o technice a jiné eseje o vědě a filosofii*, Praha 2011, s. 13–14.

³ Ibidem, s. 13–14.

⁴ László Moholy-Nagy, *Od materiálu k architektuře*, přeložila A. Pelánová, doslov P. Rezek, Praha 2002, s. 13.

zahájili zpětnou reakci, nikoli proti technice, ale společně s ní, jako faktorem, který se organicky vyvíjí, který je jednou z nejdůležitějších dimenzí našeho života. Paradoxně, zdánlivě romanticky, se vrátili do starého světa, do imaginární středověké stavební huti, aby dali vzniknout nové „stavbě“, imaginárnímu velkolepému dílu, pedagogickému projektu, který reagoval na bezduchou podobu ziskuchtivé průmyslové výroby. Umělci Bauhausu spolu se svými studenty zkoumali genezi uměleckého díla, ve všech jeho aspektech, od tvaru, linie, barev, forem, až po jeho duchovní a etické poselství. Studie smyslového a emocionálního prožitku materiálu směřovaly k hlubokému pochopení každé řemeslné činnosti, vedly k vytvoření hodnotných studií, malířských děl, objektů a soch, ale i inteligentních prototypů průmyslových výrobků, vyrobených vlastníma rukama, pro reálný svět 20. století. Výrobků, které jsou funkční, krásné, které mají duši. Je krutou ironií dějin, že pedagogický projekt, který vytvořil laboratoř pro vznik designu, významný faktor současné průmyslové výroby, byl vlivem tragických historických událostí a tedy i nešťastné ekonomické struktury násilně přerušen.

Myšlenky a díla umělců Bauhausu i jejich následovníků se navzdory tomu staly součástí našeho reálného světa. Světa, který se proměnil, který vytváří novou a novou techniku. Nové technologie nám otevřely nové světy, umožnily nové vidění, staly se úžasnými pomocníky v mnoha odvětvích lidské činnosti, včetně vědy a umění. Přinesly však nové, snad i netušené nebezpečí, existenci virtuální skutečnosti. Skutečnosti, která nás připoutala, vtáhla do svého neskutečného bezrozměrného prostoru, který nemá skutečnou hloubku ani délku, vypadá však věrohodně.

A proto mají děti i dospělí místo knížek svůj obrazkový čas, který tráví v intimitě, jen s obrazovkou, za zavřenými dveřmi, ve virtuálním prostoru, kde mají své digitální přátele, které jim nabídne počítač. Většinu z nich nikdy neuvidí, nikdy je nepoznají, možná by se jich ve skutečnosti vyděsili, digitální svět však všechno zjednodušuje a vylepší.

Výsledky současných vědeckých výzkumů bijí na poplach. Sezení u počítače, počítačové hry, čas strávený ve virtuálním prostoru přináší mnohá zdravotní rizika, jako jsou poruchy pohybového systému, oční problémy, hrozbu obezity i poruchy jídelních návyků, návyková rizika, (jedna závislost může přejít v jinou), oslabení sociálních dovedností, sklony k násilí a především oslabenou empatii.

Nedostatkem empatie ztrácíme pochopení pro své okolí, pro své blízké, virtuální svět nám deformuje vidění a vnímání světa skutečného. Neměli bychom dovolit, aby virtuální prostor pohltil prostor univerzitní. Snad bychom

měli následovat umělce, naše předchůdce a zcela romanticky se přiklonit i k intenzivnímu prožívání reálné skutečnosti na úkor té virtuální. Snad bychom měli v pedagogické práci opět spolu se svými studenty prakticky zkoumat genezi skutečného obrazu, či designu předmětu, opět probudit jemnost našeho smyslového vnímání, empatii pro materiály, jejich paměť a skrytou řeč, jejich poselství, proniknout k pochopení každé řemeslné činnosti, dotýkat se rukama reálného světa, zažívat radost z vlastních dovedností a z uspokojení řemeslného instinktu, radost, která je životně důležitou podmínkou sebeúcty a kterou lze obtížně nahradit.

SUMMARY

Mária Danielová

Empathy in the world of new technologies

A reflection on technology, new technologies, virtual reality, and the impact of their effects on our real existence in the context of present and past educational projects.

Média, iluze, realita

Kateřina Dytrtová

Anotace: *Text se zabývá postavením médií v soudobé společnosti. Zkoumá jejich účinky a vztahuje je k tvorbě významu. Analyzuje projekt skupiny Pode Bal jako materiál pro tvorbu různých verzí světa. Zabývá se možnými způsoby ukládání významu do výtvarné formy, jeho odlišným interpretováním jiným vnímatelem a dalšími posuny ve významu danými proměnlivým kontextem a strukturou jiného média.*

Tento text je členěn do tří částí. V úvodu se pokusíme představit problematičnost sledovaného tématu formou zpochybňujících otázek. Druhá část přinese příklad z vizuálního prostředí, nad kterým se zamyslíme z hlediska edukativní využitelnosti, kde nás bude zajímat, jak je analyzován a nově utvářen význam, a ve třetí části se pokusíme představit teze prohlubující naši znalost chování médií a možnou odpověď na otázky první části.

Úvod, různé interpretace chování médií

Prověřování a promýšlení toho, co média ovlivňují v našem světě a tedy i v edukativní oblasti, přináší velké množství kontrastních interpretací. Na úvod svého textu bych ráda některé uvedla, abychom posoudili míru potřebnosti problém médií zkoumat. Pokusíme se na každý názor zeptat protiotázkou.

Smrt reality, již předchází agónie reality je podle Baudrillarda¹ způsobena tím, že znakové systémy provádějí dokonalou simulaci reality. V soudobé společnosti přestávají hrát důležitou roli věci a na jejich místo nastupují znaky, simulakry. Můžeme se však zeptat: iluzi lidí dříve nekonstruovali a neprověřovali? Je to to samé?

Dnes se nedá myslet realita bez virtuality. Teorie her je nejnázornějším příkladem prolínání virtuálního a reálného. Možná to je však obecná charakteristika her. Nevstupovalo se hrami do nereálného a zvláštního prostředí odjakživa?

Tradiční představa reality se opírala o možnost ověřit si pravdy o realitě,

¹ Jean Baudrillard, *Dokonalý zločin*, Olomouc 2001.

o bezprostřední zkušenosti v přirozeném světě a realita byla stále testována. A nebylo to tak, že vždy lidská mysl konstruovala takové verze světa, že nebylo možné je ověřit? Ač realita samozřejmě testována vždy byla?

Redukce komplexity vytvářením komunikačních systémů, systémů informací, vytváří simulovaný obraz reality.² Systémy jsou prolunuty reálným a virtuálním. V procesech vývoje, strukturálních změn neexistuje jedna jediná správná možnost jak dále pokračovat. Vždy je přítomna celá řada možností, komplexita a virtualita, které se nevynořují nutně, ale náhodně a čím jsou systémy složitější, tím jsou náhody, nahodilosti, kontingence častější. Překonání úzkosti vyžaduje důsledné soustředění na řešení problémů, před které je současná společnost postavena. Žijeme ve světě stále nově se tvořící skutečnosti.³ A my po představení jména vybraného autora, z jehož tezí jsme volně vybírali některé často promyšlené teze, můžeme naposledy vznést podobnou myšlenku: a nebylo to tak vždycky? Vždyť člověk není schopen vnímat svět v nějaké „objektivitě“ nikdy. Není to tak, že naše mysl vždy redukuje „svět“ a vytváří systémy pro pochopení a myšlení světa a média pouze ukazují ten samý proces?

Tedy stručný úvod se pokusil pokud možno zproblematizovat některé často uvažované charakteristiky světa médií s odkazy do minulosti dějin lidského ducha. Nechme si uvažování otevřené pro další text, kde bych ráda představila kauzu z běžného prostředí vizuálních oborů, která by se mohla proto stát výchozí situací pro edukativní záměr nebo pro jakoukoliv analýzu obsahu níže uvedeného výstavního projektu. Uvedeme pouze stručná data a výběr polemik z tisku. Tento projekt a jeho odlišné interpretace byly vybrány, protože je příkladem smíchaných informací daných manipulativní selekcí médií a různými vstupy a interpretacemi odlišných vnímatelů. Dobře ilustruje mnohoznačnou realitu, kterou média přetváří, kterou lidé běžně zapracovávají a umělecké skupiny komentují, aby byly dále komentovány a analyzovány, jak postprodukční prostředí⁴ rychlých a snadno dostupných médií umožňuje. Tato situace smíchaných hledisek a prolunutých procesů není nová, interdisciplinární přesahy byly koncepty celých kulturních epoch (baroko) a pohled do forem a mechanismů „druhé disciplíny“⁵, tedy vztaho-

² Jiří Bystřický – Ivan Mucha, *Simulace, systémy a kontingence*, Praha 2002.

³ Niklas Luhmann, *Láska jako vášeň*, Praha 2002

⁴ Nicolas Bourriaud, *Postprodukce*, Praha 2004.

⁵ Slávka Kopčáková, Recepce hudby u vysokoškoláků a její projekcia do iných druhov umení v procese pedagogickej interpretácie hudby, in: *Kultúra – Umenie – Vzdělávání*, Banská Bystrica 2009, s. 99–110.

vé soustavy generující významy v jiném médiu, je častý jev nejen v soudobé společnosti ale zakládá všechny nejprve pomezí a postupně specializované obory.

Ta samá data budeme číst několikrát jinak, vždy v jiné interpretaci, abychom si uvědomili jejich významnou proměnu a tím důležitou věc. Svět není přístupný v plném rozsahu, pouze „nějak“ se nám dává. To, co pozorujeme, jsou především formy a struktury naší mysli.⁶ Média vytváří další prostředí, ve kterém mysl „nějak funguje“ a tento obraz dále zapracováváme. Svět se nám dává pouze v nespočetném počtu verzí⁴, které vytvořili rozliční vnímatelé. Jedná se o rozličné selekce, různě vědomé mediální manipulace a my si jejich odlišnost můžeme uvědomit dobře na následujícím příkladu.

Příklad smíchaného mediálního manipulovaného prostředí

Jedná se o projekt skupiny Pode Bal z let 2010–2011 „Bohdanka bude o Vánocích bez tatínka“. (Základ skupiny tvoří trojice Michal Šiml, Antonín Kopp a Petr Motyčka, k nimž se volně přidávají členové sympatizující s jejich programem. Představení projektu proběhlo 25. 11. 2010 – 2. 1. 2011 a byl připraven pro Dům umění České Budějovice / Galerii současného umění). V prostoru galerie byly umístěny na stěnách nápisy s titulky z deníku Blesk, např. „Bohdanka bude o Vánocích bez tatínka“, „Umíral ve spánku“, „On zemřel, ona má nádor“. Celkem bylo na výstavě 41 těchto nadpisů, čili byla vystavena redaktoři vybraná a tím nově konstruovaná realita, jak ji nabízí oblíbený časopis Blesk. Umístěno bylo i počítadlo, které oznamovalo počet úmrtí v Česku během výstavy, dále několik pytlů se 120 páry bot (průměrný počet obuvi, kterou spotřebuje člověk za svůj život). Výstava byla doplněna také vyvěšeným černým praporem na galerii.

Jako název výstavy byla skupinou vybrána věta citovaná z tisku, který informoval o tragickém příběhu „Alkohol a jedna rána pěstí – jednomu přinesla smrt, druhému životní škraloup“. Shrnuje informace kolem tragické smrti zedníka, který zemřel po vyprovokovaném incidentu na následky krvácení do mozku ráno, již v péči své družky, která teď možná bude čelit obvinění, že nezajistila včas lékařské ošetření. Závěr textu, kde je obsažena věta použitá skupinou Pode Bal: „Zatímco se lidé dohadují, jak se tragédie vůbec semlela, Radek Zelinka byl v Brně zpopelněn. Bez svých blízkých a bez

⁶ Ernst Cassirer, *Filozofie symbolických forem I*. Jazyk, Praha 1996.

rozloučení. Ani družka, ani matka nemají na pohřeb peníze. Bohdanka bude na Vánoce bez tatínka.“

Sledujme další cesty médií a vyvolaných otázek, které doprovázejí tento projekt. Vybíráme z tisku: Regionální mutace, Mladá fronta DNES – jižní Čechy: „Dům umění budí emoce kvůli výkupu uren. Výstavu skupiny Pode Bal v Galerii současného umění v Budějovicích doprovází kontroverzní inzerát o výkupu uren s popelem zesnulých za 500 korun. Kurátora galerie i budějovického primátora těší, že se o Domu umění mluví.“ Inzerát skupiny zněl: „Za prvních 10 uren s popelem zesnulého nabízíme 500 Kč.“ Neobvyklý inzerát vzbudil v Českých Budějovicích nebývalý rozruch. Expozici s názvem „Bohdanka bude o Vánocích bez tatínka“ tvůrci doplnili uměleckou performancí – oznámením v tisku, že tomu, kdo přinese do Domu umění na hlavním budějovickém náměstí urnu s popelem a prokáže se úmrtním listem a občanským průkazem, zaplatí 500 korun. Urnu nikdo nepřinesl, ale probíhaly polemiky v médiích: „Přijde mi, že je to jen snaha pana kurátora se zviditelnit. Tváří se světově, ale zajímá sotva několik lidí a některé pražské kritiky,“ napsal 56letý učitel z Českých Budějovic. Zároveň dodal, že výkup uren ho nijak nepohoršil. „Jestli někdo ano, tak je to spíš tím, že to bral moc doslova. Na druhou stranu mě to ani nepřiměje k návštěvě galerie.“⁷

Tutéž situaci komentuje v tisku Radek Wohlmuth. Recenze s názvem „Pode Bal tiše medituje o smrti, média hysterii“. Text: „Ta výstava skvěle zapadá do koncepce, kterou kurátor Michal Škoda nastavil. Každý, kdo ji viděl na vlastní oči, se musí divit hyenistickému obrazu, který o ní vytvořila média. Je totiž střídámá, spoře uspořádaná, v podstatě meditativní. Ano, týká se smrti, ale jejím tématem je spíš čas, ukončenost, etika. A také to, jak jedinou událost v našem životě a světě, která pro nás opravdu platí – jak to pojmenoval Maurice Maeterlinck, dokážou ‚pohřbít‘ bulvární média nebo komerční film. ‚Probuď tátu, prosila dcerka. V porodnici uhořela čtyři miminka. Před smrtí si přál dítě. On umřel, ona má nádor. Muž vykrvácel ze střev. Simoninu rakev zaspali plyšáky.‘ To je jen pár z jednačtyřiceti titulků, které se potulují – černé na bílém – po zdech galerie a v minulosti pomáhaly prodat nejčtenější český deník dneška. Kromě nich pomalu a neúprosně naskakuje na displeji statisticky vygenerovaný počet lidí, kteří umrou během výstavy. Neutrální

⁷ <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/kultura/108141-pode-bal-vykupuje-urny-nejlepe-s-popelem/>; http://www.o-br.cz/zapisnik/mf_vcera/vykup_uren_v_dome_umeni. Vyhlédáno 11. 2. 2012.

šedé předměty – křeslo, obraz, tranzistorák, kýbl a mop – zase představují jakési zhmotnění ideje, která se přes svou spotřební životnost dostala zpátky do modelového stavu. Sto dvacet párů bot v devíti pytlích na brambory prý „odnosí“ člověk za svůj život. Drobná neustále se opakující sekvence umírání ze Star Wars ve velkém detailu. To je pravý obraz výstavy skupiny Pode Bal. Materiálem, ze kterého je vytvořena, je statistika, modelem stála dneškem zmutovaná představa o realitě a smrti. To, že Pode Bal vidí věci správně, dokazují titulky, kterými média články o jejich výstavě uvádějí. Mohly by se rovnou psát do galerie vedle těch, co tam už jsou. Mimochodem, jak mi řekl jeden ze členů skupiny Petr Motyčka – je to prý zatím jediný z jejich projektů, o kterém referoval Blesk. To také o něčem svědčí. Jestli počítat jen tohle dokonalé zacyklení za výsledek výstavy, stálo to za to. Nic víc skupině Pode Bal nemohlo dát za pravdu.“⁸

Média spoluvytváří s lidskými mozky, které se s „nějakou“ pragmatikou do nich otiskují, další verze světa, které sytí i svými strukturami. Příklad uvedl snahu o čistě informativní sdělení a několik různě zabarvených zpráv, které zviditelňovaly přesvědčení, vzdělání, kalkul a hodnotové systémy svých mluvčích. Vždy, i u strohého popisu akce se jednalo o výběr ze složité situace, vždy se jednalo o novou transformaci, kde poslední příklad recenze můžeme považovat za poučenou interpretaci. Tento stav věci nelze změnit, nepůjde zakázat ani znechutit „Blesku“ (jeho redaktorům) jejich hyenismus, který je živí. Nepůjde omezit jeho dosažnost, protože lidé určité sociální vrstvy právě takto upravené informace vyhledávají pro jejich expresivní nasycenost a snadnost přijetí. Ale je možné porozumět akceleraci, vlivu i postupům takto upravených informací, kalkulu a pragmatik jejich výběru.

Projekt Pode Balu právě na tento jev upřel pozornost a instalací tohoto jevu, jeho dotvořením o další souvislosti vytvořil možnost uvidět toto chování v určitém rámci (boty, počítadlo, objekty, pouze nápisy) a domyslet tak jeho důsledky. Prožít ho v „jiném“, tedy ve „svém“ čase a ve svém světě, ve své mysli, tedy si ho přivlastnit a domyslet. Ale jak jsme si všimli, pro některé vnímatele projektu zejména doprovodná akce, která byla metaforou, posunem pro změnu náhledu lidí na „práci s ostatky“ jejich blízkých, zůstala nepřístupná. Z akce ji uměl vyloupnout a „přepsat“ recenzent, který umí metafory, posuny a další strategie vizuálních oborů rozklíčovat a „přeložit“,

⁸ <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/kultura/108141-pode-bal-vykupuje-urny-nejlepe-s-popelem/>; http://www.o-br.cz/zapisnik/mf_vcera/vykup_uren_v_dome_umeni. Vyhlédáno 11. 2. 2012.

čili interpretovat, ale tím opět posunout, protože interpretace vždy přidá, pozmění původní sdělení o rozvrh toho, kdo ji vytvořil.

Myslím, že rozbořením právě takových projektů, které upřely pozornost na běžný, ale nedomyšlený a neodtajněný způsob přenosu, dotvořily ho o výkladový dostatečně mnohoznačný a ve výběru přesný rámec, by mohla výuka předmětu výtvarná výchova vychovávat studenty a žáky, aby byli znalí postupů těchto novodobých prostředků. Aby domysleli, že neexistuje výpověď, která není interpretací, že neexistuje tvorba, která by nebyla výběrem a posunem, že přenos informace „čistě“ prostě neexistuje. Že svět nám není přístupný v plném rozsahu, že vždy se pohybujeme jen „v úhlech pohledu“, v mozaice aktuálního kontextu, v průtokovém a neuchopitelném kontinuu a už následující vteřina může přinést zvrát nebo pochopení daný novým změněným kontextem.⁹

Tedy navrhuji výuku zabarvit o analýzu a sledování těchto jevů, což se týká všech médií, i těch tradičních. Barvy nejen vyplňují poznatelné objekty, ale také barví a stékají, stárnou a vrství se, to není bezobsažný jev. Je to „chování“ a nese význam. Čas probíhá a spolu s prostorem naší mysli vytváří stále nové a nové kontexty pro „světa-tvorbu“.¹⁰ Vše jsou pouze procesy a okamžiky malých pochopení, které v situacích uměle zastavují (pouze v naší mysli) průtok světa, který o našich malých „uvědoměních si“ vůbec nic „neví“. Tato malá vítězství se neustále zapracovávají, zanořují, vystavávají, mění a vytváří síť vztahů v naší mysli (nikde jinde) a to je jediné dočasné pevné, co je nám myslitelné a přístupné. Proměnlivá síť vztahů jistě kvality jako stálost, která se mění. Toto by mohli naši žáci pochopit na sledovaném tématu, aby si zvykli aparát přenosu a selekci, která stojí v pozadí, dekodovat. Takto by mohly vypadat i seminární práce: sledování pohybu informace v rozličných kódech médií, v rozličných sémiotických vazbách, jak je pro naši realitu naprosto normální a běžné.

Na mechanismy fungování obecně není upírána pozornost, vždy ji na sebe upoutá sdělení, ale kontext a kotext, pragmatice mluvčího, transformace médiem (je srovnatelné, jestli barvou nebo počítačem) nebývá laikem připočtena k významu díla.¹¹ Pak výše uvedený projekt nemusí být v očích

⁹ Maurice Merleau – Ponty, *Svět vnímání*, Praha 2008.

¹⁰ Nelson Goodman, *Způsoby světátvorby*, Bratislava 1996. – Nelson Goodman, *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*, Praha 2007.

¹¹ Kateřina Dytrtová – Jindřich Lukavský – Jan Slavík, Vidět, tvořit a vědět, aneb jak se dělá význam ve výtvarné výchově. O komunikačním zprostředkování vzdělávacího obsahu, in: *Výtvarná výchova XLIX*, 2009, č. 1, s. 11–17.

veřejnosti ani dostatečně nosný a obsažný, ani nebývá považován za umění. Ale všimněme si, že splňuje jak hermeneutickou identitu, tak se dotýká existenciálních témat. Je poměrně syntakticky i sémanticky hustý, rozhodně je výrazem a rozehrává hru poměrně zajímavého významu. Je inovativní ve způsobu uchopení tématu. Má vliv na další vývoj své výrazové soustavy a samo na ni reaguje, plní současně několik integrovaných a vzájemně interagujících funkcí.¹² Také je symbolem, jak prokázala interpretace poučeného recenzenta. Jenže to je způsob posouzení, který ve školách, ale i v odborných kruzích jako způsob argumentace často chybí.

A z těchto důvodů bych ráda v poslední, třetí části svého textu upřela pozornost na tu stránku médií, která může „nechat uvidět“ analogicky jistý typ fungování lidské mysli a svým způsobem odpoví na otázky, které představily téma v úvodu textu.

Mysl a média

Lidská mysl i média vytvářejí sítě vztahů, které jsou propojené a vytvářejí strukturu, která se otiskuje do informací, které přetváří, transformuje, nově seskupuje a vždy vybírá. Pokud je struktura tematicky a funkčně ucelená, můžeme ji pokládat za určitou verzi světa. Každá taková verze člověku dává vždy jen některý aspekt nebo nástin skutečnosti, nikdy ne její úplný obraz. Svět, jak se lidem dává, jak může vůbec být myšlen, tedy existuje pouze v soustavě dílčích verzí. Ty se ve své různosti mohou vzájemně doplňovat, ale také si mohou konkurovat, a proto musíme prověřovat jejich správnost.¹³

Soustředíme se nyní na znaky onoho zvláštního prostředí, ve kterém struktura naší mysli interaguje s okolím a označíme ho pracovním jako „sjednocující rozhraní“ mezi odlišnými či nekoherentními soustavami. Projevem tohoto rozhraní jsou aktivní interakce a cílem je nalézt takovou míru shod, popřípadě rozšíření vlastní soustavy, aby mohlo docházet k převodu dat, k jejich sdílení a interferenci. Tento pohled, kdy přemýšlíme o rozšíření toho, co zatím myslíme a jak to činíme, umožňuje oddělovat obsahy myšlení od myšlení samého do té míry, aby zůstávala k dispozici jak „evidence rozdílů, tak i oddělení obou strategií vědomí: to znamená vědět, co víme, když

¹² Jan Slavík, *Umění zážitku, zážitek umění I*, Praha 2001.

¹³ <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/kultura/108141-pode-bal-vykupuje-urny-nejlepe-s-popelem/>; http://www.o-br.cz/zapisnik/mf_vcera/vykup_uren_v_dome_umeni. Vyhlédáno 11. 2. 2012.

víme, jak to víme a zároveň, vědět, co víme o tom, jak nevíme, co nevíme. Možná to vypadá jako malicherná poznámka, ale v rozdílu obou výše uvedených vět se rozprostírá široký prostor mediality, v němž je k dispozici jen a pouze to, co se nechá učinit jak myšleným, tak i myslitelným¹⁴. Právě tato schopnost myslet i na to, *jak* co mohu pomyslet, má ve své inverzi obsažen důležitý inovativní princip. Snad ho mohu přiblížit ve vysvětlující metafoře: nepoužívám-li pouze plachetnici, ale mám-li také znalosti o tom, *jak* funguje, mohu ze znalosti jejího chování (aerodynamiky tvaru, pohybu po hladině) vygenerovat funkci ponorky. Za klíčovou tedy považujeme schopnost znalostmi plachetnice generovat představu ponorek, které se pohybují v prostředí plachetnicím nepřístupném.

Tato schopnost způsobí interaktivní odezvu, která *rozšiřuje* míru sjednocení a převodu, které vytváří prostředí přenosu informací na rozhraní dvou odlišných soustav a struktur. Víme-li, jak myslet to, co je nám nepřístupné, „aktivujeme odezvu v síti interakcí na straně zprostředkování tohoto doposud prázdného pole a ona odezva je již odpovědí, se kterou lze dále pracovat. Napíná totiž horizont myšleného k hranicím, které teprve budeme muset myslet, aniž bychom ovšem věděli, že tím, čím je myslíme, je právě ona odpověď na „otevírání“ nového spojení. Ale už jenom touto první aktivací jsme otevřeli další linii posunu v interaktivním poli datových toků, které se pohybují bez ohledu na to, zda-li něco myslíme či nikoliv. Možnost nového spojení je současně možností utváření nové hranice dosahu, k němuž lze myšlení vést (...) Nabízí se nám tím oblast reálného, která se teprve bude muset stát skutečností, abychom jí mohli poté definovat jako ohraničení vlastního myšlení“¹⁵.

Zmíněná studie sledováním chování médií analoguje k chování lidské mysli, používá pojem mediality, kterou chápe jako „rozdíly na interface odlišných řádů“ a lidskou mysl chápe jako „další model otevřeného rozhraní“. Za významné z těchto myšlenek považují zejména poznávání vlastních mechanismů rozšíření hranic mysli. Proto byl vybrán příklad projektu, který zaměřuje pozornost na způsob použití informací a tím je staví do pole naší pozornosti. Nejsou vystaveny informace, ale způsob přenosu.

Ve svém textu jsem se pokusila tyto informace spojit s konceptem „světa tvorby“, protože si myslím, že v úvodu položené teze a otázky mohou mít v tomto konceptu odpověď. Realita nikdy nebyla přístupná, představa

¹⁴ Jiří Bystřický – Ivan Mucha, *K filosofii médií*, Praha 2007, s. 8.

¹⁵ Jiří Bystřický – Ivan Mucha, *K filosofii médií*, Praha 2007, s. 9.

„reálného světa“ u přírodních národů, představa Boha v monoteistických náboženstvích otevírá téma, co je vlastně virtualita, co je realita a co je iluze právě tak, jako svět médií. Iluze i virtualita jsou druhy přenosu, o kterých to, že jsou „přenosem“, víme. Ale i realita sama je do naší mysli také „nějak přenášena“. Jedná se stále o ověřované, prožívané a možné verze uchopení neproniknutelné reality, ke kterým se přidala další rozhraní nabízená médii.

SUMMARY

Kateřina Dytrtová

Media, illusion, reality

The paper is concerned with the position of media in contemporary society. It investigates their impact and relates them to significant works of art. It analyses a project of the Póde Bal group as material for creation of diverse versions of the world. The paper is concerned with the possible methods of placing significance into artistic forms, their divergent interpretation in the other perceiver, and other shifts in the meaning of the given transformational context and structure of other media.

Terminologické rozhraní nových technologií v umění a v teorii výtvarné výchovy

Jana Francová

Anotace: Na příkladech používané terminologie a její interpretace v příbuzných oborech jako jsou teorie umění, teorie médií a teorie výtvarné výchovy se odhaluje rozmanitost pojetí fenoménu nových technologií v rámci jednotlivých vědních oborů, ale i vlivy, kterým čelí výtvarná výchova.

S nástupem digitalizace se mění paradigmatata i takových oborů, které zdánlivě s rozvojem technologií nesouvisí. Protože změny probíhají na většině úrovní lidské činnosti, nemůže být ani výtvarná výchova výjimkou. Pojem nové technologie je velmi široký, ale to, co stojí za proměnami poslední doby by se dalo nazvat jedním slovem: digitalizace. Digitalizace je proces zaznamenávání a uchovávání dat a jejich výměny.

Digitální informace je nespojitá a znamená záznam informace pomocí tzv. binárního kódu, který tvoří kombinace 0 a 1. Texty, obrazy i zvuky se zaznamenávají stejným způsobem.

Podíváme-li se pozorně na oblasti lidského života, které digitalizace ovlivnila, budeme nejspíš překvapeni, jak významná část to je. Veškerá média jsou dnes digitalizována přinejmenším během procesu jejich vzniku (např. knihy). Chceme-li oddělit nezpřetržovanou zkušenost od té mediované, zjistíme, že jedinými oblastmi jsou přímá komunikace a přímá zkušenost. (například sport nebo osobní setkání).

Výtvarná výchova reaguje na rozvoj technologií i na nová diskusní témata, která v důsledku toho vznikají. V minulosti předmět uspokojoval společenskou poptávku po řemeslnících s důrazem na zručnost a dovednosti estetického charakteru. Dnes mění předmět výtvarná výchova pomalu svůj diskurs reprezentovaný novými pojmy, které původní rámec přesahují nebo rozšiřují – například vizuální kultura, výtvarná kultura a podobně. Průběžně se měnící okolnosti dávají za vznik termínům jako vizuální gramotnost a mediální gramotnost, které odrážejí požadavky nových schopností neboli kompetencí kladené na současného člověka.

Nové technologie nezměnily pouze obsah a formu většiny médií a informací, které máme k dispozici, ale samozřejmě taky oblast umění.

V současném umění dochází k nevídané proměnlivosti a různorodosti proudů a technik. Stejně jako k rekontextualizaci samotného pojmu umění. Úkolem výtvarné výchovy je na probíhající procesy reagovat.

V následujícím textu bych se chtěla zaměřit na rozkrývání terminologie, kterou nové technologie otevřely a které mají svoji reflexi také v teorii výtvarné výchovy. V terminologii a také v kontextu, v jakém se používá, se odráží geneze nazírání problematiky technologií v jednotlivých oborech, které mají dopad na formování obsahu výtvarné výchovy.

Nejmarkantnější změny se projevily v takových disciplínách výtvarné výchovy, jako jsou fotografie a grafický design. Obě disciplíny změnily radikálně svou formu. Pracují s digitálními prezentacemi (stejně jako s analogovými) a na obsahu práce se mnoho nezměnilo. Ať je fotografie digitální nebo analogová, vidět můžeme pouze její výtisk nebo zobrazení na monitoru a pro tyto obrazy platí stejné zákonitosti ohledně kompozice a kvality ať už je jejich původ jakýkoli. S větší palčivostí než kdy jindy se však projevuje problematika autorských práv akcelerovaná snadnou reprodukovatelností digitálních obrazů.

Také grafický design nezměnil původní kritéria obsahu s nástupem nové formy. Pouze se výrazněji odklonil od řemesla směrem k větší počítačové gramotnosti a samozřejmě přibýly problémy rozlišení a uchovávání dat. Odklon od řemesla se ostatně projevil už i v učebních osnovách, kde vymizel krasopis.¹

Daleko zajímavější je oblast výtvarného umění, která využívá digitální média ve smyslu formování obsahu a formy zároveň. Tento nový prostor výtvarné tvorby je nesmírně dynamický a to jak z hlediska přístupů, tak z hlediska forem, které zastává. A tady se dostáváme k úplně nové terminologii, kterou představují nově vznikající disciplíny. V teorii umění jsou to např. **Elektronická média, Nová média, Videoart, Digitální média, Interaktivní média** a mnohé další, které dokumentují rozvoj a interpretaci použití technologie v umění.

„Terminologie pro technologické formy umění byla vždy extrémně nestabilní (tekutá) a to, co je dnes známé jako digitální umění, prodělalo několikrát změnu jména od té doby, co se objevilo poprvé: jednou se o něm mluvilo jako „počítačové umění“ (od 70. let) a poté „multimediální umění“, digitální umění se nyní nachází pod zastřešujícím termínem „umění nových médií“,

¹ Extrémním příkladem je propagace nového písmového vzoru Comenia viz http://www.lencova.eu/cs/uvod/comenia_script vyhledáno 12. 3. 2012.

kteřé bylo na konci dvacátého století používáno hlavně pro film a video, stejně jako sound art a jiné hybridní formy.“ píše Christiane Paul² v předmluvě své knihy, která se věnuje mapování digitálního umění. Ačkoli sama autorka se omezila na digitální umění, považuje termín „umění nových médií“ za zastřešující.

Jeden z nejcitovanějších teoretiků médií Lev Manovich definoval nová média odlišným, analytickým způsobem. Ve své knize „Jazyk nových médií“ charakterizoval **nová média** pěti principy:

Číselná reprezentace – všechny druhy médií, které jsou obsahem nových médií (obrazy, fotografie, text, zvuk atd.) jsou převedeny na číselný kód. Číselný kód je určen kombinací 0 a 1, binární kód.

Modularita – tím je míněna schopnost zpracování jednotlivých částí díla nezávisle na celku. Většina novomediálních sdělení se skládá z kombinace textu, obrazu, zvuku, z nichž každý může být editován nezávisle. Fraktálnost digitálních prezentací spočívá v tom, že jednotlivé prvky či objekty se skládají z dalších objektů, a tak dále (např. text – slova – písmena; obraz je složen z jednotek – pixelů, (atd.).

Automatizace je princip, který má urychlit a zefektivnit práci uživatele informačních technologií. Automatizace dosahuje několika úrovní, z nichž ta nejvyšší se nazývá umělá inteligence.

Variabilita (proměnlivost nebo v některých textech „tekutost“) je důsledkem číselného kódování a modularity a jejím projevem je potencionálně nekonečné množství verzí jednoho díla. Praktickým příkladem je načítání webových stránek.

Překódování ve smyslu kulturního překódování je hlubší projev digitalizace, tedy v kostce vliv všech předchozích principů. V tomto bodě postihuje Manovich vliv, který má digitalizace médií na naši kulturu. Na povrchu, jak říká, není vidět podstatný rozdíl: texty, obrazy a filmy sledujeme na obrazovce počítače, ovšem ve skutečnosti jsou to všechno jen číselné algoritmy. Kultura starých médií je překódována do počítačového jazyka a můžeme předpokládat, že počítačový jazyk má a bude mít vliv na kulturu samotnou.³

Lev Manovich tedy považuje za novomediální díla pouze ta, která jsou digitální. Jeho práce spadá do teorie médií ačkoli on sám je také umělcem. V oblasti teorie umění je termín „nová média“ chápán daleko širěji.

² Paul Christiane, *Digital Art*, London 2008, s. 7.

³ Jana Francová, *Umění nových médií ve vysokoškolské pedagogice* (disertační práce), Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta MU, Brno 2011.

Denisa Kera na internetovém portálu Artlist definuje **nová média** jako „spojování technologických inovací s novými formami uměleckého vyjádření. Retrospektivně zařazujeme mezi nová média také fotografii, film, rádio, televizi, satelity, video a další technologie, které výrazně ovlivnily a proměnily tradiční formy umělecké tvorby (...) Umění nových médií, ať už v podobě meziválečné umělecké avantgardy, rozvinutého videoartu nebo pozdějšího počítačového a digitálního umění, obecně identifikujeme jako umění, které buď reflektuje a kritizuje příliš komerční, technické a profesionální aspekty nových technologií anebo se je snaží neobvyklým způsobem používat.“⁴

V citované definici hraje technologie mnohem menší roli, než jakou ji přisuzuje Lev Manovich. Jasně rozhraní mezi tím, co je považováno za „nová“ a co za „stará média“, není jednoznačně technologicky stanoveno. Definice odráží spíše historický konsensus spojený s uměleckým hnutím avantgardy. Denisa Kera stejně jako Christiane Paul se tedy v pojetí definice nových médií výrazně odlišují od Lva Manoviche.

Existuje však celá řada dalších pojmenování technologicky ovlivněného umění. V názvosloví ateliérů vysokých uměleckých škol najdeme škálu různých termínů, z nichž mnohé jsou zároveň „charakteristikami nových médií“ podle zmíněného Manoviche: **digitální média, multimédia, interaktivní média,...**

Kromě již existujících názvů ateliérů vznikají i slovní novotvary. Na Vysoké škole Uměleckoprůmyslové v Praze pedagogové Federiko Diaz a David Kořínek prokázali kreativitu a přišli s úplně novým termínem **Supermédia**, který vysvětlují takto:

„Supermédiiem rozumíme prostředí, kde dochází ke svobodnému, kooperativnímu prolínání fyzického s virtuálním, přesného tvaru s dynamickým uvažováním. Interaktivita je výzvou k účasti. Díky digitální povaze informací konvergovala všechna předchozí média a především způsoby práce s nimi. Umělec se proměnil v manipulátora schopného ohýbat realitu prostřednictvím dostupných nástrojů. Hmotná realita se prolнула s realitou virtuální. Odhmotnění materiálů vyvolalo jejich tekutý charakter, který je dále měnitelný. Řeky informací se definitivně vlily do jednoho silného proudu. Oceán informací se stal globálním.“⁵

⁴ Denisa Kera, heslo *Nová média*, in: Artlist, Centrum pro současné umění, Praha <http://artlist.cz/index.php?id=149>, vyhledáno 20. 5. 2012.

⁵ Diaz Federiko - Kořínek David, *Ateliér supermédii*, Vysoká škola uměleckoprůmyslová v Praze: <http://www.vsup.cz/cs/volne-umeni/atelier-supermedii> vyhledáno 29. 1. 2010.

Na terminologii a její nevyhraněnosti je skutečně znát, že se oceán informací stal globálním. Jaké místo v něm zaujímá výtvarná výchova dobře ilustruje terminologie, kterou používá.

V teorii výtvarné výchovy dlouho vládl termín **ICT** – tedy **informační a komunikační technologie**, což považuji za poněkud nešťastnou volbu. Názvosloví, které se objevilo na stránkách pedagogicky zaměřených odborných periodik, vychází s postavení výtvarné výchovy mezi ostatními vyučovacími předměty na školách. Odráží se tu také snaha ministerstva školství podporovat tyto technologie na školách prostřednictvím různých projektů. Za všechny můžeme jmenovat například mediálně známou akci „internet do škol“. Zkratka pro informační a komunikační technologie se na poměrně dlouhou dobu zabydla v názvosloví také didaktiky výtvarné výchovy, ačkoli v diskursu výtvarného umění používána není.

Terminologické nesrovnalosti se neprojevují pouze v našem jazykovém prostředí. Jak je patrné z příspěvků mapujících situaci v anglickém školství, používání zkratky IT a nebo termínu „multimediální design“ bylo v devadesátých letech běžné. Svědectví o tom nám podávají příspěvky Johna Steerse⁶ a Robina Blythe-Lorda.⁷ Pozdější článek Peta Woralla,⁸ který se také věnuje ICT ve výtvarné výchově v Anglii, zcela symbolicky v závěru také přechází k termínu „nová média“:

„Umělci a učitelé pomalu začínají přijímat digitální technologie a dokonce i představu „nové“ kresby, „nové“ malby a „nového“ sochařství, které vznikají za použití těchto technologií. Možná by bylo užitečné popisovat tyto aktivity obecně jako nová média, odděleně od klasické malby, sochy atd.“ navrhuje Worall na přelomu tisíciletí.

Ve stejné době se na stránkách časopisu Výtvarná výchova rozhořela diskuze o ITC ve výtvarné výchově, kterou inicioval článkem „Jak konečně začít?“ Jaroslav Vančát.⁹ Rétorice odborného časopisu dominovala následujících devět let technologií poznamenaná zkratka ICT. O postupnou změnu

⁶ Steers John, Pohled na výtvarnou výchovu v Anglii se zvláštním ohledem na využití informačních technologií, in: Jaroslav Vančát, Alena Dokonalová, Aleš Svoboda (ed.), *Uvidět čtvrtý rozměr*, Praha 1995, s. 13–20.

⁷ Blythe-Lord Robin, Multimediální design a jeho předpoklady pro výtvarnou výchovu, in: Jaroslav Vančát – Alena Dokonalová – Aleš Svoboda (ed.), *Uvidět čtvrtý rozměr*, Praha 1995, s. 58–65.

⁸ Worrall Pete, Nová média – nové směry? in: Jaroslav Vančát – Marie Fulková – Aleš Svoboda (ed.), *Média a obraznost*, Praha 2000, s. 126–132.

⁹ Viz Jaroslav Vančát, „Jak konečně začít?“, *Výtvarná výchova IV*, Praha 2000, s.12–13.

se zasadil například Michal Maruška¹⁰ článkem „Za problematikou nových médií“ z roku 2009. V následujícím čísle na něj reagoval Jan Slavík,¹¹ který jej kriticky analyzuje. Již z názvu jeho statě „Nová média na pomezí praxe a teorie výtvarné výchovy“ je patrné, že přinejmenším termín „nová média“ byl přijat bez výhrad.

Zdá se tedy, že se rétorika příspěvků v odborném časopise Výtvarná výchova pomalu odklání od technologických termínů, mezi které ICT patří a začínají se používat pojmy charakteristické pro svět umění, což považuji za nesmírně pozitivní.

Používaná terminologie pomůže objasnit postoje teorie výtvarné výchovy, které jsou dány postavením předmětu v systému školství. Na druhou stranu je velice důležité hovořit také o praxi, která je překvapivě živoucí a různorodá. Na mnoha místech vzniká množství workshopů, dílen, kurzů atd., které zpřístupňují nové technologie studentům i učitelům. Dříve elitářské obory se „demokratizují“. Například na mezinárodním festivalu animovaného filmu Anifest se zabydlela sekce „Animace tvořené dětmi“ hned ve dvou sekcích – pro věkovou skupinu do 12 let a 12–15 roků.

Na závěr bych se chtěla zastavit u tohoto podstatného rysu, který nové technologie přinášejí. Jejich zlevňování je činí přístupnými stále širšímu počtu tvůrců, což je možné vnímat jako demokratizační prvek.

Tento efekt ale ve svém důsledku rozostřuje hranice mezi žánry, stejně jako hranice mezi vysokým a nízkým uměním. Formálně je stále nesnadnější rozeznat, který tvůrčí akt je umění. Definice umění je stále více odkázána na kontext. Taková situace přináší učitelům výtvarné výchovy neustálé výzvy.

¹⁰ Viz Michal Maruška, *Za problematikou nových médií*, *Výtvarná výchova IV*, Praha 2009, č. 4, s. 1–4.

¹¹ Viz Jan Slavík, *Nová média na pomezí praxe a teorie výtvarné výchovy*, *Výtvarná výchova II*, Praha 2010, s. 12–17.

SUMMARY

Jana Francová

The terminological boundaries of new technologies in Art and Art Education Theory

On the paradigms of terminology and its interpretations used in related fields such as Art Theory, Media Theory and Art Education Theory, a diversity of interpretations on the phenomenon of new technologies is revealed in the framework of individual academic subjects, as well as influences confronting Art Education.

Výtvarná výchova a současné umění: obsahy sdělované online

*Marie Fulková, Leonora Kitzbergerová,
Lucie Jakubcová Hajdušková, Martin Raudenský*

***Anotace:** Tento text je dílčí informací o průběhu a výsledcích mezinárodního pedagogicko-výzkumného projektu *Obrazy a identita: Kvalitativní rozvoj výchovy k občanství prostřednictvím digitálního umění, kterého se od jeho zahájení v roce 2008 zúčastnily: Roehampton University, Londýn, Velká Británie, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, National College of Art and Design, Dublin, Irsko, Escola Superior de Educação, Instituto Politecnico, Viana do Castelo, Portugalsko, University of Malta, Malta a Justus-Liebig-Universität, Giessen, Německo.**

Cílem projektu bylo zmapovat v účastnických zemích oblast současných kurikulárních dokumentů výtvarné výchovy a občanské výchovy a jejich zavádění do školní praxe. Projekt měl analyzovat kulturní a edukační terén v zúčastněných zemích a navrhnout specifické aktualizace a inovace jak pro žáky a studenty různých věkových stupňů v systému formálního vzdělávání, tak pro studenty učitelství v rámci již stávajících akreditovaných programů studia. Závěrečným úkolem bylo navrhnout a uvést do provozu edukační web, využívající možnosti a nástroje vizuální komunikace, s inspirací v kritických přístupech současného umění k vizualitě a vizuální kultuře.

Úvod

V průběhu práce na projektu se český tým setkával s řadou překvapení. Objevovala se neporozumění v mezinárodní spolupráci, kdy i upřímná snaha vyhovět úředně posvěceným požadavkům občas vyznívala jako tvrdohlavé trvání na vlastních verzích. Tyto drobné obtíže se však daly očekávat a nebyly jen naším specifikem. Daleko zajímavější bylo pro nás obsahové vyznění výsledků české části projektu. Setkali jsme se s myšlenkami a problémy, které výtvarná výchova ve školách běžně neřeší a s nimiž se v oblasti elektronické komunikace a multimediální tvorby snad ani nepočítá. Elektronická média

jsou nám nabízena jako neutrální, demokratické prostředí, kam vnášíme jen svoji tvůrčí odvahu a schopnost ovládnout novou techniku. I v této relativně nové oblasti se ale setkáme opět jen sami se sebou! Nevstupujeme do nové, prázdné kapitoly, i tam na nás čekají všechny naše předsudky, traumata i ideály. Proto je i tato reflexe více výpovědí o překvapivém společném hledání a nacházení naší národní identity než o technických a odborných parametrech elektronické spolupráce.

1. Cíle výzkumu

Český tým se za pomoci metod akčního a kvalitativního výzkumu zaměřil na analýzu možných způsobů práce s průřezovými tématy a mezioborovými vztahy na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání. Vycházeli jsme z podoby a společenských funkcí současného výtvarného umění a sledovali jsme možnosti jeho využití ve výuce výtvarné výchovy. Cíleně jsme navrhli edukační setkávání s uměleckými díly v autentickém prostředí galerie. Na úrovni domény didaktické znalosti obsahu a propoziční znalosti¹ jsme testovali nosnost nově navržených tematických celků a příprav na vyučování a inovovali jsme ty části, které se ukázaly být problematické.

Mapovali jsme vztahy mezi konceptualizací obsahů učiva ve výtvarné výchově a občanské výchově, především v souvislosti s vizuální a kulturní gramotností, v kontextu mediální komunikace a ve vztahu k etice socio-politických dopadů. Projekt měl také za cíl prohloubit vhled do problematiky porozumění konceptu identity a její socio-konstrukce, která se často v praxi výtvarné výchovy vykládá v rámci substanciálních a esenciálních teorií. Výsledky této části projektu byly shrnuty do zpráv a byly na společných seminářích a výzkumných sezeních porovnávány. Byl navržen základní model edukačního webu s výsledky výzkumu, ukázkami dobré praxe a s bohatými obrazovými bankami výtvarných děl od žáků a studentů i od profesionálních umělců.

Zde se vynořily další otázky, které jsme museli řešit, pokud neměla být výsledná webová stránka jen dalším vizuálně nudným edukačním produktem, jakých je na internetu spousta. Jednalo se o atraktivitu vizuálního designu webu, který měl za úkol reflektovat současné grafické trendy, zabudovat

¹ Lee S. Shulman, *Knowledge and Teaching: Foundation of the New Reform* (1987), in: Tomáš Janík, *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*, Brno 2005.

do své základní struktury řadu didaktických specifik e-learningu, respektovat použití specifických typů programového vybavení ve školách a měl být přátelský k uživatelům. Web byl spuštěn na podzim roku 2010 na adrese www.images-identity.eu.

1. 1 Metody práce

Hlavními metodami výzkumu byly metody kvalitativního výzkumu^{2 3}, akční výzkum, kombinovaný s modifikovanou metodou reflexivní praxe, odvozenou z konceptu D. Schöna^{4 5} Další metody pomohly řešit analýzu edukačních situací, kdy se jednalo o složité intersubjektivní vytváření významů při komunikaci o obrazech (orální a verbální komunikace) a hlavně o originální tvorbu studentů. Jejich audiovizuální artefakty i psané nebo mluvené komentáře byly považovány za rovnocenné výpovědi / *énoncé*.⁶

Už první setkání pracovní skupiny nad konceptovými mapami v závěru první ze dvou etap terénního výzkumu na vybraných školách napovědělo, že může být obtížné dohodnout se na jednoznačném chápání obsahu pojmu identita. „Identita“ totiž není dána sama sebou, není ani esencí, ani prostým statutem. Při pátrání po obsahu tohoto pojmu je nutno si položit jednu důležitou otázku: „Jaká je moje situace?“ Jaká je moje osobní situace, v níž se chovám určitým způsobem a která odhaluje o mně mnohem víc, než jsem ochoten prozradit – dokonce i sám sobě? Je to další rovina tázání, osobní, intimní, kterou jsme i my pedagogové sdíleli s našimi studenty a žáky: Jací jsou lidé kolem mě, jakými jazyky hovoří, z jaké kultury pocházejí, jak myslí, co se dá od nich očekávat a kdo jsem v tuto chvíli mezi nimi já sám? Co oni ode mě očekávají a jak mě vnímají? Jaká je naše historická paměť a jaká je naše přítomnost? Co z toho můžeme vyvodit pro budoucnost? Jak se stáváme sami sebou, jaké síly a okolnosti nás vytvářejí jako osobnosti, identity. Nebo by bylo výstižnější mluvit o subjektivitách?

² John Elliot, *Action Research for Educational Change. Developing Teachers and Teaching*, Philadelphia 2001.

³ Anabela Moura, Použití kvalitativních metod v portugalské výtvarné výchově s důrazem na akční výzkum, *Obrazy a Identita*, in: *Vizuální gramotnost*, Katarína Přikrylová (ed.), Praha 2010, s. 108–20.

⁴ Jan Slavík, *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. Praha 1997.

⁵ Marie Fulková, *Diskurs umění a vzdělávání*, Praha, 2008.

⁶ Michel Foucault, *Archeologie vědění*, přel. Čestmír Pelikán, Praha 2002.

Máme zde tedy dvojí myšlení, které odkazuje k dvojímu pojetí osobnosti: myšlení esencialistické, které chápe jádro osobnosti jako pevný, neměnný substrát, a myšlení poststrukturalistické, které počítá s proměnlivostí a odkazuje k mimosubstanciálním konstitucím subjektivity.

V centru naší reflexe je tedy základní sociální zkušenost z projektu: identita/subjektivita je procesem, je „stáváním se“ v určitých podmínkách, za určitých předpokladů, v určité kultuře a ve vztahu k jiným lidem. Základní otázky zní: Jak můžeme vtělit toto „stávání se“ do autorské výpovědi o své osobní situaci? Jaké pedagogické a konceptuální nástroje můžeme vyvinout, jaké médium máme kreativně použít, abychom umožnili svým žákům a také sami sobě autentickou výpověď a neopakovali klišé, ke kterým nás svádí diskurs ekonomiky, politiky, vzdělávání?

Znovu se přesvědčujeme, že výtvarné umění, které problematizuje a podrývá jednoduché obrazy sociálních a národních mytologií a obrací pozornost k jedinečným osobním zkušenostem, intenzitám a singularitám, je nezastupitelnou součástí vizuálního, kulturního a občanského vzdělávání. Je prostorem kritického myšlení a otevřeného dialogu, je inspirací, imaginací, hrou i vtípem. Vyžaduje plné osobní angažmá a pravdivost. Nakolik se podařilo splnit tento ideál ve vyučování výtvarné výchovy spojené s etickými dimenzemi občanství a demokracie, ukazují příklady z českých škol.⁷

1.2 Účastníci výzkumu a sběr dat

Interdisciplinární výzkumný tým z Pedagogické fakulty UK se skládal z členů tří kateder PedF UK v Praze: Katedry výtvarné výchovy, Katedry občanské výchovy a Katedry informačních technologií a technické výchovy. Výzkum probíhal ve třech školách, z praktických důvodů jsme zvolili školy pražské: Základní škola Havlíčkovo náměstí v Praze 3, žáci 13–15 let, Gymnázium Jana Keplera, Praha 6, žáci 12–16 let, a Gymnázium Na Zatlance, Praha 5, žáci 15–17 let, Základní skupinu tedy tvořili žáci a studenti ze tří škol odlišného profilu a zaměření.⁸ Dalšími institucemi byly

⁷ Viz <http://www.novevzdelavacipristupy.cz//>

⁸ Všechny zúčastněné školy jsou státní; zřizovatelem ZŠ Havlíčkovo nám. je Městská část Praha 3, zřizovatelem obou gymnázií je Hlavní město Praha. ZŠ Havlíčkovo nám. se dlouhodobě ve specializovaných programech zaměřuje na romské žáky. Gymnázium Jana Keplera je osmileté, pověstně náročným přijímacím řízením i studiem. Gymnázium Na Zatlance je čtyřleté, řadí se mezi běžné školy s přiměřenými vstupními i studijními požadavky.

Galerie Rudolfinum a Centrum současného umění DOX a jeho edukační oddělení. V další fázi testování edukačního programu se připojili se svými žáky a studenty další dva učitelé, z Gymnázia Na Pražačce, Praha 3 a ze ZŠ Bronzová, Praha 6.

Celkový počet dospělých účastníků, od nichž byly ve výtvarné, písemné nebo orální podobě získány reflexe, byl 17, počet studentů a žáků ze škol byl 114 a cca 80 osob se připojilo v rámci programu v galerii. Později jsme do výzkumných aktivit zapojili i 6 studentů katedry výtvarné výchovy ve věku 20 – 25 let a studenty programu LLP Erasmus z Řecka a Německa.

K primárním dokumentům výzkumu, určeným k pozdější analýze, patřila díla českých a zahraničních výtvarných umělců (viz Artist's Images na www.image-identity.eu) a jejich komentáře. Mezi další materiály patřily následující dokumenty: tematické řady a přípravy na vyučovací jednotky zúčastněných učitelů, jejich osobní portfolia, pracovní poznámky, denní terénní záznamy, osobní deníky, videozáznamy vyučovacích hodin a fotodokumentace. Pořídili jsme rovněž transkripce audio nahrávek průběhu vyučování a transkripce komentářů dětí k výtvarným dílům. Součástí dokumentace byly i žáky vytvořené myšlenkové mapy. Od studentů KVV jsme získali výtvarné práce a reflexivní bilance jejich výtvarné tvorby.

1.3 Analýzy

Výzkumné týmy badatelů a učitelů se scházely pravidelně jednou až dvakrát týdně a prezentovaly aktuální záznamy z praxe. Konzultovaly je se specialisty na občanskou výchovu a na filosofii výchovy. K analýze primárních dokumentů jsme používali otevřené a axiální kódování až do úrovně konceptuálních map.⁹ V úrovni axiálního kódování se ukázaly první zajímavé vztahy mezi původní představou učitelů o tematizaci, konceptualizaci obsahů vyučování a realitou školní praxe. Již na základě výsledků první fáze výzkumu se začaly rýsovat základní koncepty, s nimiž výzkumný tým dále pracoval. V této etapě analýzy jsme byli nuceni s oporou v teoretické literatuře korigovat teoretické rámování pojmu identita.

Dále jsme použili metodu kritické diskursivní analýzy, s níž pracují empirické studie subjektivity. Ta nám umožnila pozorovat, jak účastníci výzkumu (žáci, studenti, ale i učitelé, výzkumníci) prožívají sami sebe, a zároveň sledovat institucionální a ideologické vlivy na sociální konstrukci subjektu (např.

⁹ Viz John Elliot (pozn. 2).

vliv školy, univerzity, výzkumného projektu, politiky, ekonomiky, produkce kulturního průmyslu a reklamy).

Důležitou pomocnou metodou v určitých fázích analýzy byly některé prvky tzv. art-led research,¹⁰ které byly použity pro reflexi výtvarné tvorby a byly kombinovány s metodami kritické teorie.

2. Základní koncepty výzkumu

Koncepty výzkumu, o nichž se zmiňujeme v předchozí části textu, byly vyvozeny z diskursivní analýzy a ukazují, že identita je chápána intimně jako osobní téma. Implicitně se objevují různé modalities duchovních přesahů prosté existence. V oblasti občanské výchovy se otevírají kontroverzní témata, setkáváme se i s tzv. „politickou nekorektností“ v osobních výpovědích a s provokativním pojmenováváním jevů.

Výzkum složitého procesu přípravy, realizace a reflexe vyučování na třech školách s rozdílnou školní kulturou a rozdílným sociálním zázemím žáků přinesl několik zásadních nálezů, které mohou být konfrontovány se změnami v metodologii sociálních věd a s kulturními/vizuálními studií (viz výše uvedené metody analýzy) a pochopitelně s praxí ve školách. Týkají se následujících témat, která budou muset být ještě studována a promyšlena. Uvedeme je pouze stručně:

1. Identita/subjektivita jako proces „stávání se“ – komplexní a neustálý proces vytváření sebe sama
2. Mnohočetná identita/subjektivita. Identita sdělovaná, vytvářená a prožívaná jako:
 - A. Identita jako obraz, zobrazení – ve vztahu k zobrazování, k médiu zobrazování, k místu
 - B. Identita jako metafora, metonymie – fragmentované tělo
 - C. Identita jako mystifikace
 - D. Identita jako sebeironie
 - E. Identita jako sebeironie v rovině národních mýtů
 - F. Evropská identita jako mýtus a konstrukt politického a ekonomického diskursu

¹⁰ Rachel Mason, *Art Teachers and Action Research* (interní materiál projektu), Praha 2007.

2.1 Klíčové aktivity vyučování

Podle typu škol, věku žáků (od 12 do 19 let) a pedagogického uvažování a jednání učitelek vznikly a byly realizovány tři hlavní edukační modely: Lidská situace, Mapování identity, Metamorfózy.¹¹

Zjištění hlavních konceptů pomohlo vyvíjet a přizpůsobovat vyučovací strategie a změnit standardní plánování času nutného k tvorbě složitějších multimediálních artefaktů. Hlavní aktivitou byla tedy žákovská multimediální výtvarná tvorba se silnou emocionální dimenzí. Východiskem a motivací byla autentická setkání s originály uměleckých děl v galerii a pravidelná práce s elektronickou podobou děl současných umělců, shromážděných v Image Bank. Aktuální tvorbu umělců zúčastněných zemí, která je považována za důležitou součást evropského kulturního prostoru, jsme chápali jako unikátní inspiraci. Vyučování probíhalo jako tvůrčí komunikace v sémiotické doméně, v níž byla vytvářena kulturní znalost.¹²

V centru pozornosti pracovního týmu bylo prozkoumávání konstrukce identity ze sémiotické a sociologické perspektivy a ze sociokulturního kontextu, s nímž se žáci a studenti identifikují. Toto prozkoumávání vedlo ke zpochybnění řady „bezpečných“ a „nevinných“ stereotypů identity a odhalovalo institucionální (ideologická) schémata jejich konstrukcí.

Výtvarná tvorba se ve všech edukačních modelech zaměřila na následující tematiku: *Identita a portrét, Autoportrét jako sebeprezentace, Člověk v lidských situacích (sociální témata), Obrazy jako sebeprojekce, empatie a tvořivost*. Zajímavým prvkem bylo téma *Pohled: proměna identity před kamerou: Kdo jsem očima druhých a kdo jsem „pohledem“ kamery?*

2.2 Digitální média

Projekt Images and Identity nabízel atraktivní možnosti žákům, učitelkám a studentkám katedry VV, kteří se věnovali výtvarné tvorbě, multimediálním experimentům a animaci i běžné výuce. Vizualního designu a programování pro závěrečnou webovou stránku se ujali profesionálové z katedry Pedagogické fakulty UK Praha.¹³ Na základě průběhu a výsledků práce můžeme doporučit pro školní praxi následující programové vybavení:

¹¹ Blíže na www.image-identity.eu

¹² James Paul Gee, *What Video Games have to Teach Us about Learning and Literacy*, 2004, s. 18.

¹³ M. Raudenský (KVV PedF UK), V. Fuglík, M. Černochová, J. Lapeš (KITTV PedF UK).

Adobe Creative Suite InDesign CS3,
Photoshop CS3, Illustrator CS3
Acrobat 8 Pro, Flash CS3,
Dreamweaver CS3, Adobe Premiere CS3
Programy volně ke stažení: Windows Paint, Windows Movie Maker,
The Gimp, Online Web Photo Editor.

Žákovská multimediální díla najdete na www.image-identity.eu v sekci Children's Images, Movies. Krátké filmy byly vytvořeny v programu Windows Movie Maker metodou stop-time animace s animovanými kreslenými sekvencemi. Základem filmů byly předchozí výtvarné aktivity a experimenty převážně s klasickými médii, jako je např. kresba, kombinované techniky, modelování z různých materiálů, objektové umění, body art, ale také digitální fotografie. Aby mohli žáci vytvořit například krátký film na téma *Já a moje identita*, museli se také zabývat problémy narativity – vedení a konstrukce příběhu – a naučit se napsat jednoduchý scénář. Dalším prvkem bylo použití hudby, její výběr a její synchronizace s prvky scénáře.

Základní podmínkou úspěchu tohoto typu práce je tvůrčí pedagog, který dobře ovládá digitální technologie i principy multimediální tvorby. Teoretikové vizuální kultury a výtvarné výchovy rádi píší o používání multimédií ve škole i ve společnosti, o jejich účincích, o snadném nebo naopak obtížném zvládnutí jejich principů, aniž by sami na vlastní kůži zkusili naplánovat a především vést vyučování. Velmi často se setkáváme s představou, že děti vytvoří multimediální dílo jaksi samy, pomocí intuitivního přístupu a technických možností příslušného programu. Není tomu tak a tyto nové způsoby tvorby, měnící také způsoby myšlení, vyžadují kromě pedagogické kreativity také zcela nové představy o plánování vyučovacích jednotek.

Změny nastávají jak v plánování obsahu vyučování, tak v časové struktuře výtvarných aktivit. Tyto nové požadavky charakterizujeme jako „fázi postprodukce“, kdy k vlastní práci na zvládnutí tématu, vytvoření základního vizuálního materiálu, vytvoření scénáře a výběru hudby a základní práce se softwarem během několika vyučovacích jednotek (minimální model 6 hodin, spíše však 10 hodin) přistupuje požadavek na další časovou dotaci pro finální zkompletování a dokončení filmu nebo animace. Fáze postprodukce je poměrně dlouhá a vyžaduje úzkou spolupráci žáků a učitelů, kteří tak vytvoří tvůrčí tým.

Dobrymi příklady jsou např. přípravy na vyučovací jednotky (Lesson plans) všech edukačních modelů a příslušné filmy v sekci Czech Republic,

Children's Images a Student's artwork. Práce s multimédií, má-li dostát svému názvu, vyžaduje, jak již bylo řečeno, změnu plánování obvyklé tematické řady ve výtvarné výchově a připraveného učitele, který má zkušenost jak s „jazykem filmu“ a s vizuálními principy multimediální tvorby, tak s ovládáním digitálních kamer, videokamer a příslušného programového vybavení. Ideální by tak mohl být školní tým složený z výtvarného pedagoga a IT specialisty.

2.2 Identita autora

Práce s multimédií ve škole otevírá také otázky kolem klasických konceptů originality, jedinečnosti autorské výpovědi a autorské kreativity. Webový portál projektu I+I přináší ukázky sofistikovaných digitálních artefaktů dětí a výtvarných umělců ve struktuře pedagogicky pojatých vztahů (alespoň v české části) a návštěvníci by očekávali systém otevřené komunikace, který nabízí interaktivní prvky a možnost aktivního vstupu pro další uživatele. V projektu se nám bohužel nepodařilo tyto prvky prosadit. Formálním principem projektového webu (v rozporu s výsledky výzkumu ve školách) tak zůstává uzavřený systém komunikace, který nesplňuje původní ambice projektu a nerozvíjí v této fázi jeho potenciality.

V průběhu debat o podobách výsledného produktu v českém týmu od začátku vyvstávaly otázky, týkající se budoucnosti webové stránky, její interaktivity a identity autora v otevřených komunikačních online systémech.^{14 15} V nich se koncept stabilní identity mění a nových významů nabývají také další pojmy, spojené tradičně s modernistickými koncepty originality a aury uměleckého díla.¹⁶ Dílo, které je vytvářené v otevřeném komunikačním režimu, se stává společným výsledkem skupinové kreativity, v níž se uplatňuje rovnocenně každý tvůrce. Identitu autora je možné charakterizovat jako „tekutý remix“ autorských přístupů a jako „nomádský“ pohyb významů, který zanechává stopy ve virtuálním prostoru.

Příkladem takového hravého přístupu k vizuální konverzaci, který by mohl být inspirací k vylepšení interaktivních funkcí webu I+I, je vizuální komunikační projekt *Peppermint: Shake it and run away*, navržený grafickým designérem stránek I+I, Martinem Raudenským.¹⁷

¹⁴ Lev Manovich, *The language of new media*, London 2001.

¹⁵ Martin Raudenský, *Hra v grafickém umění*, Ústí n. L. 2008.

¹⁶ Walter Benjamin, *Dílo a jeho zdroj*, Praha, 1999.

¹⁷ <http://www.rizoto.cz/peppermint/>

3. Tři hlavní inspirující momenty projektu

3.1 *Inspirace 1 – mapování*

Představa, že základem práce bude společně vytvořená konceptuální mapa, vzala brzy za své. Bez rozdílů věku a školy ukazovaly myšlenkové mapy na téma *Já* spíše přejatá schémata z učebnic psychologie nebo z plakátů. Teenageři začali se zaujetím pracovat, teprve když byli motivováni prostřednictvím „čtení“ výtvarných děl v galerii a v mezinárodní projektové Image Bank a ukázek ze světové literatury. Vztahovali se ke kulturním textům skrze řetězce konotací (konkrétně vlastní životní situace) a otevřeně debatovali na témata metamorfózy, etiky, situace, kdy člověk přestává být člověkem, atomové války, špatného učitele, traumatu, agrese, nemoci, sebeustruktury, stávání se člověkem (z prenatalního stavu). Teprve tehdy začalo žáky zajímat reflektované zkoumání identity a sebe-projekce, vztahy mezi Já a self, Já a druhý (koncept „stávání se“) a sociální sebe-konstrukce – vytváření identity například prostřednictvím oblečení a osobních vztahů k vlastnění věcí.

3.2 *Inspirace 2 – výtvarné dílo*

Z prvních náhledů do Image Bank vyplynul druhý moment, týkající se statusu výtvarného díla. Žáci žádali, zda by nemohli vidět originály, zvláště když se dozvěděli, že určití konkrétní umělci „věnovali obraz do projektu“. Pečlivě sestavená digitální Image Bank byla pro ně prostě jen jednou z mnoha nesčetných a anonymních zásobáren obrazů, které denně nacházejí na Internetu a jež jim připadají poněkud nudné. Studenti z Gymnázia Na Zatlande to vyjádřili jasně: „*Jé, a nemohli bysme jít radši do galerie?*“ Ze zkušenosti věděli, že setkání s originálem je zcela jiný zážitek, který v kontextu celé výstavy ovlivňuje „čtení“ obrazu a jeho význam. Prostě obrazy v galerii je baví, baví je opustit školu a jít za obrazy tam, kde je najdou nikoliv jako virtuální, efemérní produkt, ale jako „pravdivou“, reálnou „věc z tohoto světa“, jako „skutečně“ dílo autora. Že by benjaminovská „aura“ obrazu ve věku jeho technické reprodukovatelnosti zatím nezmizela?¹⁸ Můžeme se domnívat, že žáci touží po prožitku „intenzity“ a „opravdovosti“, ve smyslu setkání s pravdou, pravostí a nebo autenticitou, ve věku náhražek a simulaker.

¹⁸ Ibidem.

3.3 Inspirace 3 – práce s žáky v galerii

(ZŠ Havlíčkovo nám., učila Lucie Hajdušková)

V době naší práce na projektu I+I se konala v Galerii Rudolfinum výstava *Andy Warhol: Motion Pictures*, jejíž téma experimentálního filmu a fenoménu hvězdné popularity dobře korespondovalo s tématy našeho projektu. Ve spolupráci s galerií a Filmovou Akademií (FAMU) jsme k výstavě vytvořili edukační program *Chceš se stát Superstar?*¹⁹ Děti z projektové školy, ale i žáci z jiných škol, kteří se s učiteli připojili, nejdříve studovali výstavu Warholových filmových experimentů, zvláště pak jeho proslulé filmové portréty ze série *Kamerových zkoušek* (*Screen tests*). Pak žáci přešli do „Warholovy Factory“ a pracovali tam s kamerami střídavě jako režiséři, kameramani i herci. Pociťili na vlastní kůži situaci „před kamerou“ při vytváření identity prostřednictvím média filmu. Kreativní práce se soustředila na klíčové koncepty Identita a Portrét: zkoumání proměny osobní identity pod vlivem filmové kamery a času, zkoumání sama sebe v roli filmové star, zkoumání prvku Banality: zaměření na běžné „malé“ a nenarativní situace ve vztahu k obdrženému scénáři a konečně prvek Čas, pracující s tématy jako nepřetržitost, opakování a proměnlivost.

Zadání bylo analogické Warholovu pokynu při jeho proslulých kamerových zkouškách: „Posaď kamaráda na tři minuty před kameru a natoč jeho portrét. Ten, kdo sedí před kamerou, nedělá nic, jen se dívá do objektivu.“ Dospívající „hvězdy“ se před kamerou styděly, pitvořily se a kroutily, a pak nastal zcela pravidelně zážrak: magické oko kamery postupně uklidňovalo tělo, začaly se objevovat krásné tvary obličejů a hlavy, vynořila se mladá, nádherná tvář se zářícím pohledem. Zrodila se hvězda. A její zkušenost z filmování? Tři vnitřní monology žáků ji sdělují:

„... Když jsem se na video zpětně podívala, tak se mi líbí, ale kdybych ho měla natáčet teď, tak bych dělala jiné obličejy a grimasy. Škoda, že jsme si to nemohli nějak nacvičit, nebo jsme svoje grimasy neviděli hned. Možná by to ale bylo nahrané, takhle jsme byli překvapení, co se děje a že to trvá hrozně dlouho.“ (Video 03, dívka, 13 let)

„... Bude se na mě někdo dívat? Kdyby to mělo být jako v té galerii nahoře, tak to bych teda fakt nechtěla. Vždycky jsem si myslela, že filmování je legrace, ale tohle je strašně dlouhý. ..Proč se všichni kolem musí dívat zrovna na mě?...

¹⁹ Marie Fulková, Linda Arbanová, Lucie Hajdušková, *Chceš se stát superstar?*, (edukační program pro výstavu Andy Warhol, Motion Picture), Praha 2008-2009. 19

Nedokážu sedět úplně nehybně, ale to je tím světlem a smějou se mi, zase.“ (Video 06, dívka, 13 let)

„Dívám se na sebe a vidím, jak se chci smíchem vymanit z reality, v které jsem se cítil trapně. ... Vypadám hloupě, ale doufám, že už bude konec. Nemůžu se na nic soustředit, myslím jenom na to, co tady mám dělat a jak, abych nevypadal hloupě.“ (Video 12, chlapec, 12 let)

Předchozí komentáře odhalují důležité úhly pohledu na sama sebe. V podstatě tyto děti říkají: „Kdo jsem, je určováno tím, že se vidím tak, jak mě vidí ostatní.“

Workshop děti učil, že jsou podrobovány procesu zviditelňování. Moc optického aparátu je založena na našem vědomí, že jsme někým nebo něčím pozorováni, že jsme vystaveni *pohledu*. Pohled, *the gaze*, je termín převzatý z filmové teorie a odkazuje k ne-substanciálnímu chápání Já, k mimo-subjektivním determinacím a účinkům sociálních praktik a symbolickým procesům.²⁰ Je to teoretický rámec, který bezesporu poskytl pomocnou ruku i v případě práce Lucie Jakubcové Hajduškové s romskými dětmi a jejich aktuální situací etnika v majoritní společnosti. Síla „pravdivosti“ filmového portréту se definitivně potvrdila, když učitel Šimon Brejcha (Gymnázium Na Pražačce) poslal tyto tříminutové „screen-testy“ rodičům s žádostí, aby se večer místo televizního programu dívali pozorně na své dítě. Odezvou byly překvapené reakce rodičů, kteří po jejich spatření zjišťovali, že vlastně své dítě dosud pořádně „neviděli“.

3.4 Inspirace 4 – *magický realismus*

(Gymnázium Jana Keplera, učila Zuzana Proksová)

Třetí moment inspirace se objevil v edukačním modelu Metamorfóza.. Téma se vynořilo z živné půdy spojení literárních a obrazových textů. Motivací byla technika aktivní imaginace – studenti se měli identifikovat s různými materiály a na otázku „Co bych byl, kdybych byl ...“ se měli prezentovat jako věc – materiál.

Inspirací byly žákům různé literární texty: Ovidiovy *Proměny*, stejnojmenná povídka Franze Kafky o Řehoři Samsovi, část *Pána much* Williama Goldinga a další. Vyučující diskutovala se studenty o významu proměn v textech: proč k nim dochází a jak probíhají. Hledání odpovědi na otázku, kdy se člověk stává nebo kdy naopak přestává být člověkem, otevřelo témata a etické

²⁰ Josef Fulka, *Psychoanalýza a francouzské myšlení*, Praha 2008.

otázky zahrnující jadernou válku, ale i špatné učitele, traumata, agresí, nemoci, sebeustrukci i zrození člověka z lidského plodu.

Studenti měli vytvořit svůj portrét jako asambláž z věcí a pomocí stop-time animace jej animovat. Jejich úkolem bylo výtvarně vyjádřit změnu, pojednat autoportrét jako „antropomorfický abstrakt”: „*Něco, co je ještě živé*“, ale už „*to není člověk*”.

Učitelka zaznamenala řadu zajímavých řešení: Jeden student si nepřinesl žádný materiál, obcházel po třídě a sbíral prach. Svoji animaci komentoval: „*When I started to do it, I could imagine everything. I could see my name, I could see everything in it.*”

Jiný student popsal ztracenou identitu takto: „*The person is shouting and struggling. I will call it a car crash. Because after the eyes disappear there is only a shell, without inner magic or charisma.*”

Osobní identitu nejčastěji symbolizovaly běžné věci: klíče, peněženka, mobil, sluchátka: (“*I am the things I have with me*”) – keys, wallet, mobile – (“*I don't feel comfortable without it*”); wires (USB, ear cables, plug ins) – (“*Can I connect and be connected*”);²¹

Při závěrečné verbální reflexi studenti objevili zřetelnou souvislost svých animací s obrazností Jana Švankmajera a jeho slavných filmů, zvláště jmenovali *Možnosti dialogu* a *Konec stalinismu v Čechách*.²²

„*Myslím, že to byl skutečný důkaz toho, že studenti tématu porozuměli: identifikovali se s věcmi a procesem proměny, které ukazují identitu jako nestabilní a plynoucí sociální konstrukt, a zároveň bylo jejich poznání ukotveno v kultuře a imaginaci. Pročpak je český surrealismus stále živý?*“ uzavírá svou reflexi vyučující.

3.5 Inspirace 5 – lidská situace

(Gymnázium Na Zatlance, učila Leonora Kitzbergerová)

Čtvrtým momentem, který bychom chtěli vyzdvihnout, je myšlenka osobní lidské situace, která je, nahlíženo s časovým odstupem, leitmotivem všech mezipředmětových vazeb mezi výtvarnou výchovou a občanskou výchovou, které vytvořil český tým.

Edukační model de-programuje studenty od „jistých a nevinných”

²¹ Studenti Gymnázia Jana Keplera psali své texty pro projekt přímo v angličtině, proto jsme je i zde nechali v původním znění.

²² www.jan.svankmajer.com

stereotypů o identitě a pomáhá jim odhalit sociální a institucionální mechanismy, které je opracovávají do podoby „pedagogizovaných jedinců”²³ a dalších schematizovaných subjektivit. Studenti prozkoumávali Image bank a volně hovořili o dvou v té době důležitých filmech: *Once* s Glenem Hansardem a Markétou Irglovou a českém filmu *Děti noci*, jehož režisérka Michaela Pavlátová se v té době zúčastnila školní besedy v rámci preventivního programu gymnázia.

Edukační model *Human situation* (*Lidská situace*) vznikl jako reakce na stereotypní žákovské pojetí myšlenkových map, které zcela postrádaly osobní hlediska žáků, zato přesně zrcadlily učivo z hodin psychologie. Cílem bylo zpochybnit zdánlivě jasné definice a přimět studenty, aby svá pojetí vlastní identity samostatně hledali a aktivně formulovali.

Začátek práce byl spojen s identifikací s trojrozměrnou figurkou „malého hrdiny”, „človíčka“, kterou si studenti vytvořili z drátu a modelovací hmoty a kolem ní se postupně nabalovaly příběhy, prostředí a situace, které byly vytvářeny a zkoumány. V druhé fázi studenti zaujali tělesnou pozici, identickou se svým „malým hrdinou” a stali se modelem pro kresbu. Ostatní spolužáci je pozorovali a vytvářeli drobné studijní kresby jejich postav. Tak byl každý ze studentů vystaven mnoha „strukturujícím pohledům” a původní figura byla multiplikována. Z řady kreseb si pak každý student či studentka vybrali jednu, ke které cítili vztah, a umístili ji do nové, definitivní „situace”. Nakonec vytvořili narativ, krátký svěbytný text, který je s původní kresbou spojený, ale zároveň je i odpojitelný a může fungovat samostatně.

Vyučující práci komentuje: „*Situace, v nichž své postavy zachytili, jsou často banální, nebo bizarní. Postava jde nebo jede dopravním prostředkem do školy, věnuje se svému sportu, prochází se v parku, zvrací u zdi hospody, vede podivný rozhovor s opilým fotbalovým fanouškem nebo sebevrahem na železniční trati. Jen velmi málo prací zachycuje postavy v situaci, kterou bychom mohli vnímat jako symbolickou (dívka stojí na jevišti ozářena reflektory, dívka zápasí v cirkusové aréně s hadem, jiná sedí na obloze v půlměsíci). Možný symbolický či poetický charakter těchto výjevů je však vzápětí většinou zpochybněn, „shozen” slovním komentářem... Co se týče poezie: v celé kolekci se objevilo několik prací, které měly silný poetický náboj – pro mě! Chlapec sedí sám v pokoji s vodní dýmku a prožívá svou samotu, chlapec klečí s kyticí*

²³ Dennis Atkinson, *Assessment in Educational Practice: Forming Pedagogised Identities*, in: *the Art Curriculum, in Art Education in a Postmodern World*, (ed. T. Hardy), Bristol – Portland 2006, s.147–162.

pod balkónem a přemýšlí o tom, co řekne své vyvolené, jiný sedí osaměle na vrcholu kopce jako „fool on the hill“, dívka sedí na střeše panelového obytného domu). Pro své autory však tyto situace byly stejně bezkontextové jako ty, v nichž jsem žádný poetický náboj nevnímala. Moji studenti zatím nevnímají, nečlení svůj život jako příběhy, které by měly začátek, průběh, pointu, nebo dokonce vnitřní smysl. Jsou to pouze po sobě nebo i souběžně jdoucí situace, které můžeme vyprávěním nebo obrazem jen zčásti uchopit. Jejich smysl pak vyplývá i z toho, jakým způsobem jsme je uchopili. Je otázka, jestli my dospělí potom skutečně žijeme příběhy, nebo jsme se jenom naučili své situace jako příběhy pointovat?“

Tento edukační model používá estetický princip, který se nazývá *détournement* (překládá se jako vychýlení, vědomé vytržení z kontextu). Guy Debord o tomto principu pojednává v širších souvislostech své zásadní studie *Společnost spektaklu* a charakterizuje jej takto: „*Détournement* je opak citátu, tj. teoretické autority, jež je vždy falzifikována již jen proto, že se stala citátem, je to fragment, vytržený z kontextu.“²⁴ V tvorbě to znamená, že se pracuje s nalezenými nebo cizími prvky, které jsou vsazovány do nově vytvářených kontextů. Je to způsob práce, který studenti běžně znají z digitální vizuální a hudební tvorby, ale zřídka si mohou uvědomit jiné než technologické kořeny takového způsobu myšlení.

Základní inspirací k objasnění tohoto přístupu tvorby byla rekonceptualizace principů evropského situacionistického hnutí.²⁵ Situacionistické ideály se v Československu nemohly rozvinout proto, že neexistovaly podmínky pro levicovou avantgardu.²⁶ Jsou to však kontexty, které rezonují s občanskou zkušeností Čechů a Slováků, s jejich identitou a subjektivitou, která se váže ke klíčovým mezníkům moderní a poválečné historie Evropy. Obecně řečeno – rozpory mezi povoleností vůči kulturním normám či poslušností vůči politickým a reklamním sloganům a skutečnou situací, v níž se lidská bytost nachází, to je kontext, který se otevřel v projektu *Human situation*. „I used to rule the world....“ zpívá hlas z animace původních kreseb do celku vyjadřujícího „stávání se“ a nejistotu člověka v situačním nastavení. Najdete ji na www.image-identity.eu, Children's Images, Movies.

²⁴ Guy Debord, *Společnost spektaklu*, přel. Josef Fulka a Pavel Siostrzonek, Praha, 2007, s. 111.

²⁵ Tomáš Pospiszył, *Srovnávací studie*, Praha 2005, s. 163-165.

²⁶ Vazby na situacionisty se objevily v českém neoficiálním umění 50. let díky osobnímu přátelství Pravoslava Rady s Asgerem Jornem, později se k nim připojili Jan Kotík a Josef Liesler.

4. Závěr

V diskusi bychom rádi připomněli Althusserovu tezi autoritativního hlasu, který nás interpeluje a podrobuje subjektivaci: „Ideologie představuje imaginární vztah jedinců k jejich skutečným podmínkám existence.“²⁷

Asi to nebude jen naším zahleděním do vlastní jedinečnosti, že svou identitu v rámci sjednocené Evropy (a zvlášť při bližším kontaktu s jejími tradičními „silnými hráči“) pociťujeme jako trochu „jinou“. Historie vzniku svatováclavské legendy a rebelského vzepětí husitů „za pravdu Boží“ ve středověku a vzniku národa Čechů, který v 19. století svou málem ztracenou národní identitu vystavěl v duchu romantismu na kulturním a jazykovém základu, tvoří základ pozitivních národních mýtů, které si stále pěstujeme. Avšak zvláště v dobách nejistoty a represe nastupují málo obdivuhodné rysy národní mentality, jako je tvrdá účelovost a ohebnost v jednání, často odůvodňovaná nutností přežít. V průběhu složité historie existence českého živlu v evropském prostoru se vytvořily také složité a mnohdy paradoxní vzorce chápání a „prožívání“ osobní, kolektivní a národní identity. Najdeme zde amalgám ironie, sebeironie, subverze, mučednictví, statečnosti i oběti. Doba, kdy jsme byli jedním z národů impéria Rakouska-Uherska, zrodila mystifikaci a lehký vtip pro tragické situace. Zde rezonují obecné životní zkušenosti s absurdními a surreálními momenty dějin: mnoho vysvětluje literární postava dobrého vojáka Švejka ze slavného protiválečného románu, mnoho vysvětluje i oblíbená divadelní postava českého vynálezce, génia mnoha talentů, Jára Cimrmana, o které si cizinci myslí, že skutečně v dějinách existoval. Češi vědí, že je to fikce, ale jak živá fikce! V televizní soutěži o „největšího národního hrdinu“, která proběhla téměř ve všech zemích Evropy, byl českými diváky tento muž zvolen na první místo jako „Největší Čech“. Pro porušení pravidel však byl ze soutěže vyloučen...

„Co se mi to stalo?“ zírá Řehoř Samsa v Kafkově *Proměně* nevěřičně na své hmyzí nožky. Ano, stále se v centru Evropy něco nepředvídatelného děje. Součástí identity, vytvářené v narativech kolektivní a rodinné paměti, jsou situace obou světových válek, poválečné totalitní politické uspořádání za železnou oponou, dvě poválečné vlny emigrace české inteligence, domácí odpor proti komunistickému režimu za cenu ztráty svobody, nebo oběť nejvyšší,

²⁷ Luis Althusser, *Ideology and Ideological State Apparatuses (Notes towards an Investigation)*, in: Slavoj Žižek, *Mapping Ideology*. London – New York 2000, s. 123. 27

oběť života jako protest proti rezignaci národa v době tzv. normalizace po sovětské okupaci. Situace nabyté svobody v roce 1989 přinesla znejistující otázku: svoboda „k něčemu“, nebo svoboda „od něčeho“? V každodenních banálních situacích, na nákupu, při cestě veřejnou dopravou nevědomky odpovídáme na tuto otázku svými drobnými činy. Na svobodu, nejistotu a různorodost reaguje česká společnost konzervativními postoji a neochotou se občansky angažovat. Volený establishment kontruje populismem a neochotou pracovat pro blaho svých voličů. Jsme opravdu znovu povoláváni do evropského týmu?

A jak reaguje české výtvarné umění? Existuje zde dědictví situacionistických ideálů, které by se týkalo sociální kritiky? Dárek pro Brusel, *Entropa* Davida Černého, zkoumala národní stereotypy v Evropě a vzbudila pohoršení i nadšení. Čechy nepohoršila ani tak politická nekorektnost některých zobrazení, jako skutečnost, že celé dílo vzniklo jako součást gigantické mystifikace. Umělecká skupina Guma Guar vystavila, u příležitosti úvah o konání Olympiády v Praze, na zdi u Letenského tunelu dílo *Národní tým* – galerii portrétů zkorumpovaných politiků a mafiánských podnikatelů. Výstava byla pražským magistrátem zakázána a díla odstraněna. Skupina Ztohoven experimentuje s ID kartami a hraje odkrývací hru s identitou přidělenou mocí úřadu. Kateřina Šedá vytváří události, které jsou nástrojem kritického zkoumání lidských situací a komunikačních vztahů. Řadu kritických a angažovaných děl, která mají co říci k identitě a subjektivitě najdete na webu I+I, jiná na webových stránkách umělců. Byla zdrojem inspirací k vyučování a hlasy autorů byly důležitým prvkem v dialogu.

V perspektivě dílčích zjištění projektu se „identita“ jeví jako multiplacitní, multimodální proces, což implikuje příklon k anti-esencialistickému pojetí identit. S ohledem na stěžejní koncepty subjektu např. u Judith Butler, Michela Foucaulta, Rosi Braidotti, Julie Kristevy hovoříme nyní spíše o subjektivitách.^{28 29 30} Jakou roli v kulturním vzdělávání může hrát výtvarná výchova a jak má artikulovat komplexní, antropologický celek kultury? Odpovědi na tuto otázku musíme hledat ve všech činnostech a disciplínách, do kterých se svými žáky vstupujeme.

²⁸ Judith Butler, *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York – London 1990/1999. 28

²⁹ Rosa Braidotti, *Metamorphoses. Towards a materialist Theory of becoming*, Cambridge 2008.

³⁰ Julia Kristeva, *Le langage, cet inconnu*, Paris 1981.

Na projekt navazuje pokračující fáze Creative Connections, 517844-LLP-2011-UK-Comenius-CMP. Pro zájemce uvádíme internetové odkazy související s projektem:

<http://www.situationist.international.online>.

<http://www.jan.švankmajer.com>

<http://www.image-identity.eu>

<http://www.notbored.org>.

<http://www.sylvafrancova.com>

<http://kotzmannova.cz>

Tento článek je součástí PRVOUK P15/AM/ Pedagogika a školství, Škola a učitelská profese v kontextu rostoucích nároků na vzdělávání.

SUMMARY

Marie Fulková, Leonora Kitzbergerová, Lucie Jakubcová Hajdušková, Martin Raudenský

Art Education and contemporary art: content distributed on-line

The paper is comprised of information on the progress and partial results of an international pedagogical research project entitled *Image and Identity: Teaching Citizenship through Digital Art*, in which the following institutions have taken part since its launch in 2008: the University of Roehampton, London; the Faculty of Education, Charles University in Prague; the National College of Art and Design, Dublin; Escola Superior de Educação, Instituto Politecnico, Viana do Castelo, Portugal; the University of Malta, Malta; and Justus-Liebig-Universität, Giessen, Germany.

The aim of the project was to map the area of contemporary curriculum documents in Art Education and Civics in the participating countries and their introduction into school praxis. The project was to analyse the cultural and educational terrain in participating countries and propose specific updating and innovations for both pupils and students in various grades of the formal education system, and also students training to be teachers in the framework of already existing, accredited programmes of study. The final task was to devise and put into practice an educational web which would make use of the possibilities and tools of visual communication, with inspiration from critical approaches of contemporary art toward visibility and visual culture.

Aplikace technologií klasické a počítačové animace v SZUŠ

Jiří Hanuš

Anotace: Příspěvek se zabývá integrací principů klasické a novodobé počítačové animace do výuky v Soukromé základní umělecké škole (SZUŠ), kde se snaží vyplnit mezeru mezi klasickými výtvarnými technikami, novými médii a filmem. Autor v příspěvku popisuje technologické možnosti animace a jejich maximální využití v omezených limitech školy a jejího prostředí. Výuka ve škole se opírá o osvědčené pedagogické koncepty, metody a nástroje vycházející z dílen tuzemských a světových animátorů. Důraz je kladen na tvořivost, komunikaci, rozvíjení technických dovedností a vzájemnou kooperaci žáků ve věkově heterogenním prostředí. Žáci se učí základním principům dvojrozměrné a trojrozměrné animační tvorby jak v reálném, tak ve virtuálním prostředí.

Úvod

V příspěvku představíme činnost výtvarného kroužku klasické a počítačové animace, který se realizuje na jedné ze soukromých základních uměleckých škol (SZUŠ) v Praze a je zaměřen na tvorbu animovaných filmů s použitím jak klasických, tak novodobých technologií.

Žáci se v amatérském prostředí učí základním principům animační tvorby prostřednictvím „natáčení“ loutkových, papírkových či kreslených filmů, nebo volně experimentují s rozličnými přírodními a syntetickými materiály. Současně mají děti možnost tvořit videa přímo ve dvojrozměrném počítačovém animačním programu, kde získávají základní dovednosti v práci se sekvenčním pohybem figur na pozadí. Ve věkově heterogenních skupinách pracuje v průměru šest dětí ve věku osm až čtrnáct let, z nichž největší počet tvoří děti ve věku deset let. Prostřednictvím konstruktivního řešení úkolů se učí samostatnosti a zároveň komunikaci při řešení práce ve skupinách. Výuka v menších skupinách složených z dětí různého věku umožňuje vzájemnou motivaci a inspiraci a nezřídka umocňuje tvořivost a urychluje vývoj mladších žáků. Důraz je rovněž kladen na individuální přístup, kdy je patřičná originalita a autenticita v co největší možné míře rozvíjena a obohacována.

Zaměřujeme se také na rozvoj samostatnosti a kritického myšlení při volbě témat a při tvorbě přípravných scénářů.

V průběhu řešení těchto úkolů si žáci osvojují specifický způsob kontinuálního přemýšlení a rozvíjení dějové linie, která je nezbytná pro tvorbu příběhu. Tento druh přemýšlení je žák schopen demonstrovat nejen na vlastních, ale i na zadaných dílčích tématech, které je schopen adekvátně obhájit. Snaží se pracovat s aspektem času, který je především pro mladší děti ve věku osmi až deseti let vnímán jinak než u starších dětí nebo u dospělého člověka. To je patřičně demonstrováno při rozborech konkrétních filmů a videí z tuzemské a zahraniční produkce, kdy se žáci rovněž seznamují s historií a vývojem animovaného filmu.

Děti se prostřednictvím animace učí rovněž pracovat s dalšími médii, jakými jsou např. hudba a mluvené slovo. Ke každému filmu se žák snaží dle citu nalézt vhodný hudební doprovod, který by obohatil nebo zdůraznil děj či atmosféru. Příslušným autorským dabingem získává animace další stupeň autenticity, která ji příjemně oživuje a podává plastičtější obraz o jejím autorovi.

Základní stavební složkou animovaného filmu je složka výtvarná, kterou si žák postupně osvojuje, když se během studia učí aktivně využívat základní výtvarné prostředky. Výtvarná složka by se měla stát základním vyjadřovacím prostředkem každého žáka, který skrze ní komunikuje a vytváří fiktivní světy, které v současné době mluví nečekaně živým jazykem.

Jednotlivé studijní ročníky jsou postavené tak, že velmi mladí žáci se učí základům animace na elementárních přípravných úkolech, které se skládají z učení se ve schopnosti vytvoření přípravného scénáře a pochopení základů, tj. zpřesnění plynulého pohybu figur a sekvencí. Důležité je osvojit si principy dějové linie a základy technologie, rozvíjet výtvarné složky apod. To vše je během dalších let kultivováno a prohlubováno.

Technologie klasických animačních technik

V hodinách klasické animace si žáci osvojují si základní výrazové animační prostředky, kterými jsou především kresba, malba a modelování. Tyto prostředky lze využít např. u „papírkové animace“, která patří mezi dvojrozměrné techniky a která se vyznačuje tím, že veškeré její části jsou nakreslené nebo namalované. Nakreslené a vystřižené figury s pohyblivými prvky, či objekty jsou tak umístěné na pozadí, na kterém je s nimi manipulováno. To vše je po jednotlivých sekvencích snímáno fotoaparátem [obr. 1]. Tuto



Obr. 1: Iveta Skalická, *Papírková animace*, 2011

Foto: archiv autora článku

techniku používal například Karel Zeman ve filmech *Čarodějův učeň* nebo *v Pohádkách tisíce a jedné noci*.

Na tvorbu trojrozměrných loutek nebo postaviček se využívají materiály, jakými jsou modelína, dřevo apod. nebo již hotově průmyslově vyráběné figurky. S modelínou, sochařskou hlinou a jinými tvárnými hmotami je zacházeno volně nebo po vzoru animátorů, jakými jsou např. Nick Park nebo Jan Švankmajer. Díky práci těchto profesionálních tvůrců je možné odhalovat další různé možnosti práce s těmito materiály a vzájemně je mezi sebou variabilně kombinovat. Jedna z často používaných kombinací sestává např. z postaviček a kulís tvořených z modelíny a zároveň pozadím namalovaným na čtverci či kartonu nebo tvořeným z fotografií [obr. 2+3]. Principy kombinace dvojrozměrné plochy a trojrozměrných figur jsou k vidění poměrně často jak v současné profesionální produkci, kterou reprezentuje např. film *Fimfárum*, tak např. ve filmech Jiřího Trnky. Ve filmu *Fimfárum* se mimo jiné vyskytuje další princip práce s prostorem, kterým jsou jak trojrozměrné, tak dvourozměrné figury v jedné scéně současně. Výjimku zde tvoří filmy natáčené v reálných exteriérech, jaké známe např. z dílny Jana Svěráka a jeho animované prvotiny *Kuky se vrací*.

Použitím mnoha rozličných materiálů k výrobě jednoduchých loutek,



Obr. 2: Iveta Skalická, *Loutky z plastelíny s malovaným pozadím*, 2011

Foto: archiv autora článku



Obr. 3: Soňa Polopruďská, *Loutky z plastelíny kombinované s průmyslovými hračkami*, 2010

Foto: archiv autora článku



Obr. 4: David Pokorný, *Animace v exteriéru s loutkami z přírodniny*, 2011

Foto: archiv autora článku

kteří se mezi sebou mohou navíc vhodně kombinovat, vznikají často velmi originální amatérské autorské filmy, které se vyznačují výrazným rukopisem tvůrce [obr. 4].

Experimentální animace (animace objektů, polo-hraná animace)

V rámci hodin experimentální animace žáci volně pracují s materiály a výtvarnými technikami, které následně využijí ve své další tvůrčí činnosti. Zároveň však tyto filmy fungují zcela samostatně jako hotová díla. Vznikají zde převážně abstraktní filmy vytvořené pomocí různých materiálů, jakými jsou např. písek, kameny, mušle, barevné sklo či barevná folie. Pracuje se také netradičním způsobem s barvami, průmyslovým materiálem apod. [obr. 5]. Práci na úkolech bez konkrétního námětu, pro někoho možná svazujícího, se žák dokáže náležitě uvolnit a dát volný průchod spontaneitě a fantazii, která osvobodí patřičnou dávku tvůrčí energie. S tou by poté měl dále pracovat ve filmech s konkrétnější tematikou, do kterých by měl být schopen experimentální zkušenosti adekvátně začlenit.



Obr. 5: Robert Riedl, *Experimentální animace – písek, kameny a modelína*, 2012

Foto: archiv autora článku



Obr. 6: *Polohraná animace*, 2010, Jiří Hanuš

Další možnost, která je u žáků celkem populární, je tzv. polo-hraná animace, ve které se mohou uplatnit zejména děti se sklony k herectví (ne však výhradně). Tento typ animace je realizován několika způsoby a to tak, že scény jsou snímány opět fotograficky – sekvenčně (snímek po pohybu), nebo pomocí videa, do kterého jsou pomocí počítačových programů animované části vkládány [obr. 6].

Jiný, více používanější způsob, je takový, že hrané a animované scény jsou snímány současně. Dle potřeby mohou být oba způsoby různě kombinovány a doplňovány o další animační varianty a výtvarné techniky.

Jednotlivé sekvence (fotografie) jsou po nasnímání scén přeneseny do počítače, kde jsou pomocí speciálního animačního softwaru uvedeny v „život“ (ve škole žáci pracují se softwarem *Windows Movie Maker*). Žáci se s tímto programem učí od samého počátku pracovat samostatně a velmi snadné a intuitivní uživatelské rozhraní je v tom podporuje. Program rovněž nabízí velmi rychlou integraci titulků a již zmíněné hudby a mluveného slova, takže děti pro tento účel nepotřebují již žádný další program.

Počítačová animace

V oboru počítačová animace existují dva druhy animace: dvourozměrná (2D) a trojrozměrná (3D). Většina jednoduchých programů, které jsou určeny pro převážně mladé uživatele, vytváří animaci pomocí klíčových snímků, kde pozice objektu je určena uživatelem pomocí těchto snímků a program



Obr. 7: Animace v programu *Pivot Stickfigure Animator*, 2012, Evžen Golubeva



Obr. 8: GIF animace ve Photoshopu, 2012 Jana Demjančuková

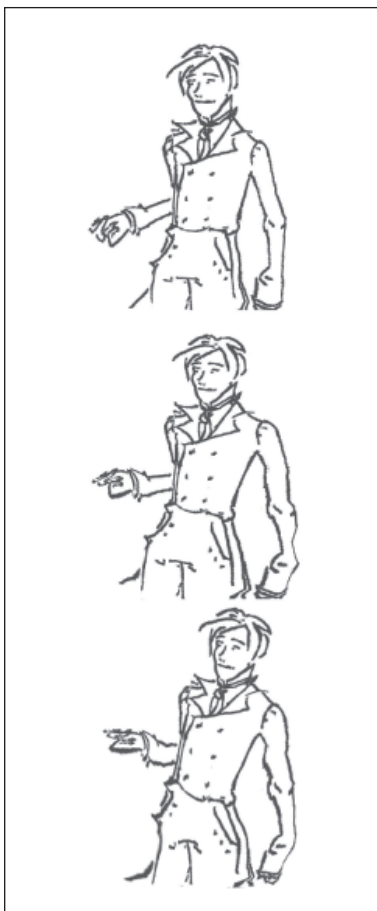
sám dopočítá pohyb mezi těmito polohami. Žáci pracují v jednom z těchto programů, kterým je např. *Pivot Stickfigure Animator* [obr. 7]. Současně se učí také využívat počítačové programy a vzájemně s nimi kooperovat (včetně aktivní práce s internetem), čehož jsou schopni patřičně využít k tvorbě. Mezi programy, které jsou nepostradatelné nejen pro počítačovou, nýbrž i pro klasickou animaci, patří *Adobe Photoshop*. Žákům zde slouží především k úpravě fotografií a práci s textem. Nicméně také v tomto programu mohou vytvářet jednoduché *gif animace*, které jsou založené převážně na práci s fotografií, kresbou nebo malbou [obr. 8].

Starší, zkušenější nebo talentovanější žáci mohou navíc rozšířit své schopnosti o práci s kreslicím tabletem, díky němuž mají možnost přenášet své kresby přímo do počítače. Zde je pak pomocí příslušného softwaru uvedou do pohybu [obr. 9]. Tento mechanismus však vyžaduje určitou zkušenost se zacházením s kreslicím perem a jistější, preciznější kresbu, protože tato animace je založena na umazávání a dokreslování jednotlivých částí figur pro dosažení iluze pohybu.

Závěr

Pracovní motivace žáků SZUŠ je posilována tím, že zdařilé a propracované filmy jsou umísťovány na internetový kanál *YouTube*¹, kde si je může každý volně prohlédnout, nebo jsou posílány do dětských soutěží zaměřených na amatérský animovaný film. Posledním úspěchem, kterým se může škola pyšnit, je tvorba Ester Nemjové, která si odnesla již několik ocenění na soutěžích amatérského filmu: v roce 2010 získala 1. cenu *Náchodská Prima sezóna* a v roce 2011 pak 3. cenu v krajském kole Celostátní soutěže neprofesionální filmové tvorby (CSNFT) ČR Hradec Králové a čestné uznání za kolekci filmů v celostátní soutěži NFT ČR Český Videosalon.

Český animovaný film prochází v posledních letech mnoha změnami, které jsou vyvolány mimo jiné narůstajícím vlivem počítačů a videotechniky. To vytváří silný tlak, který má vliv na estetiku a charakter současné animace a otevírají se možnosti, které by byly ještě před několika lety nemyslitelné. Tyto technologie přinášejí do oboru animace svěží vítr, který ruší staré hranice mezi filmem hraným a animovaným. Vznikají tak nová pravidla „filmové řeči“, která se často liší od tradičních pouček. Klasický animovaný film však rozhodně není mrtvým řemeslem, které by ztrácelo dech, nýbrž je obohacováno a rozšiřováno o nové možnosti a rozměry ze světa nových



Obr. 9:
*Animace tvořená pomocí tabletu, 2011,
Marie Necasová*

¹ http://www.youtube.com/watch?v=yYAvnzrIZK4&feature=results_main&playnext=1&list=PLDA95C7479F409BB3 vyhledáno 12. 12. 2011

technologií a hraného filmu. Nutno říci, že vztah hraného filmu s animovaným, je dle úspěchu posledních filmových novinek, vzájemně kladný, což můžeme názorně demonstrovat na pozitivně přijatých dílech typu *Avatar*, izraelsko-německém *Valčíku s Bašírem* nebo českém *Aloisi Nebelovi*.

Rozšíření klasické a počítačové animace není ve vzdělávacích oborech základních uměleckých škol v Praze, dle mých informací, příliš zastoupeno. Je to škoda, protože tento obor má i přes jisté nároky na trpělivost tvůrců a na technologické vybavení ateliérů, rozhodně velký potenciál, který se bude stále prohlubovat. Je jisté, že se snadnější dostupností počítačů a jejich rozvojem, budou stoupat nároky na modernější a hlavně rychlejší animační techniky, které počítače nabízejí. Protože především tempo a trpělivost v podobě „pomalého“ vzniku filmu, jsou problémy, se kterými se žáci nejčastěji potýkají. Naše škola není bohužel schopna z finančních důvodů poskytnout starším a pokročilejším žákům například výuku *flashové animace*, proto se stává, že někteří žáci po dosažení určité úrovně opouštějí kroužek s pocitem, že už se zde „nemají co naučit“. Často tomu tak není, obsah výuky nabízí další jiné možnosti animace, které mohou náročnější žáci kreativně využít. Těmi mohou být různé materiálové experimenty nebo technologické kombinace.

Literatura k tomuto tématu

Borivoj Dvoniković, *Škola kresleného filmu*, Praha 2007.

Scott J., Hamlin, *Grafika a animace: Kouzla na webu*, Brno 2000.

Jiří, Plass, *Základy animace*, Plzeň 2010.

Rudolf, Urc, *Animovaný film*, Martin 1980.

Frank, Thomas – Ollie, Johnston: *The Illusion of Life – Disney Animation*, 1995

SUMMARY

Jiří Hanuš

The application of traditional and computer animation at a children's private art school

The paper is concerned with integrating the principles of traditional and modern computer animation into teaching at a private art school, an attempt to fill in the gaps between traditional art technologies, new media and film. The author describes the technical possibilities of animation and its maximal use in the proscribed limits of the school and its environment. School

teaching relies on time-tested pedagogical concepts and methods, and tools coming from the workshops of domestic and foreign animators. An emphasis is placed on creativity, communication, development of technical prowess and mutual cooperation between students in a heterogenous environment in terms of age. Students learn basic principles of 2-D and 3-D animation in both real and virtual environments.

Specifika nových médií v oblasti vnímání vizuální informace

Tereza Hrubá

Anotace: Příspěvek se zabývá aspekty vnímání vizuálních informací, obrazů z hlediska pozorovatele z odlišného sociokulturního prostředí. Klade si otázku specifika nových médií, především digitální fotografie v oblasti modularity vnímání.

Ve své disertační práci na téma „Vnímání soudobého českého výtvarného dění v kontextu německy mluvících zemí“ se zabývám otázkami vnímání vizuálního obsahu, rekombinací vizuálních představ a strukturování následných introspektivních popisů, a to, jak u autora, tak i u diváka.

Nová média hrají v soudobém výtvarném vyjádření specifickou roli. Došlo k masovému rozšíření nových technologií a v oblasti výtvarného vyjádření se jednotlivé prostředky často vzájemně prolínají. Dostupnost digitálního média a možnosti následné editace záznamu přináší i nové aspekty do oblasti vnímání vizuální informace. Vzhledem k záběru celého tématu je velice obtížné omezit se pouze na jednu oblast. Každopádně zatímco v disertační práci se snažím postihnout celou šíři problematiky a vymezuji se hranicí německy mluvících zemí v tomto příspěvku se soustředím pouze na podmíněnost interkulturními vlivy u nových médií, a to především v oblasti digitální fotografie.

Obrazy, umělecká díla a vizuální informace, které nás obklopují ať jsou vnímány, jako fotografický obraz reality, nebo jako tvorba vycházející z autorovy představivosti mají na náš život zásadní vliv. Obklopují nás na každém kroku ať už jde o masové prezentování ideálního, krásného, stylového, což můžeme vnímat také jako výkonný nástroj konzumní společnosti, nebo o umělecký záměr, volnou tvorbu, nebo o zobrazení dokumentaristické. Vnímání dokumentu, jako univerzálního, neskresleného zobrazení je v odlišném sociálně-kulturním kontextu možno demaskovat a popsat jeho zjevné sociální kontexty. Nástupem digitálních technologií se dokument navíc odklání od ambice zachytit přímou realitu i když je, jako její nositel divákem stále vnímán. Snímek zachycený v jednom okamžiku na jednom místě může získat následnou úpravou celou škálu významů, přímo vyjádřit

záměr fotografa. Dalším aspektem by jistě byl rozsah schopnosti vizuálních vjemů jednotlivého diváka a reflexe vizuální kvality umění s ohledem na možnosti jeho pochopení. Při procesu vnímání se nevědomě zaměřujeme hlavně na tu referenční oblast, která je nám blízká. Zbytek zůstává skrytý, neuvědomělý.¹

Reflexe konstruktů je povýšena nad „osobní“, stává se obsahově ověřenou, „objektivnější“. Tak se „realistické“ staví do protikladu se „subjektivním“ i když obě reflexe bytostně závisí na osobní obrazivosti člověka. K tomu uvádí Vančát: *„Zde je původ oněch „vyšších“ či skrytých významů či hodnot vizuálněobrazného vyjádření, vnímaných takto jako odlišnost „posvátného“ proti profánnímu (v mytickém diskurzu) či jako protiklad „objektivního“ či „realistického“ vůči solipsismem hrozící subjektivitě (v univerzalistickém diskurzu).“*²

Můžeme říci, že realitu tedy nevnímáme, jako obraz, ale aktivně jí tvoříme. Vzniká představa reality, jakýsi mentální obraz, který máme tendenci za realitu považovat. Vlastní konstrukt je poté ovlivňován mnoha faktory, mimo jiné kulturně-sociálním prostředím a historickou zkušeností. Dosáhnout vnímání obrazu oproštěného od těchto konotací je prakticky nemožné.

Obrátíme se tedy od teoretických východisek, která jsou zmapována v práci poststrukturalistů k otázkám vlivu odlišného sociokulturního prostředí (v tomto případě vymezené realitou německy mluvících zemí) na restrukturalizaci vnímání, tedy na samotné chápání výtvarného dění. Dostáváme se k demaskování sociálně kulturní podmíněnosti vizuálních informací, jak v klasických uměleckých disciplínách, tak v oblasti nových médií.

Už několikrát bylo řečeno, že celou práci rámcují oblasti německy mluvících zemí, které s námi jednak bezprostředně sousedí a sdílí historii, a zároveň mi jazyková vybavenost umožňuje zprostředkovat nezbytné konotace. Chceme-li posuzovat míru vlivu kulturně-sociálního kontextu německy mluvících zemí na proces vnímání českého výtvarného dění nevyhne se reflexi historických událostí a současných česko-německo-rakouských vztahů. Jde o širokou oblast, vycházející především ze společné historie

¹ Zde se opírám o základy poststrukturalismu. Teoretický obraz vědění, jeho popis, vzájemné relace mezi jednotlivými aspekty a vztah k dalším fenoménům spolu s teorií radikálního konstruktivismu poskytují teoretická východiska pro celé téma mé disertační práce.

² J. Vančát, *Vývoj obrazivosti od objektu k interaktivitě*, Praha 2009, s. 76

s mnoha konsekvencemi.³ Pro samotné česko-německé a česko-rakouské vztahy jsou to mimo jiné vzájemné předsudky, ať negativní, nebo pozitivní, které se přímo zrcadlí v interpretaci vizuálních informací. Důležitou roli v interkulturních vztazích zaujímají obrazy „typických“ jiných lidí, případně národů. Existují stereotypní představy Němce, nebo Rakušana, které mají svůj původ ve společné historii. Podle oslovených respondentů⁴ jsou Němcům připisovány vlastnosti, jako preciznost, spolehlivost, ale také panovačnost a rozpínavost. V krajním případě nacionalismus a spojitost s pravicovým radikalismem. Rakušan je stereotypně vnímán, jako „vzdálený příbuzný“, v podstatě s negativy, která se našim v mnohém podobají. Například sklon k byrokracii a rozbujelý úřednický aparát.

Za pozornost by stálo pohlédnout na konstrukt české reality z opačného pohledu. Jde o složitější fenomén, kterému se zde nebudu věnovat. Z vlastní zkušenosti s německy mluvícím prostředím mohu říci, že pravděpodobně uvidíme „malého člověka“, Švejka⁵ a to ne v pozitivním kontextu, jak jsou obvykle tyto pojmy v našem prostředí chápány. Z pozitivních předsudků uvedme alespoň český smysl pro ironii, mystifikaci a humor.

Tyto vzájemné představy o národních charakteristikách přímo kopírují reflexi současné vizuality. K výraznému posunu dochází s pouhou změnou diváka, nebo skupiny diváků.

Za zajímavý průnik obrazového vyjádření můžeme považovat nová média. Změnou klasických technik v digitalizované, tímto „překódováním“ dosavadního uměleckého záznamu dochází k převedení mediálních sdělení do takřka univerzální řeči. Jak by se mohlo zdát vytváří si globalizovaný prostředek univerzální výrazivo. Individuální tvůrčí vyjádření lze volně kombinovat, dochází k tvůrčí interakci bez ohledu na hranice. V době globalizace a propojení světa virtuální „sítě“ se zdánlivě dostáváme do oblasti neovlivněné interkulturními vztahy.

³ Z historických událostí stojí jistě za pozornost tematizování odsunu sudetských Němců, jak v literatuře, tak ve výtvarném zpracování a nedořešená válečná traumata. Ačkoliv jde o témata aktuální hlavně pro starší generaci objevují se i v tvorbě současných umělců kupodivu se stále stejnou naléhavostí.

⁴ Výzkum provedený v rámci projektu *Varianty*, Člověk v tísni, 2005, <http://www.varianty.cz>

⁵ Zde se také setkáváme s pojmem „schweikismus“, který vychází z historicky zakořeněného předsudku a ukrývá mnohé ne zcela pozitivní konotace. Blíže např. Rudolf Jaworski, Osteuropa als Gegenstand historischer Stereotypenforschung, in: *Geschichte und Gesellschaft* 13, 1987, s. 63–76.

Podle Manoviche nová média konstruuji realitu především pomocí modularity a variability. Modularita představuje základní princip zkoumání nových médií stejně, jako například obrazová analýza výtvarného umění. Variabilita nových médií používá proměnné, namísto konstant. „*Pokud tento princip vztáhneme široce k celé kultuře, bude to znamenat, že volba, zodpovědná za jedinečnou identitu kulturního díla, zůstane vždy potenciálně otevřená. Jmenujeme-li pouze několik dimenzí kulturních děl v různých médiích, velikost, úroveň detailu, formát, barvu, tvar, interaktivní trajektorii, trajektorii v prostoru, trvání, rytmus, osobní přehled, přítomnost nebo absenci jednotlivých postav rozvíjení děje, to vše může být definováno, jako proměnné a volně upravováno uživatelem.*“⁶ Jednotlivé dimenze, jak jsou zde uvedeny jednoznačně kopírují kulturně-historický kontext umělce a vizuální vyjádření tedy zůstává bez ohledu na globalizaci specifickým konstruktem.

V tomto smyslu je zajímavá především oblast dokumentární fotografie. Všeobecně a historicky je vedle dokumentárního filmu právě ona nositelkou zobrazení reality. Digitalizace fotografického média současně přináší umělci obrovský prostor pro vizuální posuny. Jednotlivé dimenze se mohou natolik modifikovat, že už i dokumentární fotografie prezentuje především koncept, upravený přesně pro potřeby umělce. Masovým rozšířením digitální fotografie, která si doposud nárokovala schopnost zachytit „realitu“, dokumentovat obraz oproštěný od krajního subjektivismu dochází k proměně, k novému chápání jejich výrazových prostředků. V procesu následných úprav sice dochází k větší kontrole vizuálních relací, ale zároveň k výraznému odklonu od „reality“.

Za krajní oblast konstrukce vizuální informace můžeme považovat 3D realitu. Ta de facto reprezentuje největší odklon od reálného. Prezentuje konstrukt, zcela uchopitelný, doslova hmatatelný, ale přitom absolutně subjektivní. Pomocí tří znakových komponentů vizuality, které kombinuje na principech lineární perspektivy: výstavby objektů-modelování, vytváření textur povrchů a generovaného pozadí volně zhmotňuje mentální obraz. Celý soubor znaků je závislý na schopnosti jejich uplatnění a čtení. Jak pro autora, tak pro diváka. Paradoxně absolutní 3D iluze se na nás v komerční sféře obrací, jako „ideální“ zobrazení reality.

⁶ Lev Manovich, *The Language of New Media*, Cambridge 2002. s. 43.

Závěrem

Vnímání uměleckého dění, vizuálních informací je jak v oblastech tradičních, klasických médií, tak v oblasti médií nových silně podmíněno sociokulturálním prostředím. Jak umělec, tak divák čte vizuální informaci podle vlastního klíče. S ohledem na zkušenost, na prostředí a schopnost čtení dochází k posunu od zamýšleného, zobrazeného, viděného, pamatovaného k představenému, pojmenovávanému a případně znovu zobrazovanému. Nastíněné aspekty vyvolávají další otázky, jako například jaké jsou možnosti alternativní interpretace a zprostředkování umění. Jaké jsou možnosti prezentace soudobého výtvarného dění ve výuce? A samozřejmě otázku možnosti představení multikulturálního pohledu na soudobé umění v hodinách výtvarné výchovy.

SUMMARY

Tereza Hrubá

The specificity of new media in the area of perceiving visual information

This paper is concerned with aspects of perceiving visual information; perceiving images from the perspective of viewers from differing socio-cultural backgrounds. It poses the question of the specificity of new media, primarily digital photography, in the area of modality of perception.

Nové výzvy výtvarnej výchovy v multimediálnom prostredí

Martina Pavlíkánová

Anotace: Příspěvek poukazuje na nové výzvy výtvarné výchovy v dnešním multimediálním prostředí, a tím i potřebu zakomponování elektronických médií a médií vůbec do obsahu vzdělávání současné výtvarné výchovy. Elektronická média jsou dnes stále dominantnějším prostředkem komunikace a je potřeba se jimi zabírat i ve vztahu k výtvarně vyjadřovacím prostředkům.

Nová koncepcia výtvarnej výchovy a jej výzvy

V súvislosti s celkovou reformou vzdelávania na Slovensku v roku 2008 je potrebné hovoriť aj o transformácii obsahu vzdelávania výtvarnej výchovy. V obsahu základného vzdelávania súčasného kurikula nie je venovaná skoro žiadna pozornosť súčasným médiám, ako sú fotografia, film (video), dizajn, architektúra a elektronické média, ktoré v našom umení a kultúre majú stále dominantnejší charakter. V rámci kurikula je zastúpená len informatika, ktorá sa zameriava predovšetkým na technickú úroveň vzdelávania a technickú zručnosť pri práci s počítačom.

Nová koncepcia výtvarnej výchovy,¹ ktorá po niekoľkých rokoch experimentálneho overovania vstúpila do praxe, reaguje na potreby a požiadavky dnešnej spoločnosti, nevynímajúc média.

Výtvarná výchova vo svojich cieľoch reflektuje umenie a kultúru, kde cez intermediálnosť procesov súčasného (výtvarného) umenia vytvára dobré východiska pre výchovu v oblasti práce s médiami. Umenie je neustálym procesom premeny, ktoré stále kryštalizuje nové témy a obsahy ako aj spôsoby a formy ich zobrazenia a prezentovania. Z pohľadu súčasného umenia je treba priznať, že jednotlivé oblasti umenia (výtvarné, hudobné, dramatické, literárne) sa vzájomne prepájajú a ich nedeliteľnou súčasťou sú aj informačné technológie, ktoré sú plne využívané v procese tvorivej činnosti.

¹ Daniel Fischer – Marián Mudroch – Ladislav Čarný, Nová koncepcia výtvarnej výchovy, http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/vyskum/SPU/nova_koncepcia_Vv.pdf, vyhľadané 11. 3. 2012.

Do výtvarnej výchovy, rovnako ako do umenia, vstupujú aj rôzne podnety z iných oblastí ľudského poznávania, ako vedné oblasti, technika a iné, ktoré tradične nepatria do oblasti výtvarného umenia, ale v súčasných intermediálnych tendenciách umenia a kultúry nachádzajú stále výraznejšie uplatnenie. Výtvarná výchova má tak vysoké predpoklady stať sa integrujúcim predmetom, ktorý je otvorený aj obsahovo vzdialeným oblastiam poznávania sveta. Na základe interdisciplinárnosti a intermediálnosti, charakteristickej pre súčasné výtvarné umenie, môže výtvarná výchova prepájať témy i procesy najrôznejších oblastí ľudského poznávania. Zároveň môže viesť k hľadaniu vhodných vyjadrovacích prostriedkov transformujúcich jazyk z inej oblasti vyjadrovania do výtvarného jazyka. Ako uvádza Vančát (2006), *„tým sa rozširuje obsah výtvarnej výchovy za okruh umeleckej výtvarnej tvorby ku všetkým vizuálnym znakom a k vizuálnym podnetom, s ktorými sa bežne v živote stretávame“*.²

Vzdelávací obsah výtvarnej výchovy je orientovaný tak, aby sa žiaci nestali iba bezbrannými pozorovateľmi súčasnej vizuálnej kultúry, ale naučili sa vnímať, interpretovať a tvoriť nielen v umeleckej oblasti, ale aj v súčasnej každodennej vizuálnej produkcii, ktorá nás obklopuje. Mali by sa naučiť vedome analyzovať obsahy vizuálnych a mediálnych informácií dnešnej vizuálnej spoločnosti.

Výtvarná výchova a elektronické média

V dnešnej dobe sú stále podstatnejším prostriedkom komunikácie elektronické média. Znalosti práce s týmito médiami patria k základnej gramotnosti absolventa základnej školy. Elektronické média rovnako ako výtvarné umenie patria do oblasti vizuálnej kultúry, a práve rozvoj a kultivácia vizuálnej gramotnosti je jednou zo špecifik výtvarnej výchovy. Vynárajú sa nám dve otázky:

1. Je potrebné zapájať elektronické média aj do obsahu výtvarnej výchovy, keď dnešná generácia sa s nimi stretáva na každom kroku?
2. Dokáže nová koncepcia výtvarnej výchovy sprostredkovať žiakom poznanie a držať krok so súčasným umením i technickým pokrokom?

² Jaroslav Vančát, K pojetí a terminologii Výtvarného oboru, *Metodický portál: Články*, <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/843/K-POJETI-A-TERMINOLOGII-VYTVARNEHO-OBORU.html>, vyhľadané 18. 8. 2011.

„Naša spoločnosť sa mení na spoločnosť založenú na informáciách, kde popri kontaktoch so samotnými hmotnými predmetmi pribúda kontaktov so znakmi, ktoré ich zastupujú. Hlavným nástrojom pre prácu s informáciami sa stávajú digitálno-elektronické médiá, najmä osobné počítače a ich prepojenie do globálnej siete – internetu“. ³ Ak chce výtvarná výchova obstáť v dynamickom procese vývoja spoločnosti v kontexte súčasného umenia, musí sa vysporiadať s nástupom médií a transformovať ich do obsahu svojho vzdelávania.

Na silnejší vplyv médií reagovala aj nová koncepcia výtvarnej výchovy. Jedným z jej cieľov je poznávanie jazyka vizuálnych médií. Väčšina výstupov elektronických médií má, rovnako ako umenie, charakter vizuálneho artefaktu. Prejavy médií prijímame ako hotové produkty, väčšinou automaticky, bez schopnosti odhaliť a pochopiť obsah ich znakov. Stávame sa pasívnymi prijímateľmi. Preto je potrebné viesť žiakov k aktívnemu prístupu k médiám, k pochopeniu ich štruktúry, funkcie i významu, čo si vyžaduje mať aktívnu skúsenosť s ich jazykom.

Nová koncepcia výtvarnej výchovy pozostáva z komplexu výtvarných problémov usporiadaných do výtvarných radov. Každý z radov sa zaoberá iným prístupom k vizuálne obrazným vyjadreniam sveta vôkol nás, ktoré vo veľkej miere prihliadajú na súčasné trendy v umení a kultúre, ale aj súčasné komunikačné a technické výdobytky. Z trinástich výtvarných radov menujeme tie, ktoré priamo pracujú s elektronickými médiami i s dnes už tradičnými médiami, ktoré, ako uvádza Zabadal – Satková,³ prechádzajú tiež procesom digitalizácie:

- *Podnety fotografie.* Cieľom je analyzovať a pochopiť vyjadrovacie prvky fotografie, objavovať možnosti klasickej fotografie až po spracovanie obrazu v počítači.
- *Podnety filmu a videa.* Edukačným cieľom je prostredníctvom tvorivej skúsenosti oboznamovať sa s jazykom a výrazovými možnosťami filmu.
- *Podnety dizajnu.* Metodický rad zastupuje rozsiahlu problematiku. No z pohľadu médií nás zaujíma predovšetkým pochopenie výrazu a funkcie grafického dizajnu (reklama, obaly, časopisy, knihy...).
- *Podnety elektronických médií.* Hlavným edukačným cieľom je získať tvorivý a nie konzumný prístup k dnešnej „prevažne konzumnej“

³ Eubomír Zabadal – Janka Satková, *Výtvarná výchova v elektronickom prostredí*, Nitra 2008. s. 10.

spoločnosti. Metodický rad pracuje s multimediálnym prostredím, kde sa spájajú poznatky zo všetkých metodických radov (spája obraz, pohyb, zvuk, interaktivitu).

V čom vidíme hlavný prínos prepojenia obsahu výtvarnej výchovy a médií všeobecne? V dnešnom vizuálnom, mediálnom a elektronickom svete nám inšpirácia médiami a tvorivá práca s médiami vo výtvarnej výchove môže priniesť nové témy a nové obsahy. Mediálne obsahy vo výtvarnej výchove sú inšpiráciou tvorivého procesu, ktoré sú prostriedkom žiakovho sebayvyjadrenia, seberealizácie a sebapoznávania, prostriedkom rozvoja komunikácie, tvorivosti i kritického myslenia. Cieľom dnešnej výtvarnej výchovy nie je naučiť žiakov iba kresliť a maľovať, ale pracovať s konceptmi súčasného sveta a vedieť prostredníctvom nich komunikovať. To sa prejavuje aj v používaní výtvarných techník, ktoré vychádzajú zo súčasného umenia a používajú produkty mediálneho sveta. Napríklad *koláž* využíva bežne dostupný materiál (noviny, časopisy, reklamné prospekty, plagáty, fotografie...).

V čom vidíme riziká prepojenia obsahu výtvarnej výchovy a médií všeobecne? Jedným z hlavných rizík je, že práca s elektronickými médiami môže potlačiť tradičné média (tradičné výtvarne techniky a postupy) vo výtvarnej výchove. Táto obava je zbytočná. Ako uvádza teoretik médií Marshall McLuhan,⁴ proces vývoja médií postupuje tak, že každá predchádzajúca forma média je zahrnutá do nového média a aktualizovaná v kontexte vývoja nových technológií.

Umenie – média – výtvarná výchova

Na výzvy a možnosti výtvarnej výchovy v multimediálnom prostredí chceme poukázať na dvoch príkladoch využitia médií v tvorivom procese, kde pracujeme s konceptmi súčasného sveta. Zamerali sme sa na fotografiu a jej následné spracovanie v počítači. Fotografia pracuje s „realitou“ a zároveň vytvára „realitu“ novú. Ďalšie možnosti fotografii poskytla digitálna fotografia a následne spracovanie obrazu v počítači, ktoré umožňuje z „reality“ vyberať obrazy, a opätovne ich vkladať do nových kontextov.

1. KOMIKS / fotografická koláž postrehov všedného dňa

CIEĽ: Vytvoriť zo zozbieraných fotografií komiks, denník, klasickou technikou koláže alebo následným spracovaním obrazu v počítači.

⁴ Marshall McLuhan, *Jak rozumieť médiám*, Praha 1991.

MOTIVÁCIA: Postrehy bežného života. Študentkám boli premietnuté rôzne „obrazy“ každodenného života, kde výberom fotografa bola posunutá „realita“.

REALIZÁCIA: Pri práci so študentkami vznikol komiks zložený z motívov bežného dňa. Študentky počas celého semestra mali na fotoaparát (mobilný telefón) zachytávať postrehy všedného dňa (všímať si prostredie okolo seba, jeho premeny, všímať si zaujímavé miesta, predmety). Mali sa zamerať na koncept súčasného sveta v kompozícii cez výrezy, výseky z bežných životných situácií.

Zo zozbieraných fotografií mali vytvoriť komiks, príbeh, ktorý by reflektoval ich samých v kontexte bežného života a umenia. Zo zozbieraných fotografií výberom a následným spracovaním premietli svoju osobnosť, svoje túžby. Tak vznikli napríklad komiksy *O tom, ako sa obrom páči svet*, či *Čo všetko padá (alebo hra s predponami a dlžňami)*.

2. DELETE / fotopríbeh

CIEL: Vytvoriť zo zozbieraných fotografií komiks, denník, klasickou technikou koláže alebo spracovaním obrazu v počítači.

MOTIVÁCIA: Východiskom a motiváciou bola výstava v Slovenskej národnej galérii DELETE. V ére hromadenia a pretlaku informácii kurátorka Petra Hanáková sústredila diela autorov, ktorí vo svojich dielach používali gestá alebo procedúry vymazania, očistenia, uvoľnenia, odstránenia, odobratia a pod.; vymazávanie, deletovanie – autorka používa jazyk počítačovej techniky. No výstava okrem pojmu „delete“ plne pracuje s médiami a pretlakom informácii. *„Film, fotografia a iné významové, „mnemotechnické“ médiá, do istej miery kopírujúce fungovanie ľudskej mysle, sú dnes veľmi vďačnou doménou vymazávania. Práve ich prostredníctvom sa ukazuje ako delete súvisí s pamäťou, ako vlastne fungovanie a zlyhávajúca kondícia pamäte (amnézia, Alzheimerova choroba, pamäť autistov či vytesňovacia práca obyčajnej „zdravej“ mysle) „tvoria“ straty, výpadky, „okná“, prázdne plochy a polia, mentálne zatmenia či black outy. Aj o tom by mohol byť delete...“*⁵ Na vyjadrenie svojich „konceptov“ vybraní autori využívajú klasické výtvarné techniky transformované do nových technológií. V našom zadaní sme sa sústredili na dielo fotografky Dominiky Horákovéj, ktorá pôsobí aj ako pedagóg na Katedre výtvarnej výchovy PdF UK v Bratislave. Fotografie bielych

⁵ Petra Hanáková, *Delete*, Bratislava 2012, s. 5.

kozmetických prípravkov, ktoré boli súčasťou väčšieho projektu, sú vyabstrahovaním a vyčistením akejkoľvek informácie, ktorou nás zahľucuje kozmetický priemysel. Názvy, značky, všetko zmizlo a ostal len čistý abstraktný tvar.

REALIZÁCIA: Študenti si v skupinách diskutovali o súčasných témach, ktoré ich v poslednom čase zaujali. Diskusiou vybrali jednu, ku ktorej si vybrali aj jeden z ponúknutých pojmov: uvoľňovanie, čistenie, odstránenie, odobratie, vymazávanie, separovanie, bielenie, preparovanie, cenzúra, miznutie, zabudnutie. Spojením vybranej témy a pojmu mali vytvoriť fotopríbeh z bielych predmetov na jednofarebnom podklade odoberaním predmetov.

Záver

Záverom chceme podotknúť, že vo výtvarnej výchove je veľký potenciál pre prácu s elektronickými médiami a médiami vôbec. Netreba sa báť, že by ohrozili klasické výtvarné techniky a tvorivý proces. Z pohľadu cieľov súčasnej výtvarnej výchovy nie je dôležité, akou formou sa žiak vyjadrí, ale k čomu v tvorivom procese dospeje. Žiak tak má možnosť v procese vlastnej tvorby využiť ľubovoľné výtvarné médium, či médium ako také. Svojím výberom a zaradením nejakého vizuálne obrazného vyjadrenia do nových kontextov ho vlastne laborovaním a tvorivým spracovaním interpretuje. Týmto spôsobom mu dáva nový informačný rozmer, novým význam v procese komunikácie, čím vytvára nové vzťahy. Učí sa dívať, diviť, kriticky myslieť, vytvárať vlastný názor, vlastný vkus a autentický vzťah k svetu, ktorý nie je založený len na konzumnej kultúre.

Elektronické média sú stále dominantnejším prostriedkom komunikácie a veľká časť ich výstupov patrí do oblasti vizuálnej kultúry, je potrebné sa nimi zaoberať aj vo vzťahu k výtvarným vyjadrovacím prostriedkom. Dnešná mladá generácia sa prirodzene prispôsobuje najnovším „trendom“ súčasných médií. Preto veríme, že obohatenie výtvarnej výchovy o multimediálne prostriedky robí výtvarnú výchovu predmetom s jedinečným poznávacím a kultúrnym obsahom.

SUMMARY

Martina Pavlikánová

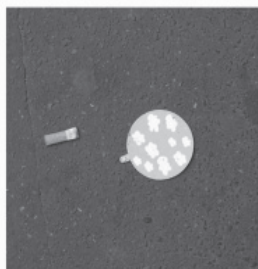
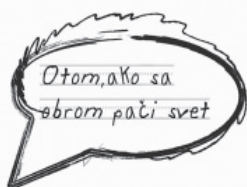
New challenges for Art Education in the multimedia environment

The paper points out the new challenges of Art Education in today's multimedia environment and also the need to include electronic media and other media into the content of contemporary Art Education. Electronic media are ever more dominant mediators of communication today and there is a need to apply them in relation to creative means of expression.



O tom, ako sa obrom páči svet. Semestrálna práca, Šuflarska Tereza, 2011

Foto: archív autora



Bol raz jeden misný obor,
no mal rád ľudí a hovoril si z dlhej chvíle
vy človečiny chodiace ste na zjedenie...

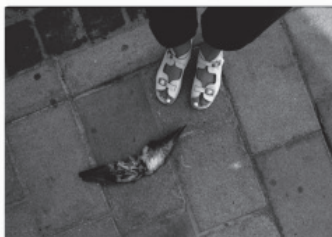
1

Keď obor urobil krok,
zahrmelo, padla obloha na zem
a zaznel výkrik ako od Muncha

2

Keď už človeka nebolo,
vydal sa na puť hľadať
niečo popod chrup...

3



Všetko zbaštil do radu!



KONIEC

Čo všetko padá (alebo hra s predponami a dĺžňami). Semestrálna práca, Struhárová Michaela, 2011

Foto: archív autora

Edutainment na webových stránkách muzeí

Petra Šobáňová

Anotace: Příspěvek představuje nové možnosti, kterými muzejní instituce oslovují školy i širokou veřejnost. Jde o tzv. edutainment „provozovaný“ přímo na webových stránkách daných institucí. Jako konkrétní příklad zdařilého vzdělávání se zábavnými prvky uvedeme stránky dvou světoznámých institucí, Britského muzea a Centre Pompidou, a Techmania Science Centra v Plzni, které nabízí uživatelům vzdělávací stránky Edutorium. Text vznikl v rámci výzkumu Česká muzejní edukace v kontextu současných evropských trendů, P407/12/P057, podpořeného Grantovou agenturou ČR.

Úvod

Digitalizace sbírek veřejných muzeí a zpřístupňování tohoto obsahu na internetu přináší zajímavé vzdělávací příležitosti, které mohou pro učení využít jak neorganizovaní jedinci, tak i školy se svými učiteli a žáky.

Digitalizace kulturního dědictví je finančně, technicky i organizačně nesmírně náročným procesem. Jen pro představu: náklady na digitalizaci sbírek všech evropských muzeí jsou odhadovány na cca 100 miliard eur.¹ Proto také muzea a galerie hledají nové možnosti, jak pracně digitalizovaný obsah a vůbec kulturní hodnoty, které opatrují, lépe zpřístupňovat veřejnosti a popularizovat je. Jednou z dobrých možností, která se v současnosti objevuje zvláště u špičkových zahraničních muzeí, je tzv. edutainment „provozovaný“ přímo na webových stránkách daných institucí.

V současnosti mají snad všechna muzea svá vlastní internetová sídla, na nichž prezentují svou činnost a pomocí kterých komunikují s návštěvníky. Jak ukazují provedené výzkumné sondy, také pro česká muzea se staly webové stránky hojně využívaným komunikačním nástrojem. Prozatím jen málokterá je však umění využít ke vzdělávání svých návštěvníků.

¹ Digitalizace, muzea a financování, in: *Muzeum: Muzejní a vlastivědná práce*, 2011, č. 1, roč. 49, s. 41–55.

Co je to edutainment?

V úvodu jsme předeslali, že se budeme věnovat edutainmentu na webových stránkách muzeí, je proto namístě vysvětlit tento u nás dosud ne zcela zdomácnělý pedagogický termín. Vznikl spojením dvou anglických slov *education* (vzdělávání) a *entertainment* (zábava). Složenina tak označuje „specifický druh zábavy, jejímž prostřednictvím se zúčastněný může vzdělávat (ve smyslu získávat nové informace z různých oblastí života) nebo může být vychováván (ve smyslu ovlivňování jeho postojů, hodnot, vzorců chování.“² Česky řečeno, jde o vzdělávání se zábavnými prvky (či zábavu se vzdělávacími prvky?), při němž si účastníci často ani neuvědomují, že se učí. Typickým rysem tohoto typu edukace je využívání různých neotřelých prostředků, nových technologií, prvků zážitkové pedagogiky a pod.

Tento způsob vzdělávání využívá skutečnosti, že děti – stejně jako dospělí – vyhledávají zábavu, hru a radost a že při těchto činnostech, jsou-li dobře připraveny, realizovány a reflektovány, velmi snadno dochází ke značným edukačním efektům, v běžném školním vyučování jen těžko dosažitelným. Informační a komunikační technologie přinášejí ohromné rozšíření možností zábavy, a proto přirozeně stojí v zájmu pedagogů, kteří chápou jejich značnou generační přitažlivost pro děti a mládež a snaží se jí využít ke vzdělávacím účelům. Spojení nových nástrojů se vzdělávacími cíli je proto v současnosti čím dál častější a význam nových technologií ve vzdělávání bude i nadále narůstat.

Edutainment na webových stránkách světových muzeí

Na výše popsany trend „zábavného vzdělávání“ reagují i progresivní muzejní instituce. Bylo již řečeno, že digitalizace obsahu jejich sbírek úspěšně pokračuje a také komunikace muzeí skrze webové stránky je již zcela běžnou. Vysoce konkurenční prostředí dnes vede muzea k tomu, že se více zabývají rovněž kvalitou obsahu i formy svých webových sídel. Je jejich obsah aktuální a přitažlivý? Jsou zohledněny různé cílové skupiny a jejich specifické potřeby? Jsou stránky funkční a přístupné? Jak probíhá práce návštěvníka s obsahem – je obsah interaktivní? Volí uživatel sám, jaký obsah (a v jakém rozsahu a pořadí) bude „konzumovat“? Jaká je kvalita uživatelského rozhraní

² Jiří Němec, Edutainment – fenomén mimoškolní edukace, in: Jan Průcha (ed.), *Pedagogická encyklopedie*, Praha 2009, s. 498–502, cit. s. 498.

a jeho designu? Jsou stránky esteticky působivé a zároveň přehledné a pochopitelné?

Snad nejdůležitějším prvkem, který vzdělávání prostřednictvím webových stránek provází a podporuje, je jejich interaktivita. Za interaktivní prvky webových stránek považujeme obvykle virtuální prohlídky, možnost zpětné vazby tvůrcům webu nebo nabídku sledovat dění v muzeu prostřednictvím sociálních sítí.

Edutainment na webových stránkách muzeí však využívá ještě mnohem sofistikovanějších možností. Jde např. o formu počítačové hry vedoucí uživatele k virtuální prohlídce budovy muzea nebo k poznávání exponátů či historických období a událostí. Na webových stránkách muzeí lze nalézt speciálně vytvořené filmové klipy, trojrozměrné prohlídky vybraných exponátů, zkoumání exponátů pomocí funkce „zoom“, hravým způsobem zpracované informace o umělcích (v krátkém spotu či audiokomentáři) či drobné hry ve známé formě skládačky či pexesa. Ze stránek lze také stahovat obrázky k dotvoření či celé pracovní listy.

Jako konkrétní příklad velmi zdařilého edutainmentu uvedeme stránky dvou světových institucí, Britského muzea a Centre Pompidou.

Britské muzeum nabízí ve speciální sekci *Kids online* stránky s názvem *Mladí badatelé* (http://www.britishmuseum.org/explore/young_explorers), které obsahují řadu vynalézavých on-line her a dalších služeb, a přesně tak naplňují představu o edutainmentu a o možnostech, které do zábavného vzdělávání přinášejí nové technologie.

Jedna z her pod názvem *Badatel času* nabízí dětem absolvování dobrodružství v postavě mladého kurátora, který se snaží určit důvody přírodních katastrof, jež paralyzovaly čtyři velké starobylé civilizace Egypt, Řím, Mexiko a Čínu. V nabídce je také didaktická aplikace s názvem *Muzejní badatel*, která přístupně propojuje charakteristiky určitých zeměpisných oblastí a jejich kultur s exponáty ve sbírkách Britského muzea. Děti na předložené mapě vyberou jeden ze světových kontinentů a pak zvolí téma, které je v souvislosti s danou zeměpisnou oblastí zajímavé. Více dozvědět se mohou o zvířatech, nástrojích a technologiích, o vztahu ke smrti, o náboženství, denním životě, vůdcích a panovnících, válečnictví či oblékání a zdobení typickým pro danou oblast. Jakmile je volba „odkliknuta“, rozbíjí se přístupnou formou shrnuté základní údaje o oblasti a tématu a také fotografie exponátů ze sbírek, které dané téma dokresluje.

Velmi zdařilá a bohatě využitelná je také sekce „*Stručná historie...*“, která obsahuje řadu videoklipů na určité téma. V nabídce jsou například

videa s názvy *Stručná historie peněz*, *Stručná historie odívání*, *Stručná historie psaní*, *Stručná historie určování času* aj. Krátké klipy (5 – 8 minutové) obsahují kromě vtipného a pohotového komentáře z úst sympatického průvodce také animace, rozhovory s kurátory muzea a záběry na výjimečné exponáty. Muzeum je zde představeno jako zajímavé místo, které shromažďuje unikátní historické památky, a kurátoři a správci sbírek nikoliv jako odtažití „vědátoři“, ale naopak jako inspirativní a přátelští lidé, kteří umějí poutavě vyprávět o přitažlivých tématech a s nimiž se děti mohou identifikovat. Tyto stručné klipy mají bohaté využití v různých vzdělávacích oborech a pro děti jsou atraktivní svou stručností, jasností, rychlým střihem a pestrostí.

Na webu Britského muzea lze najít také pozvánky na rodinné akce a návody na vtipné aktivity související s historickými tématy. S využitím Photoshopu se členové rodiny převtělí do starověkých řeckých olympioniků nebo si rodiče s dětmi vytvářejí bláznivé komiksy s použitím kreseb z muzejní sbírky. Na stránkách lze také hrát další on-line hry, jako *Běh muzeem* (virtuální prohlídka muzea), *Malý, nebo velký* (děti se pokoušejí určit správnou velikost exponátů), *Velké vykopávky* (děti jako archeologové odkrývají políčka a hledají pod nimi nálezy) nebo *Kousek po kousku* (vzácné objekty, jako např. Rosettská stéla, potřebují kompletovat a děti je pomáhají sestavit). Tyto hry se sice podobají běžným počítačovým hrám pro menší děti, ale užitečné je na nich právě spojení s informacemi o tématu a prezentace historických jevů v přitažlivé podobě. Forma hry zde slouží nejenom zábavě, ale také vzdělávání a popularizaci oborů, angažovaných na půdě tohoto světového muzea.

Jako druhý příklad uvedme edutainment na stránkách pařížského Centre Pompidou (<http://www.junior.centrepompidou.fr/>). Tyto stránky obsahují množství informací rozdělených do jednotlivých sekcí *More Art*, *Media Box* a *Click Art*. První dvě obsahují řadu informací o aktuální činnosti centra se zaměřením na děti a mládež; obsahují např. virtuální galerii dětských prací nebo představují umělce a jejich práci. Lze např. shlédnout krátké klipy z ateliéru umělce Martina Jarrieho, jehož dílo je svou barevností a náměty pro děti přístupné; některé obrazy jsou dětem nabídnuty ke stažení a volnému dotvoření.

Třetí ze jmenovaných sekcí stránek, nazvaná *Click Art*, nejlépe ukazuje možnosti současného edutainmentu v kombinaci s více než zdařilou grafikou a dostupnými technologiemi. *Click Art* v současné době seznamuje děti se třemi umělci: Bernardem Descampsem, Giuseppe Penonem a Yves

Kleinem. Každý umělec je zde zastoupen jedním dílem (Bernard Descamps fotografií, Giuseppe Penone malbou a Yves Klein sochou), ke kterému běží příjemný, nevtrlivý a stručný audiokomentář. Děti mohou díla (zobrazující různými způsoby téma strom) prozkoumávat pomocí funkce *Look*, takže se myši pohybují po obraze a vybrané pole se zvětšuje. Ke každému umělci je možné spustit klip, který pojednává o jeho životě, a klip, který seznamuje děti se způsobem tvorby daného autora. Klip je vždy stručný, se svižným střihem a velmi jednoduchým, avšak výstižným komentářem. Je nutno poznamenat, že právě didaktická transformace informací o autorovi a díle je stěžejním problémem jakéhokoli zprostředkování umění. Podaří-li se tato transformace (jako v tomto případě), je za zdánlivě jednoduchou formou skryto velké úsilí muzejního pedagoga, kurátora, případně celého kolektivu autorů.

Nabídku doplňuje slovníček, který se v případě potřeby otevírá v samostatném okně. U některých děl lze pro potřeby dětí a jejich další práce např. vytisknout schéma obrazu. U Yves Kleina se zase nabízí jednoduchá hra tematizující jeho proslulou *IKB*, *International Klein Blue*. Děti se seznamují s tím, jaké symbolické významy nese modrá barva (modrá jako symbol nekonečné hloubky, nebe či duchovní energie vedoucí k transcendentním prožitkům) a také s tím, že existuje mnoho druhů modré s odlišnými pojmenováními. V jednoduché interaktivní skládačce mohou řadit barevná políčka např. od nejsvětější po tmavou anebo podle textury materiálů. Pro pochopení prezentovaného díla *Velký modrý houbový strom* (SE 71) je také zapotřebí seznámit děti s Kleinovými experimenty se savými mořskými houbami či způsobem jeho monochromní malby. Vše se děje opět pomocí kratičkových, avšak výstižných spotů.

Celkový dojem webových stránek podtrhuje jejich mimořádně zdařilé výtvarné a grafické řešení. Na obrazovce jsou použity velké syté barevné plochy, menu je obsaženo ve stále se proměňujících, barevně výrazných pohyblivých bublinách, jejichž sledování je samo o sobě vizuálním zážitkem. Nejen obsah webu, ale i použitá grafika jistě výrazně ovlivňuje, zda uživatele „brouzdání“ stránkami baví, kolik času na nich stráví a zda má chuť se opět vrátit.

Edutainment na webových stránkách českých muzeí

Jak ukazují výzkumy,³ většina českých muzeí disponuje vlastními webovými stránkami. Jak konstatuje I. Šedo,⁴ webové prezentace muzeí vznikají z iniciativy samotných institucí, a to bez jakékoliv koordinace spojené alespoň s minimální potřebnou metodikou, resp. standardy. Výsledkem je kolísavá kvalita těchto stránek, které obvykle poskytují jen kontaktní údaje a informace o aktuálních expozicích a výstavách. Někdy se nabízejí ještě různé doprovodné služby a vítaným doplňkem jsou informace o historii muzea, které však prozatím nejsou pravidlem.⁵

Autoři provedených sond (reprezentativní výzkum nebyl ještě realizován) poukazují také na občasné nedostatky, k nimž patří přílišná stručnost, chaotičnost či neaktuálnost stránek. Některé prezentace však jsou připraveny jako moderní, srozumitelné a práce s nimi je intuitivní a logická. Navíc neplatí pravidlo, že kvalitní webovou prezentaci mají spíše instituce velké, které disponují lepšími finančními podmínkami.⁶

V našem textu však sledujeme edutainment, resp. vzdělávání na webových stránkách muzeí, nikoli fakt pouhé existence stránek a jejich typický obsah. Zde je třeba konstatovat, že české muzejní instituce podobné vzdělávací příležitosti, jaké jsme představili v případě Britského muzea nebo Centra Pompidou, nenabízejí. Snad jedinou výjimkou je *Techmania Science Center* v Plzni. Ostatní muzea nabízejí maximálně možnost stažení pracovních listů, interaktivní on-line hry a aplikace se nevyskytují.

Věnujme se nyní světlé výjimce, plzeňské *Techmanii*, která disponuje dokonce speciálními stránkami nazvanými příznačně *Edutorium* (<http://www.techmania.cz/edutorium/>). Tyto stránky doplňují další vzdělávací a popularizační činnost tohoto centra, které bylo otevřeno v roce 2008 v areálu plzeňské Škodovky. Expozice muzea nabízí řadu interaktivních exponátů, které rozličnými formami demonstrují základní fyzikální principy. *Edutorium* expozici doplňuje v tom smyslu, že dané exponáty jsou či budou na webu popsány

³ Dagmar Fialová – Karel Vacek, *Analýza WWW stránek českých muzeí a galerií*, in: Ladislav Kesner, *Muzea, kulturní dědictví a digitální revoluce*, Praha 2000, cit. s. 97. – Ilja Šedo, *Systémy muzejních digitálních informací na WWW* (Rigorózní práce), Praha 2004.

⁴ Ilja Šedo, *Systémy muzejních digitálních informací na WWW* (Rigorózní práce), Praha 2004.

⁵ Petr Ivanov, *Webová prezentace – Analýza WWW stránek muzeí a galerií Jihomoravského kraje* (Bakalářská práce), Brno 2008.

⁶ Ibidem.

a bude k nim doplněn také didakticky koncipovaný výklad fyzikálních postupů, které demonstrují. Tato forma je jistě žádoucí, protože např. školní skupiny, které expozici navštíví, se mohou k exponátům v další výuce vrátit a živelné zážitky z expozice utřídit do systému fyzikálního učiva.

Na webu je také zavěšeno množství textů o speciální a obecné teorii relativity, jejichž obsah je srozumitelný širokému spektru návštěvníků. Autoři také plánují propojení textů s klipy zavěšenými na www.youtube.com. V samostatných medailonech je možné seznámit se s významnými osobnostmi vědy. Tyto medailony jsou však bohužel jen textové – atraktivitě by jistě prospěla forma audiovizuálního klipu, jaké např. nabízejí výše představená zahraniční muzea.

S vyšší mírou interaktivity pracuje sekce *Edutoria* nazvaná *Pouť k planetám*. Jde o digitální model Sluneční soustavy, který byl vytvořen v návaznosti na stejnojmenný projekt Techmanie, realizovaný v letech 2007-9 přímo v ulicích Plzně. Autoři tehdy do veřejného prostoru umístili model Sluneční soustavy zmenšený v měřítku 1 : 1 000 000 000. Následně vytvořený digitální model umožňuje návštěvníkům získat informace o jednotlivých planetách (opět v textové podobě) a také možnost „proletět se Sluneční soustavou“. To znamená, že uživatel může po nastavení parametrů spustit animaci demonstrující oběžné dráhy planet a sledovat je spolu se souvisejícími údaji. Planety lze mezi sebou porovnávat a zároveň je možné „rozbalovat“ stručné doplňující informace o nich.

Přes převahu klasického textového obsahu a absenci obsahu audiovizuálního je počín *Techmania Science Centra* v Plzni v našem prostředí ojedinělý a průkopnický. Lze si jen přát další zdokonalování a rozšiřování webu *Edutorium*, který značně zvyšuje působnost již tak populárního plzeňského zařízení. Je plně v souladu se současnými trendy rozšiřování vzdělávacích možností nabízených muzei a také s trendem využívání nových technologií a internetu v neformálním i formálním vzdělávacím kontextu.

Závěr

Edutainment na webových stránkách muzeí představuje zajímavou možnost, jak rozšířit působnost klasických muzejních zařízení, obhájit jejich nezastupitelnost a naplňovat jejich vzdělávací potenciál. Na prezentovaných příkladech světových muzeí jsme demonstrovali postupy, které se ukazují jako úspěšné a jejichž realizace není dnes v zásadě nedostupná ani v českém prostředí. Dodejme, že prezentovaný pokus plzeňské Techmanie je u nás ojedinělý

i přesto, že zvyšování kvality a dostupnosti informací o sbírkách muzeí a o movitém kulturním dědictví pro odbornou i laickou veřejnost se stalo jedním ze strategických cílů formulovaných v *Koncepci účinnější péče o movité kulturní dědictví v České republice na léta 2010–2014*.⁷

Je nepochybné, že technologie umožňují nejen nové metody vědecké muzejní práce, ale i prezentace sbírek veřejnosti. Díky digitalizaci mohou muzea oslovit i tu část veřejnosti, která k nim dosud nenašla cestu. Spojením nových technologií s nápaditostí, vynalézavostí a hravostí edutainmentu lze vliv muzeí na společnost zvýšit a značně rozšířit možnosti jejich edukačního působení.

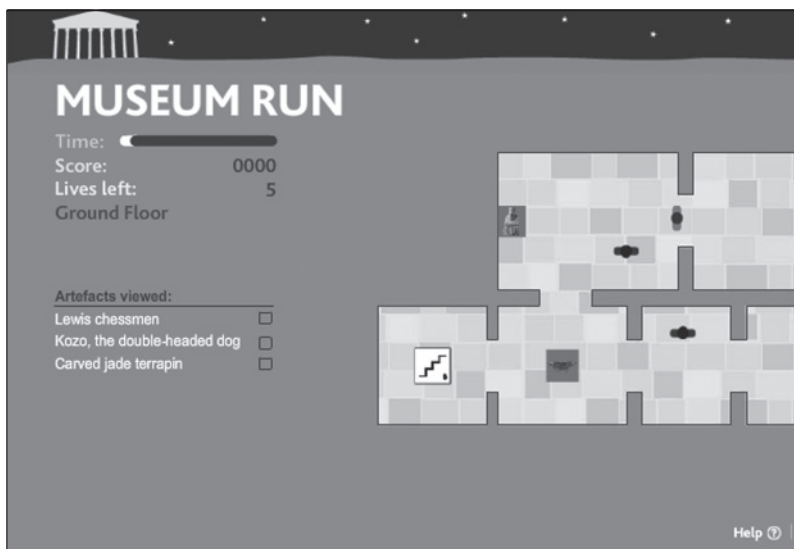
SUMMARY

Petra Šobáňová

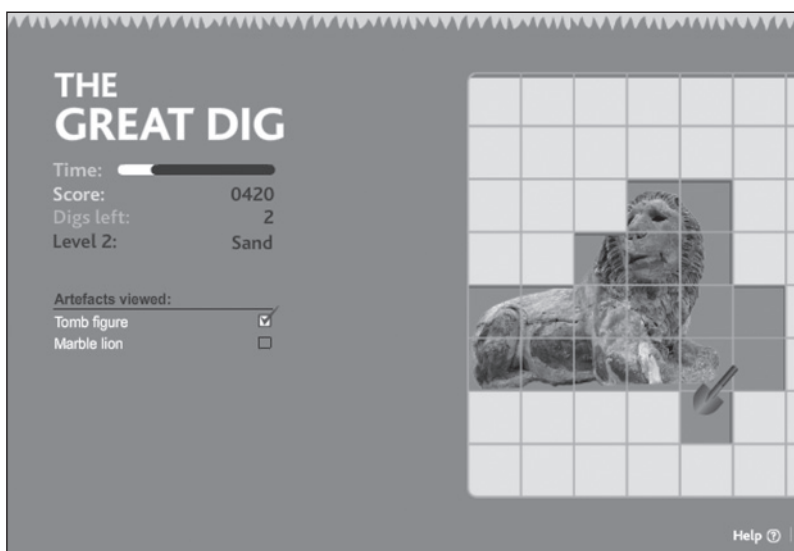
“Edutainment” on museum web pages

The article introduces the new possibilities with which museum institutions address schools and the public at large. It is about the “edutainment” featured directly on the web pages of the given institutions. As concrete examples of successful education with entertaining elements, we introduce the pages of two world-famous institutions, the British Museum and the Centre Pompidou, and then the Techmania Science Centrum in Plzeň, Czech Republic, which offers users of its educational pages its “Edutorium”.

⁷ *Koncepce účinnější péče o movité kulturní dědictví v České republice na léta 2010–2014* (koncepce rozvoje muzejnictví). Praha 2010.



Webové stránky Britského muzea, on-line hra Běh muzeem



Webové stránky Britského muzea, on-line hra Skvělé vykopávky



Webové stránky Centre Pompidou, děti se seznamují s velikostí artefaktu

Textil a nová média

Tatána Šteiglová

Anotace: *Textilní tvorba patřila svým pojetím práce s materiálem vždy mezi klasické techniky a základ její práce byl zakódován v řemesle. Od 2. poloviny 20. století se textilní tvorba emancipovala a stala se součástí volné výpovědi umělců. Tyto emancipační tendence nabývaly různých podob a jedna z nich se dotýká i vztahu textilu a nových médií. Autorka se snaží v příspěvku ukázat, že i přes rozdíly, kterými je definována podstata práce s materiálem, řemeslem a novými médii, existuje mnoho příkladů, jak se tyto oblasti propojují, a to nejen v oblasti umění, ale také v pregraduální přípravě budoucích učitelů, kteří jsou pak schopni své zkušenosti aplikovat bez jakýchkoliv problémů do výuky na ZŠ, SŠ i ZUŠ.*

Máme-li hovořit o vztahu mezi textilní tvorbou a novými médii, je třeba se nejdříve zamyslet nad proměnou světa konce 20. a začínajícího 21. století. Miroslav Petříček charakterizuje situaci následovně: „Žijeme v podstatně a dalekosáhle proměněném světě. Lze dokonce říci, že v tomto novém světě, jemuž vládne elektronická forma komunikace, expanze superrychlých médií a přenosů dat, literatura science-fiction, počítačové programy a překotně se rozvíjející hardwarová technika, se všechny dosud jisté konstanty stávají historickými“¹. Původní industriální svět se proměnil ve svět telekomunikací, informačních sítí a virtuální reality. Informační a komunikační technologie prorůstají všemi složkami společnosti, ovlivňují ekonomiku, politiku, řízení, umění a celou oblast kultury i sociální sféru, mění životní styl, zasahují do našich biologických i sociálních funkcí. Informační a komunikační technologie jsou přítomny ve všech procesech rozhodování². Ve světě nových médií se objevují „...nové prostředky výrazu a sdělování, nové nástroje zobrazování a nové formy obrazů“³. Změnil se svět estetiky i její jazyk. Umění mění vztah

¹ Miroslav Petříček, Umění a estetika na konci a na začátku. in: *Uvidět čtvrtý rozměr*, Praha 1996, s. 8.

² Pavla Jedličková, Simulace jako neoddelitelná součást naší reality (Hledání souvislosti mezi vývojem technologií a deviacemi gender vztahů), in: *Média a obraznost*, Praha 2000, s. 17.

³ Miroslav Petříček, Umění a estetika na konci a na začátku. in: *Uvidět čtvrtý rozměr*, Praha 1996, s. 10.

ke skutečnosti, pracuje s virtuální realitou a ukazuje nutnost změny našeho myšlení.⁴

V kontextu tohoto poznání se pak zákonitě otevírá otázka, zda ještě má v tomto proměněném světě své místo textilní tvorba, řemeslo a práce s materiálem a jaký je vzájemný vztah mezi klasickými technologiemi a novými médii. Postoj nových médií k řemeslu charakterizuje Milena Slavická, která říká: „Nová média nemají ráda rukodělnou práci... zdoluhavé pozorování věcí..., ...škodí jim právě onen dlouhý čas, který je potřeba pro zvládnutí klasických technik. Především jim vadí čas, který vyžaduje koncentraci při pozorování... Čas, který potřebuje myšlenkové a emoční zpracování takového pozorování“⁵. Zatímco práce s materiálem, s textilním vláknem a textilní hmotou je založena na času a trpělivosti, nová média jsou naopak založena na rychlosti, na faktoru rychlé změny. Práce s počítačem s přemírou obrazů a rychlým střídáním tak odporuje tradičním postupům, tradičnímu řemeslu. Kromě faktoru času se navíc při práci s počítači projevují ještě další odlišnosti. Podle některých autorů záplava informací ovlivňuje i „symbolicitu komunikace, ve které je za běžných okolností vyjadřování bohatší a složitější než počítačem nahrazovaná ikonicitá“⁶. V oblasti řemesla a textilu úzce svázaného s historií a uplatňovaného v kontextu různých sociálních a dobových významů, je tomu právě naopak. Symbolická funkce vytvářená po celá staletí je jednou z podstatných hodnot tohoto materiálu a jeho produktů. Lze však jmenovat i další rozdíly. Zatímco vizuální komunikace probíhající prostřednictvím nových technologií je čím dále více globální, práce s tradičním řemeslem je spojena spíše s konkrétním místem, jeho kulturou, umožňuje uchovávat tradice, vztah ke konkrétní skutečnosti, posilovat individualitu a lidskou identitu a zásadně přispívá k obohacování člověka o kontakt s materiálem s jeho smyslovými hodnotami, které mají pro psychický rozvoj jedince a jeho senzitivitu neobyčejný význam.

Přesto však tyto, na první pohled zcela neslučitelné rozpory, nejsou antagonistické a nevystihují přesně současnou situaci. Aniž by bylo možné sebezně pochybovat o důležitosti přímého kontaktu s materiálem, řemeslem

⁴ Miroslav Petříček, Umění a estetika na konci a na začátku. in: *Uvidět čtvrtý rozměr*, Praha 1996, s. 8–12.

⁵ Milena Slavická, Mají klasické výtvarné techniky vůbec ještě co dělat v současnosti, in: *Výtvarná výchova* XLI, 2001, č. 1, s. 5.

⁶ J. Kirschermann, in: Hana Babyrádová, Perspektiva počítačů a nových médií ve výtvarné pedagogice: Zamyšlení nad texty našich německých kolegů, in: *Výtvarná výchova* XLII, 2002, č. 1, s. 9.

a jeho nenahraditelných možnostech uplatnění pro rozvoj osobnosti, společnosti, umění, i přes veškerý respekt ke klasickým technikám a vnímání jejich nezastupitelnosti a důležitosti ve výtvarném umění a výtvarné výchově, nelze pominout situaci současné společnosti, a to je každodenní kontakt s novými technologiemi. Naše představy o světě se již neodvíjejí jen od přímé zkušenosti, informace jsou zprostředkovány médií, jsme zaplaveni reklamou, tiskem, televizí, videem, jsme neustále obklopeni, ne-li atakováni, obrazy. Navíc už dávno nejsme pouze pasivní příjematelé, ale současně se na tomto procesu aktivně podílíme, mailujeme, přijímáme a vysíláme obrazy, reprodukuje. Používáme fotoaparáty a mobily, vytváříme fotografie, posíláme je prostřednictvím internetu či mobilu, pracujeme s videokamerou, počítači, upravujeme digitální snímky⁷. Nové technologie přispívající k preferenci vizuální komunikace se světem se stávají automatickou součástí našeho života a v případě výtvarného umění a tvorby i tam, kde dříve byla jejich přítomnost nepředstavitelná. Jejich vliv na umění však nespočívá jen v použití doposud nebývalých technologií, které jsou využívány novými médii, ale jak připomíná Jaroslav Vančát, i v nastolování nových, dosud neznámých a předtím neexistujících obsahů⁸. I přes tolik zmiňovaný důraz na vizuální komunikaci se světem však ani tento teoretik nepopírá důležitost i jiných prožitků a zkušeností a upozorňuje, že: „...vizuálně založená myšlenková mapa sjednocuje všechny lidské zkušenosti získané dalšími, archaičtějšími smysly – sluchem, hmatem, čichem, chutí“⁹.

Do vzájemných vztahů se tak dostává na jedné straně důležitost zkušenosti získávané prostřednictvím smyslů při práci s materiálem, která je zásadní pro práci s klasickými technikami a řemeslem, na druhé straně se pak objevuje možnost, která zde dříve neexistovala, opřít se při práci s tradičními technikami o některé vymoženosti nových technologií a nových postupů a zapojit je do výtvarného řešení díla.

V nedávné historii moderní tapisérie a textilního umění lze najít mnoho příkladů, ve kterých hrají moderní technologie významnou úlohu. Jedna z prvních technologií, která se stala běžnou součástí práce textilních umělců, byla fotografie. Zásadnější průnik fotografie do textilní sféry se objevuje od konce 70. let, v počátku převážně u klasické tkané tapisérie při jejím návratu

⁷ Marie Fulková, Když se řekne vizuální gramotnost, in: *Výtvarná výchova* XLII, 2002, č. 4, s. 13.

⁸ Jaroslav Vančát, Výtvarná výchova oportunistů, in: *Výtvarná výchova* XLI, 2001, č. 3, s. 12–13.

⁹ Jaroslav Vančát, Uvidět 4. rozměr. in: *Uvidět čtvrtý rozměr*, Praha 1996 s. 52.

k figurálním tématům. Fenomén fotografie se stal pro řadu umělců výrazným tématem a fotografie byla využívána různým způsobem. U některých umělců je fotografie pro její dokumentární charakter využita jako předloha pro zpracování konkrétního děje, u jiných je součástí akce a jejího dalšího výtvarného ztvárnění, jindy je fotografie vyjádřením osobního vztahu ke skutečnosti a má výrazné symbolické hodnoty. Ale i tam, kde se jedná o fotografii s dokumentárním vyzněním, dochází k jejímu přehodnocení a zdánlivě narativní základ tohoto média se stává východiskem pro nový přístup textilního umělce. Autor zcela jiným způsobem než fotograf promítá konkrétní děj do jiného času a prostoru, vyjadřuje svůj osobní zážitek, vyjadřuje se k současné situaci. Výsledkem je jistý iluzionismus, ať už v čase nebo prostoru, který nastává při převodu do textilního materiálu a při využití odlišnosti jiné technologie. Převod se tak stal zcela autonomní výpovědí autora¹⁰. K významným autorům světové textilní tvorby a moderní tkané tapisérie reprezentující tento přístup k fotografii patří například Stefan Poplawski (*Helsinská konference, Smrt v Benátkách*), Tom Philips (*Zadní lavice*), Garry Benson (*Špička tvého jazyka*) a řada dalších. Odlišným způsobem, expresivněji a s větším emočním výrazem, s důrazem na tradiční hodnoty a výrazové možnosti tkané tapisérie, vytvořil český textilní umělec Jan Hladík dvě zásadní díla – *Setkání, nesetkání* a *Někteří z nás*, v němž je využita kromě malířské předlohy Raffaelova díla ze série Apoštolských skutků i fotografie současných lidí.

Polská textilní umělkyně Urszula Plewka-Schmidt pomocí tkaní konfrontuje v tapisérii *Symboly* fotografii – portrét současné dívky s malířskými dílem z jiné kulturní epochy a staví vedle sebe jak časové, tak prostorově vzdálené světy, které se jí stávají prostředkem pro vyjádření symbolických významů. Výrazně odlišným způsobem využila fotografii maďarská výtvarnice Kati Gulyas, která v monumentálních environmentech (*Nehybný pohyb, Exit*) použila záznamů rozfázovaného pohybu svého těla a fotografický záznam převedla v životní velikosti, pomocí filmového tisku a aplikace, do výrazně plastického textilního reliéfu.

Fotografie nebo video se stávají také prostředníkem zaznamenávání textilně pojatých akcí, stejně tak jako v jiných oblastech akční tvorby. Polská autorka Monika Droste představila na bienále v Lausanne v roce 1981 natočené video *Bezvýznamné osoby*. Film zachycoval opuštěné figury, bezhlavé textilní makety lidských těl, prázdné a opuštěné schránky člověka, roztroušené v nevládně vypadající krajině, do které přijíždí sedlák s koňským povozem

¹⁰ Milena Lamarová, Lausannská koláž, in: *Umění a řemesla I*, 1980, s.19–25.

a nakládá je na vůz. Situace lidských maket v krajině vytvářela intenzivní obraz opuštěnosti a bezvýchodnosti. Filmový záznam byl východiskem i pro další autorku Cindy Snodgrass. Americká autorka využila video pro zachycení akce, která měla do značné míry ráz sociálního umění, psychologické akce a současně i terapie. Prostřednictvím videozáznamu sleduje autorka v průběhu času celé rodiny, které zapojila do dění. Členové rodiny barví textilie, sešívají je společně do monumentálních objektů, které jsou následně zavěšovány na mrakodrapy a ozvlášťují město (*Barevný vítr v pohybu*).

Jiným způsobem s novými médii pracoval americký autor Gerhardt Knodel. Autor využil ve svém monumentálním environmentu připomínajícímu divadelní scénu světelnou projekci, kterou vytvořil prostředí, ve kterém se setkávají skutečné i nereálné světy, fragmenty krajiny, města, člověka, s odkazem na svět reality, která je však záměrně znejasňována a znejistňována (*Entr'acte* z roku 1983).

Spojení se současnými technologiemi představují od konce 80. let také díla, ve kterých autoři využívají specifických možností počítače. Kromě renaissance jacquardového tkaní, jemuž inovace programováním počítače umožnila neobvyklé cesty a řešení složitých forem i obsahů, se objevují i díla, u nichž jsou projekty vytvořené počítačem realizované dalšími moderními textilními technologiemi. K výrazným osobnostem sahajícím po moderních technologiích patří v tomto období například americká autorka Rebecca Medel (*Tisíce kanonů*) nebo Lia Cook, která dokonale využila tkaní na jacquardových stavech pro své prostorově iluzivní práce.

K textilu a novým médiím sahají často i netextilní výtvarníci. V této souvislosti nelze nepřipomenout alespoň jedno dílo z posledního období – *Prášky na spaní* – německé umělkyně Rosemarie Trockel, kterým zastupovala svou zemi na Bienále v Benátkách. Instalace a současně v ní probíhající video evokovalo neskutečnou atmosféru nereálného prostoru a dění. Ve snově vyznívající atmosféře promítaného videa přichází do prostoru jakési „veřejné nocelehárny“ lidé, nechávají se zavěšovat v podivných spacácích na věšáky, uléhají na postele, přikrývají se. Textil je zastoupen v symbolickém kontextu spaní a lůžkovin a asi také díky své měkkosti přispívá ke zdůraznění ireálného – virtuálního – prostoru a podtrhuje tak zcela nezastupitelně záměr autorky.

Ukazuje se tedy, že zdánlivě protichůdné oblasti jako jsou textil a nové technologie mají své styčné plochy, ve kterých se navzájem obohacují. O fotografii a jejím využití ve všech možných podobách v prostředí tapisérie i dalších textilních děl nejenže již nikdo nepochybuje, ale její používání se stalo

všeobecně rozšířeným. Také čím dál více rafinovanější využití jacquardových stavů pro realizaci výtvarných záměrů tvůrců je posouváno novými technologiemi. Video záznamy akcí i jejich další využití v různých projektech si našly v textilním umění své přirozené místo. Pro řadu současných textilních umělců je běžné využít i textilie vytvořené strojovou cestou, mechanikou řízenou počítači.

A stejně tak jako můžeme vidět přítomnost nových médií v tvorbě textilních umělců, objevuje se jejich zapojení i v tvorbě studentů výtvarné výchovy, budoucích pedagogů, kteří bez problémů dokáží prolínat oba světy a volit pro své výtvarné vyjádření nejadekvátnější prostředky.

Za všechny jen několik malých příkladů. Jedna ze studentek se ve své diplomové práci *Dědeček* (obrázek č.1) pokusila o znovunavázání komunikace se svým nemocným prarodičem, která byla kdysi přerušena. Po jistou dobu intenzivně dědečka navštěvovala, pokoušela se o znovunavázání vztahů. Neochota ke komunikaci z jeho strany dovedla studentku k nutnosti zachytit jeho existenci ve světě zredukovaném pouze na domácnost a nejbližší okolí pokud možno nenápadně. Pro zachycení okamžité situace použila fotografický záznam na mobilu, se kterým dále pracovala. Poměrně složitá technika



Obr. 1: Lenka Tučková, *Dědeček*, diplomová práce, 2010



Obr. 2:
Kateřina Čunková, *Muž ve sprše*,
diplomová práce, 2009



Obr. 3:
Lucie Hradilová, *Stopy spánku*,
diplomová práce, 2010

– fotografie, zvětšená a upravená počítačem, vytištěná na papír, který byl našíván na textil a postupně částečně vytrháván, odstraňován – umožnila studentce dosáhnout pocitu vytrácení ze zážitků z posledních setkávání se svým dědou. K autenticitě prožitku přispěla velkou měrou i celá řada postupně vznikajících fotografií zachycující časový faktor příběhu. Studenti často, tak jako v předchozí práci, zpracovávají fotografický záznam v počítači, upravují jej ve Photoshopu, redukují objemy, modelaci, barvy, hledají nejlepší výtvarné řešení adekvátní pro převod do jiné techniky a jiného materiálu, ať už se jedná o tkaní goblénu (*Muž ve sprše*, *Stopy spánku*) (obrázek č. 2, 3) nebo voskovou batiku, výšivku či aplikaci. Fotografie se objevuje také všude



Obr. 4: Kamila Jochymková, *Arachnofobický trenážér*



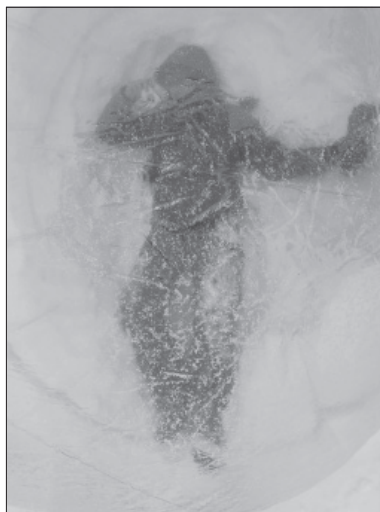
Obr. 5: Roman Urubek, *Čepice pro headspin*

tam, kde je její role nezbytná k zachycení děje, akce (*Arachnofobický trenážér*, *Čepice pro headspin*), (obrázek 4, 5) prožitku z vlastní tělesnosti, který probíhá v čase a prostoru nebo nám přibližují konceptuálně pojatou práci.

Kromě fotografie je dalším důležitým prostředníkem záznamů z textilně pojatých akcí video, které umožňuje zachytit situaci probíhající v jistém čase a prostoru v její plné plasticitě. Tyto záznamy jsou důležité jak při osobních rituálech, tak také při happeninzích a land-artových akcích. Video se tak stalo nezbytným



Obr. 6: Jana Tunková, *Proměny světla*,
diplomová práce, 2009



Obr. 7: Jana Tunková, *Proměny světla*,
diplomová práce, 2009

prostředkem pro zachycení proměny světelných kvalit studentského díla s názvem *Proměny světla*. (obrázek 6, 7) Autorka vytvořila tři objemné nafukovací objekty z průhledných fólií s různou mírou lesklosti a matovosti a na nich, v prostředí zimních zasněžených hor, zkoumala možnosti průchodnosti a odrazení světla. Objekty svými světelnými kvalitami výrazně komunikují se svým okolím, odrážejí proměnu atmosféry, západ slunce, mraky na obloze, ztrácejí se v mlze a sněhu. Své světelné zkoumání schopnosti procházení světla přes objekty autorka rozšířila o pohledy zpod objektů, z tunelů vyhrabaných pod sněhem. Videozáznam tak dokumentuje nejen proměny světelné atmosféry, ale i celý proces umísťování objektů, jejich zahrabávání do sněhu, proměnlivou situaci pozorovatele a současně účastníka akce. Někdy je video nejen dokumentem, ale zcela zásadním prostředkem pro výtvarnou realizaci záměru autora. V diplomové práci *Prostor pro virtuální spánek* (obrázek 8) hrálo video hlavní roli. Studentka, vytvořila prostor evokující skutečný pokoj s lůžkem, do něhož promítala video s natočeným několikahodinovým záznamem svého spánku, který probíhal v jiném čase a v jiném prostoru. Pocit neskutečna a virtuality byl posilován jak prázdným prostorem, její fyzickou nepřítomností, tak i volbou materiálu, kterým byla průhledná růžová fólie tvořící stěny „pokoje“.



Obr. 8: Silvie Kučerová, Prostor pro virtuální spánek, diplomová práce, 2006

Ukazuje se tak, že u současných studentů již neexistuje v podstatě problém, ve kterém by se nová média a textilní tvorba stavěla proti sobě nepřátelsky, a ukazuje se také, že i přes deklarované rozdílnosti mohou mít klasické techniky a řemeslo a nová média společné některé body. K proměně tohoto vztahu jistě přispívá i pro studenty zcela samozřejmé využívání nových informačních technologií a médií. Je tak zcela přirozené, že student, budoucí výtvarný pedagog, nebude mít ostych před novými médii, a že zcela přirozeně naučí využívat jejich možností žáky a studenty na ZŠ a SŠ i ZUŠ. Jedině vlastní zkušenost je tím hnacím motivem pro použití toho nejlepšího, co nám obě oblasti nabízejí, aniž bychom se při tom připravovali o to podstatné, co je samotnouází textilního oboru – senzitivita k materiálu, respekt k řemeslu či vnímání symbolických hodnot textilu.

SUMMARY

Tatána Šteiglová

Textiles and new media

Textiles, an interpretational way of working with materials, have always been one of the traditional artistic means of expression; the fundamentals of working with textiles have been coded by handicraft. In the mid-20th century, textiles were emancipated and have remained a means of free expression for artists to this day. These emancipated tendencies have taken on various forms and one of these has to do with the relationship between textiles and new media. The author in this paper attempts to show that despite the differences between handicraft and new media, both are essentially working with materials, and there are many examples of areas in which the two connect—not only in art, but also in the pre-graduate training of future teachers, who are then able to apply their experiences with no problems whatsoever into their teaching at basic schools, middle schools and art schools.

Přínosy, ztráty a rizika nových médií ve výtvarné výchově

Kateřina Štěpánková

Anotace: Příspěvek zpracovává téma přínosů ztrát a možných rizik nových médií ve výtvarné výchově v komparaci s tradičními výtvarnými prostředky.

Otázka ohledně nových médií a jejich místa ve výtvarném vzdělávání již dávno není rozvažováním, zda ano, či ne. Vedle roviny přínosů je nezbytné reflektovat i odvrácenou stranu technologií.

V čem nás média obohacují vzhledem k cílům výtvarného vzdělávání

Vlastní přímá práce s médii je přirozenou cestou k porozumění soudobé vizualitě a jejímu aktivnímu hodnocení. Díky schopnosti ovládnout je, se alespoň částečně vyhýbáme riziku pouhého pasivního přijímání prezentované obraznosti i hodnot, které zprostředkovávají. Schopnost užívat média v běžném životě je a bude naprostou samozřejmostí a to nejen pro praktické či pracovní účely. Média jsou přitažlivým prostředkem sebevyjádření a rozšiřují i výrazový repertoár žáka. Otevírají prostor pro novou expresivitu. Snadnost ovládání a relativní nenáročnost na formální dovednosti je důvodem pro jejich vysokou atraktivitu. Tradiční prostředky oproti nim vyžadují mnohem více času, především k ovládnutí výtvarné techniky. Přinášejí prvek ozvláštňení do výuky a díky schopnosti práce se sofistikovaným prostředkem mohou pozitivně ovlivňovat motivaci i sebepojetí a sebehodnocení žáků. Podněcují vnímavost k okolí, společnosti, detailu. Mohou zprostředkovávat kontakt se světem a okolím, být prostředkem komunikace s okolím, zvláště v období dospívání. Mohou být nástrojem zkoumání, metodou poznání, prostředkem introspekce a revize vlastních hodnot. Otevírají prostor pro hru a experiment, díky možnosti mnohonásobného opakování a korekce chybných kroků, bez nutnosti začínat znovu od začátku. Snadné a zábavné osvojení si základních estetických a výtvarných zkušeností a dovedností (kompozice, barevná skladba, kontrast,

harmonie...). Rozšiřují vyjadřovací repertoár a především pomáhají bourat významnou překážku tvořivosti, spočívající v sebehodnocení umím – neumím. Média mohou pomoci překonat období s výrazným poklesem potřeby se výtvarně vyjadřovat.

O co nás mohou nová média ochudit a připravit

Jak uvádí Babyrádová¹, důležitým momentem v tvorbě je i spontaneita a s ní svázaná expresivita. Přirozená potřeba tvořit bez předem promyšleného konceptu, spolehnout se na inteligenci ruky a gravitaci materiálu, který je prostředkem i inspirací zároveň, uvolňuje vnitřní tvořivé síly. Niternost zpracovávaného tématu je pro tento přístup k tvorbě charakteristická. Cílem estetiky, dle její etymologické definice je vnímání a posuzování světa skrze smysly (sloveso *aisthanomai* znamená „vnímat smysly“, „cítit“, „uvědomovat si“, substantivum *aisthesis* znamená „smyslové vnímání“ a adjektivum *aisthétikos* – „citlivý“, „cítící“, „náležející ke smyslovému vnímání“). At' již na estetiku nahlédneme z hlediska antické tradice či současných cílů výtvarné a estetické výchovy, důraz je stále kladen na citovou složku poznávání, a posuzování jevového světa přes smysly, nikoli přes racionální koncepty. Nová média jako prostředek tvorby umožňují autorovi mnohem větší distanci od světa. Autor je více vnějším pozorovatelem situace než jejím přímým účastníkem. Distanční postoj pojící se s téměř bezkontaktním prostředkem záznamu, ještě napomáhá odosobněnou a chladnou tematiku generovat. Nová média jsou mnohem blíže analytickému způsobu uvažování. Koncept se stal nedílnou součástí díla a mnohdy jej zcela zastupuje, smyslová podstata estetického zážitku se tak vytrácí a zůstává pouze racionální rovina. „Proto jsou i současná umělecká díla spojena více s konceptuálními záměry, než s expresivitou“². Nová média nevyvolávají potřebu ovládnout nástroj a pracovat s materiálem. Technologie nabízí možnost vyjádřit se dokonalou formou a neřeší otázku formálních dovedností, pouze tuto problematiku zakrývá. Kontakt s materiálem, je díky zapojení smyslů a vjemům, které je možné zažít pouze při práci s ním, nezastupitelný a nanahraditelný myší, klávesnicí či tlačítkem kamery.

¹ Hana Babyrádová, Umění bez záměru dělat umění, in: Hana Babyrádová – Pavel Křepela, *Spontánní umění*, Brno 2010, s. 7–14.

² Viz Hana Babyrádová (pozn.1), s. 7–14, cit. s. 8.

Nežádoucí důsledky vytěsnění tradičních prostředků výtvarného vzdělávání se zřetelem na osobnost žáka

V předchozím textu byla zmíněna pro a proti, přínosy a ztráty. V tomto bodě se zaměříme na možné psychologické důsledky plynoucí z vytěsnění tradičních výtvarných prostředků. Tvorba realizovaná v materiálu a hmotě je významným ventilem uvolnění energie a příležitostí k uvolnění spontaneity. Ta je z hlediska naplnění psychologických účinků tvorby, nikoli pouze znalostních a dovednostních, velmi významná. Jejím vytěsněním ztrácíme prostředek sebevyjádření i duševní hygieny^{3 4}. Za pozornost stojí, že současné umění, ze kterého výtvarné vzdělávání bere inspiraci, neustále řeší otázku ztráty kořenů, vykořeněnosti, ztrátu identity, nesmyslnosti světa a společnosti, hledání lidského měřítka⁵. Přes veškerou postmoderní zkušenost s okolním světem jsme osobnosti žijící v reálném, nikoli virtuálním čase a skutečnosti a potřebujeme mít pevnou vazbu ke světu. Jeho poznávání skrz smysly, jakkoli může být filosoficky zpochybnitelné, je určující pro naši orientaci v něm a jistotu našeho vlastního bytí. Tuto smyslovou zkušenost je však třeba předávat a zprostředkovávat, i to je úloha učitele výtvarné výchovy. Zákonitosti psychického vývoje nás vedou od smyslového poznávání směrem k racionalitě a formálnímu způsobu uvažování. I proto je nutné jako kompenzaci nabízet skutečné zážitky, zkušenost s materiálem, zážitek přetváření vlastníma rukama a formování něčeho z ničeho, hru, která je svobodná, ale nikoli frivolní. Rozdíl mezi dotykem klávesnice a materiálu, ať již hlíny či dřeva, které opracováváme, je zřejmý. Fyzická účast je něco, co nás spojuje s okolím do kterého patříme, se sebou, s vlastními schopnostmi a dovednostmi, i s ostatními, se kterými tímto symbolickým způsobem komunikujeme. Smyslově intaktní médium je naopak prostředkem k zachování emoční i fyzické distance od světa, se kterým, ač v něm žijeme, postupně ztrácíme kontakt. Proto je i únik do virtuálních světů počítačových her a zástupných existencí tak aktuální. Stejně jako byla média ve své době něčím výlučným, stála na okraji a snažila se prosadit ve světě umění i výtvarného

³ Zbyněk Zicha, *Úvod do speciální výtvarné výchovy*, Praha 1981, s. 33–38.

⁴ Je zajímavé sledovat posun ve vnímání výtvarné činnosti a jejího přínosu pro tvůrce. Ještě před pár lety vládl poměrně silný a vyhraněný postoj vůči psychologizaci výtvarné výchovy, která se zaměřovala především na zprostředkování vizuálních estetických kvalit. Stránku osobních přínosů, introspekci, mentální hygienu, sebevyjádření, odsouvala a bránila se jí jako „terapii“, která nenáleží do pedagogiky. Přitom je obtížné rovinu vzdělávání a poznávání oddělit od osobnosti žáka a jeho psychologického rozměru.

⁵ Zygmund Bauman, *Úvahy o postmoderní době*, Praha 1993, s. 33–56.

vzdělávání, může podobná situace nastat za pár let, pouze prostředky a metody si vymění místa. Zkušenost a návyky z virtuální reality her, kdy čas i akce jsou vratné, je nepřenositelná a hlavně nefunkční ve světě, ve kterém jsme fyzicky zakotveni. Minulé století bylo na základě myšlenek a knihy E. Keyové nazýváno „Stoletím dítěte“⁶. Nikoli snad jako popis situace, ale jako výzva ke zrovnoprávnění dětství jako fenoménu, jeho spontaneity, osvobození vzdělávání od pragmatismu, vytvoření prostoru pro dítě v dospělém světě. Je dost možné, že naše budoucnost bude formována s vizí „Století člověka“, kdy se budeme snažit navrátit k vlastním smyslům, nezpochybnitelné realnosti světa, že budeme usilovat o existenci v čase ubíhajícím, nikoli paralelním, vratném, manipulovatelném.

Důsledky splývání reality a virtuální relativity, skutečného s myšleným, nás nutí vypracovat si nový systém hodnocení a přijímání informací, který je spojen s nutností ověřování, díky maximální relativizaci všeho, především však hodnot, které byly vnímány jako jisté a platné. Určitá míra nejistoty generuje schopnost improvizace a připravenosti na změnu. Ta je i jedním z ukazatelů kreativity⁷. Pokud je však znejistěn celý systém a veškeré hodnoty, směřujeme již jen k neuróze.

Další otázky související s novými médii ve výtvarném vzdělávání

Práce s novými médii vyžaduje i nemalé finanční investice do pořízení a neustálé obnovy vybavení. Od nových médií nelze očekávat paušální zvýšení kreativity. Ta se projevuje jako vícesložkový fenomén⁸, nejde pouze o schopnost generovat nové nápady. Pokud zúžíme výtvarné vzdělávání na schopnost ovládnout a k výrazu využívat především nová média, narazíme na problém schopnosti učitele s nimi pracovat, držet krok s jejich rychlým vývojem, i držet krok se žáky samotnými. Pro současnou generaci žáků a studentů jde o mnohem samozřejmější a běžnější dovednost, než pro generaci jejich učitelů. Označení, které užívá Marc Prensky k odlišení těchto dvou generací, jako „*digital natives*“ a „*digital immigrants*“⁹, plně vystihuje odlišnost těchto

⁶ Jiří David, *Století dítěte a výzva obrazů*, Brno 2008, s. 90–95.

⁷ Marie Königová, *Jak myslet kreativně*, Praha 2006

⁸ Joy Paul Guilford, *The Nature of Human Intelligence*, New York 1967.

⁹ Marc Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*. *On the Horizon* IX, No. 5, 2001, October.

světů. Svět současné generace je světem nejen nových technologií, ale i jiného způsobu uvažování a zacházení s informacemi. Cílem již není informace sbírat, ale především třídit. Rozdíl mezi generacemi, které stojí vedle sebe, je především ve způsobu uvažování. To skutečně průlomové, co nám nová média přinesla, je redefinice vztahu učitel-žák. Je to velice důležitý moment, který budeme muset začít nejen diskutovat, ale i řešit a promítnout do profesní přípravy učitelů. Učitel se bude stávat více koučem, protože žák bude v některých oblastech umět a znát více než on a není v silách učitele s ním držet krok. Pokud máme jako učitelé co předat, nejsou to informace, ale vytvoření prostoru ke kritickému uvažování, účast na procesu v roli moderátora, zprostředkování zkušeností s pravidly "starého" světa, která jsou i klíčem k pro pochopení naší vlastní minulosti.

Závěr

Otázka zisků a ztrát je nutnou součástí každého rozhodovacího procesu. Je to zvědomění kontextu, díky němu ze situace můžeme těžit, nikoli se nechat vléct. Tázání se i na negativní jevy nás donutí přemýšlet, jak je můžeme aktivně zpracovat či přerámovat, a jak podívat se na situaci novými očima. Co je výlučné v tomto světě, je člověk sám v jeho lidskosti, slabostech, nedokonalostech, pomíjivosti, ale i schopnosti symbolizovat, tvořit, dávat přesahy a významy. Riziko médií¹⁰, a to nejen ve výtvarném vzdělávání, nespočívá v jejich existenci a jejich využívání, ale ve snaze nahradit jimi ostatní prostředky, které jsou energií a zkušeností, kterou zprostředkovávají, nenahraditelné, a to nejen z hlediska výtvarného. Můžeme hovořit o přímé zkušenosti práce s materiálem, zapojení smyslů, o sebezkušenosti, energii, kterou fyzicky musíme vynaložit k jeho proměně, o emocích, které skrz tuto zkušenost získáváme. O trpělivosti, prožitku zapomnění v čase, pohroužení se do činnosti (flow zážitku), ale i o důsledcích reálných činností, jejichž výsledek lze přijmout, odmítnout, tvořivě využít, ale nikoli vrátit. V tvůrčím procesu je i překvapení a materiál, nástroj, mysl a ruka nejsou vždy zajedno. Náhoda, které se tímto otevíráme, je cestou ke kreativě¹¹ a zásadnímu formujícímu prožitku „korektivní zkušenosti“. Ze současné situace a diskuzí bychom mohli získat mylný dojem, že výtvarné vzdělávání je a mělo by být pouze o médiích. Nesmíme však zapomínat, že se jedná pouze o jednu

¹⁰ Viz Jiří David (pozn. 6), s. 332–336.

¹¹ Viz Marie Königová, (pozn. 7).

z možností. Stejně, jako se prosadilo využití fotografie ve výtvarné výchově, koláž, asambláž, kombinovaná technika, koncept, enviroment, atd., přijme-me do výtvarných výrazových prostředků i nová média. Neměli bychom zapomenout, jaké jsou cíle výtvarného vzdělávání a k čemu nám výtvarná tvorba slouží. Vedle poznání i spojovat se smysly, zprostředkovávat emoce, bezprostřední prožitky. Umožnit seberealizaci, i onu diskutovanou terapii skrze sebepřesah a katarzi. Prodloužení smyslů skrz médium je žádoucí, neměli bychom opominout i jejich prodloužení směrem ke světu nevirtu-álnímu. Dokud jsme závislí na vzduchu, vodě, půdě, neměli bychom se tak příliš snažit se od něj odtrhnout.

SUMMARY

Kateřina Štěpánková

The benefits, losses and risks of new media in Art Education

This paper focuses on the benefits, losses and potential risks of new media in Art Education in comparison with traditional artistic means.

Využití motivačních filmů pro dětského návštěvníka v muzejní edukační praxi

Kateřina Tomešková

Anotace: Příspěvek vypovídá o možnosti využití a praktickém významu motivačních filmů, které se běžně uplatňují v motivační části edukačních programů Muzea Komenského v Přerově, p. o. Tento prvek animačního programu uvádí dětského návštěvníka rychle do tematiky expozice či výstavy a bývá obvykle propojován s přímou aktivní činností se sbírkovým předmětem či výstavním artefaktem – hrou na badatele. Tato didaktická pomůcka, v muzejním prostředí dosud neobvyklá, vychází z poznávacích potřeb jedince a zároveň podněcuje diskusi účastníků a přispívá k příznivému sociálnímu klimatu během muzejní edukace.

„Také metody je třeba, a to vševědné pro vševědné studium, tj. tak všeobecné, tak ve všem souhlasné a tak snadné a příjemné, aby tu stejně jak žáci, tak i učitelé nezakoušeli nechuť k práci dříve, než zakusí výsledek a radost z práce vykonané...“

Jan Amos Komenský¹

Úvodem

Od konce roku 2009 nabízí Muzeum Komenského v Přerově v prostorách zámku výchovně vzdělávací aktivity školám, se kterými se na půdě kulturních institucí ani škol běžně nesetkáváme. O neobvyklosti muzejních animačních programů pro děti a mládež vypovídá již na první pohled nejen využití netradičních didaktických metod, ale i pomůcek. Školám se snažíme ukázat, že digitální technologie mohou do vyučování zasahovat i prostřednictvím muzeí. Cílem muzejní edukace v přerovském muzeu je skutečná „škola hrou“.

Oživující činnosti obsahem vycházejí z Rámcového vzdělávacího programu pro základní či gymnaziální vzdělávání. Ty jsou pak běžně variovány pro praktické posouzení také skupinám z řad nejmenších návštěvníků, a to pro poslední ročník MŠ. Edukační programy muzea

¹ Kolektiv autorů. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského IV*, Praha 1966, s. 455.

jsou založeny na přímém kontaktu s muzejními předměty a aktivních činnostech dětských návštěvníků především ve stálých expozicích, ale i na krátkodobých výstavách pilotního významu. Jedná se většinou o přitažlivé, pohodové a netradiční formy her s výukovým základem, při kterých muzejní edukace staví na metodách zážitkové pedagogiky, na artefaktech a kritickém myšlení.

Film jako cesta k názornosti a motivaci

Jan Amos Komenský ve svých pedagogických dílech vytýčil určité zásady, které nacházejí uplatnění právě v muzejní edukaci. Jedná se o výuku skrze předměty samotné, kde mluví o využití „*předmětnosti*“ a o vyučování na základě obrazů samotných jevů, tj. „*názornosti*“. Film může k naplnění těchto zásad posloužit, a to nejlépe ve spojení se sbírkovým předmětem či výstavním artefaktem.

V muzejním prostředí se nabízí možnost využití zvláštního napětí mezi klasickými a novými médii, a to v případě vytvoření zcela specifické motivace směrem k dětskému návštěvníkovi. Právě „motivační film“ se jeví pro tuto cíleně zaměřenou vstupní část edukace velmi vhodným. Tento prvek animačního programu uvádí dětského návštěvníka rychle do tématu jako svébytného prostoru, který vyvolává jak konkrétní, tak i obecné otázky. Během projekce se žák na chvíli během smyslového vnímání osamostatní a poté, na základě shlédnutého, nalézá první vlastní odpovědi. O tyto se poté dělí v následné krátké diskusi, která se podobá slovně vyjádřené myšlenkové mapě. Někdy se asociace zaznamenávají i písemně nebo kresebně. Na tuto část již obvykle přímo navazuje aktivní činnost žáků – hra na badatele. Obraz z více pohledů, který si pak skupina postupně vyjasňuje, je názorově bohatší a každý jedinec pak zpětně může lépe chápat souvislosti a odkrývat podstatu věcí a jevů.

Filmem nejen za potřebami muzejní edukace

Vydeme-li z poznávacích potřeb dítěte a zabýváme-li se i jeho psychologickými, sociálními, vzdělávacími či morálními potřebami, pak se přirozeně dostáváme k oblíbeným herním aktivitám dětí. Dnešní mladá generace je navíc každodenně obklopena médii a právě film může být počátkem cesty, která zaujme a povede žáky ke vztahu k učení. Tato forma zprostředkování

informací totiž u člověka probouzí zájem nejen o zvolené téma, ale i o souvislosti světa. Vrátime-li se ke školnímu vzdělávání, pak lze motivačního filmu vhodně využít také v rámci průřezových témat. I jeho výchovná složka není zanedbatelná, protože vede žáka k nápodobě vzorů, ale v našem případě také k možnosti samostatné, zvolna se rodící úvahy jedince o námětu a jeho ztvárnění. Kvalitní snímek vytvořený citlivou rukou navíc podporuje estetické cítění žáků. Vyjadřuje se především výtvarným jazykem a o to více nabízí bezprostřední zážitek.

Didaktická pomůcka v podobě animovaného filmu, v muzejním prostředí dosud neobvyklá, vychází z poznávacích potřeb jedince. Zároveň však podněcuje diskusi účastníků a přispívá k příznivému sociálnímu klimatu během muzejní edukace. Pokud je i obsah filmu přímo směřován k prosociálnosti, pak se žáci učí empatii a spolupráci, jsou vedeni k posílení humanitních postojů. Motivační filmy pro dětského návštěvníka v každodenní praxi v paměťové kulturní instituci vzbuzují zájem skupiny dětí o téma, ale i další výklad. S přihlédnutím ke složení kolektivu (věkovým zvláštnostem, specifickosti a typu učiva apod.) lze k poznávání motivovat filmem z krátkodobého i dlouhodobého hlediska. Na jednu stranu se učitel nabízí možnost využít jeho zvláštnost, překvapivost až záhadnost a otevřít tím cestu do světa dětské fantazie. Z jiného pohledu, čím je jeho ústřední myšlenka jednoznačnější a přitažlivější, tím lépe v očích žáka vyvolá zřetelnou představu o vlastní animaci.

Film jako technický pomocník k výpovědi učitele

Film nebo i plakát a leták k animaci, které si učitel sám vyrobí, slouží propagaci muzejních programů snad nejlépe. Je však také pravdou, že technické vytváření filmu v domácích podmínkách je poměrně materiálně i časově náročné. Autorka textu pracuje v kolektivu tří osob (ochotných rodinných příslušníků), které si práci rozdělí. Technicky zdatní pomocníci spolupracují především při samotném natáčení a editaci filmů. Návrh scénáře je plně v kompetenci autorky, která je také tvůrkyní celého animačního programu. Při konkretizaci tématu motivačního filmu má sice muzejní pedagog volné ruce, avšak vložit do cca pětiminutového snímku celý příběh, tak aby byla jeho výpověď přiměřená věku dítěte, je velmi nesnadné.

Základní představa o filmu vzniká v hlavě pedagoga i několik týdnů a poté se teprve hledá konkrétní „tvar“, a to již v kolektivní spolupráci, která vyústí do podoby kresleného scénáře. Při tvorbě filmu se tvůrčí kolektiv

snáží střídat různé techniky animovaného filmu – kreslenou či modelovanou animaci, dále animaci ploškovou či loutkovou. Do posledních kreslených snímků jsme se pokusili zakomponovat i prvky dokumentární, např. mluvené komentáře či reálné záběry kamery. Samotné natáčení trvá odhadem tak dva až čtyři víkendy. Pro dodatečnou úpravu záběrů, střih a vytvoření animace používáme základní software, tzn. Zoner Photo Studio 8, Microsoft Movie Maker, Pinnacle Studio 12 a jednoduchý GIFanimator. Domníváme se však, že důležitější než dokonalé technické vybavení je skutečná zainteresovanost tvůrců a chuť vyrobit nevšední didaktickou pomůcku, „na míru ušitou“ do animačních programů našeho muzea.

Závěrem

Tak jako je různorodé muzejní prostředí, tak může být i různorodý film. Proč jej tedy nevyužít a díky jeho obrazovým možnostem nevytvořit lepší podmínky pro práci se sbírkovým předmětem či výstavním artefaktem směrem k cílenému bádání. Kvalitně vytvořená obrazová pomůcka dynamické podstaty bezprostředně vtahuje dítě do hry a naplňuje zásady edukace muzejní „školy hrou“.

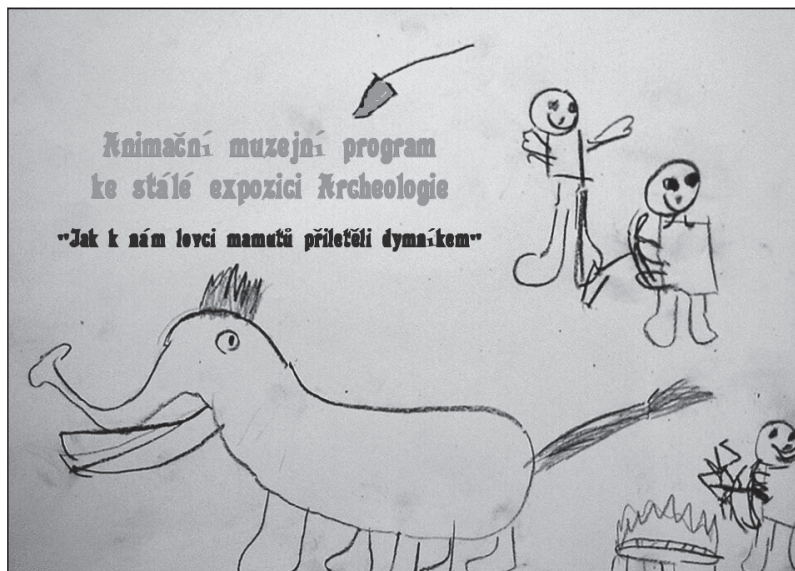
Anotace programů:

1. Pravěk („Jak k nám lovci mamutů přiletěli dymníkem“)

Ve vstupní části sklepních prostor muzea stojí sádrový model mamuta. Nikdo přesně neví, jak je to možné, ale v době, kdy se venku začíná smrákat, tak zmizí z výklenku. My však potřebujeme zkušeného průvodce expozicí lovců mamutů. Dětské ruce jej s láskou tvarováním modelíny ve filmu ožíví a tento náš animovaný dlouhosrstý kamarád zamává všem chobotem. Tímto pozdravem každého vítá v pravěku. V naší fantazii může začít další doba ledová, protože do expozice se vstupuje jedinečně se zavázanýma očima. V jeskyni nás obklopí tma a tajemné zvuky pravěkých zvířat... Pozn.: Poslední verze tohoto filmu byla doplněna o dokumentární záběry z badatelské práce malých archeologů a z „pravěkých“ dílen v muzejní herně.

2. Mineralogie („Za tajemstvím lesklých kamínku aneb Cesta do druhohor“)

Expozice Mineralogie seznamuje žáky s průřezem systému mineralogie



Plakát k programu Jak k nám lovci mamutů přiletěli dymá-kem

v návaznosti na geologický vývoj Země. Každý, komu se líbí barevné kamínky, se určitě rád vydá za pokladem. V kresleném filmu už na nás čeká pirátská loď s malým jednookým kapitánem. Ten však miluje zlato a nerad se o ně s někým dělí. Mladé plavčíky navádí tudíž špatným směrem a oni sami si nakonec musí najít cestu ke skutečnému pokladu. Film se stává ve spojení s badatelskými listy cestou za dobrodružstvím, při kterém číhá mnoho nástrah. Mimo jiné je možné se potkat také s dinosaury...

3. Entomologie („Příběh ze života hmyzích kamarádů“)

Expozice Entomologie evokuje nejen u malých návštěvníků vzpomínky na příběhy Ferdy Mravence a jeho kamarádů z knih Ondřeje Sekory. Z hlediska výuky je sice dobré získat základní povědomí o dělení hmyzu, ale filmová ruka si může navíc přikreslit zvědavou paní Berušku. Naše puntikátá tetka skulinkou v parketách proleze do expozice a vydá se nemotorným letem najít v entomologické krabici své kamarádky. Krátký film motivuje diváka k uvědomění si poznávacích znaků hmyzu a k pohledu na svět z jiné perspektivy...

4a. Národopis („Lidové zvyky na Hané aneb Já mám malovanou vestu, vestičku“)

Expozice hanáckého kroje aneb malé vyprávění ze života dětí na moravské vsi. Tak se jmenuje animační program pro školy, ke kterému ve spolupráci s národopisným souborem Haná vznikl převážně hraný film. V něm se dozvídáme, co se stane, když vyroste Honza z loutkového divadélka. Se svou nastávající nevěstou se snaží divákovi přiblížit čtvero ročních dob a místní zvyky i tradice. Pro krásu lidové výšivky a veselý konec doporučují všichni správní Hanáci ke shlédnutí všem věkovým kategoriím.

4b. Národopis („Jak vzniklo jméno Haná – Pověst z Moravy“)

Víte, jak vzniklo jméno Haná? Máte rádi pohádky? Pokud ano, tak k přerovské muzejní *Expozici hanáckého kroje* vznikla pro nejmenší návštěvníky loutková pohádka v hlavní roli s líným čertem. Při malování kulis jsme si opravdu vyhráli. Jednalo se o vánoční dárek dětem k prvnímu výročí založení naší ŠKOLY HROU, který podpořil hravé aktivity dětí v jazykové a literární dílničce. Nicméně po shlédnutí filmu se i naši kunsthistorici přiznali k novému poznání...

5. Stará škola („Grotesky ze školních škamen“)

Animační program ke krátkodobé výstavě Cesta do hlubin študákovy a kantorovy duše se stal opravdu netradiční prohlídkou. Filmová inspirace doby Rakouska-Uherska a 1. republiky (dle knih Jaroslava Žáka) nás doslova vyprovokovala ke každodennímu divadelnímu představení, které doprovázela i projekce motivačního filmu. Věříme, že si v tomto snímku převážně vytvořeném ploškovou animací vychutná každý divák náznaky drobných dobových „bojů“ mezi kantory a študáky.

V titulcích je možné zahlédnout kus spisovné mluvy a v obraze navíc jeden rozpothybovaný stroj z vyučovacího předmětu zvaného přírodopis. Škoda jen, že s rákoskou a plivátkem jste se mohli osobně (i názorně!) setkat jen jako přímí účastníci animačního programu pro školy...

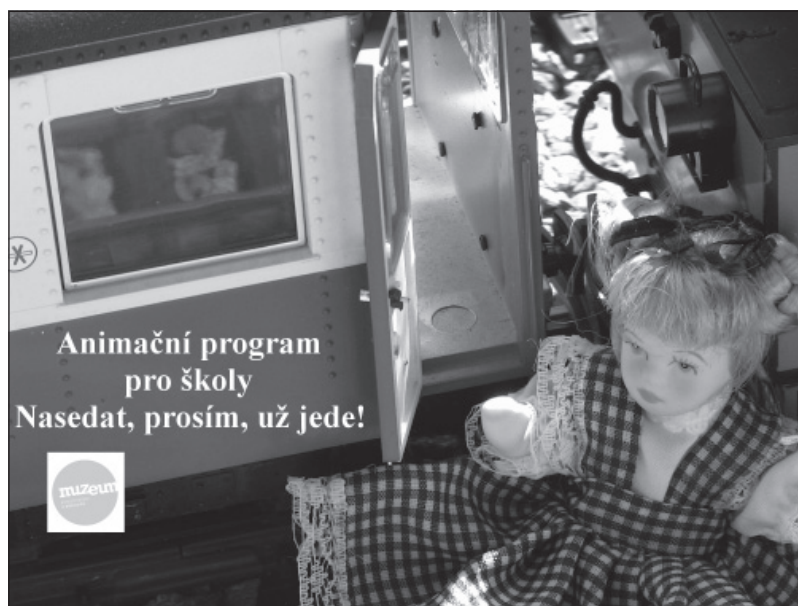
6. Japonsko („Konvice se slávikem aneb Pohádka z romantických krajin“)

Motivační film o dalekém zemi oživil krátkodobou výstavu „*Tou knihou jsem si zamiloval Japonsko*“ (k 130. výročí narození Joe Hlouchy a k 170. výročí narození Julia Zeyera). Na této krátkodobé výstavě se žáci

s údivem setkávali s křehkými Japonkami a udatnými samuraji. Každý si mohl prohlédnout japonský paraván, závěsný svitek, vějíř či kimono. A když přišel pravý čas k vypití misky zeleného čaje, tak si všichni popolu přisedli na rohož a pustili živé obrázky. V zenových zahradách se mihla postava kupce v červeném kimonu, který dostal zálsuk na konvici se slavíkem. K tomu, jak to všechno dopadlo, ale i k pochopení japonské krásy Vás může přivést tento kreslený pohádkový příběh s otevřeným koncem...

7. Mašinky („Nasedat, prosím, už jede! aneb Povídání o první parní lokomotivě“)

„Víte, že první mašinky jezdily na dřevo a uhlí? A že každý z těchto dýmících parních strojů uměl rozběhnout nebo zastavit jen opravdový pan strojevůdce?“ Tak právě těmito slovy začíná hraný motivační film pro edukační potřeby animačního programu k letošní pilotní výstavě přerovského muzea. Díky instalacím z prostředí železnice se stal opravdovou cestou od staniční kanceláře až po vlakové kupé. S kouzelnou jízdenkou



Plakát k programu Nasedat, prosím, už jede! aneb Povídání o první parní lokomotivě

se všichni vydávali do světa 19. století, kdy v roce 1841 do Přerova přijel první vlak. Na dětské pasažéry čekalo i filmové promítání. „Nasedat, prosím, už jede!“ je film obohacený o prostředí modelové železnice, které se stává pro naši filmovou hrdinku, cestovatelku Mášenku, skutečným dobrodružstvím. Jen ve fiktivním světě se při výletu mašinkou každý z nás může stát panenkou Mášenkou či plyšovým medvídkem a z okna vagónku sledovat krásu přírody...

Více o ŠKOLE HROU, včetně nabídky animačních programů pro školy, plakátů a fotodokumentace lze najít na www.prerovmuzeum.cz. Tamtéž lze shlédnout výše uvedené motivační filmy, ale i některé dokumenty z průběhu oživujících činností ve stálých expozicích i v krátkodobých výstavách.

SUMMARY

Kateřina Tomešková

The use of motivational films for the child visitor in Museum Education work

This paper addresses the possibilities of the use and practical significance of motivational films, ordinarily in use in the motivational part of the educational programmes of Muzeum Komenského v Přerově [Comenius Museum in Přerov, Czech Republic]. This element of the animation programme quickly introduces the child visitor to the theme of the exposition or exhibition and is usually connected directly to activities with items in the collection or exhibition items on display—playing at being a museum worker. This didactic aid, rather unusual in a museum setting, comes out of the educational needs of the individual and at the same time stimulates the discussion of participants, contributing to a positive social climate during museum education. The paper is supplemented by projection of scenes from the ŠKOLA HROU [School of Play] motivational films at the museum from 2010–2011.

Využitie fotky a fotografovania vo výtvarnej výchove v primárnom vzdelávaní

Daniela Valachová

Anotácia: *Príspevok prezentuje realizáciu a výsledky projektu, ktorý bol zameraný na skúmanie možností fotky a fotografovania v prostredí školskej výtvarnej výchovy v primárnom vzdelávaní. Neponúkame definitívne riešenia a návody, skôr jeden z možných prístupov tak, aby žiaci na prvom stupni mali možnosti zmysluplne využívať hodiny výtvarnej výchovy aj so zameraním na fotku.*

Úvod

Súčasná doba je typická novými technológiami a počítačmi. Fotografia sa stáva súčasťou života už žiakov na základných školách. Ak má byť edukácia zmysluplná, potom by sa mal pedagóg vedieť vyrovnávať s nastupujúcim trendom multimedialnej doby edukácie a vhodným spôsobom ju vedieť vniesť do kultúry, umenia a edukácie žiaka. Učiteľ by sa mal vedieť vysporiadať s novými možnosťami a výzvami nielen súčasnej, modernej doby, ale aj s novými učebnými osnovami výtvarnej výchovy v primárnom vzdelávaní.

Výtvarná výchova v školskom kurikule

Súčasný štátny vzdelávací program bol schválený v roku 2008. Podľa nového školského zákona je hierarchicky najvyšší cieľovo programový projekt vzdelávania, ktorý zahŕňa rámcový model absolventa, rámcový učebný plán školského stupňa a jeho rámcové učebné osnovy. Predstavuje prvú, rámcovú úroveň dvojúrovňového participatívneho modelu riadenia škôl: štátny vzdelávací program školského stupňa a školský vzdelávací program – voliteľný obsah vzdelania v učebnom pláne školského stupňa.

V Štátnom vzdelávacom programe je obsah vzdelávacej oblasti rozčlenený do vybraných učebných predmetov. Obsah primárneho vzdelávania je rozdelený do 7 vzdelávacích oblastí.

Výtvarná výchova sa nachádza vo vzdelávacej oblasti UMENIE A KULTÚRA spolu s hudobnou výchovou. Jej časová dotácia je jedna hodina

týždenne, ale môže sa vyučovať v dvojhodinových celkoch každý druhý týždeň. Ďalšou možnosťou je navýšenie počtu hodín výtvarnej výchovy voľnými hodinami, ktorými disponuje každá škola.

Keď porovnáme časovú dotáciu s učebnými osnovami z roku 1995, počet hodín sa o 50% znížil. Výhodou je, že si škola môže hodiny navýšiť.

Výtvarná výchova na prvom stupni základných škôl je predmetom, ktorý rozvíja osobnosť žiaka v úplnosti jej cítenia, vnímania, intuície, fantázie i analytického myslenia – vedomých i nevedomých duševných aktivít. Spomenutý rozvoj osobnosti nastáva získaním priamych skúseností výtvarnou činnosťou, priamou aktivitou žiaka a prostredníctvom nezabudnuteľných zážitkov, dobrodružstiev v tvorbe a v sebavyjadrovaní.

Výtvarné aktivity predstavujú širokú škálu činností, ktorú na jednej strane vymedzuje prirodzený detský záujem, duševný, citový rozvoj a rozvoj schopnosti vyjadrovať svoje predstavy – a na druhej strane bohatosť vyjadrovacích foriem (jazyka), ktorú ponúkajú rôzne druhy vizuálnych umení súčasnosti.

Predmet výtvarná výchova v sebe zahŕňa okrem tradičných a nových výtvarných disciplín aj ďalšie druhy vizuálnych umení ako: dizajn v jeho rôznych polohách (výrobkový, komunikačný, odevný, textilný, telový, vizuálnu reklamu), fotografiu, architektúru, elektronické médiá a multimédiá (video a film).

Na primárnom stupni výtvarná výchova plynulo nadväzuje na prirodzený záujem dieťaťa o výtvarne vyjadrovanie svojich predstáv, na bohatosť detskej fantázie a obrazotvornosti, zvedavosť a príťažlivosť objavovania nových možností, pretože výtvarné činnosti predstavujú pre väčšinu detí hravú činnosť a priamy prostriedok materializácie vlastných predstáv.

Edukačný proces pozostáva zo zložiek: vyjadrovacej a interpretačnej, výchovnej a vzdelávacej. Tieto zložky sa vo výtvarnej výchove prelínajú, nemožno ich chápať izolovane.

Metodické východiská predmetu sú:

- a) *v zážitkoch procesov* (formálnych, technických i myšlienkových) výtvarných a vizuálnych umení. Sú založené na súčasnom stave poznania vizuálnej kultúry. Žiak spracováva symboly, ktoré vizuálne vyjadrujú jeho predstavy a fantazijné koncepty, alebo sa odvolávajú na javovú stránku sveta (realitu).
- b) *v témach /námetoch zobrazovania*, ktoré vnímame z hľadiska:
 - osobnosti a veku žiaka,

- edukačných cieľov,
 - kultúrno-spoločenskej reality.
- c) *v reflexii diel* výtvarného umenia, dizajnu, architektúry, filmu a videa.

Porozumením jazyka a vyjadrovacím prostriedkom vizuálnych umení vychováva zo žiaka gramotného vnímateľa a používateľa vizuálnej kultúry. To ho jednak pripravuje na plnohodnotný život v prostredí, v ktorom vizuálne znaky a komunikácia hrajú dôležitú a stále rastúcu úlohu (vplyv dizajnu, architektúry, reklamy, vizuálnych médií a multimédií), jednak umožňuje jeho začleňovanie do našej kultúrnej tradície, v ktorej zobrazovanie predstavuje objavovanie nových pohľadov na svet.

Obsah predmetu výtvarná výchova tvoria edukačné témy. Témy sú zoradené v metodických radoch. Úlohou učiteľa je témy naplniť konkrétnymi úlohami. Ku každému metodickému radu sú uvedené všetky štyri ročníky (1.–4. ročník) a do nich sú témy rozdelené podľa náročnosti a úrovne zodpovedajúcej veku.

Celkovo je uvedených 17 metodických radov, v ktorých sa oproti pôvodným učebným osnovám objavili aj nové prvky, ako podnety z oblasti dizajnu, architektúry, elektronických médií, multimédií a fotografia.

Výtvarný projekt

Cieľom projektu bolo vytvoriť pre učiteľov metodické listy so zameraním na fotografiu a fotografovanie a ich overenie v školskej praxi. Overenie sme považovali za veľmi podstatné, pretože bolo potrebné overiť, či je projekt reálny a využiteľný v bežnej základnej škole.

Pri realizácii projektu sme si položili základné otázky, ktoré sa týkali jednak organizačného usporiadania v triede pri postupnom fotografovaní niekoľkých skupín žiakov, technickej náročnosti projektu a podielu rozborov so žiakmi pri fotografovaní.

Celý projekt prebiehal šesť mesiacov v priebehu školského roka. So žiakmi sme sa stretávali jeden deň v týždni, dve vyučovacie hodiny. Projekt sa realizoval so žiakmi tretieho ročníka základnej školy, vo veku osem až deväť rokov.

Zámer aktivít realizovaných v rámci projektu nebol vždy len výtvarný, pretože pri niektorých výtvarných problémoch bolo potrebné kriticky reflektovať a porovnávať vzniknuté fotografie so zámerom fotografa.

Realizácia projektu

Pred samotnou realizáciou projektu sme riešili moment motivácie. Samotná téma fotografie sa vzhľadom na vek žiakov zdala nedostatočná, preto sme využili aj dramatizáciu. Na úvod hodiny prebiehal rozhovor, avšak zo začiatku potrebovala učiteľka na rozhovor partnera, preto vznikla maňuška fotoaparátu, ktorá dostala meno Alfonz.

Hneď po úvodnej motivácii sa výber maňušky potvrdil ako správny, žiaci reagovali veľmi pozitívne, maňuška pýtala ich pozornosť od začiatku projektu až po koniec. Vzhľadom na vek žiakov je to pochopiteľné.

Pred samotnou realizáciou jednotlivých tém sme uskutočnili dotazník so žiakmi, aby sme si overili skutočné vedomosti žiakov o téme. V dotazníku boli celkom štyri otázky, ktoré sa týkali toho, či žiaci už fotografovali, alebo nie, na aký typ fotoaparátu, ďalej akú tému by chceli fotiť.

Z dvadsiaticich žiakov odpovedalo 14 že už niekedy fotili, len šesť žiakov ešte nefotilo. Najviac žiakov fotilo digitálnym fotoaparátom, resp. mobilom. Z témy si žiaci vyberali témy týkajúce sa rodiny, kamarátov a zvierat. Na základe zistených preferencií žiakov sme sa snažili zostaviť aj témy v projekte.

Celkom dvanásť tém sme považovali za dostatočný počet, pretože niektoré témy sme so žiakmi riešili viac ako jeden týždeň.

Téma č. 1: Hľadáčik, objektív a spúšť

Téma bola zameraná na poznávanie základných častí fotoaparátu. Počas hodiny sa žiaci prostredníctvom maňušky oboznámili s históriou fotografie, s rôznymi druhmi fotoaparátov a spôsobmi fotografovania. Predstavili sme žiakom rôzne druhy fotoaparátov. V rámci skupiny si žiaci losovali druh fotoaparátu a úlohou skupiny bolo na väčší formát načrtnúť vizuálne zobrazenie prístroja s vyznačením, kde sa nachádza hľadáčik, objektív a spúšť. Potom každá skupina odprezentovala svoj výtvor a porozprávala ako riešili problémovú úlohu v rámci skupiny. Musíme však konštatovať, že žiaci mali problémy sa vyjadriť, popísať časti fotoaparátu. Avšak domnievali sme sa, že dôvodom je začiatok projektu.

Téma č. 2: Čo nám fotograf zatajil

Téma bola zameraná na to, aby žiaci v predložených fotografiách hľadali ďalšie súvislosti. Výber vhodných fotografií s rôznym kontextom je na výbere učiteľa. Zámerom bolo to, aby sa žiaci zamýšľali na odkazom na fotografiu.

Pri tejto aktivite sa zdalo, že žiaci sa osmelili, viac rozprávali a prezentovali svoj názor. Na udržanie pozornosti sa osvedčila maňuška.

Téma č. 3: Hľadáčik

Téma bola zameraná na to, aby žiaci vedeli použiť hľadáčik a zaznamenať výrez z reality pomocou kresby na papier. Najskôr sme si so žiakmi vyrobili hľadáčik z tvrdšieho papiera. Žiaci boli motivovaní tým, aby sa naučili najskôr dobre pozerieť. Keďže sme aktivitu realizovali v priestoroch triedy, výber v hľadáčikoch bol trochu obmedzený. Žiaci skôr zaznamenávali celé predmety a kompletne obrazy. Len výnimočne sa objavil zaujímavý výrez. O výsledkoch sme so žiakmi diskutovali. V opakovanej aktivite žiaci prejavili fantáziu a ich záznamy v podobe kresby boli veľmi zaujímavé.

Téma č. 4: Emócie

Tému sme začali rozhovorom so žiakmi o fotografiách, ktoré sme priniesli. Žiaci mali hľadať a pomenovať nejakú emóciu na fotografiách. Pre tejto aktivite je potrebné vhodne žiakov uviesť do témy, vybrať ukážky fotografií tak, aby žiaci nemali problémy rozprávať čo vidia na fotografiách. Potom sme žiakov rozdelili do skupín, v ktorých sa mali dohodnúť akú emóciu stvárnia, pripraviť si scenár a urobiť fotografiu. Na nasledujúci týždeň sme so žiakmi rozoberali vytvorené fotografie, diskutovali sme o výtvoroch.

Téma č. 5: Emócie v súvislostiach a dokument

Téma bola rozvinutím predchádzajúcej. Úlohou žiakov bolo z vlastnej fotografie na ktorej znázorňujú nejakú emóciu, pomocou koláže vytvoriť kontext. Žiaci počas svojej tvorby boli sústredení a zdá sa že počiatočné nedostatky z úvodu projektu sa vytratili.

Téma č. 6: Triedna fotografia

Téma bola zameraná na to, aby žiaci boli schopní v skupine napláňovať triednu fotografiu na danú tému a zorganizovať fotografovanie. Žiaci boli motivovaní tým, aby vymysleli nejakú inú triednu fotografiu ako ju majú každý rok, na konci školského roku. Žiaci vymýšľali tému na triednu fotografiu v skupinách, upozornili sme ich na to, aby premýšľali nad témou, ktorá by charakterizovala triedu. Zistili sme, že táto téma je pre žiakov pomerne náročná, vzhľadom na organizáciu triedy. Avšak vznikli zaujímavé nápady ako urobiť fotografiu. Problémom bolo, ako primäť žiakov aby vystúpili zo stereotypu školských fotografií. Nakoniec však vzniklo niekoľko zaujímavých záberov.

Hľadáčik



Aktivita, ktorá je tréningom fotografického videnia bez fotoaparátu. Žiaci si cez papierový hľadáčik nacvičia základné polohy fotoaparátu pri fotografovaní (vodorovne, zvisle, detail, celok) a privedieme ich k tomu, aby sa naučili vnímať v hľadáčiku aj detaily, nie len hlavný objekt.

Ciele

Žiak:

- vie zaznamenať výrez reality, ktorý si vyberie pozeraním cez hľadáčik
- zaznamená všetky detaily, ktoré sa v hľadáčiku objavujú

Pomôcky

Papierový hľadáčik (vyrobíme ho z polovice tvrdého papiera formátu A4 tak, že do jeho stredu vystrihneme obdĺžnik s rozmermi približne 3x5 cm), farbičky, papier

Postup

- aktivita môže prebehnúť vnútri, ale vhodný je aj exteriér
- v úvode rozprávame žiakom o tom, že fotografické videnie sa dá trénovať
- vytiahneme papierový hľadáčik a ukazujeme žiakom jeho možné polohy (zvisle, vodorovne, blízko pri oku – fotografujeme celok, ďalej od oka – fotografujeme detail)
- žiaci si pripravia papierový hľadáčik
- dáme im čas na to, aby si našli v triede vhodný „záber“
- kresliť môžu priamo na mieste, kde svoj „záber“ objavili, aby ho mohli neustále kontrolovať
- zdôrazníme, že na „fotografii“ sa objaví všetko, čo tam vidí naše oko
- na záver žiaci predstavia svoje „fotografie“ a uvedú dôvody prečo si vybrali práve to, prečo celok, alebo detail, či hľadali aj iné polohy, či zaznamenali všetky detaily...

Alternatívy

Ak máme k dispozícii digitálny fotoaparát, môžeme počas toho, ako žiaci kreslia postupne odфотографovať to, čo si vybrali. Na záver porovnáme kresbu a reálnu fotografiu.

Žiaci si papierový hľadáčik môžu nechať v peračníku a trénovať svoje fotografické videnie môžu aj na ceste zo školy. Na druhý deň sa ich opýtame, či našli nejaký zaujímavý „záber“.

Hľadáčik môžeme použiť aj pri nasledujúcich témach, kde už síce žiaci budú fotoграфovať, ale zároveň pred samotným fotoграфovaním, môžu nájsť vhodný uhol práve vďaka papierovému hľadáčiku.



Téma č. 7: Triedna skladačka

Téma bola zameraná na to, aby žiaci vytvorili jednotlivé kusy skladačky, ktoré tematicky zobrazujú prostredie školy a triedy. Tak ako v predchádzajúcich témach, aj tu sme použili maňušku na diskusiu o tom, čo všetko tvorí triedu a školu žiakov. Vzhľadom na to, že projekt bol už v polovici, žiaci nemali problémy so zadanými výtvarnými úlohami. Čo bolo zaujímavé, pri tejto téme sa objavila sociálna štruktúra kolektívu triedy.

Téma č. 8: Môj sen

Téma bola zameraná na to, aby žiak vedel pomocou rekvizít zrealizovať fotografiu samého seba vo sne. Žiaci boli pomocou príjemnej hudby uvedení akoby do sna. Je vhodné túto aktivitu realizovať v exteriéri, pretože tam mohli žiaci lepšie realizovať svoju predstavu.

Téma č. 9: Môj sen 3D

Téma bola zameraná na to, aby žiaci vedeli svoje fotografie z predchádzajúcej témy vsadiť do priestorového modelu. Priestorový model žiaci vyrábali z výstrižkov z novín a časopisov. Keďže išlo o sen, priestorový model nemal presne určené pravidlá, žiaci mohli plne zapojiť svoju fantáziu. Viac času však bolo potrebné venovať vysvetleniu ako vytvoriť priestor, technické problémy sa však nevyskytli.

Téma č. 10: Fotografický komiks

Téma bola zameraná na to, aby žiaci vedeli v kooperácii vymyslieť a naplánovať príbeh v štyroch fotografiách. Okrem toho bolo potrebné fotografie doplniť krátkym textom. Aktivita bola realizovaná v dvoch týždňoch. Ako motiváciu sme využili dramatizáciu vybranej známej situácie zo školského prostredia. Táto aktivita sa žiakom veľmi páčila a zároveň porozumeli veľmi dobre zadaniu. Príbehy boli zaujímavé a zároveň tvorenie textu do bubliny bolo možné využiť aj na hodine slovenského jazyka.

Téma č. 11: Čítanie fotografií

Téma bola zameraná na to, aby žiaci mali možnosť pozorovať rozdiely vo fotografiách na plagátoch a v tlači s fotografiami, ktoré vznikli počas ich fotografovania. Ako motiváciu sme použili veľmi známe reklamy z časopisov, ktoré sa často vyskytujú. V diskusii žiaci rozoberali rozdiely.

Téma č. 12: Vernisáž

Téma bola zameraná na to, aby žiaci mali možnosť v ucelenej podobe

vidieť výsledky projektu. Zaujímavosťou témy bolo to, že žiaci si vernisáž pripravovali sami, pod vedením učiteľky. Zároveň sa vernisáž uskutočnila v priestoroch Pedagogickej fakulty, kde sa mali možnosť zúčastniť študenti. Na vernisáž bol pripravený plagát, ktorý bol umiestnený aj v priestoroch základnej školy, kde sa projekt realizoval. Úlohou žiakov bolo sprevádzať účastníkov výstavy, poukazovať im jednotlivé výtvary a porozprávať sa s nimi. Návštevníci sa mali zároveň zapísať do knihy, v ktorej vyjadrovali svoje názory na výstavu. Na vernisáži sa zúčastnili nielen študenti a pedagógovia, ale aj rodičia detí. Túto aktivitu sme považovali za vyvrcholenie nášho projektu.

Po ukončení poslednej aktivity sme so žiakmi znovu zrealizovali dotazník, tak ako na úvod projektu. Všetci žiaci vedeli správne identifikovať jednotlivé časti fotoaparátu. Okrem toho veľmi obsírne bolo schopní písať svoje názory na jednotlivé témy.

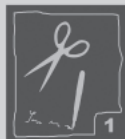
Odporúčania z projektu

Vytvorené metodické listy je možné využiť aj v iných ročníkoch, ako sme samotný projekt realizovali. Témy je možné realizovať kompaktným fotoaparátom alebo digitálnym. Oba majú svoje špecifiká. Počas realizácie projektu sme overili možnosti využitia fotografie a fotografovanie v bežnej základnej škole. Projekt nebol veľmi finančne nákladný, avšak vyžadoval viac prípravy zo strany učiteľa k jednotlivým témam. Predpokladáme však, že vytvorené metodické listy môžu učiteľom pomôcť a naviesť ich k realizácii.

Záver

Predstavený projekt je len nahliadnutím do témy. Predstavuje len jednu z možností. Potenciál využívania fotografie na hodinách výtvarnej výchovy je veľký. Učiteľ má možnosť sa inšpirovať v zahraničných koncepciach, avšak predsa len slovenský koncept by mohol byť jedinečný a rešpektujúci naše sociálne a kultúrne prostredie.

Emócie - fotografovanie



Fotografovanie rôznych pocitov, kde žiaci majú za úlohu, najskôr si záber a emóciu naplánovať a následne odфотографovať. Úlohou je tiež vyskúšať si rôzne polohy fotoaparátu (žiak sa pri príprave rozhoduje, či bude na fotografii celá postava, tvár, či bude fotografia vodorovne alebo zvisle).

Ciele

Žiak:

- vie naplánovať snímku a svoj návrh načrtnúť na papier
- vie vybrať vhodnú emóciu a stvárniť ju pred fotoaparátom

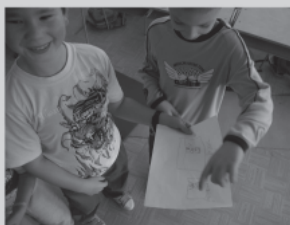
Pomôcky

Fotoaparáty, filmy, papiere, fotografie ľudí – 3 fotografie ľudí (detí), na ktorých je možné identifikovať rôzne emócie (vhodné sú fotografie z fotografických časopisov, ktoré sú z iných kultúr)

Postup

- rozhovor o fotografiách rôznych emócií. Otázky: Aké pocity vieme vyčítať z tváří na fotografií? Prečo sa tak asi tí ľudia na fotografii cítia? Vieme určite z tej fotografie vyčítať, prečo sa tak cítia? Kde sa nachádzajú? Vieme povedať, či je fotografia zo Slovenska? Čo vás na tých fotografiách ešte zaujalo?
- dbáme na to, aby rozhovor mal dynamiku a vedíme ho tak, aby žiaci prívetivo neodbiehali od témy
- nadviažeme rozhovorom o pocitoch, aké ďalšie pocity ešte poznáme
- sedíme v kruhu a postupne vyzveme niekoľkých žiakov, aby sa snažili znázorňovať nejakú emóciu tak, ako na fotografii (bez pohybu). Ostatní hádajú o aký pocit sa jedná.

- niektoré emócie vypíšeme na tabuľu
- príprava fotografií vo dvojiciach. Žiaci navrhnu aký pocit by chceli fotografovať, nakreslia plán záberu (detail, celok, vodorovne, zvisle) a postupne fotografujú
- poradie losujeme a dvojice, ktoré nefotografujú, môžu pozerat' na fotografovanie, alebo si dokončovat' prípravu
- súčasne môže fotografovať aj niekoľko dvojíc
- snažíme sa v triede alebo vonku nájsť neutrálne pozadie
- počas fotografovania dávame pozor, aby žiaci neskĺzli do fotografovania portrétu svojho spolužiaka, ale aby sa snažili stvárňovať pocity
- žiaci dostanú k dispozícii len dva snímky. Limit má za úlohu primäť žiakov o každom zábere premýšľať a plánovať ho



SUMMARY

Daniela Valachová

The use of photographs and photography in Art Education at primary schools

This article presents the implementation and results of a project which was aimed at exploring the possibilities of photographs and photography in the area of Art Education at primary schools. We do not offer definitive solutions nor advice, but rather one possible approach: to let pupils have meaningful opportunities to make use of photography in their Art Education lessons.

Změnily nové technologie výtvarnou výchovu?

Jaroslav Vančát

Anotace: Příspěvek se zabývá novými možnostmi, které přineslo do výtvarné výchovy uplatnění nových technologií. Všíhá si zejména prohloubení demokratizace tvorby obrazu a rozšíření vizuální gramotnosti, demytizace reflexivního vztahu zobrazení ke skutečnosti, prohloubení a uvolnění obrazivosti, interaktivity, možností pohyblivého obrazu a vyjádření proměny kvalit.

Z pozice pamětníka, který byl v roce 1995 pořadatelem sympozia České sekce INSEA „Uvidět čtvrtý rozměr“, kde byly poprvé nové technologie ve výtvarné výchově s jistým tehdy ještě despektem diskutovány (a kde mnozí jeho účastníci viděli poprvé v životě dataprojektor, nákladnou to věc, zapůjčenou tehdejší sponzorem Škoda Auto, jedním z mála podniků, kde ji měli¹), chtěl bych se nyní pokusit pojmenovat, čeho od té doby nové technologie ve výtvarné výchově dosáhly a k čemu nám dále mohou být prospěšné.

Je to obtížný úkol i pro mne, nechci-li nudit opakováním poznatků z mnoha svých statí a monografií na toto téma² a přinést vám i sám sobě

¹ Pořadatelům zapůjčili v těch bájných dobách očekávaného rozkvětu i automobil k převážení zahraničních hostů, ten však byl pojištěn na menší cenu než onen vzácný dataprojektor.

² Jaroslav Vančát, Uvidět 4. rozměr, in: Jaroslav Vančát, Alena Dokonalová, Aleš Svoboda (ed.), *Uvidět 4. rozměr. Výtvarná výchova pro počátek příštího tisíciletí*, Praha 1995, s. 52–57, www.vancat.cz/4rozmer, vyhledáno 12. 1. 2012

Jaroslav Vančát, Multimédia a místo dotyku se skutečností, *Ateliér VIII*, 1995, č. 21, s. 2, <http://vancat.cz/jv/JaVaBiblMultimediaAMistoMe.htm>, vyhledáno 12. 1. 2012

Jaroslav Vančát, Vidění jako zmocňování se světa (referát na mezinárodním sympóziu Umělé prostředí jako artefakt), *Tvar*, 1996, č. 3, s. 1 a 4, <http://vancat.cz/jv/JaVaBiblVideniMe.htm>, vyhledáno 12. 1. 2012

Jaroslav Vančát, Výtvarná výchova v době digitalizace, *Výtvarná výchova XXXVI*, 1995–6, č. 3, s. 40–41.

Jaroslav Vančát, Jak konečně začít, *Výtvarná výchova XL*, 2000, č. 4, s. 3–4.

Jaroslav Vančát, Výtvarná výchova oportunistů, *Výtvarná výchova XLI*, 2001, č. 3, s. 12–13.

Jaroslav Vančát, Obraznost a výchova k obraznosti v nových médiích, Praha 2001, <http://vancat.cz/jv/JaVaBiblObraznostGoethe3Me.htm>, vyhledáno 12. 1. 2012

něco nového. Nechávám stranou (a tedy nebudu citovat jejich konkrétní autory) tehdejší obavy ze zanesení přirozenosti výtvarné výchovy technikou „bez ducha“ a odsudky lascivnosti této technologie ještě před méně než deseti lety. Také mínění některých, že média jsou jen nový nástroj, ale obsah umění, které vznikne, je stále tentýž, takže se s novými médii zas nic takto světoborného neděje. Myslím, že kdyby tomu tak opravdu bylo, na straně první by se lidská přirozenost ochránila před něčím, co od ní odvádí nebo ji zásadně popírá a na straně druhé by nebyl důvod používat komplikované a drahé nástroje k něčemu, co také dokáží nástroje jednodušší a prostší. Je tedy třeba se věnovat otázce, zda a jaké nezastupitelné kvality přinesly tyto technologie do výtvarné výchovy (a potažmo do uměleckého výtvarného procesu, který je stále jejím nejbezprostřednějším zdrojem). V souladu s tímto předsevzetím dovolil bych si věnovat se následujícím důsledkům užití nových technologií v našem oboru:

1. Demokratizace možnosti tvorby obrazu – rozšíření vizuální gramotnosti
2. Demytizace reflexivního vztahu zobrazení ke skutečnosti
3. Osvobození obrazu, uvolnění obrazivosti, interaktivita. Růst vlivu mediálního umění.
4. Zájem o obrazové vyjádření pohybu jako o podmínku proměny a transformace kvalit.
5. Chápání souvislostí obrazu a jazyka, jejich vzájemné podmíněnosti.
6. Nalezení plynulého přechodu mezi koncepty DBAE a VCAE.

Jaroslav Vančát, Zobrazení a interaktivita. *Teorie vědy* XI, 2002, č. 2, s. 77–98.

Jaroslav Vančát, Podpora tvořivosti uplatněním obrazové stránky médií. Cesty rozvíjení Komenského odkazu v digitálním věku, in: (ed.) Svatava Chmelová – Markéta Pánková – Martin Steiner, *Jan Ámos Komenský. Odkaz kultuře vzdělávání*, Praha 2008, s. 607–612.

Jaroslav Vančát, Vývoj obrazivosti od objektu k interaktivitě. *Předpoklady gnozeologické analýzy obrazové stránky nových médií*, Praha 2009.

Jaroslav Vančát, Struktura mediálního obrazu, in: Jan Mašek – Zdeněk Sloboda – Vladimíra Zikmundová, (ed.) *Mediální pedagogika v Teorii a Praxi*, Plzeň 2010, s. 120–124.

Jaroslav Vančát, Relační strukturace obrazového vyjádření a její uplatnění ve výuce, in: Alena Kavčáková – Hana Myslivečková (eds.), *Josef Vydra (1884–1959) v kontextu umělecké a výtvarné pedagogické avantgardy 20. století*, Olomouc 2010, s. 154–156.

Demokratizace možnosti tvorby obrazu – rozšíření vizuální gramotnosti

Demokratizace možnosti tvorby obrazu není starší než tři až pět let, ale stala se tak samozřejmou, že se divíme, že jsme se bez ní předtím obešli. Do té doby měli monopol na tvorbu obrazů speciálně vyškolení experti, ale digitální fotoaparát zabudovaný v mobilu nyní dává šanci každému nejen k vytváření obrazu, ale také ihned i komunikační nástroj k jeho šíření. To, co bylo kdysi dosažitelné jen vyvoleným, ať už kvůli finančním nebo technickým překážkám, je nyní přístupné každému z nás. Ukazuje se při tom, že představa univerzální platnosti fotografie „jako otisku“, jako faktoru sjednocujícího pohled na svět objektivitou jeho zachycení, je jenom magickým přáním. Odhalení této iluze je vlastně jednoduché a názorné se ukazuje např. při masových setkáních, kde vidíte záblesky fotoaparátů jejich účastníků, stojících či sedících spořádaně vedle sebe, spouštět takřka synchronně – avšak kdybyste si porovnali tyto jejich fotografie, zjistíte, že si jsou více nepodobné než podobné. Je to dáno jinak málo reflektovanými odlišnostmi místa, odkud byla fotografie pořízena – přestože fotografujícím se zdá, že sdílají stejný (univerzální) prostor – jednak rozdílnou pozorností k tomu, co se ze sdílené situace zdá být zajímavé právě jim, k čemu jsou napřažení svými předchozími zkušenostmi. Řešení je prosté, představa univerzality trvala právě jen v dobách, kdy z tohoto společně sdíleného místa byla vytvořena fotografie pouze jediná – udržovala se ze vztahování se všech diváků právě k tomu jedinému, a tedy pro všechny společnému znakovému vyjádření.

Vizuální gramotnost je v komunikaci, která je takto na masovou tvorbu fotografií navázána, zatím obsažena bezděčně. Schopnost fotografovat z ní činí silný, protože bezprostředně dostupný nástroj tehdy, kdy je třeba prokázat něco v osobním zájmu – zatím např. zachytit automobil, který vám proti předpisům zkrátil cestu, doložit původní stav bez povolení poraženého stromoví u soudu, označit policii věci, které vám ukradli z bytu (měli byste si všechny své cennější věci proto nafotit). Ještě silnějším nástrojem se fotografie a schopnost jí využívat stává pro toho, kdo ví, že takováto samovolná fotografie zastává pouze **jeden typ obrazového konceptu – renesanční pohled tehdy pasivního, zdánlivě nestranného pozorovatele.**

Jak jsme výše uvedli, tento univerzalistický koncept ovšem vzal za své, když v období moderny byl pasivní pozorovatel nahrazen nevyzpytatelným aktivistickým subjektem. Ti, kdo pochopili tuto změnu, nepožívají již

fotografii jako pasivní otisk, ale umějí také i ji uplatnit jako legitimní **nástroj pro zprostředkování své subjektivity a pro svou aktivní účast na tvorbě diskurzu** (i když se tam dosud zatím ještě ovšem musí přít s těmi, kteří činí totéž, avšak s nárokem, že se jedná o objektivní požadavky, které opírají o své „realistické“ fotografie). Jestli však má výtvarná výchova dnes nějaký naléhavý úkol, je to právě toto, **naučit žáky zrelativizovat fotografický obraz a naučit každý subjekt/individuum, jak využívat toto médium k legitimní sociální diskusi**.

V souvislosti s takto snadno dostupnou schopností získat obraz se objevují už i mánie – mnozí fotografové získávají takto často více snímků, než si pak vůbec stihnou prohlédnout. Kvalita fotografie za těchto okolností bude tedy založena na ještě náročnějších kritériích – bude třeba např. předestřít v takto snadno získaných fotografiích nějaké vztahy, ať už mezi zobrazenými objekty, tak také třeba vzájemné souvislosti mezi více fotografiemi, sestavu smysluplného seriálu, tvorbu narací, apod.

Demytizace reflexivního vztahu zobrazení ke skutečnosti

Demytizace reflexivního vztahu zobrazení ke skutečnosti bude zřejmě generační proces. Toto konstatování vychází z poznatku, že většina učitelů fotografie v grafickém editoru upravovat neumí, zatímco žáci již skoro všichni. Dostupnost grafického editoru a kouzla, která dokáže, taková, která jsme dříve sami nechápali nebo o kterých jsme snili, jsou velmi přitažlivé svou hravostí i svými účinky.

Atrakce, která je první na ráně, samozřejmě omámí, ale velmi rychle přijde i uvědomění, jak snadno se fotografií nechá manipulovat. A médium, které se takto odhalí jako manipulovatelné (samozřejmě, že manipulovatelná jsou všechna, fotografii však zatím chránilo a dosud chrání ono mimovědomé spojení s universalistickým konceptem obrazu), nemůže nadále mít aureolu média reflexivního, „věrného otisku skutečnosti“. Spíše se stává každodenní realitou onen někdejší vtip, kdy pán chválí mamince, jak krásně vypadá její chlapeček a ona odvětí: „To nic není, ale kdybyste ho viděl na fotografii.“ Každý tak spíše hledá postupně cesty k fotografii jako k aranžovanému přesvědčivějšímu sociálnímu štítu, k své větší kráse, někdy také k zdůraznění toho, co je v reálném pohledu jenom slabě zřetelné.

Osvobození obrazu, uvolnění obrazivosti, interaktivita. Růst vlivu mediálního umění.

Osvobození obrazu za účelem uvolnění lidské obrazivosti započal už dadaismus a surrealismus. Teprve od té doby je možné mít na obraze cokoli v jakékoli kombinaci. Od té doby také můžeme začít revolučně chápat obraz jako **relace objektů v něm obsažených**, tytéž objekty mohou dokonce při proměně relací jejich uspořádání způsobit jiné obsahy.

Zatím je sice stále ještě za základ zobrazení bráno zobrazení „realistické“, tedy renesanční koncept, ten je však oproti „introspektivnímu konceptu“ moderny, který může umístit cokoli v jakýchkoli souvislostech, značně omezen ve své schopnosti pomoci každému z nás uvědomit si zdroje své imaginace a uplatnit je v rozvoji své tvořivosti a tuto specifiku své subjektivity/jedinečné individuality také projevit. Již u tohoto vzniku svobodného obrazu stála i fotografie – právě zrušením její totalizující podstaty a převzetím prvků z ní získaných do koláže došlo k tomuto osvobození obrazu. Tento obraz má však svoji největší sílu nikoli ve své stabilizované, definitivní formě – jako koláž nezměnitelně nalepená na podložku – ale jako **variabilní koncept v digitálním médiu**, kdy je právě změnou vztahů či náhradou některých objektů či elementů, z nichž jsou složeny (např. změnou barvy, posunem velikosti, umístění) možné testovat obrazovými alternativami představivost i v komunikaci ověřovat souhlas či nesouhlas v nastolování jejich společného obsahu. Proměna obrazových vztahů ovšem znamená **interaktivitu**, a přestože ji lze nastolit i bez digitálních technologií (v našich kurzech tvořivosti např. vkládáme do vzájemných vztahů podle různých algoritmů reálné objekty), média přinášejí schopnost zaznamenání a rekonstrukce historie těchto vztahů a tím i vytvoření možnosti **sledovat jejich vývoj**, což přináší i zvýšení jejich vlivu v poznávacích procesech s uplatněním obrazu i v obrazové komunikaci.

Zájem o pohyb jako o podmínku proměny a transformace kvalit

Pokud můžeme novým médiím přiznat kvalitu, kterou klasické výtvarné umění nemělo, je to zejména vyjádření pohybu a proměny. Pohyb je pro vizuální vnímání strukturně nehlubší hladina, na jeho zaznamenání byl život dříve velmi závislý, dá se říci, že ti, kteří pohyb nedokázali takto primárně zaznamenat, byli bez váhání vyhubeni predátory. I lidské oko přednostně před

zaznamenáním objektů vnímá pohyb, a i ti kteří vidí neostře objekty, dokáží pohyb zaznamenat. Některá zvířata nic, co se nehýbe, nevidí. Mediální vyjádření pohybu přitahuje samo o sobě, v kombinaci s lidskou pamětí pro zaznamenání stavů však je možné pohybovým médiem reprezentovat **proměnu kvalit**. Děti mají z těchto přirozených zájmů o proměnu kvalit zájem především o vizuálně vyjádřené destrukce, necháte-li je samostatně animovat, obdržíte samé havárie a výbuchy. Vyjádřit naopak nějakou strukturu, která se postupem času stává složitější, je také složitější, avšak to nové, k vyjádření čehož nová média mohou sloužit, je právě **proces vývoje a transformace struktur**. Předpokládá to i chápání obrazu jako struktury, složené z více hladin, od hladiny relací barevných elementů (kterou odhalil Cézanne), přes hladinu relací objektů (jejichž asociační sílu odhalil Duchamp), přes hladinu objektových trsů (clusterů) až k opravdu složitým strukturám (jaké můžeme analyzovat např. v díle Zdeňka Sýkory). Takovéto obrazy zajišťují hlubší porozumění dynamice světa, opravdu předtím neexistující v našem uvědomění, zásluhou obrazů ale srozumitelnější – zavádějí nový přístup k jeho chápání. Dá se také říci, že tady se otevírá nové, dosud velmi málo zmapované pole i pro výtvarnou výchovu, stejně jako tím vyvstává konkurenční průnikové pole s nově zaváděnou filmovou výchovou.

Chápání souvislostí obrazu a jazyka, jejich vzájemné podmíněnosti

Mediální vyjádření obrazu jako dynamického systému vztahů mezi grafickými prvky a mezi objekty (nejedná se jen o umělecká díla, ale také o různé typy grafů, o relační mapy, apod.) umožňuje pátrat novým směrem po souvislostech obrazu a jazyka. Při vši dnešní kritice toho, jak mládež málo čte v porovnání s tím, jak hodně se zabývá obrazy, je možná vhodné zamyšlení nad tím, co reprezentuje v dnešní době grafickou povahu jazyka. **Lineární řádek textu** je stále stejný již několik tisíc let, je totiž podobný lineárnímu řazení objektů na obrazech starého Egypta. Ta dokázala sice vyjádřit časovost, kdo šel dříve a kdo později či dominanci, koho pustili dopředu a kdo jej pouze doprovázel (podmět a přísudek), ale velmi málo z povahy prostoru a už vůbec nic z povahy vzájemných relací, které zůstaly stabilizovány v jediném schématu pořádku slov ve větě. Po Apollinairových Kaligramech bychom si měli již dokázat představit text v rozložení slov ve stylu obrazů futurismu nebo dokonce Duchampova Aktu sestupujícího se schodů, kde se jedná

o vyjádření proměny relací mezi částmi těla v časoprostorovém kontinuu. To nemluvíme o médiích uchopených relačních mapách kombinovaných ze slov i relačně chápaných obrazů, které jsou schopny vyjádřit a zachytit dynamiku jejich proměny, řadit se do struktur, z nichž na první pohled odhadneme některé velmi dlouze a velmi nepřesně textem popsatelné hladiny kvalit, nemluvě o jejich blízkosti asociacím našich životních zážitků a zkušeností, jak je v metaforickém přístupu k myšlení odhalili Lakoff a Johnson³. Zde je počátek zkoumání, v jehož průběhu může výtvarná výchova kromě svého tradičního pole podněcování estetických zážitků **příspěť novými obrazovými znaky k rozvoji tvořivosti a představitivosti ve všech oblastech lidského myšlení a jeho znakového vyjádření.**

Nalezení plynulého přechodu mezi koncepty DBAE a VCAE

Možná jsou zde ještě pamětníci toho, že na počátku zavádění nových médií do výtvarné výchovy využívali jeho odpůrci označování jejich průkopníků jako těch, kdo nechávají stranou estetické zážitky a výtvarné umění vůbec (v USA je koncept, založený na výtvarném umění označován jako DBAE – Discipline Based Art Education) a přikládali jejich snahám nálepku pouhé formy, která postrádá tento hlubší obsah⁴. Nálepka se jen málo vylepšila zařazením těchto propagátorů do skupiny VCAE (Visual Culture Art Education), protože používají pojmy z médií a vizuální kultury. Právě umění je v tomto pojetí stále chápáno mimo onu vizuální kulturu.

Zavádění nových technologií a čím dál hlubší poznávání jejich možností k vyjádření nových obsahů však ukazuje, že by vše mohlo být i jinak; totiž, že právě užití nových médií a digitalizace obrazu, uvědomění jejich potenci ve vyjádření pohybu, uvědomělé ovládnutí a využití relativizace a strukturace obrazových objektů a obrazových elementů umožní uvidět ve výtvarném umění a potažmo i ve výtvarné výchově právě **zcela novou kvalitu se stejně reálným uplatněním, jako přinesl renesanční koncept obrazu** a dokáže přivést diváka k jejímu estetickému ocenění a výtvarné pedagogy k jejímu ovládnutí a pedagogickému zprostředkování. Aby toho bylo dosaženo, je třeba hluboce porozumět oběma proudům přístupu k výtvarné výchově a umět je originálně propojit.

³ Mark Johnson – George Lakoff, *Metafory, kterými žijeme*, Brno 2004.

⁴ Je příznačné, že stejné klasifikaci „mimo umění“ čelil v počátcích své umělecké kariéry v oblasti struktur se svými „pouze geometrickými“ formami i Zdeněk Sýkora.

SUMMARY

Jaroslav Vančát

Have new technologies transformed Art Education?

This paper is concerned with the new possibilities in Art Education which new technologies have brought. It looks primarily at the improvement in the democratisation of creating images and the extension of visual literacy, demystification of the reflexive relationship of the depiction to the reality, improvement and freeing up of visuality, interactivity, the possibilities of the moving image, and expressing the transformations of qualities.

Doc. PhDr. Hana Myslivečková, CSc.

Mgr. Veronika Jurečková Mališová

editorky

Výtvarná výchova ve světě současného umění a technologií II

Výkonná redaktorka: Mgr. Emílie Petříková

Odpovědná redaktorka: Mgr. Jana Kreiselová

Grafický návrh obálky: ak. soch. Tomáš Chorý

Překlad: Matthew Sweney

Jednotliví autoři odpovídají za původnost svých příspěvků, dokumentace,
jazykovou úroveň a vypořádání autorských práv.

Vydala a vyrobila Univerzita Palackého v Olomouci

Křížkovského 8, 771 47 Olomouc

e-mail: vup@upol.cz

Olomouc 2012

1. vydání

ediční řada – Sborníky

ISBN 978-80-244-3222-9

Neprodejné