

**PERSPEKTIVY
ZAČLENĚNÍ
NEOMEDIÁLNÍ
TVORBY
DO VÝUKY
VÝTVARNÉ
VÝCHOVY NA
GYMNÁZIÍCH**

MgA. et Mgr. PETRA FILIPOVÁ
OLOMOUČ 2018

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy

PERSPEKTIVY ZAČLENĚNÍ NEOMEDIÁLNÍ TVORBY DO VÝUKY VÝTVARNÉ VÝCHOVY NA GYMNÁZIÍCH

DIZERTAČNÍ PRÁCE

Autor: MgA. et Mgr. Petra Filipová
Vedoucí práce: doc. Mgr. Vladimír Havlík

Olomouc 2018

Dizertační práce byla vypracována v kombinované formě doktorského studijního programu Specializace v pedagogice obor Výtvarná výchova (teorie výtvarné pedagogiky a výtvarné tvorby). Dizertační práce vznikla s podporou Univerzity Palackého Pedagogické fakulty realizovanou prostřednictvím studentského grantu: IGA_PdF_2016_016 Analýzy metod výuky nových médií na uměleckých školách: kvalitativní výzkum.

Prohlašuji, že jsem tuto dizertační práci vypracovala samostatně a veškeré informační zdroje jsem uvedla v seznamu literatury. Zároveň prohlašuji, že tato práce je mým duševním vlastnictvím.

V Olomouci dne

Petra Filipová

Na tomto místě bych ráda poděkovala svému školiteli doc. Mgr. Vladimíru Havlíkovi.

Leoně Kubišové děkuji za grafické zpracování této práce.

Všem respondentům děkuji za vstřícnost a ochotu.

Děkuji také svému muži Jakubovi za láskyplnou podporu při studiu, za cenné rady a podnětné diskuze při vzniku této dizertační práce a za jazykovou korekturu textu.

A v neposlední řadě děkuji svým dětem za trpělivost, shovívavost a statečnost.

Obsah

1 Úvod_8

2 Teoretická východiska práce_14

- 2.1 Teoretická východiska práce v kontextu nových médií_15
- 2.2 Teoretická východiska práce v kontextu teorie neomediálního umění a vizuální kultury_19
- 2.3 Teoretická východiska práce v kontextu současné výtvarné výchovy_21

3 Aktuální pojetí výtvarné výchovy s ohledem na začleňování neomediální tvorby a digitálních technologií_24

- 3.1 Interdisciplinarita předmětu výtvarná výchova_25
- 3.2 Neomediální umění a nová média v pedagogické praxi_26
- 3.3 Vývoj integrace neomediálního umění a digitálních technologií do výtvarné výchovy v ČR a Německu_27
 - 3.3.1 Stručný přehled_27
 - 3.3.2 Projekt MuSe Computer_29

4 Nová média v životě středoškolských žáků_32

- 4.1 Stručná charakteristika sociálního kontextu_33
- 4.2 Současný středoškolský žák (specifikace cílové skupiny s ohledem na zkoumanou problematiku)_34
 - 4.2.1 Žák ve světě vizuální kultury_34
 - 4.2.2 Žák jako fanoušek_35
 - 4.2.3 Žák jako hráč_37
 - 4.2.4 Žák jako recipient reklamy_40

5 Výzkumný projekt_42

- 5.1 Výzkumný záměr/metodologie výzkumu_43
- 5.2 Dotazníkové šetření_44
- 5.3 Komparativní analýza kurikulárních dokumentů (ČR a SRN)_47
- 5.4 Komparativní analýza výsledků získaných z terénního výzkumu (ČR a SRN)_51
- 5.5 Komparativní analýza výsledků získaných z přímého pozorování a rozhovorů (ČR, SRN, Itálie)_54
- 5.6 Akční výzkum_56
 - 5.6.1 Obecná charakteristika akčního výzkumu_56
 - 5.6.2 Výzkumná šetření (workshopy)_56
 - 5.6.3 Rizika spojená s integrací digitálních technologií do výuky výtvarné výchovy_57

6 Modelace metod výuky_60

- 6.1 Koncept modelových výukových situací_61
- 6.2 MODEL A: Tradice v novém – most mezi obrazem a jeho neomediální obdobou a jejich vzájemné vztahy (teoretická část zaměřená na umění nových médií)_62
 - 6.2.1 Tradice v novém v širším umělecko-historickém kontextu_62
 - 6.2.2 *Tradice v novém* – příklady praktické aplikace_64
 - 6.2.3 Výuková situace *Tradice v novém*_72
 - 6.2.4 Výuková situace *Tradice v novém* – shrnutí (evaluace modelu A)_73
 - 6.2.5 Výuková situace *Tradice v novém* – návaznost na RVP_76
- 6.3 MODEL B: Uvolňování narativního rámce (videotvorba a animace)_78
 - 6.3.1 Videotvorba a animace v rámci výuky výtvarné výchovy_78
 - 6.3.2 Výuková situace *Světlo-voda-barva* (navazující na teoretickou část výuky *Tradice v novém*)_79
 - 6.3.3 Výuková situace *Světlo-voda-barva* – shrnutí (evaluace modelu B)_81
 - 6.3.4 Výuková situace *Gramodesky*_82
 - 6.3.5 Výuková situace *Gramodesky* – shrnutí (evaluace modelu B)_83
 - 6.3.6 Výukové situace *Světlo-voda-barva* a *Gramodesky* – návaznost na RVP_84
- 6.4 MODEL C: Prostor, text a tělo v současném vizuálním umění_86
 - 6.4.1 Mezioborová vazba výtvarné výchovy a vzdělávacího oboru český jazyk a literatura_86
 - 6.4.2 Prostor, text a tělo v širším umělecko-historickém kontextu_87
 - 6.4.3 Ukázka mezioborové vazby českého jazyka a literatury a výtvarné výchovy_92
 - 6.4.4 Výuková situace *Vlastní titulky*_93
 - 6.4.5 Výuková situace *Vlastní titulky* – shrnutí (evaluace modelu C)_94
 - 6.4.6 Výuková situace *Slovo je umění*_95
 - 6.4.7 Výuková situace *Slovo je umění* – shrnutí (evaluace modelu C)_96
 - 6.4.8 Výukové situace *Vlastní titulky* a *Slovo je umění* – návaznost na RVP_98
- 6.5 MODEL D: Aplikace postupů neomediálního umění v popkultuře a naopak - ukázkové téma integrace průřezového tématu mediální výchova do výuky výtvarné výchovy_99
 - 6.5.1 *Glitch art* (komparace s tvůrčími metodami Jiřího Koláře)_99
 - 6.5.2 Výuková situace *Glitch art* (chyby plodí inspiraci a imaginaci)_101
 - 6.5.3 Digitální manipulace reality_102
 - 6.5.4 Výuková situace *Setkání s umělcem*_102
 - 6.5.5 Výukové situace *Glitch art* a *Setkání s umělcem* – shrnutí (evaluace modelu D)_103
 - 6.5.6 Výukové situace *Glitch art* a *Setkání s umělcem* – návaznost na RVP_104

7 Resumé: Závěry a perspektivy_106

8 Literatura_110

Internetové zdroje_118

9 Obrazová dokumentace_120

1_Úvod

Předložená práce se snaží nastínit možnosti současné výtvarné edukace, a to zejména s ohledem na využití nových médií. Vychází z přesvědčení, že současná výtvarná pedagogika umění nových médií nejenže nemůže opomenout, ale také že právě tato média a oblast umělecké tvorby, jež s nimi souvisí, dokážou v mnoha ohledech účinně zapůsobit tam, kde tradiční metody často selhávají. A to jak v teoretické části výtvarné výchovy, tak i v části praktické. Důležitým tématem této práce je proto jak zmapování a analýza postavení neomediální tvorby v současné výtvarné pedagogické praxi, a to zejména s ohledem na vnímání a recepci umění nových médií ze strany středoškolských žáků, tak také zapojení digitálních technologií do tvůrčí činnosti žáků. Motivací k volbě tématu disertační práce byla jednak několikiletá pedagogická praxe autorky na středních školách gymnaziálního typu, kde se výuka umění nových médií a užití digitálních technologií ve výtvarné tvorbě opomíjela, a zároveň také studium odborné literatury zaměřené na tuto problematiku.

Zdůrazněme úvodem, že zkoumané téma tvoří významný, byť jistě jen dílčí prvek obecnější problematiky, s níž se české školství potýká už více než 20 let, totiž problém implementace digitálních technologií ve vzdělávání. Mnohé napovídá třeba už jen to, jakým způsobem je aktuální situace popisována v dokumentech vydávaných MŠMT. Instruktivní jsou v tomto ohledu především zjištění obsažené v dokumentu *Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020* (vydaném MŠMT 31. 10. 2014.)¹ Klíčovou rolí v integraci nových médií a digitálních technologií do výuky pak samozřejmě hrají pedagogové. I zde však uvedený dokument naznačuje zásadní nedostatky.²

Důležitost implementace digitálních technologií a neomediálního umění do výuky výtvarné výchovy dokládají některé výstupy odborného diskurzu věnovaného této problematice. Ve sborníku z konference *Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy* (2016) kupř. Vančát poznamenává, že „bouřlivý rozvoj vizuální komunikace, podporovaný revoluční digitální obrazovou technologií, který sotva může být exponovaný do výuky jiným vzdělávacím oborem, výtvarná výchova ve svém hlavním proudu téměř nepodchytila a v dovednostech, ve využití poznávacích a komunikačních funkcí těchto revolučních prostředků dokonce žáci často zastihují své učitelé. Je zde nebezpečí, že pokud výtvarná výchova nebude na tyto změny reagovat a nebude reaktivovat své zdroje a své cíle, ztrácí se do naprosté bezvýznamnosti a zanikne. Proto je pro ni životně důležité pokusit se určit, zda a čím je nezbytná v obecném vzdělávání. Při tom je však třeba vyhnout se dosavadní argumentaci, když ta očividně přestala fungovat.“³ Vančátův poukaz na potřebu hledání nové argumentace koresponduje s potřebou redefinování cílů vzdělávání, tak jak o ní na obecné úrovni hovoří Prenskey. Ten ve své studii *Shaping Tech for the Classroom* uvádí jako nezbytné nejen zapojovat do výuky nové technologie a metody, ale především znovu promyslet samy výukové cíle, a to právě s ohledem na typické charakteristiky současných žáků, resp. jejich zkušenost s novými médii a technologiemi.⁴

Podlehout fascinaci novými médii by však bylo stejně škodlivé, jako je ve výuce výtvarné výchovy ignorovat. Po uplynutí rané „technomaničké“ fáze, která je typická pro nástup každého nového média a komuni-

¹ Pro ilustraci citujeme alespoň dvě formulace: „Jak ukazují mnohé výzkumy, kvalitní vybavení automaticky nezaručuje inovativní výuku či častější využívání digitálních technologií.“; „Počítačové učebny jsou bezesporu významnou součástí vybavení škol, je však otázkou, zda neslouží pouze určitým předmětům, či učitelům, zatímco výuka jiných se již do těchto učeben z kapacitních důvodů nedostane. České školy musí čím dál tím více těžit z integrace digitálních technologií v běžných třídách.“ Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-digitalniho-vzdelavani-do-roku-2020>, s. 7.

² „Jak ukazují šetření ČŠI i další výzkumy, velká část učitelů deklaruje zvládnutí základní či pokročilé úrovně dovedností z oblasti digitálních technologií. [...] Data ukazují, že značná pozornost je věnována rozvoji dovedností v oblasti i v dalším vzdělávání učitelů. Tato oblast patří v dalším vzdělávání učitelů k jedné z dominujících. Na druhé straně se tyto deklarované dobré znalosti učitelů příliš neprojevují v reálné výuce. Digitální technologie používají učitelé primárně k přípravě na vyučování, podstatně méně jsou využívány přímo ve vyučování. Pokud jsou digitální technologie použity ve výuce, jde velmi často o prezentaci učiva či podporu názornosti, přičemž žáci zůstávají převážně pasivní. [...] Zdá se tedy, že se poměrně velké investice do vzdělávání učitelů v oblasti využití technologií částečně míjejí účinkem, protože nově získané dovednosti v oblasti využívání digitálních technologií nejsou aplikovány v praxi. [...] Právě v mimoškolním prostředí jsou digitální technologie používány běžně a mnohdy jinými a současně inspirativními způsoby, z nichž by mohlo těžit i školní vzdělávání. [...] Pokud formální vzdělávání nebude reagovat na situace, v nichž se žáci ocitají mimo formální výuku, a bude přehlížet potenciál neformálního vzdělávání a informálního učení, bude se propast mezi těmito sférami prohlubovat a snadno se může stát, že se formální vzdělávání stane irelevantní ve vztahu k potřebám a očekáváním vzdělávajících se i společnosti.“ Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-digitalniho-vzdelavani-do-roku-2020>, s. 7–9.

³ Vančát, 2016, s. 21.

⁴ Blíže viz <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/15277/>. Zde i odkaz na text Prenskeyho studie.

⁵ Macek, 2013, s. 21.

⁶ Zálešák (resp. M. A. Stankiewicz, z níž Zálešák vychází) upozorňuje na neshody panující okolo prvního výskytu pojmu vizuální kultura: „Duncum tvrdí, [...] že pojem ‚vizuální kultura‘ byl prvně užit Svetlanou Alpersovou v její studii o holandské malbě 17. Století z roku 1983, Elkins [...] přisuzuje prvenství Michaelu Baxandallovi, který pojem užil ve studii *Painting and Experience in Fifteenth-Century Italy* z roku 1972.“ Viz Zálešák 2007, s. 114.

⁷ Sturken a Cartwright, 2009, s. 13.

⁸ Mirzoeff, 2012, s. 21.

⁹ Greenberg, 1998 a Greenberg, 2000.

¹⁰ Viz Hanáková, 2006.

kační technologie (provázena pochopitelně svým komplementárním doplněním – skepsí a strachem z nového), se současný diskurz již nachází ve fázi hledání kritického odstupu, resp. objektivního náhledu a revize původních teorií nových médií, a to mimo jiné etablováním oborových a mezioborových disciplín (*studies*). Současný diskurz týkající se nových médií je tedy v tomto ohledu možné značit za otevřený a interdisciplinární. Jak uvádí Macek s odkazem na Lievrouw a Livingstone (2002), „studia nových médií nejsou, na rozdíl od mediálních studií, charakterizována ani tak pokusy o postupné hledání ‚teoretické soustřednosti‘, jako spíše snahami o poněkud volnější tematickou systematizaci a velmi obecnou epistemologickou shodu“⁵.

Současná výtvarná pedagogika má tedy před sebou důležitý (byť stále odkládaný) krok: musí reagovat nejen na dynamicky se rozvíjející vztah mezi uměním a technikou (reprezentovanou novými médii), ale zároveň pracovat s interdisciplinárním propojením různých oblastí zabývajících se novými médii, a zaměřit se při tom na recepci a reflexi nové estetiky digitálních zobrazení, na vědomé používání technologických kvalit nových médií při tvůrčí činnosti a na vytváření postojů a naplňování klíčových kompetencí žáků jako identit patřících do současné digitalizované společnosti.

Mimo výtvarná umělecká díla nás totiž obklopují (a to ve výrazně větší míře) digitální obrazy vznikající v rámci podstatně širěji pojaté vizuální kultury.⁶ Sturken a Cartwright vizuální kulturu definují „jako praxi sdílenou v rámci skupiny, společenství či společnosti, jejímž prostřednictvím vznikají významy na základě vizuálních, sluchových a textových zázornění a na základě toho, jak se způsob dívání podílí na rozvíjení symboliky a komunikace.“⁷ Mirzoeff v této souvislosti oprávněně konstatuje, že „jedním z hlavních úkolů vizuální kultury je poznávat, jak se spolu [...] obrazy setkávají. Nevznikají v jednom médiu ani na jednom místě [...] Vizuální kultura odvrací naši pozornost od strukturovaných, oficiálních diváckých prostor jako je kino a umělecká galerie, a hlavní sféru vizuální zkušenosti nalézá v každodenním životě. V současnosti existují různé teorie vidění a diváctví, jak v jednotlivých oborech, tak i na pomezí dílčích vizuálních disciplín [...] Avšak většina naší vizuální zkušenosti se odehrává mimo tyto formálně uspořádané okamžiky vidění.“⁸ Právě v tomto významu je termín *vizuální kultura* používán v této práci. Oproti striktnímu vedení hraničních linií mezi jednotlivými médii a též postulátu vysoké kultury v rámci výtvarného umění, jež jsou typické pro některé směry modernistické kritiky⁹, totiž vizuální kultura a s ní spojená vizuální studia při zkoumání současné kulturní produkce překračují hranice dlouhodobě ukotvené v širším sociálně – historickém kontextu. Dochází tak ke vzájemnému prostupování médií a také ke hledání a vytváření nových souvislostí a vztahů mezi vizuálními artefakty, a to bez ohledu na jejich uměleckou hodnotu či kulturní status.¹⁰

Z hlediska vizuální kultury je dominantním prvkem současné výtvarné výchovy práce výtvarného pedagoga s obrazem jakožto nositelem významu. Znak obsažený v digitálních obrazech jsou přirozenou součástí každodenní zkušenosti a současné umění je jako takové reflektuje. Nejde

však jen o recepci a přisvojení si znaků vizuální kultury, současné umění proniká i do oblastí mimouměleckých (žurnalistika, sociologie, politika, ekonomie, kybernetika, genetika, atd.) a přejímá jejich postupy a metody. Zřetelně to ukazují např. díla vystavená na přehlídkách současného umění (documenta, Ars Electronica atd.).

Dizertační práce vychází právě z této mnohovrstevnatosti současného umění a vizuální kultury a z jejich dynamické oscilace, resp. interdisciplinárního charakteru. Sledování tohoto oscilačního pohybu je ovšem spojeno s otázkou porozumění obrazu v kontextu současné (digitální) doby. Dizertace proto pracuje s vymezením klíčových kompetencí jako stěžejním pedagogickým konceptem, a to konkrétně s pojmem vizuální gramotnosti¹¹ ve smyslu porozumění a kritického čtení/vidění významů kulturních artefaktů¹², případně multigramotnosti¹³, tedy ideou poznávání a kritického reflektování současné společnosti a kultury, a to právě na základě oboustranného pohybu mezi uměním a zkušeností¹⁴ a akceptování koexistence různorodých, často protikladných forem. Úmyslně se proto zaměřuje na vzájemnou koexistenci a interakci ustálených a nově vznikajících multi/intermediálních vizuálních forem v kontextu současného umění a vizuální kultury.

V souvislosti s naznačenými vztahy mezi médii, formami a s tím spojenou proměnou vnímání a porozumění se v rámci hledání možných perspektiv integrace nových médií práce orientuje na porozumění obsahům současných vizuálních vyjádření. To pak aplikuje na oblast výtvarné edukace. Současná výtvarná výchova je konfrontována s ostatními příbuznými humanitními obory a podobně jako tyto oborové disciplíny by měla reagovat na dynamický rozvoj digitálních technologií, resp. digitální společnosti. Z tohoto důvodu jsou mezi klíčové kompetence zahrnuté také digitální kompetence, jež jsou „pojaty jako soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které potřebujeme k sebejistému, kritickému a tvořivému využívání digitálních technologií.“¹⁵

Dizertační práce je rozdělena na část teoretickou a výzkumnou. Teoretická část se věnuje stěžejním oblastem zkoumané problematiky: teorii nových médií a digitálních technologií, samotnému umění nových médií a v neposlední řadě i současné výtvarné výchově, a to právě v kontextu nových médií. Termínu *nová média* je v práci používáno ve smyslu médií digitálních, tedy s důrazem na technologickou povahu těchto médií. Tento aspekt nových médií se objevuje v teoriích charakterizujících nová média jako kód (Manovich, 2010; Feldman, 1999). Termín *neomediální dílo* (či *tvorba*), přejatý od Manoviche, používám synonymně s pojmy *dílo umění nových médií*, *dílo digitálního umění*, *tvorba za použití digitálních, informačních nebo komunikačních technologií* apod.¹⁶

Historicko-teoretická část disertační práce vychází z analýzy klasických textů teorie nových médií, (např. Manovich, 2010), dějin digitálního umění (např. Paul, 2015) a související odborné literatury. Důležitým kritériem uplatněným při výběru klíčových textů bylo: 1) zda a do jaké míry zohledňují síť souvislostí spojujících společenskou vědu - zejména dějiny umění a výtvarnou pedagogiku - s moderními komunikačními prostředky a

¹¹ K různým definicím pojmu vizuální kultura viz Fulková, 2002, popř. Příkrylová, 2010. V rámci této práce viz kapitola *Žák ve světě vizuální kultury*.

¹² Fulková definuje kulturní artefakty jako „jakékoli metriální nebo konceptuální produkty vzniklé, používané nebo uchovávané v sociokultuře; tedy nejen umělecká díla, ale také věci denní potřeby, oblečení, šaty, stroje, znakově symbolické systémy soustavy idejí, významů a představ.“ Viz Fulková, 2013, s. 377.

¹³ Viz Duncum, 2004. V rámci této práce viz kapitola *Žák ve světě vizuální kultury*.

¹⁴ Srov. Graham, 2004, s. 82, Goodman, 2007, s. 197.

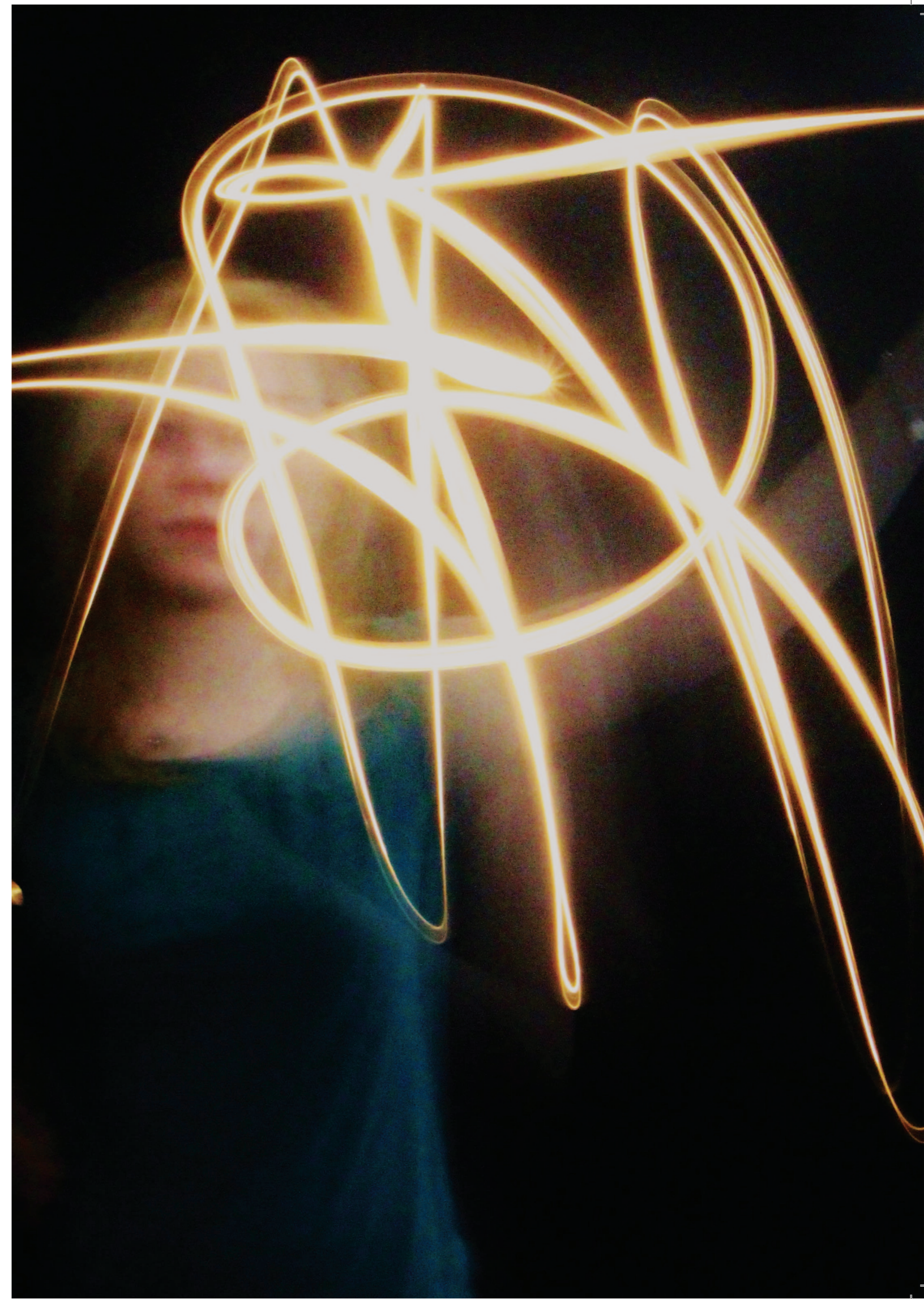
¹⁵ Viz <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-digitalniho-vzdelavani-do-roku-2020>, s. 11.

¹⁶ Terminologie je v tomto ohledu nejen v českém jazykovém prostředí poněkud neustálená. Christiane Paul např. sama hovoří pouze o digitálním umění (digital art), byť zmiňuje i jiná označení; viz Paul, 2015, s. 7.

2) zda a jakými způsoby tuto tematiku zpracovávají v kontextu aktuálních uměleckohistorických témat.

Výzkumná část pak zachycuje a vysvětluje metodologii práce, zvolený výzkumný design, koncept základního okruhu výzkumných otázek a cíle výzkumu. Hledá odpovědi na tyto hlavní výzkumné otázky: Jakou měrou je uvedená koncepce (obsahy *RVP*, klíčové kompetence a očekávané výstupy žáka) naplňována a jakými způsoby a přístupy realizována? Jakými didaktickými metodami a postupy je zprostředkováváno současné umění (konkrétně umění nových médií)? Jaké digitální technologické prostředky žáci využívají při vlastní tvorbě v hodinách výtvarné výchovy? Dále pak specifikuje cílovou skupinu výzkumu a představuje samotné výsledky výzkumu a jejich následnou analýzu.

Na výzkumnou část práce navazuje část věnovaná modelaci výuky (čtyři kazuistiky modelových výukových situací se zaměřením na umění nových médií a využití digitálních technologií). Jedná se o popis, dokumentaci a následné ověřování autorských modelových výukových situací realizovaných v rámci opakovaných workshopů na vybraném gymnáziu. Prioritou těchto edukačních projektů je navrhování inovativních metod a přístupů ve výuce výtvarné výchovy, v nichž je především rozvíjena multigramotnost jakožto klíčová kompetence současného středoškolského žáka.





2_ Teoretická východiska práce

2.1 Teoretická východiska práce v kontextu nových médií

Důležitým rysem nových médií je jejich sociální ukotvenost, jež mimo jiné zahrnuje i způsoby jejich využívání v každodenním životě (Dvořák, 2010). Dokládát všudypřítomnost nových médií a digitálních technologií ve všech oblastech lidské činnosti ostatně jistě není nutné. Právě z tohoto důvodu se tato práce zaměřuje na digitální technologie, které pracují s produkcí, distribucí a recepcí obsahů obrazů.

Jedním z hlavních témat současné teorie médií je změna v pojetí procesů recepce a interpretace. Pozornost neomediálních studií se orientuje na běžné uživatele, kterým každodenní užívání digitálních technologií zajišťuje kontakt s veřejným prostorem a hlavním kulturním proudem, interpersonální komunikaci a umožňuje participaci na skupinovém životě.¹⁷ Právě zaměřenost na individuálního uživatele je ostatně jedním z nejpodstatnějších znaků nových médií.¹⁸ Neomediální dílo se otevírá aktivitě konkrétního recipienta a mění jej ve spoluhráče, spolutvůrce, což je vlastnost z hlediska didaktického nedoceníitelná.

Pozornost je v rámci současného neomediálního diskurzu ovšem věnována i otázce vztahu mezi digitálními technologiemi, kulturou a myšlením. Umění je v tomto kontextu chápáno jako obraz/odraz světa a myšlenkových struktur a také jako faktor, který je proměňuje (Lévy, 2000). Vztah mezi producentem a konzumentem se mění v souvislosti s vlastnostmi užívaných nových médií. Jedná se zejména o využití možnosti interaktivity¹⁹. V souvislosti s touto vlastností je nutné zmínit také proměnu vztahu mezi veřejným a privátním prostorem, která je nejlépe viditelná v rámci sociálních sítí. Macek popisuje tuto skutečnost jako „něco, co má podobu kulturního remixu (Manovich, 2005), setrvalé, aktivitou uživatelů hnané a technologickými strukturami nových médií umožněné recirkulace populárních obsahů profesionálního i amatérského původu. Tedy aktivní konzumace odehrávající se v prostředí hybridně privátně-veřejném a kombinující (1) vytváření a vystavování vlastních komunikátů (a současně tedy performativní vystavování sebe sama) probíhající formou interpersonální i skupinové interakce, (2) konzumaci komunikátů vytvořených a šířených jinými aktéry (profesionály i amatéry) a (3) třídění a recirkulaci komunikátů vytvořenými jinými aktéry (a tedy performativní vystavování vlastní spotřeby a vlastního vkusu).“²⁰ V rámci zmíněné proměny vztahu producenta a konzumenta dochází k tomu, že se diskurz studií nových médií věnuje nejenom technologické změně, ale také změně, která proběhla na straně publika/uživatele. Jenkins (2006) hovoří o této probíhající změně v současném kulturním kontextu jako o konvergentní kultuře. Ta je podmíněna vztahem mezi mediální konvergencí, participativní kulturou a kolektivní inteligencí. Mediální konvergencí označuje Jenkins transformaci od dřívějšího vázaného vztahu obsahu a konkrétního média k nepřetržitému toku obsahu skrze různé mediální kanály.²¹ Tato cirkulace mediálního obsahu podle Jenkinse závisí na aktivní participaci konzumenta. Nová média tedy nepřinášejí pouze změny technologické, změny týkající se obsahů, ale také jejich konzumace, resp. interaktivní konzumace. Macek shrnuje Jenkinsovo pojetí par-

¹⁷ Macek 2013, s. 135.

¹⁸ Viz např. Manovich, 2010, s. 45.

¹⁹ Interaktivitu definuji spolu s Greenovou (2002) jako aktivní jednání ze strany uživatele. Tuto charakteristiku je nicméně nutné doplnit. Od Covera (2007) proto přejímám zpřesňující definici interaktivity jako participativního přístupu subjektu (čtenáře/diváka) k obsahu vytvořenému jiným subjektem (autorem) nebo v rámci nových médií objektem (strojem).

²⁰ Macek 2013, s. 144.

²¹ Jenkins, 2006, s. 254.

²² Macek, 2013, s. 145.

²³ Srov. Lévy, 1997 a Lévy, 2000.

²⁴ Lévy, 2000, s. 150.

²⁵ Tamtéž, s. 155.

²⁶ Tamtéž, s. 156.

²⁷ Tamtéž, s. 156.

²⁸ Bolter – Grusin, 2010, s. 91.

²⁹ Podobnou úvahu lze najít mimo jiných i u McLuhana: „obsahem“ každého média je vždy jiné médium. Obsahem písma je řeč, stejně jako obsahem knižtisku je psané slovo a jako je knižtisk obsahem telegrafů“. Viz McLuhan, 1991, s. 19.

ticipace „jako kulturně podmíněnou touhu uživatelů podílet se na produkci mediálních obsahů a získat podíl na kontrole nad jejich šířením. Touhu, jejíž naplnění je sice ulehčeno a významně katalyzováno vznikem nových médií, ale která má kořeny mimo samostatnou technologii, a to mimo jiné v kulturním milieu starších mediálních subkultur, jimiž jsou třeba subkultury fandomové. [...] Konvergence přitom na straně uživatelů zahrnuje velmi široké pole zřetelně různorodých aktivit: zastřešuje sdílení a recirkulaci mediálních textů prostřednictvím on-line komunit i peer-to-peer sítí, blogerské publikační aktivity, kolaborativní projekty založené na využití kolektivní inteligence (jako je například Wikipedia nebo jako jsou weby mediálních subkultur) i alternativní aktivistická nebo komunitní média navazující na tradici ‚grassroots‘ médií ze šedesátých až osmdesátých let.“²²

Sám pojem kolektivní inteligence se poprvé objevuje u Lévyho.²³ Podle něj jsou její součástí „společná paměť, imaginace a zkušenost, praktická výměna poznatků, nové formy organizace a pružné koordinace v reálném čase.“²⁴ Lévy se v souvislosti s pojetím kolektivní inteligence zabývá proměnou vzdělávacího systému s ohledem na nová média a jejich interaktivitu. Kvalitativní změnu procesu výuky vidí v nových způsobech získávání znalostí a rozvoji vzdělanosti využívající kooperativních přístupů a kolektivní spolupráce v rámci počítačové sítě. Podle hesla „nikdo v současnosti neví všechno, ale každý ví něco“ se podle Lévyho vyučující stává animátorem kolektivní inteligence skupiny. Dochází tedy k proměně role vyučujícího: „hlavní role vyučujícího tedy už nemůže spočívat v šíření znalostí – k tomu již existují účinnější prostředky. Jeho úlohou je nyní povzbuzovat k vzdělávání a k přemýšlení.“²⁵ Lévy si následně klade otázku „Jak docílit toho, aby pedagogická praxe držela krok s novými procesy předávání znalostí?“²⁶ Řešení podle něj nespočívá ve snaze „používat nové technologie za každou cenu, ale vědomě a záměrně se podílet na proměně civilizace, která zásadně zpochybňuje institucionální formy, způsob myšlení, tradiční vzdělávací systémy a zejména roli profesora a žáka.“²⁷

V souvislosti s tématem konvergence je nutné zmínit také pojem *formální konvergence*, tedy proces prolínání či redefinování formálních charakteristik médií starších a nových, a to na základě *teorie remediace* (Bolter – Grusin, 2010). S ohledem na hybridní povahu (a také další vlastnosti) nových médií Bolter a Grusin sledují transformační posuny mezi jednotlivými formami a médii a charakterizují reprezentaci jednoho média druhým. Nejjednodušším způsobem remediace je přenesení obsahu staršího média do nového, tedy jeho přepis do elektronické verze. Náznorným příkladem může být zdigitalizovaná podoba původně tištěných médií. Nutno podotknout, že remediální princip využívá vlastnosti nových médií mnohem rozmanitěji. Z pohledu komplexnější práce s obsahem v rámci recyklace, redefinice a inovace poznamenávají Bolter a Grusin, že „vlastní akt remediace [...] zaručuje, že staré médium nemůže být zcela vymazáno; nové je na něm závislé, ať už si to připouští či nikoliv.“^{28, 29} Ve své analýze remediálních strategií sledují přebírání a propojování forem a obsahů v rámci jednotlivých médií, a to za předpokladu, že proces remediace není jednosměrný a týká se všech médií. Nová média tedy, jak již bylo řečeno, přejímají formy a obsahy starších médií, zároveň však starší média pracují

s formami a obsahy nových médií, a to i přesto, že remediace je obecně považována za specifickou vlastnost médií nových.³⁰ Bolter a Grusin, podobně jako další mediální teoretici, uplatňují v rámci svých analytických teoriích *historické analogie* (s renesančním malířstvím³¹, barokním uměním³² či filmem počátku 20. století³³). U Boltera a Grusina však logika remediace s ohledem na hybridní povahu nových médií odkazuje na kulturní rozměr, vývoj médií tedy pojímají jako vývoj kulturních forem a (s ním související) proměny estetických norem.

Nepominutelné jsou také sebereflexivní analýzy zkoumající současný stav studia vizuální kultury, např. estetických problémů nových médií a vizuální komunikace a s tím související otázky estetické role nových médií a digitální estetiky (Kůst, 2007). Podrobněji se této problematice věnují v kapitole *Teoretická východiska práce v kontextu teorie neomediálního umění a vizuální kultury*.

Dynamický vývoj vizuálních médií, mezi něž bezpochyby řadíme i nová média, přinesl kulturní změny a výrazně transformoval módy komunikace. Transformace kultury a společnosti a s ní spojený vznik nového druhu obrazů, resp. nových forem zobrazení úzce souvisí se začleněním nových médií a digitálních technologií do našeho života, s dostupností digitálních přístrojů a jejich intuitivního uživatelského osvojování. Definice nových požadavků na percepční schopnosti diváků/uživatelů jsou založené na vizuálních komunikačních strategiích nových médií vycházejících z analýzy principů nových médií³⁴ a estetiky grafického uživatelského rozhraní. Porozumění obrazu v kontextu současné vizuality určují vlastnosti nových médií³⁵ jako je modularita, fragmentárnost a variabilita (jednotlivé části si udržují svou oddělenou identitu v rámci celku neomediálního objektu, lze jimi manipulovat a mohou existovat v téměř nekonečném množství variací).³⁶

Jako příklad principu variability Manovich uvádí mediální databázi, z níž „lze buď předem, nebo na objednávku vytvářet širokou škálu děl různého rozlišení, formy i obsahu. Na první pohled se může zdát, že takové použití principu variability má pouze technologický ráz. Ovšem v počítačovém věku začala databáze fungovat jako právoplatná kulturní forma. Nabízí určitý model světa a lidské existence a navíc ovlivňuje způsob, jakým uživatel chápe data, která databáze obsahuje.“³⁷ Na toto pojetí databáze jakožto kulturní formy nových médií navazují v kapitole *Teoretická východiska práce v kontextu teorie neomediálního umění a vizuální kultury* odkazy na databázovou estetiku a vizualizaci dat.

Neomediální tvorba ovšem jistě není přijímána bezvýhradně. Pesimistické, mnohdy až dystopické vize vývoje společnosti (a kultury), v nichž roli záporných hrdinů sehrávají nová média a digitální technologie, nepředstavují v dějinách (a to včetně dějin umění) nic nového. V době relativně nedávné byla (a do jisté míry stále je) vystavena podobné kritice např. i televize. Příkladem mohou být třeba aktivistické tendence sociologa Pierre Bourdieu, podpořené jeho výzkumem kulturního života v letech 1963–1968³⁸, sociálně kritické studie Marie Winn³⁹ ze 70. let, upozorňující na nárůst pasivního chování a závislosti u dětí právě vlivem sledování

³⁰ Macek, 2013, s. 125–126.

³¹ Viz Hanáková, 2008.

³² Viz Ndalianis, 2004.

³³ Viz Manovich, 2010. Bližší viz kapitola *Teoretická východiska práce v kontextu teorie neomediálního umění a vizuální kultury*.

³⁴ Viz Manovich, 2010.

³⁵ Zde používám třídění dle Manoviche. Viz výše.

³⁶ Tamtéž.

³⁷ Manovich, 2010, s. 42.

³⁸ Mirzoeff, 2012, s. 24–25. Srov. Bourdieu, 2002.

³⁹ V knize *The Plug-in Drug: Television, Children and the Family*, 1977, silnější kritiku zaměřenou na internetu jako nového mediálního prostředí v aktualizovaném vydání *The Plug-in Drug: Television, Computers and Family Life*, 2002.

⁴⁰ Viz Monaco, 2004, s. 517.

⁴¹ U nás např. Tomáš Feřtek, nebo Bořivoj Brdečka, odborník na implementaci nových technologií do vzdělávání. Srov. <https://www.eduin.cz/clanky/recenze-digitalni-demence-manfreda-spitzera/>, <http://literarky.cz/reporta/17348-xxx>.

⁴² Huyghe, 1973, s. 9.

⁴³ Tamtéž, s. 9.

⁴⁴ Tamtéž, s. 10.

⁴⁵ Dvořák, 2009, s. 24.

televize, nebo skeptická esej mediálního teoretika Neila Postmana *Amusing Ourselves to Death* (1985), zaměřená na vliv televize jako zábavného média.⁴⁰

Jedním z nejznámějších kritiků nových médií a digitálních technologií je bezesporu Manfred Spitzer, autor knihy *Digitální demence* (2014). Kniha prezentuje pesimistické závěry výzkumu mentálních poruch způsobených digitálními médii. Spitzerovy úvahy mají kladný ohlas u laické veřejnosti, odborná veřejnost však na ně mnohdy reaguje spíše odmítavě. Vyčítá Spitzerovi jednostranně negativní postoj vůči digitálním médiím a v jeho teoriích postrádá hlubší analýzu pozitivního přínosu digitalizace současné společnosti. Spitzer např. oprávněně varuje před ztrátou, anebo přinejmenším oslabováním některých dovedností, pomíjí však zároveň rozvoj dovedností jiných.⁴¹

Takto pesimistický přístup k novým médiím připomíná Huygheovu charakteristiku „kultury obrazů“.⁴² Huyghe svým pojmem „kultura obrazů“ navazuje na Luciena Febvrea a jeho termín „kultura knihy“, a označuje jím období od začátku 20. století.⁴³ Podle Huyghea „všudypřítomnost obrazu, pojímaného jako nástroj informace, podporuje sklon moderního člověka k pasivitě; [...] takovýto ustavičný útok na zrak vede nakonec u diváka k netečnosti. Není schopen uvažovat ani aktivně vnímat, pouze registruje, a upadá do stavu jakési zakuklené hypnózy.“⁴⁴ Přestože Huyghe mluví o moderních médiích ve smyslu analogového filmu a televize, operují podobně a pomocí stejných argumentů současní výtvarní pedagogové v souvislosti s médii digitálními.

Bylo by ale chybou pominout takto vedenou kritiku pouze odkazem na analogické okamžiky vývoje dějin umění a kultury (v tomto kontextu viz např. Dvořák: „Každé nové médium či technologie je při svém nástupu vždy provázeno exaltovaným vyhlášením nových možností rozšiřování lidských schopností na jedné straně a obavami z odcizení a dehumanizace na straně druhé.“⁴⁵). Možným rizikům spojeným s nekritickým zapojením digitálních médií do výuky výtvarné výchovy je věnována kapitola *Rizika spojená s integrací digitálních technologií do výuky výtvarné výchovy*.

2.2 Teoretická východiska práce v kontextu teorie neomediálního umění a vizuální kultury

V současném diskurzu dějin umění se historici umění orientují na analýzu uměleckých postupů a hledání společných formálních znaků nebo vlastností. Právě v tomto přístupu se nejvíce promítá *klastrová teorie umění*. Podle ní umělecké dílo definujeme na základě kritérií, „rodových rysů“, vlastností, které sdílí s jinými uměleckými díly. Podstatné je, že v pomyslné „rodině“ se nemusí vyskytovat vlastnost, kterou by měli všichni členové rodiny.⁴⁶ S klastrovou teorií operuje například Helena Bendová, když argumentuje, proč je možné považovat počítačové hry za umění.⁴⁷ Podobným způsobem analyzují díla například filmoví teoretici a kritici a také teoretici vizuálních studií, kteří ve svých textech rozvolňují, či přímo ruší hranici mezi uměním a popkulturní produkcí. Konkrétním příkladem mohou být studie v časopise *Cinepur*, zařazující vedle sebe rozbor uměleckých filmových děl a analýzy produktů popkultury. Autoři často ve svých textech pracují s porovnáváním uměleckých děl a mainstreamové produkce a dohledávají nové souvislosti a vztahy, které potvrzují oboustranný vliv, např. inspiraci popkulturní vizualitou ze strany umělecké produkce nebo přebírání experimentálních uměleckých postupů popkulturou. Právě posledně jmenovaný příklad nicméně ukazuje, že podobné typy přejímání mohou být v konečném důsledku výhodné i pro zdrojové dílo, resp. zdrojovou produkci. Lze jistě tvrdit, že mainstreamová produkce na umělecké produkci parazituje, že ji vykrádá a následně zplošťuje a banalizuje vybrané prvky umělecké tvorby. Pro diváky se však díky tomu postupy a formy stávají čitelnými a sdělnými. Ostatně mnohdy se s nimi divák setkává právě až v popkulturní podobě, a to ať už z důvodu nezájmu o uměleckou tvorbu, anebo právě proto, že mu původní umělecká forma nebyla srozumitelná.⁴⁸

Pro vizuální studia proto relevantní kulturní obsah existuje nejenom v uměleckých dílech, ale i v dílech populární kultury. Kůst ve své *Estetické roli nových médií*⁴⁹ charakterizuje základ současné vizuální kultury pomocí metafory tří pilířů. Prvním pilířem je podle něj proměna tvorby obrazu, související s proměnou způsobu vidění obrazu. Druhým je vznik nové mediозábavy, založené na efektech digitálních technologií. Posledním pilířem je pak návrat k tradici kultury spektaklu⁵⁰. Taková charakteristika vizuální kultury Kůstovi umožňuje vést paralelu mezi nástupem digitálních technologií (konkrétně vývojem grafické stránky vizuální produkce) a počátky filmové produkce (spojenými s vývojem snímání i promítání přístrojů). Výsledkem je podle něj „znovuoživená“ schopnost vyvolat v divákovi úžas a vzrušení, a to i přes technické nedokonalosti vlastní začátkům vývojové linie daného média. Kůst v této souvislosti hovoří o „kinematografii atrakce“.

Pojem „kinematografie atrakce“ užil pro období rané kinematografie, časově vymezené lety 1895-1908, poprvé Tom Gunning, a to právě na základě okouzlení publika pohyblivým obrazem⁵¹. Mnozí teoretici Gunningovo pojetí dále rozvinuli a aplikovali je na dnešní filmovou produkci založenou na speciálních vizuálních efektech (například blockbustery), již označují jako návrat kinematografie atrakce. Sám Gunning ostatně uvádí,

⁴⁶ Morris Weitze, *Role teorie v estetice*, 1956.

⁴⁷ Bendová, 2016.

⁴⁸ K tomuto tématu viz též kapitoly *Žák jako fanoušek a Model D: Aplikace postupů neomediálního umění v popkultuře a naopak – ukázkové téma integrace průřezového tématu mediální výchova do výuky výtvarné výchovy*.

⁴⁹ Kůst, 2007, s. 111–134.

⁵⁰ Tamtéž, s. 115.

⁵¹ Szczepanik, 2005, s. 155.

⁵² Gunning, Tom, *Film atrakcí: raný film, jeho diváci a avantgarda* vydáno v roce 1986, původně přenáška (konference Cerisy, 1985) spoluautorství s André Gaudreaultem. Viz Hadravová, 2008, s. 9–10.

⁵³ „The avant-garde masterpiece *Man with a Movie Camera*, completed by Russian director Dziga Vertov in 1929, will serve as our guide to the language of new media.“ Viz Manovich, 2001, Prologue: Vertov’s Dataset, s. xiv.

⁵⁴ Lahoda, 2010, s. 5.

⁵⁵ Nedokončenému projektu *Mnemosyne* (1924-1929) Abyho Warburga se věnuje podrobněji kapitola *Tradice v novém v širším umělecko-historickém kontextu*.

⁵⁶ Podobně jako projektu *Mnemosyne* se *Imaginárnímu muzeu* André Malrauxe věnuje výše uvedená kapitola.

⁵⁷ Z těchto východisek čerpá kapitola *Model A: Tradice v novém – most mezi obrazem a jeho neomediální obdobou a jejich vzájemné vztahy*.

⁵⁸ Blíže viz Paul, 2008.

⁵⁹ Slavická, 2001, s. 4.

že tuto souvislost mezi ranou kinematografií a současnou mediální zábavou naznačil již ve svém prvním eseji věnovaném kinematografii atrakcí.⁵²

Historické analogie užívají k osvětlení současné situace i další teoretici nových médií. Typický je v tomto ohledu názor, že nová média představují cosi jako „znovunalezený film“. Např. Manovich odkazuje k avantgardnímu filmu jakožto „prehistorii nových médií“, když výslovně uvádí, že „mistrovské dílo avantgardy, *Muž s kinoaparátom*, dokončené ruským režisérem Dzigu Vertovem roku 1929, nám poslouží jako průvodce jazykem nových médií.“⁵³

Současní teoretici umění a také umělci často pracují s pojmy individuální a kolektivní kulturní paměti a vytvářejí modely databáze či archivu. Významnou roli zde přitom v posledních desetiletích sehrávají právě nová média. Úlohu podobných modelů v oblasti kulturní produkce a uměnovědného diskurzu ukazují četné analytické studie (Derrida 1995, Foster 2008, Baladrán 2008, Dvořák 2009, Lahoda 2010, Císař 2014, Pospiszyl 2014), kurátorské koncepce výstav (Das imaginäre Museum 2016, Reset Modernity! 2016) či vizuální archivy samotných umělců. Tento přístup samozřejmě nelze označit jako nový a definovaný pouze novými médii (viz např. vizuální archivy Picassa, Filly nebo Koláře). Význam archivů a databází však v kontextu moderního a zvláště současného umění neustále narůstá.⁵⁴ Nejde ovšem jen o prostý kvantitativní nárůst, koncept archivu/databáze také prochází zásadními proměnami. Uvědomme si jen, jak dlouhou a mnohdy komplikovanou cestu tento koncept urazil od Atlasu Mnemosyne Abyho Warburga⁵⁵, koncepce Imaginárního muzea André Malrauxe⁵⁶ a vizuálních archivů výše jmenovaných umělců (a pochopitelně nejen jich) přes institucionální formy databáze (dokumentace a později digitalizace muzejních sbírek a databází knihoven) až po současnou digitální databázovou estetiku (vizualizace specifických souborů dat, nové softwary pro vyhledávání a ukládání dat, zaznamenávání sociální komunikace).⁵⁷

Pluralita teoretických postojů k novým médiím, již jsem zde pouze letmo nastínila, pochopitelně generuje stále nové kritické pozice. Podobnou rozmanitost stanovisek a tendencí lze však pozorovat i v rámci samotné neomediální tvorby⁵⁸. Slavická v tomto kontextu cituje Arthura Danto: „Historik umění budoucnosti pravděpodobně jednou napíše, že naše současnost byla obdobím, kdy bylo najednou jasné, že není jen jeden způsob, jak má správně vypadat umělecké dílo. A byla to také doba, kdy bylo přitom stále těžké uvědomit si, že pro umělce není nutná žádná celková teorie umění. Teorie umění se stane oblastí, kterou budou zkoumat filozofové a ne samotní umělci.“⁵⁹

2.3 Teoretická východiska práce v kontextu současné výtvarné výchovy

Uměnovědný diskurz věnuje pozornost novým médiím už minimálně po čtyři desetiletí, pedagogická věda má oproti němu určité zpoždění. I na jejím poli se však již v 90. letech 20. století objevují první publikace věnované využití digitálních technologií ve výuce výtvarné výchovy. Přestože těchto prací neustále přibývá, jejich vliv na pedagogickou praxi je minimální.

Tato disertační práce se, podobně jako jiné odborné práce zabývající se touto tematikou, snaží poukázat na to, že pro koncepci „výtvarné výchovy ve školním vzdělávacím programu je potřeba dále rozpracovat učivo tak, aby směřovalo k získávání očekávaných výstupů a aby byla žákům nabídnuta co možná nejbohatší škála interakcí se světem“⁶⁰. Pokud je pro výtvarné pedagogy důležité, aby se žák osobitě vyjadřoval a čerpal ve své tvorbě z vlastních prožitků a zkušeností, je nutné koncipovat výuku také s ohledem na ty aspekty, které svět současného středoškolského žáka konstituují, a to zejména na jeho každodenní zkušenost s novými médii a digitálními technologiemi. Současní žáci gymnázia používají každodenně mobilní telefon jako neustále dostupný technologický prostředek, obsahující (z jejich pohledu) to nejpodstatnější médium a často jediný informační zdroj - internet. Pro samotné žáky je však primární funkcí internetu funkce socializační, která se realizuje především prostřednictvím sociálních sítí. (Simanowski, 2011)⁶¹.

Rozšíření nových médií a digitálních technologií ovšem výchovně-vzdělávací proces ovlivňuje i v dalším ohledu, významně totiž přispívá k již déle probíhajícímu odklonu od autoritativní role učitele. Výtvarný pedagog se stává průvodcem a žák se může díky komunikační (informačně-technologické) kompetenci stát učitelovým poradcem. Dochází tak k posunu od uzavřeného vzdělávacího systému k systému otevřenému (Rosa, 2012).

Zkušenost uplynulých deseti let vede k zásadnímu zjištění: nová digitální média vyžadují nové pedagogické přístupy a metodické postupy. Jako inspirační zdroj v tomto kontextu mohou posloužit metodické postupy pracující s principy fungování nových médií v životě žáků, včetně jejich vlivu na vyhledávání a zpracování informací (Burkhardt, 2007 a Kirschenmann-Wagner, 2006). Jedná se např. o vytváření informačních sítí a databank a další hypertextové postupy, které žáci vnímají jako přirozené, orientují se v nich intuitivně a dokážou je také reflektovat.

Inspirativní je v tomto ohledu mimo jiné německý odborný diskurz. Klíčové otázky, které zde stále častěji zaznívají, lze formulovat kupříkladu takto: Mění se pracovní a vztahové struktury v edukativním procesu zapojením nových digitálních nástrojů? Jak lze integrovat počítač a digitální technologie do všesmyslového pojetí praxe výtvarné výchovy? Jaké nástroje digitálních médií se hodí pro toto pojetí a jak by se s nimi mělo zacházet v podmínkách školy? (Boysen-Stern, 2006)

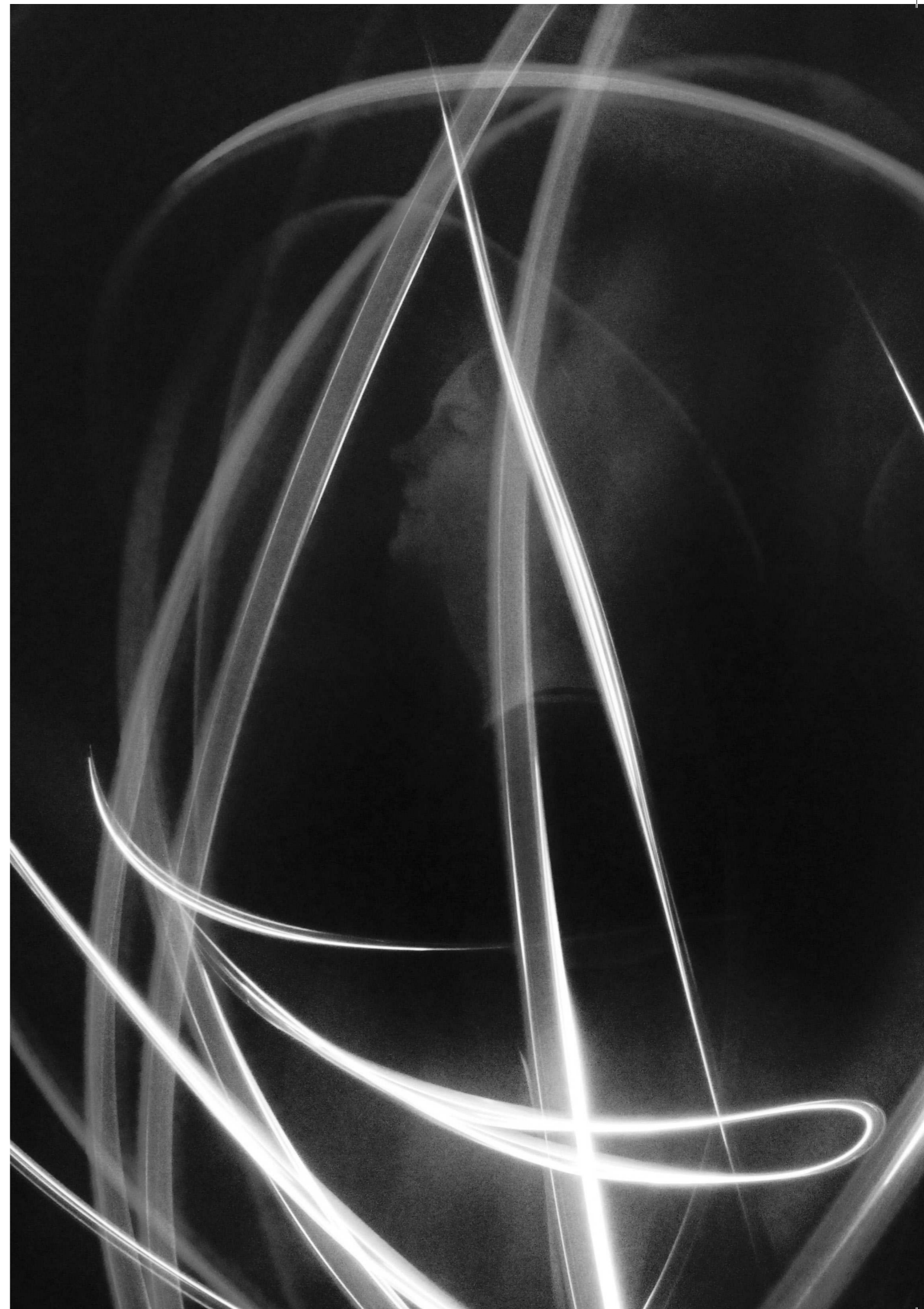
⁶⁰ Pastorová, 2004. Jsem si vědoma, že příspěvek je zaměřený na obor výtvarná výchova 2. stupně, citovanou skutečnost nicméně považuji za platnou i pro výtvarný obor gymnaziálního vzdělávání.

⁶¹ Blíže viz kapitola Stručná charakteristika sociálního kontextu.

⁶² Bliže viz kapitola *Projekt MuSe Computer*.

Tyto otázky ovšem zároveň implicitně poukazují na problém, který je s užíváním digitálních médií spojen: Je vůbec nutné, popř. vhodné zapojovat digitální média do výuky předmětu, jehož cílem je mimo jiné rozvíjení smyslové citlivosti a kreativity? Je totiž zřejmé, že u současných středoškolských žáků právě vlivem rychlého vývoje nových médií a digitálních technologií vzrůstá absence primárních zkušeností. Informace k současnému žákovi přicházejí zprostředkovaným způsobem, který podporuje receptivní přístup ke světu. Z toho vyplývá, že žákům chybí osobně prožité zkušenosti a že disponují převážně jen zkušenostmi zprostředkovanými. Jedno z možných řešení představují projekty typu *MuSe Computer* (Boysen-Stern, 2006), které v rámci tvůrčího procesu výuky výtvarné výchovy kombinují digitální a tradiční technologie a kladou si za cíl podporu rozvoje smyslové citlivosti a kreativity.⁶²

Některá dílčí témata z oblasti výtvarné edukace neomediální tvorby byla v předchozích letech zpracována na Univerzitě Palackého v Olomouci, Masarykově univerzitě v Brně a Univerzitě Karlově v Praze v několika disertačních pracích a odborných studiích (sborníky z mezinárodních konferencí a doktorandských kolokvií *Digitální věk a smysl výchovy 2004*, *Veřejný diskurz výtvarného umění 2010*, *Vizuální gramotnost 2010*). Publikovaná výzkumná šetření se převážně orientují na vysokoškolské vzdělávání a odbornou přípravu budoucích výtvarných pedagogů nebo galerijních animátorů. Pouze ojediněle se však zaměřují na zprostředkovávání konkrétních oblastí umění nových médií (příkladem může být výzkum výuky videoartu v hodinách výtvarné výchovy (Hlávková, 2010) nebo výzkum zabývající se výukou net artu na pedagogických fakultách u nás a v zahraničí (Meixnerová, 2017)), popř. na začlenění digitálních technologií do výuky výtvarné výchovy (viz např. projekt *Média a multimedia v pedagogické praxi* Brun, 2010 a Mervart, Petera, 2010), projekt *Výtvarná výchova ve světě současného umění a technologií – využití ICT a dalších nových přístupů ve výtvarné výchově* (Myslivečková, Jurečková Mališová, 2012) nebo projekt *ArtCrossing* zaměřený na galerijní edukaci (Chocholová, Škaloudová, Štůlová Vobořilová, 2008)). Z dosavadních výzkumných zjištění je patrné, že výtvarná pedagogika zaměřená na digitální média se ještě plně neintegrovala do vzdělávacího obsahu výtvarné výchovy a školní praxe. Sekundární výsledky publikovaných výzkumných šetření však dokládají ústřední roli digitálních médií v životě žáků, a opět tak potvrzují nutnost jejich zapojení do výuky. Předpokladem je ovšem adekvátní rozvoj odbornosti výtvarných pedagogů (který by měla zohlednit i jejich příprava na vysokých školách) a také vytváření inovativních přístupů a alternativních tendencí, jež začleňování nových médií a digitálních technologií do výuky výtvarné výchovy umožní.





3_Aktuální pojetí výtvarné výchovy s ohledem na začleňování neomediální tvorby a digitálních technologií

3.1 Interdisciplinarita předmětu výtvarná výchova

⁶³ Viz například projekt *Globale Digitale* v ZKM Karlsruhe (2015-16).

Současné pojetí výtvarné výchovy rozvíjí, ale také překonává předchozí, klasické přístupy výchovy k umění, a zcela přirozeně tak otevírá prostor pro interdisciplinaritu. Tento důležitý, z určitého úhlu pohledu dokonce stěžejní aspekt výtvarné výchovy se rozvíjel v závislosti na proměnách výtvarného umění v kontextu kulturně-společenského vývoje. Výtvarná výchova je předmět, který umí velice citlivě sledovat nejenom proměny výtvarného umění či vizuální kultury. Stejně jako výtvarné umění a vizuální kultura reflektuje změny v různých oblastech kultury a společnosti. Z toho vyplývá, že výtvarná výchova vyžaduje neustálé překračování dosavadních hranic a permanentní hledání nových prvků, které by obohatily dosavadní formy výuky. Interdisciplinarita se proto stala důležitým dílčím tématem mého disertačního výzkumného projektu.

Interdisciplinarita se ve struktuře předmětu projevuje v několika rovinách. První rovinou je vytvoření prostoru pro mezipředmětové vztahy a integraci společných nebo průřezových témat. V této rovině mohou výtvarní pedagogové využívat znalosti z jiných oborů, resp. tematických oblastí společných pro více vyučovacích předmětů, a zároveň čerpat z aktuálních globálních společenských témat. Výtvarné činnosti se tak mohou stát součástí mezipředmětových projektů a podporovat žáky v porozumění znakovým systémům v širším kulturně-společenském kontextu.

Druhou rovinou je interdisciplinárnost samotných praktických výtvarných disciplín, a to jak z pohledu tvorby a recepce, tak také z hlediska reflexe. V této rovině výtvarný pedagog může vytvořit prostor pro vzájemné prostupování či konfrontaci technologických postupů jednotlivých výtvarných disciplín v tvůrčí činnosti žáka. Zároveň ale žáka vede k tomu, aby byl schopen toto prostupování či konfrontaci v rámci uměleckých děl výtvarného umění a vizuální kultury sledovat a kriticky reflektovat. Koncept interdisciplinárnosti výtvarného umění a vědních disciplín, resp. jejich průnik v rámci společných tematických oblastí, je možné v současné době dobře pozorovat v projektech mnoha kulturních institucí.⁶³

Třetí rovina představuje interdisciplinaritu jako primární vlastnost nových médií a digitálních technologií. Multimediální a intermediální umělecká díla mohou výtvarným pedagogům sloužit jako inspirační zdroj pro tvořivou činnost žáků a také umožňují zapojit postupy a formy různých tvůrčích oborů (hudba, tanec, literatura apod.). Například zvukové umění, které se v současné době stále více objevuje v galeriích, funguje pro vizuální umění a také pro výtvarnou výchovu jako přidaná hodnota, která není primárně vázaná na obraz.

⁶⁴ Náznaky diskuze o začlenění nových technologií do výtvarné výchovy se objevily už v rámci symposia *Uvidět 4. rozměr* (INSEA, Praha 1995). Tehdy je však odborná veřejnost víceméně ignorovala. Za skutečný počátek odborné diskuze vedené na toto téma u nás lze proto považovat až Vančátův článek *Jak konečně začít?* z roku 2000, který v odborných kruzích vyvolal poměrně bouřlivou diskuzi. Blíže viz Zikmundová, 2007, s. 8–18.

⁶⁵ Následující informace přejímáme z: Heil, 2012, s. 190.

⁶⁶ Viz <http://www.fragen-zu-r-kunst.de/#p74q117>.

3.2 Neomediální umění a nová média v pedagogické praxi

O nutnosti začlenit současné neomediální umění do výuky výtvarného umění se mluví již více než dvacet let. Dokladem mohou být například odborná symposia uspořádaná Českou sekci INSEA Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy 2015, Vizuální gramotnost, 2010, Média a obraznost 2000⁶⁴. Je zajímavé a z pohledu výtvarného pedagoga podnětné sledovat vývoj témat a otázek v rámci odborné diskuze vedené na německých spolkových kongresech BuKo⁶⁵. Například BuKo 12 Part01, která se konala v listopadu 2009, se věnovala odpovědím na otázku „Kolik umění potřebuje umělecká pedagogika?“ Kongres BuKo 12 Part06, který se konal v létě 2011, ve svém tázání pokročil dále. Otázka již nezněla, kolik, nýbrž „Jaké umění potřebuje umělecká pedagogika?“ Odpovědí a zároveň rámcem, v němž se diskuse pohybovala, byl pak samotný název tohoto kongresu: „Současné umění a mediální kultura ve škole.“ Obsahové východisko bylo totiž vytvořeno díky stejnojmennému kooperačnímu projektu BDK a nadace firmy Siemens „Kiss“ (s podporou Nadace Roberta Bosche), který v letech 2007-2010 umožnil celkem 18 studentům umělecké pedagogiky spolupráci se známými mladými umělci, jejichž tvorba nabízí přehled o tom, co v současné době znamená umění. Důležitým plodem spolupráce se současnými mladými umělci bylo pro výtvarné pedagogy a jejich pedagogickou praxi poznání současného umění z pohledu samotného tvůrce. Umění totiž nezůstává nepoznamenané světem, ve kterém vzniká. Využívá současné vizuální komunikační prostředky, zabývá se předměty současného života a operuje v prostoru současné vizuální kultury.

Toto možná banální zjištění má ovšem velice důležité a pro výtvarného pedagoga pozitivní konsekvence, které ve své odpovědi na otázku „Proč je tak těžké zprostředkovat současné umění?“ výstižně formuluje Balkenhol: „Zprostředkovat současné umění (Gegenwartskunst) vlastně není těžké, protože člověk sám je součástí této přítomnosti (Gegenwart). Kdyby člověk tuto přítomnost bral jakožto přítomnost vážně, tak by měl pravděpodobně menší problém brát vážně i toto umění. A tím také tomu umění rozumět. Problém spočívá v tom, že si lidé netroufají přistupovat k umění pomocí těch navyklých způsobů vnímání, kterými vnímají jiné věci z této přítomnosti. Myslí si, že je nutné současnému umění rozumět tak, že se bude vycházet z historie. Proto si myslím, že je současnému umění možné rozumět snáze než starému umění. Tím spíše, že kódování, která se v současném umění zpravidla používají, jsou pro lidi současnosti běžná.“⁶⁶

3.3 Vývoj integrace neomediálního umění a digitálních technologií do výtvarné výchovy v ČR a Německu

⁶⁷ Boysen-Stern, 2006, s. 43.

3.3.1 Stručný přehled

V následujícím popisu vývoje začleňování nových médií a digitálních technologií do výtvarné výchovy na gymnáziích v České republice a SRN a s tím související komparaci způsobů zapojování nových digitálních médií do výuky v obou zemích se zaměříme na možnosti naplňování klíčových kompetencí žáků výtvarné výchovy.

Časové odlišnosti jednotlivých etap začleňování nových médií a digitálních technologií do výtvarné výchovy obou zemí jsou způsobeny různým historicko-společenským vývojem. V Německu se počátky příklonu k digitálním médiím jako novým nástrojům vzdělávacího procesu datují do 70. let 20. století. V počátečním období se předmětem výuky stala masová média a jejich produkty. Došlo k pozoruhodnému přesunu těžiště obsahu výtvarné výchovy od esteticko-praktického zaměření k receptivně-reflexnímu pojetí, které bylo založeno převážně na mediální analýze produktů mediální kultury. Výtvarná výchova se postupně proměnila v teoreticky silně zatíženou výuku mediální výchovy, tvůrčí proces a výtvarné umění se vytratily.

Tato skutečnost vedla v 80. letech k obratu; mediálně kritický přístup byl vystřídán pedagogickým směrem silně orientovaným na subjekt a preferujícím učení všemi smysly. Během 80. let německá výtvarná didaktika hledala funkční symbiózu smyslové a vizuálně komunikační pedagogiky. Freiberg⁶⁷ - průkopník začleňování digitálních médií do výtvarné výchovy v německém školství - formuluje pravidla pro vhodné přístupy k novým digitálním médiím ve výuce následujícím způsobem: zdůrazňuje nutnost rozvíjet komunikativní kompetence, nepodléhat předem daným možnostem softwaru, tvořit pomocí digitálních médií a ne je jen používat naučeným způsobem, učit se vnímat, interpretovat a posuzovat obrazy vytvořené pomocí počítačových programů, nepodléhat algoritmickým strukturám počítače, nýbrž rozvíjet kreativitu, smyslovost a kritický odstup i při zacházení s novým obrazovým médiem, znát společenská nebezpečí nových technologií, hledat možnosti jejich alternativního užívání a experimentovat s nimi.

V 90. letech se na německých gymnáziích v hodinách výtvarné výchovy začala uplatňovat digitální malba, při níž byly užívány většinou jednoduché, snadno ovladatelné malovací programy. Výraznou roli hrála také aktivní recepce obrazů, a to zejména prostřednictvím vytváření parafrází uměleckých děl. Školy byly vybavovány počítačovou a digitální technikou, vznikaly tzv. počítačové laboratoře. Tato „technicko-mediální“ euforie však s sebou nesla i jeden závažný problém: výtvarní pedagogové byli nuceni toto nové digitální vybavení používat, ale nikdo jim nenabídl odpovídající učební obsahy, postupy a metody, a integrace nových médií tak probíhala spíše jen na formální úrovni.

⁶⁸ Svou roli zde sehrála mimo jiné politická a ekonomická situace, aktuální stav v oblasti IT-technologií, ale také převládající představy o podobě výtvarné pedagogiky.

⁶⁹ Slavík, 2012, s. 4.

⁷⁰ Procházková, 2014, s. 26.

⁷¹ Tamtéž, s. 102.

⁷² Tamtéž, s. 112.

⁷³ Tehdy ale využívaných pouze k výuce IVT.

⁷⁴ Nutno poznamenat, že na některých gymnáziích hlavního města i menších obcí toto vybavení výtvarným pedagogům chybí dodnes.

S podobnými problémy se české školství 90. let potýkat nemuselo, resp. ani nemohlo. Z mnoha důvodů⁶⁸ otevírá výtvarná pedagogika digitálním médiím dveře až po roce 1989 (reálně však až po roce 2000). Situaci v české výtvarné pedagogice té doby popisuje Slavík takto: „Počátkem 90. let 20. století se v didaktice výtvarné výchovy objevují tendence ke zdůraznění dalšího koncepčního hlediska, které posiluje reflektivní stránku oboru a v expresivní složce vychází vstříc poptávce po nových médiích, ICT a Internetu. Jedná se o hledisko komunikační, kulturně antropologické či sociologické.“⁶⁹ Nutno ale dodat, že Slavík zde popisuje dění v rámci odborného diskurzu, tak jak je lze sledovat v soudobé didaktické literatuře. Začlenění digitálních médií (v dobové terminologii ITC) do výuky na vysokých pedagogických školách sice někteří badatelé (nejvýrazněji Jaroslav Vančát) prosazují již v 90. letech, k realizaci jejich myšlenek však dochází až na začátku nového tisíciletí. Zhruba v téže době (tedy asi v polovině prvního desetiletí 21. století) se počítače začnou používat pro účely výtvarné výchovy i na prvních středních školách.

Pro lepší orientaci v představované problematice integrace nových médií a digitálních technologií do výuky na školách bude dobré připomenout i několik soudobých událostí na umělecké scéně. Jak uvádí Lindaurová v publikaci Mezera, „první videa diváci viděli na výstavě Ve světle monitoru v Praze U Zvonu (GHMP)“⁷⁰ v roce 1991. Lindaurová ve svém výstižkovém přehledu pokračuje o několik stránek (a let) dále, a to v roce 1995: „do výstavního dění se dostala tehdy úplně nová slova – multimediální a interaktivní. Zatímco do té doby se vystavovaly především obrazy a sochy, vznikla první výstava, jež mapovala mladé umělce zabývající se videem, filmem nebo počítačovými technologiemi...“⁷¹ Poslední připomínka úplných počátků nových médií na naší umělecké platformě je datována rokem 1996, kdy „umělci propadají novým médiím a začínají se profesionalizovat. Nastává období, kdy techničtí nadšenci jsou o několik kroků dál než laik, a proto se computerové zázraky jeví jako cesta umění, které bude zábavnější a efektnější.“⁷² Dodejme ještě, že na konci 90. let 20. století proběhly důležité a zajímavé výstavy *Dimesions Variable* ve Veletržním paláci, *Crossings* v Rudolfinu a *Orbis Fictus* (Nová média v současném umění) ve Valdštejnské jízdárně.

Je pochopitelné, že s tímto vývojem pedagogická praxe nemohla držet krok. První počítače se sice na středních školách objevily už v 80. letech 20. století a v 90. letech už většina středních škol disponovala vlastní počítačovou pracovnou,⁷³ skutečný „technologický boom“ srovnatelný s tím, co se dělo na německých školách v 90. letech, však v České republice proběhl až na počátku nového tisíciletí, kdy byly školy za výrazné podpory ministerstva školství „digitalizovány“, tedy vybaveny připojením k internetu, interaktivními tabulemi a další audiovizuální technikou. Podobně jako v SRN se však bohužel s výtvarnými pedagogy, resp. s výtvarnou výchovou při zavádění digitálních technologií v jednotlivých školách příliš nepočítalo.⁷⁴ Nedostupnost techniky je v takových případech někdy řešena přesunem části výuky výtvarné výchovy do počítačových učeben, anebo používáním vlastní digitální techniky (tabletů, mobilních telefonů...), a to jak ze strany výtvarného pedagoga, tak ze strany samotných žáků. Z uve-

deného je zřejmé, že se podmínky pro integraci digitálního umění do výuky výtvarné výchovy postupně zlepšují, problémem ale zůstává, že se v drtivé většině případů výuka umění nových médií omezuje pouze na oblast teoretickou. Žáci jsou v nejlepším případě seznamováni s významnými díly, autory a uměleckými formami, nemají ale možnost získané poznatky uplatnit ve vlastní tvůrčí činnosti. Námitka, že by zavedení digitální techniky do praktické části výuky bylo finančně a technicky příliš náročné, neobstojí. Německá pedagogika podobné problémy řeší kupř. principem KISS (Keep it stupid and simple!), resp. hledáním takových didaktických postupů, které umožňují užití běžně dostupného hardwaru a softwaru (princip *Low-Tech-Low-Cost*⁷⁵). Jádrem problému je tedy nutné hledat jinde.

V německé výtvarné pedagogice lze přechod k praktickému užití digitálních nástrojů ve výuce výtvarné výchovy datovat už do 90. let, odborná diskuze nad metodikou praktické výuky umění nových médií a adekvátního využití digitálních technologií se však rozvine až s příchodem nového tisíciletí. Zkušenost uplynulých deseti let vede k zásadnímu zjištění: Nová digitální média vyžadují nové pedagogické přístupy a metodické postupy. Klíčové otázky, které od té doby v německém odborném diskurzu stále častěji zaznívají, lze formulovat kupříkladu takto: Mění se pracovní a vztahové struktury v edukativním procesu zapojením nových digitálních nástrojů? Jak lze integrovat počítač a digitální technologie do všesmyslového pojetí praxe výtvarné výchovy? Jaké nástroje digitálních médií se hodí pro toto pojetí a jak by se s nimi mělo zacházet v podmínkách školy?⁷⁶

Nabízí se ale otázka, nakolik je vůbec nutné, popř. vhodné zapojovat digitální média do výuky předmětu, jehož cílem je mimo jiné rozvíjení smyslové citlivosti a kreativity. Je totiž zřejmé, že u současných středněškolských žáků právě vlivem rychlého vývoje nových médií a digitálních technologií vzrůstá absence primárních zkušeností. Informace k současnému žákovi přicházejí zprostředkovaným způsobem, který podporuje receptivní přístup ke světu. Z toho vyplývá, že žákům chybí osobně prožité zkušenosti a že disponují převážně jen zkušenostmi zprostředkovanými. Příklad projektu *MuSe Computer*, o němž bude řeč později, ale ukazuje, že zapojit do výuky digitální média a nástroje (a to hlavně ty, které pracují se smysly) možné je a že právě jejich začleněním do tvůrčího výtvarného procesu lze podporovat rozvíjení smyslové citlivosti a kreativity. Uvědomíme-li si pak, jakou roli sehrávají digitální média v životě žáků, stává se jejich zapojení do výuky přímo pedagogickým imperativem. Předpokladem je ovšem adekvátní rozvoj odbornosti výtvarných pedagogů (který by měla zohlednit i jejich příprava na vysokých školách) a také vytváření inovativních přístupů a alternativních tendencí, jež začleňování nových médií a digitálních technologií do výuky výtvarné výchovy umožní.

3.3.2 Projekt MuSe Computer

Projekt *MuSe Computer*⁷⁷ v sobě spojuje principy „učení všemi smysly“ (zkratka MuSe zde označuje multisensorisches Lernen - multisensorické učení, tedy právě učení všemi smysly) a využití digitálních médií (Computer) ve výuce výtvarné výchovy. Jednou z ústředních myšlenek projektu

⁷⁵ Boysen-Stern, 2006, s. 178.

⁷⁶ Boysen-Stern, 2006, s. 23.

⁷⁷ Blíže viz Boysen-Stern, 2006, s. 12, 50, 74; o začlenění projektu *MuSe Computer* do programu *Kulturelle Bildung im Medienzeitalter* (KuBiM) viz Boysen-Stern, 2006, s. 50.

⁷⁸ Viz např. Boysen-Sternem zmiňovaný výukový projekt *Rasenstücke* (1999-2000), kombinující klasičkou kresbu s její postprodukční digitální úpravou. Z pedagogického hlediska je zajímavé, že tento projekt Boysen-Sternovi umožnil do výuky zapojit i odkazy na díla klasičkého, ale i neomeďálního umění; jednalo se konkrétně o Dürerův akvarel *Das große Rasenstück*, 1503 a neomeďální instalaci *Interactive Plant Growing*, 1993 od Laurenta Mignonneauea a Christy Sommererové. Přestože v této práci volím příklady z němečkého prostředí, je zřejmé, že podobné tendence lze vysledovat i jinde. Analogický příklad britského výukového projektu, založeného na digitální postprodukci materiálního artefaktu (v tomto případě však dokonce trojrozměrného objektu) uvádí Vančát (viz Vančát, 2000a, s. 4).

⁷⁹ Pazzini, Karl-Josef. Gutachten zum Programm: *Kulturelle Bildung im Medienzeitalter*. BLK-Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 77, Bonn, 1999. Citováno podle Boysen-Stern, 2006, s. 83.

⁸⁰ Wichelhaus, Barbara. Mädchen und Jungen. In: *Kunst+Unterricht*, Heft 170/1993, Seelze, 1993, s. 34-38. Citováno podle Boysen-Stern, 2006, s. 7.

⁸¹ Zhoř, 1989.

⁸² I zde je tedy zřetelná inspirace tradičními médii.

⁸³ Český ekvivalent rčení „gegen den Strich bürsten“ zde užíváme nejen pro jeho názornost, ale zejména proto, že ho v této souvislosti často užívají němečtí odborníci. Na metaforické úrovni totiž mimořádně přesně vystihuje nutnost zapojení senzoričkého (haptického) elementu do práce s digitálním nástrojem.

⁸⁴ Kirschenmann, Johannes: *Medienbildung in der Kunstpädagogik. Zu einer Didaktik der Komplementarität und Revalidierung*, 2003, s. 143. Viz též Burkhardt, 2007, s. 175. Kirschenmann se zde v rámci analýzy rozhovorů s gymnaziálními žáky snaží vysledovat a formulovat základní typy zkušeností, tak jak je žáci uváděli ve svých reflexích práce se softwarem a hardwarem. Bohužel však na tomto místě neuvádí žádné konkrétní příklady takových postupů.

je pracovní metoda cross over, tedy propojování digitálních a analogových médií, jejich technologických postupů a nástrojů. Užití médií tradičních (analogových) totiž podle Boysen-Sterna umožňuje vnést do práce s digitálním nástrojem prvek bezprostředního smyslového prožitku a kontaktu s materiálem a zároveň i narušit „předprogramované“ pracovní postupy, vyplývající z povahy hardwaru a softwaru, resp. nacházet alternativní způsoby práce s nimi.⁷⁸ Cílem je pak podpora kreativity žáků, přesněji řečeno vytváření „takových situací, které zvyšují pravděpodobnost kreativního chování.“⁷⁹ Příznačný je v této souvislosti výrok Barbary Wichelhaus, týkající se sice copy artu, snadno však přenositelný i na výtvarné postupy využívající digitální nástroje (v tomto případě kupř. scanner): „Je to proces, kterým je možné přetvářet a variovat, činit obsahové a formální výpovědi, individuálně interpretovat originály, vytvářet je, anebo je ničit. A ve všech těchto procesech produkovat originální estetické situace.“⁸⁰

Určitou analogii, resp. postup, který lze snadno adaptovat pro potřeby metody cross over, nalezneme ve *Škole výtvarného myšlení* Igora Zhoře, konkrétně v projektu *Hlavy, tváře, podoby*. Zobrazování a zkoumání vlastní tváře probíhá metodou sestavování detailů studijní kresby v řady, sekvence či kompoziční skladby typu tzv. polyekranu.⁸¹ Přestože tento tvůrčí postup, narušující akademičnost studijní kresby, s copy artem a metodami kreativního užití scanneru přímo nesouvisí, pracuje se stejným principem zobrazení, obměňování a ozvlášťňování a může být pro potřeby metody cross over poměrně snadno adaptován.

Výhodou metody cross over, umožňující zapojit do práce s digitálními médii i média tradiční, je také to, že pozitivně působí na výtvarné pedagogy, kteří s digitálními technologiemi nemají doposud žádné nebo minimální zkušenosti. Stejně tak má pozitivní vliv i na studenty, kteří znalosti s digitálními technologiemi mají, ale chovají naopak nedůvěru k tradičním médiím a technikám.

V současné němečké pedagogice jsou často zmiňovány metodické přístupy k práci s novými médii, které kreativním způsobem využívají chyby softwaru. K těm obvykle dochází zejména při přenosu dat (z digitálního fotoaparátu či kamery do počítače, při scanování, při komprimování a dekomprimování atd.). Použitím principu náhody a chyby, cíleně užívaného již umělci avantgardních směrů první poloviny 20. stol.⁸², se procesní postupy a pravidla daná médiiem ruší, a mohou tak vznikat díla, která je ignorují a sledují procesuálně otevřený přístup takřikajíc „proti srsti“ softwaru⁸³.

Johannes Kirschenmann zmiňuje experimentálně-explorativní postupy, při nichž studenti vyššího gymnázia v rámci rozsáhlých výzkumů využívají staré a nové přístroje a software. Takový způsob užívání přístrojů a softwaru vedl ke zkušenostem, které studenti nejprve odmítali, které je ale v průběhu práce dovedly k neobvyklým způsobům ztvárnění a užívání.⁸⁴

Podobný postup, kdy se digitální obraz proměňuje manipulací pomocí chyby zadaných programů a kreativního zásahu uživatele, uvádí i Sara Burkhardt a dodává: „Díla, která médium reflektují tak, že nově kombinují

viditelné elementy, pracují s narušováním obvyklých recepčních podmínek a vědomě zapracovávají do programů chyby, jsou myslitelná i v rámci výtvarné pedagogiky.“⁸⁵

Metodu cross over, tedy metodu kombinující tradiční výtvarné materiály a postupy s prací s digitálními technologiemi, lze proto spolu s Boysen-Sternem oprávněně chápat jako svého druhu subverzivní. Využití softwarových chyb, nekonvenční zacházení se scannerem a podobné postupy totiž napomáhají žákům odchýlit se od navyklých způsobů práce s obrazovým softwarem.⁸⁶

⁸⁵ Burkhardt, 2007, s. 174.

⁸⁶ Boysen-Stern, 2006, s. 99-101.

4_Nová média v životě středoškolských žáků

4.1 Stručná charakteristika sociálního kontextu

Umění současné generace umělců (tzv. „Smart Generace“⁸⁷), pracující s novými „chytrými“ technologiemi, sociálními sítěmi a nekonečnou galerií digitálních obrázků, má svým vyjadřovacím jazykem a principy tvorby velice blízko ke zkušenostní výbavě současných středoškolských žáků.

Ti dnes používají v zásadě pouze jedno médium, které vytváří jejich virtuální svět a zároveň jim slouží jako nejpodstatnější a často jediný informační zdroj - internet. Žáci na internetu sdílejí odkazy, poslouchají hudbu, sledují a zveřejňují videoklipy, navazují kontakty, organizují akce, komunikují a vyhledávají informace. S drobnou nadsázkou tak lze říci, že se jejich sociální život digitalizoval.

Internet z pohledu žáků stojí na třech základních pilířích: na webových vyhledávacích (google, opera atd.), online databázích (youtube.com, wikipedia atd...) a sociálních sítích (zejména facebooku a twitteru). Aktivita jedince na internetu však zároveň určuje i jeho sociální postavení, resp. jeho „hodnotu“ v rámci internetových komunit. Standardním a obecně známým měřítkem je počet „přátel“ či množství „lajků“ na facebooku. Komplexnější obraz vlivu (influence), přesněji řečeno společenského postavení, protože právě vliv je zde měřítkem společenské hierarchie, pak nabízí kupříkladu webová stránka Klout Score. Na základě předpokladu, že současný teenager lpí mnohem více na statusu na sociálních sítích nežli na reálném postavení ve společnosti, resp. že status společenský v současné době závisí velkou měrou na statusu na sociální síti, vypracovala společnost Klout bodový systém „vlivu“, který uživatele označí číslem od 0 do 100, kdy vyšší číslo znamená větší oblíbenost, a tudíž i vyšší příčku ve společenském žebříčku. Do výsledného Klout Score se přitom zahrnují známosti, kontakty, počet zhlédnutí osobní stránky, počet přátel na Facebooku, počet „lajků“ atd.⁸⁸

Na tomto místě stojí za zmínku termíny, či spíše slangová sousloví výstižně charakterizující současnou generaci žáků a zároveň reflektující aktuální dění ve vývoji internetu, totiž „digital natives“⁸⁹ a „generace 2.0“. Druhé z uvedených označení je odvozeno od již zavedeného pojmu „web 2.0“. Předností těchto (snad až příliš efektních) pojmenování je, že svou formální utvářeností, ale také sémantickým obsahem svých složek dokážou v jednoduché a srozumitelné zkratce postihnout podstatné změny, které proběhly v rámci sociálního prostoru internetu. Zjednodušeně řečeno se dnes místo statického internetu a pasivního konzumenta setkáváme s internetem dynamickým a tzv. *prozumentem*⁹⁰. Současný internet očividně pracuje s novým komunikačním modelem a s pozměněným vztahem sdělení a sdílení. Tuto změnu ovšem reflektuje i současné umění, které na jednu stranu okamžitě reaguje na nové tendence ve vývoji společenského a kulturního dění a zároveň se na těchto proměnách podílí. V tomto smyslu je tedy současné umění (alespoň co do formy) žákovi nutně bližší než umění předcházejících epoch.

⁸⁷ Viz např. název výstavy v Galerii Národní technické knihovny v Praze 13.5.-13.6. 2015. Dostupné z: <http://artalk.cz/2015/05/15/generation-smart-v-ntk/>.

⁸⁸ Metodiku výpočtu sociálního postavení objasňuje výklad: *Influence is the ability to drive action. When you share something on social media or in real life and people respond, that's influence. The more influential you are, the higher your Klout Score. We measure multiple pieces of data from several social networks, and also real world data from places like Bing and Wikipedia. Then we apply them to our Klout Score algorithm, and then show the resulting number on your profile. The higher your Klout Score, the tougher it becomes to increase.* Dostupné z: <https://klout.com/corp/score>.

⁸⁹ Viz např. https://de.wikipedia.org/wiki/Digital_Native.

⁹⁰ Neologismus *prozument* vznikl spojením slov producent a konzument – viz např. <http://zbiejczuk.com/web20/03-charakteristiky.html>.

⁹¹ Srov. Kuric, 2001, Vágnerová, 2000.

⁹² Termín „multigramotnost“ může být definován jako „používání různých komunikačních módů a procesů vytvářející mezi nimi interaktivní vztahy“. Viz Duncum, 2004.

⁹³ Tamtéž.

⁹⁴ Kesner, 1998, s. 8.

⁹⁵ Tzv. krize výtvarného projevu jako závěrečná fáze vývoje kresba končí kolem 11.–14. roku dítěte.



Obr. 1_Ukázka fanouškovské tvorby. Archiv autorky.

4.2 Současný středoškolský žák (specifikace cílové skupiny s ohledem na zkoumanou problematiku)

4.2.1 Žák ve světě vizuální kultury

V souladu s tématem disertačního výzkumu volím při charakteristice současného středoškolského žáka a východisek jeho výtvarného projevu jiný úhel pohledu než většina autorů, kteří se tímto tématem zabývají. Ti adolescenci nazírají z hlediska vývojové psychologie a chápou ji jako přechodné období mezi dětstvím a dospělostí, tedy jakési mezidobí mezi dvěma pozitivně definovanými vývojovými fázemi.⁹¹ Mým cílem je však postihnout to, co je (s ohledem na téma této práce) pro danou věkovou skupinu typické. Svou pozornost proto soustředím na ty sociální aspekty adolescence, jež jsou v současné době determinovány novými médii a digitálními technologiemi.

Současného středoškolského žáka můžeme s trochou nadsázky charakterizovat jako fanouška seriálů, prozumenta videoklipů a hráče počítačových her. Z pedagogického hlediska je důležité, že tato charakteristika zahrnuje zásadní způsoby proměny vizuálního jazyka kultury, transformaci estetiky a vizuálních komunikačních strategií nových médií, a to právě ve vztahu k žákovi a jeho zájmové aktivitě. Z toho plyne i důležitost poznání zájmové orientace žáků v oblasti vizuální kultury – vytváří totiž prostor pro utváření interaktivního vztahu mezi žákem a pedagogem a zároveň nabízí výtvarnému pedagogovi možnost lépe ve výuce reflektovat současné procesy v kultuře a komplexněji a efektivněji přistupovat k rozvíjení vizuální gramotnosti, resp. multigramotnosti⁹² žáka.

Multigramotnost nezahrnuje pouze interpretaci obrazů a práci s médiem, zaměřuje se také na živou zkušenost diváků a interpretů s obrazy a jinými komunikačními módy v sociálním kontextu. Vizuální kultura nikdy nebyla pouze vizuální; její součástí byly a jsou i další komunikační módy pracující s různými systémy smyslového vnímání.⁹³ Většina autorů upozorňuje na potřebu začleňovat současné umění do výuky, já se přikláním k názoru, že nelze opomenout ani produkty masové a populární kultury, ke kterým ovšem výtvarní pedagogové většinou zaujímají postoj značně rezervovaný. Zde však souhlasím s postřehem Ladislava Kesnera: „[...] vnímání umění není hermeticky odděleno od každodenní aktivity vidění, jehož prostřednictvím lidé získávají podobu vnějšího světa.“⁹⁴ Jsem přesvědčena, že právě integrace popkulturní tvorby může cíleně podpořit rozvoj jak vizuální gramotnosti a multigramotnosti žáků (např. schopnost kriticky interpretovat současná vizuálně obrazná vyjádření), tak i jejich vlastního aktivního (sebe)vyjádření vizuálně obraznými prostředky.

Žáci gymnázia ovšem procházejí, resp. nedávno prošli tzv. krizí výtvarného projevu⁹⁵; to znamená, že si uvědomují nedokonalost svého výtvarného vyjádření a neschopnost docílit výsledku, který odpovídá jejich představám. Z toho důvodu často rezignují na vlastní výtvarnou tvorbu. Z hlediska tématu této práce je proto zajímavé, že právě i tito žáci ve svých zájmových aktivitách orientovaných na nová média a digitální technologie

dokáží kreativně vyjádřit vlastní prožitek, názor i dosavadní zkušenosti. To potvrzují nejen výsledky disertačního výzkumu, ale také mnozí autoři. Například Dytrtová v této souvislosti uvádí: „I ti, co si myslí, že kreslit neumí, jsou schopni vtipných koláží. Výtvarných i zvukových. Mohou to být tvůrci graffiti. Připraví sami performance, jsou schopni vymyslet a provést animaci.“⁹⁶

Pokusme se nyní stručně definovat jednotlivé zájmové oblasti žáků s ohledem na navazující integraci získaných vědomostí do přístupu k edukačním procesům a metodám výuky ve výtvarné výchově.

4.2.2 Žák jako fanoušek

Žák se jako fanoušek seriálu nebo filmových cyklů stává zpravidla členem specifické komunity lidí, resp. subkultury, která vzájemně sdílí různorodé fanouškovské aktivity. Přestože fanoušci většinou preferují jeden konkrétní oblíbený mediální obsah, není výjimkou, že přecházejí od jednoho mediálního produktu k dalším. To umožňují centrální weby fanouškovských platforem, především ale stále se rozrůstající struktury vazeb a vztahů mezi jednotlivými produkty televizní a filmové produkce, herního průmyslu a knižních a komiksových nakladatelství. Typickým projevem těchto struktur jsou např. hrdinská univerza (multiverza), stále rozšiřovaná (omezíme-li se pouze na filmovou a seriálovou produkci) nejrozličnějšími formami pastišové povahy (remake, reboot, prequel, sequel, spin-off apod.). Různorodost fanouškovské platformy dokládá ukázka výsledné práce projektu, ve kterém se žáci snažili mapovat vizuální znaky současné fanouškovské subkultury⁹⁷. Většina fanoušků patří do skupiny pasivních diváků oblíbených seriálů a kultovních filmů, stejně jako produktů početně menší, ale aktivnější části fanouškovské subkultury. Tvůrčí aktivita fanouškovské subkultury, *fandomu*⁹⁸, vytváří širokou platformu pro vznik amatérských audiovizuálních a textových děl. Žák v roli fanouška využívá hlavně možnost aktivně se zapojit do vizuální a sociální komunikace, kterou nabízí platforma fandomu v podobě globálních internetových serverů (např. Tumblr, reddit). Fanoušci zde nejčastěji sdílí obrazový obsah své produkce, a to od jednoduchých gifů až po náročné animace či hranou videotvorbu. Jejich díla pracují s původním materiálem seriálů nebo filmů, který využívají jako základ pro osobitý přístup k vybranému tématu. Výběr námětu či tématu fanouškovského díla vytváří prostor pro vznik nového obsahu a zároveň podporuje variabilitu přístupů a kreativního zpracování vizuálního vyjádření vizuálně obraznými prostředky.⁹⁹ Ve své produkci fanoušci využívají narativní princip sítě, tzn. hypertextového vyprávění, v jehož rámci nabízejí více variant přepracování původních obsahů, pracují s dějem příběhu modulárním způsobem¹⁰⁰, a vytváří tak síť nezávislých epizod a významových interpretací. Právě interpretace fanoušků, jak uvádí Jenkins, „vede daleko za hranice v dílech uvedených informací a směřuje ke konstrukci metatextu, který je větší, bohatší, složitější a zajímavější než samotný seriál. Metatext je společným výtvozem, jehož konstrukce smazává rozdíly mezi čtenářem a autorem a otevírá dílo divácké apropriaci.“¹⁰¹

⁹⁶ Dytrtová, 2002, s. 7.

⁹⁷ Téma projektu znělo *Slovo je umění*, námet byl vybrán samotnými žáky.

⁹⁸ *Fandom* (tzn. neoficiální komunita fanoušků) je základnou, v níž mohou fanoušci sdílet své kulturní preference a prosazovat svá přání o alternativním vývoji. (viz Jenkins, Henry. *Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture*). Viz Skupa, 2016, s. 54.

⁹⁹ K tomuto tématu viz i kapitola této disertační práce *Model D: Aplikace neomediálního umění v popkultuře a naopak – ukázkové téma integrace průřezového tématu mediální výchova do výuky výtvarné výchovy*.

¹⁰⁰ Tzn. rozčleňují ho na segmenty, mezi nimiž ruší souvislost, a mohou tak s nimi dále pracovat mimo jejich původní kontext. Tuto segmentaci pochopitelně umožňuje digitální podoba těchto děl. K modulárnosti jako jednomu z konstitutivních rysů neomediálního (digitálního) umění. Viz Manovich, 2010.

¹⁰¹ Jenkins, Henry. *Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture*. Citováno podle Skupa, 2016, s. 57.



Obr. 2_Výsledná fotografie žákovského projektu Stoupni si. Archiv autorky.

¹⁰² Tamtéž, s. 58.

¹⁰³ Cohen, Phil. *Sub-cultural Conflict and Working Class Community*. Working Papers in Cultural Studies 2. University of Birmingham. [Reprint in Hall, S. – Hobson, D. – Lowe, A. - Willis, P. (ed.): *Culture, Media, Language*. London: Hutchinson, 1980, s. 78-87]. Cit. podle Hebdige, 2012, s. 123.

¹⁰⁴ Pojem virál definuji jako „video, které se stane populárním prostřednictvím sdílení na internetu“. Viz https://cs.wikipedia.org/wiki/Vir%C3%A1l%C3%AD_video.

¹⁰⁵ Farkas, 2013, s. 56.

¹⁰⁶ Jenkins, 2006, s. 3.

¹⁰⁷ Tamtéž.

Stejně jako televizní, filmová či jiná mediální produkce reflektuje i následná tvůrčí invence ze strany fanouškovské subkultury postoje soudobé společnosti. Podle Jenkinse zde však převládají spíše tendence kritické. Samotná existence fandomu představuje podle Jenkinse kritiku konvenčních forem konzumní kultury: „Fandom (...) poskytuje prostor, v němž mohou fanoušci formulovat své konkrétní problémy související se sexualitou, gendrem, rasismem, kolonialismem, militarismem či vynucenou konformitou. Tato témata se pravidelně vynořují v diskuzích i v uměleckých pracích fanoušků.“¹⁰² Cohen definuje subkulturu jako „kompromis mezi dvěma navzájem si odporujícími potřebami: potřebou vytvářet a vyjadřovat samostatnost a odlišnost od rodičů (...) a potřebou uchovat si možnost identifikace s rodiči.“¹⁰³ Podle definice Cohena potřeba subkultury vyjádřit se kriticky a řešit skryté výhrady vůči soudobé společnosti a jejím normám vychází ze samotné existence kultury mládeže v kultuře dospělých. To, že žáci mají potřebu vyjadřovat se k sociálním či politickým problémům, vyplývá ostatně i z výsledků disertačního výzkumu a také z přímého pozorování v pedagogické praxi. Příznačné je, že pro svůj způsob vyjádření se k zvolené problematice volí nejraději stejné vizuálně obrazné prostředky, s jakými pracuje běžná mediální produkce.

Podobně jako se část videotvorby vznikající v rámci fandomu dostává v podobě mediálních virálů¹⁰⁴ k ostatním uživatelům sociálních sítí, získávají si stejnou cestou své příznivce i další neprofesionální videa umístěná na kanálu YouTube. Uživatelé sociálních sítí si odkazy na ně posílají mezi sebou, a videoklipům tak zajišťují mnohdy globální sledovanost. Žák se stává prozumentem videoklipů postupně, nejčastěji začíná jako pozorný konzument oficiálních videoklipů (zahrnujících filmové trailery, hudební videoklipy nebo tutoriály) a populárních amatérských videoklipů, tzv. *fan-videí*¹⁰⁵.

Stojí za zmínku, že během posledních dvaceti let došlo k proměně formálního a vizuálního řešení videoklipů. Na počátku fungování webů pro sdílení videotvorby se oficiální videoklipy výrazně lišily od amatérských home-videí estetickou a technickou kvalitou. V současné době je tato hranice mnohem méně zřetelná. Důvodem je snadná dostupnost kvalitního technického vybavení, intuitivní ovládání softwarových programů či aplikací určených k tvorbě videa a také široká nabídka dostupných flashových přehrávačů. Zásadní roli však hraje také vliv estetiky amatérských videoklipů na profesionální uměleckou filmovou či videoklipovou produkci. Všechny uvedené podmínky pak vytvářejí silný podnět pro žáka, aby se z pouhého diváka videoklipů stal jejich prozumentem, který nejenom sdílí a sleduje, ale také sám tvoří. V souvislosti s prolutím dvou původně jasně oddělených skupin producentů a konzumentů mluví Jenkins¹⁰⁶ o současných změnách spojovaných s digitálními technologiemi jako o kultuře konvergence. Podle Jenkinse¹⁰⁷ se totiž nejedná pouze o technologickou změnu, ale také o změnu formující naši kulturu. Konkrétně zdůrazňuje vznik komunit, ve kterých uživatelé mezi sebou sdílejí různé mediální obsahy, jejich interpretace, čímž zpestřují své prožitky při konzumaci produktů z oblasti populární kultury.

Tato jistě atraktivní oblast populární kultury nabízí široké pole pro sle-

dování různých vizuálně obrazných vyjadřovacích prostředků, popřípadě jejich proměn a vývoje, a to ať již z pozice žáka nebo učitele. Výtvarný pedagog se může opřít o skutečnost, že žáci jsou zvyklí s formátem videoklipu pracovat, jsou schopni klip natočit, sestříhat, upravit a ozvučit a výsledný tvar nakonec umístit na internet. Podobně jako fan-video by i videotvorba v rámci hodin výtvarné výchovy měla umožňovat komunikaci metodou odpovědi videem na video. Žáci tímto způsobem dostanou jak příležitost pochopit principy tvorby, tak i možnost sledovat utváření obsahu a hodnoty své videotvorby v procesu komunikace ve veřejném prostoru internetu. Výtvarný pedagog tak pomocí nových médií a digitálních technologií rozvíjí žakovu komunikační dovednost a zároveň mu dává příležitost, aby se stal poučeným recipientem, interpretem a tvůrcem.

Teoretická analýza videoklipu jakožto žánru se pak snadno může propojit s reflexí vlastní tvorby, resp. s praktickým využitím nabytých znalostí, a naopak práce na klipu umožní seznámit studenty s abstraktním, experimentálním či strukturálním filmem. Začlenění videotvorby (případně jiných forem produktů nových médií) do výuky výtvarné výchovy má ovšem ve srovnání s klasickými médii i další výhody. Žák, právě proto, že je s videoklipem důvěrně obeznámen (videoklip je jistě pevnější součástí jeho světa než např. olejomalba), jednak pociťuje tolik potřebnou tvůrčí sebedůvěru, jednak přijímá nové poznatky s podstatně větším zájmem, a to paradoxně i ty, které už se samotným videoklipem nemusejí vůbec souviseť. Jinými slovy, prostřednictvím videotvorby (resp. umění nových médií) lze nakonec mnohem úspěšněji žáky dovést zpět k umění klasickému. Například Kesner uvádí: „(...) současná vizualita a způsoby vnímání, které navozuje, mohou mít pozitivní dopad na naše vidění umění.“¹⁰⁸ Nezanedbatelný je ovšem i zpětný efekt na pedagoga. Obeznámenost s formou videoklipu totiž žákovi umožňuje stát se učiteli plnoprávným komunikačním partnerem a v mnoha ohledech jeho náhled i znalosti obohatit. Taková interakce při adekvátním pedagogickém přístupu v žádném případě nepodlamuje autoritu učitele, nýbrž naopak vytváří prostor pro aktivitu studenta a dále zvyšuje jeho zájem o učební látku.

4.2.3 Žák jako hráč

Poslední z výše uvedených oblastí zájmové aktivity žáka je hraní počítačových her. Odlišit je zde nutno herní aktivitu příležitostnou (casual) a časově náročnou (hardcore); obě varianty se ale navzájem nevyklučují.¹⁰⁹ S masovým rozšířením her vytvořených pro chytré telefony můžeme v posledních letech sledovat, jak herní kultura postupně proniká celou společností. Hraní her na telefonu do značné míry přejalo roli, kterou dříve se hrávala tzv. „lehká“ četba a poslech populární hudby. Stalo se univerzální výplní času, a to napříč věkovými skupinami. Středoškolští žáci pak označovali v rámci disertačního výzkumu hry jako jedno z primárních médií, přičemž jejich preference směřovaly k multiplayerovým online hrám¹¹⁰.

V rámci kvalitativního výzkumu byla jako jedna z položek dotazníku vybrána ukázka flashového projektu *Pantry*¹¹¹ Jakuba Dvořáka¹¹². Zařazení Dvořákovy interaktivní animované hry do výzkumného šetření umožnilo

¹⁰⁸ Kesner, 1998, s. 9.

¹⁰⁹ Metelec, 2017, s. 20.

¹¹⁰ Tedy ke hrám pro více hráčů hraným na internetu.

¹¹¹ Dostupné z: <http://amanita-design.net/about/projects/pantry.html>.

¹¹² Jakub Dvořák, nar. 1978, tvůrce nezávislých počítačových her.



Obr. 3 Ukázka z volné videotvorby žáků na téma Volba prezidenta. 2013. Archiv autorky.



Obr. 4 Jakub Dvořák. *Pantry*.

¹¹³ Viz kapitola *Projekt MuSe Computer*.

¹¹⁴ Boháčková, 2013.

¹¹⁵ Bendová, 2016, s. 58.

¹¹⁶ Výzkumy účinků hraní počítačových her se v rámci psychologie objevují už od 80. let, a to zejména s ohledem vznik závislosti a rozvoj násilného chování. Podobné účinky se ovšem nikdy jednoznačně nepotvrdily. Současné výzkumy jsou méně předpojaté a postupně připouštějí i pozitivní účinky na hráče. Morální a společenská panika, kterou v rámci diskurzu o nových médiích vyvolávají i počítačové hry, ovšem není předmětem tohoto dizertačního výzkumu, a proto se jí zde nebudu hlouběji věnovat.

¹¹⁷ Tzv. MMORPG – Massive multiplayer online role playing game.

¹¹⁸ V nejjednodušší podobě zachycení pohybu hráče v prostředí počítačové hry, šířeji též volná tvorba využívající prostředí počítačové hry. Pozoruhodná je zde mimo jiné interakce mezi světem hráčů a světem vývojářů, kteří pro tyto potřeby uvolňují příslušné části herního softwaru a tím hráčskou tvorbu nejen umožňují a podporují, ale zároveň ji mnohdy i zpětně adaptují do herních rozšíření, popř. dalších dílů herních cyklů.

¹¹⁹ Viz Mentelec, 2017.

¹²⁰ https://www.moma.org/explore/inside_out/2012/11/29/video-games-14-in-the-collection-for-starters/.

monitorovat zkušenosti žáků s nezávislou herní platformou a originálními tvůrčími přístupy, které se zde vyskytují častěji než v rámci tvorby mainstreamové. Pantry ale zároveň představuje názorný příklad kreativního postupu, založeného na kombinování tradičních výtvarných technik a digitálních technologií, v tomto případě počítačové hry, který je možné velice efektivně využít ve výuce výtvarné výchovy¹¹³. Dvorský vytváří své hry pomocí klasické ploškové animace, pozadí jednotlivých scén nejprve ručně nakreslí, následně vše naskenuje a převede do digitální podoby. Herní médium je podle něj mnohem dobrodružnější než médium animovaného filmu, a to zejména díky své interaktivitě – Dvorský výslovně uvádí, že je pro něj přitažlivá možnost zapojit hráče do světa hry.¹¹⁴ Dodejme ještě, že jinou Dvorského hru, totiž *Samorost* (2003), uváděli žáci v rámci výzkumných rozhovorů nejčastěji jako příklad *art game*, resp. počítačové hry, kterou sami vnímají jako umění.

Nabízí se jistě otázka, nakolik je oprávněné označovat počítačové hry za umění. Přehlednou analýzu tohoto problému nabízí např. Bendová, která v této souvislosti správně poukazuje na to, že se v pozadí tohoto sporu vlastně skrývá tradiční rozlišování vysokého a nízkého umění¹¹⁵. Otázkou pak je, zda je hranice mezi vysokým a nízkým umění v současné době ještě rozpoznatelná, obzvláště pokud si uvědomíme, do jaké míry veřejnost (a to mnohdy i veřejnost odborná) pokládá mainstreamovou produkci (filmy, seriály, počítačové hry apod.) za umění a oproti tomu projekty například z oblasti politického a angažovaného umění za cosi, co uměním není. Zajímavý je v tomto ohledu postoj pedagogů. Výzkum provedený v rámci této práce ukázal, že i oni, resp. jejich převážná část, vnímají mainstreamovou tvorbu, anebo alespoň některé její projevy (např. módní fotografii), jako tvorbu uměleckou. Zároveň se ale zdráhají do této kategorie zařadit nové formy vizuální kultury, a proto se také brání tomu, zahrnout je do vzdělávacího procesu. Svůj odmítavý postoj konkrétně k počítačovým hrám potom vedle argumentů estetických opírají i o důvody psychologické.¹¹⁶ Vycházejí přitom zejména z předpokladu, že hraní počítačových her u žáků oslabuje, či přímo znemožňuje kreativní přístup a stojí v přímém kontrastu k některým pedagogickým cílům, jako třeba rozvíjení vizuální gramotnosti. Tyto názory ovšem ignorují skutečnost, že hraní je komplexní činnost, která může rozvíjet jiné schopnosti a dovednosti, například paměť a pozornost, logické myšlení, schopnost učit se, jazykové znalosti, schopnost orientovat se v prostoru nebo motorické schopnosti. Důležitým efektem hraní je též jejich skrytý význam pro sociální komunikaci (87% z dotázaných hrajících žáků ve výzkumu hraje tzv. MMORPG¹¹⁷ a je součástí hráčské platformy, která podobně jako fandomy šíří vlastní mediální obsahy, např. ve formě machinima¹¹⁸), utváření si vlastních postojů a v neposlední řadě také pro rozvoj vlastního pojetí umění (viz silné propojení počítačových her a současného umění).

Nelze jistě zpochybnit, že populární kultura jako jedna z nejvýraznějších oblastí vizuální kultury je důležitou součástí života středoškolského žáka. Zároveň také platí, že se oblasti zájmové aktivity žáků, o nichž byla řeč na předcházejících stránkách, postupně etablují, a to i v oblasti akademické. Důkazem není jen existence tzv. herních studií jako samostatné

vědní disciplíny¹¹⁹, ale např. také to, že se počítačové hry stávají součástí významných světových sbírek umění¹²⁰. Tuto tezi ostatně podporují i jevy jiných oblastí popkultury, např. fakt, že se z hudebního videoklipu stalo samostatné umělecké odvětví¹²¹, či relativně nový fenomén v oblasti televizní produkce, kdy se výrazní a významní režiséři-auteuři ve své tvorbě věnují formátu seriálu¹²².

To však neznamená, že by se v rámci současného odborného diskurzu neobjevovaly kritické postoje, které chápání počítačových her jakožto umělecké formy odmítají. Citujme zde například z článku „Sorry MoMA, videogames are not art“ Jonathana Jonese: „Umělecké dílo je osobní reakcí na život. Jakákoli definice umění, která jej okrade o tuto niternou reakci lidského tvůrce na svět, je bezcenná. Umění může být namalováno barvou nebo být někým vybráno coby ready-made, ale musí být aktem osobní imaginace. Světy vytvářené elektronickými hrami jsou spíše jako hřiště, kde se zážitek vytváří za pomoci interakce mezi hráčem a programem. Hráč si nemůže nárokovat moc vnútit hře svůj osobní náhled na život a tvůrce hry se vzdal své zodpovědnosti. Hru nikdo ‚nevlastní‘, takže u ní nikdo není umělcem a hra tudíž není uměleckým dílem.“¹²³ Podobná kritika snad může být oprávněná, vztahuje-li se pouze na komerční počítačové hry, vyznívá však poněkud planě, je-li konfrontována s konkrétními digitálními uměleckými díly, která vědomě pracují s konceptem interakce a hry. Zmíňme zde alespoň tvůrce jako Ken Goldberg, Kenneth Feingold, Golan Levin, Cory Arcangel, Natalie Bookchin (poslední dva jmenovaní umělci pracují s charakteristickými herními prvky a vytvářejí tak prostor pro zkoumání paradigmat, jako jsou navigace, simulace, narativ či vytváření nových světů).¹²⁴

Jonesův postoj ovšem působí poněkud konzervativně i s ohledem na vývoj uměleckých teorií, a to zejména budeme-li sledovat linii dematerializace, revizi pojetí autorství a rozvoj interaktivity v umění. Ostatně pokud pronikneme do produkce v rámci konkrétního nového digitálního média (totéž však platí i pro média klasická) nebo do intermediálního propojení vícero médií poněkud hlouběji, zjistíme, že šíře a rozmanitost tvorby je zde podstatně bohatší, než jak se snaží naznačit některé teoretické práce a kritické postoje. Právě tato různorodost neomediálního umění (od odkazů k spektakulární estetice, přes sociálně-kritická díla postinternetové estetiky až třeba po konceptuálně angažovaná díla využívající hackování) znemožňuje jednoduché „změření“ estetických kvalit digitálního uměleckého díla.

V rámci digitální tvorby jistě převažuje komerční zábavná produkce a umělecky krotký mainstream. Nezanedbatelná (a to i čistě kvantitativně) je však také umělecká, nezávislá, experimentální a nízkorozpočtová tvorba. Důležité pak je, že samotná možnost nalezení tvorby odtržené od mainstreamového proudu, tedy děl, která divákovi zprostředkovávají estetický zážitek a jejichž obsah se dotýká aktuálních společenských témat, podporuje a legitimizuje chápání neomediální formy jako formy umělecké. Otázka, co vše můžeme označit za umění, ale není předmětem této práce. Namísto úvah o mezích umění proto nabízím předpoklad, že by výtvarní pedagogové měli věnovat patřičnou pozornost i tvorbě, která sice nemá

¹²¹ Farkas, 2013, s. 53.

¹²² Viz např. projekty S. Soderbergha či P. Sorrentina v rámci tzv. quality TV.

¹²³ Jonathan Jones. „Sorry MoMA, video games are not art“. The Guardian 30.11.2012. Dostupné z: <http://www.theguardian.com/artanddesign/jonathanjonesblog/2012/nov/30/moma-video-games-art>. (Český překlad cituji podle Bendová, 2016, s. 71).

¹²⁴ Ken Goldberg. *Telegarden* (1995-2004), Kenneth Feingold. *If/Then* (2001), Golan Levin. *The Dumpster* (2006), Cory Arcangel. *Super Mario Clouds* (2002), Natalie Bookchin. *The Intruder* (1999).

¹²⁵ Flusser Vilém. 1996. s. 16.

¹²⁶ Dytrtová, 2002, s. 7.

¹²⁷ Vacek, 2015, s. 9-10. K možným řešením viz kapitola *Projekt MuSe Computer* této práce.

¹²⁸ Duncum, 2009.

potvrzený status umělecké formy, ale zahrnuje objekty, které jsou součástí žité skutečnosti žáků a konec konců i učitele. Zastávám názor, že pro současného výtvarného pedagoga je důležitější sledovat více sociální kontext díla než jeho potvrzený umělecký status. Součástí sociálního kontextu je pak samozřejmě i aktuálnost, a proto je nutné věnovat pozornost i zcela novým formám vizuální kultury. Nástup nového média ostatně vždy vyvolával paniku. Podle Flussera je to přirozené; novost, která ze své povahy nutně nastavuje zrcadlo tomu, co se již etablovalo, zkrátka vzbuzuje obavy: „všechno nové děsí, nikoli proto, že je takové a ne jiné, nýbrž proto, že je nové. Stupeň děsivosti může sloužit jako míra novosti.“¹²⁵

Analýza zájmových aktivit žáků, které jsou založené na produktech populárních médií, odkrývá oblast, jež se pro výtvarného pedagoga může stát vhodnou základnou při začleňování neomediálního umění do výuky výtvarné výchovy. Tato cesta však v sobě skrývá i podstatná úskalí. Významná je např. role kýče ve vizuální kultuře, na kterou poukazuje Dytrtová¹²⁶, nebo povrchnost zážitků a komunikační deficit, které s moderními technologiemi spojuje Vacek¹²⁷. Duncum, který se v této souvislosti opírá o zjištění britských pedagogů, tvrdí, že současní žáci jsou silně propojeni s aktuální populární kulturou, a proto není vhodné v hodinách výtvarné výchovy její produkty pouze kritizovat, ale naopak s nimi pracovat. Z toho důvodu apeluje na vytvoření svobodného tvůrčího prostoru, který by zahrnoval práci s populárními médii, a to minimálně částečně v jejich vlastních intencích, včetně zpočátku tolerované vulgárnosti, nekorektnosti a šokováním. V případech, kdy ke vzniku takového prostoru došlo, podle Duncuma v pracích žáků počáteční ztotožnění s mediálními produkty postupně nahradila jejich (stále poučenější) kritika.¹²⁸ V tomto směru může začlenění popkultury a neomediálního umění do výuky výtvarné výchovy posloužit k naplnění dalšího z úkolů, které stojí před středoškolským pedagogem, totiž k rozvíjení kritického myšlení žáků.

4.2.4 Žák jako recipient reklamy

To v ještě silnější míře platí i pro další segment populární kultury, resp. další ze situací, v nichž se žák s popkulturou setkává. Žák je mimo výše uvedených rolí také recipientem reklamních sdělení. Reklamní sdělení ovlivňuje sociální normy a vytváří, častěji však spíše reprodukuje a tím stvrzuje stereotypní společenské vzorce, a to i vzorce estetické. Současný žák je již zcela navyklý roli konzumenta reklamy, přijímá reklamu jako součást svého vizuálního světa a víceméně si uvědomuje prodejní moc reklamních obrazů. To znamená, že reklamní sdělení je schopen identifikovat jako umělou konstrukci pracující s prvky z našeho reálného světa a vytvářející podvědomou nespokojenost, která se stává podnětem pro zakoupení představovaného produktu. Středoškolští žáci jsou schopni rozpoznávat na základě svých znalostí a zkušeností se softwarovými programy efekty a triky použité v reklamních obrazech, ať už se jedná o fotografie nebo videa. To samozřejmě neznamená, že jsou proti reklamním sdělením imunní. Jak již bylo výše uvedeno, hlavní funkcí reklamy je vytváření falešné potřeby vlastnit nabízený produkt. Z našeho pohledu je zajímavý jev, kdy reklamní sdělení využívá kulturní hodnoty. Právě středoškolský žák patří do té sku-

piny, která do jisté míry určuje vývoj a podobu reklamní vizuality. Příčiny jsem v jiném kontextu uvedla již dříve: jsou jimi jeho znalosti a zkušenosti na poli nových médií a digitálních technologií pracujících s obrazem, které můžeme označit i zde jako vizuální gramotnost. Z tohoto důvodu dochází v současné době k prolínání reklamní produkce s uměleckými formami, a tak již není neobvyklé, že reklamní spot vytváří filmový režisér nebo reklamní kampaň fotí umělecký fotograf.¹²⁹ Reklamní produkce požívá kulturní obrazy, aplikuje vizuální prvky subkultur, které se vůči společnosti vymezují, resp. vymezovaly¹³⁰, přisvojuje si motivy z oblasti klasického sochařství a malířství, avantgardní fotografie a filmu či animované tvorby. Podle Johna Bergera vypovídá citace uměleckého díla v reklamním sdělení „o dvou téměř protichůdných věcech naráz: evokuje bohatství a duchovnost a nepřímou vyjadřuje, že zakoupením daného výrobku se vám dostane jak přepychu, tak kulturních hodnot.“¹³¹

Otázkou nakonec zůstává i samotný status reklamy (nebo přinejmenším některých reklam) jako umění. Z diskuzí se žáky vyplynulo, že v tomto ohledu neváhají: alespoň část reklamní tvorby za umění pokládají. Akceptace určitých forem reklamního sdělení coby umělecké formy ovšem potom pro výtvarného pedagoga představuje další z mnoha výzev, a zároveň signálů, které jednoznačně ukazují, proč je vhodné začlenit neomediální umění a s ním spojené produkty populární kultury do výuky výtvarné výchovy.

¹²⁹ Samozřejmě v umělecko-historickém kontextu dohlédáme starší případy propojení reklamy a umění, viz např. reklamní filmy významných tvůrců československého animovaného filmu, či reklamní tvorbu J. Funkeho a mnoha jiných významných fotografů.

¹³⁰ Použití výrazných vizuálních znaků punkové subkultury.

¹³¹ Berger, 2016, s. 122.



5_Výzkumný projekt

5.1 Výzkumný záměr/metodologie výzkumu

Výzkumný projekt si klade za cíl prozkoumat, analyzovat a představit možnosti tematizace nových médií a umění nových médií v rámci výuky výtvarné výchovy na středních školách gymnaziálního typu.

Metodologie výzkumu:

Typ empirického výzkumu	kombinovaný (kvantitativní a kvalitativní)
Realizace výzkumu	duben 2015 – březen 2018
Typy použitých metod	dotazníkové šetření, přímé pozorování/videostudie, skupinové a individuální interview/rozhovory, analýza kurikulární dokumentů, výzkumné šetření/workshopy
Sledované aspekty	výuka teorie a historie umění nových médií, kreativní použití digitálních technologií, inovativní didaktické metody, schopnost interpretace neomediálního uměleckého díla
Cílová skupina	žák gymnázia (1. a 2. roč.), výtvarný pedagog gymnázia
Prezentace výsledků	anonymní

5.2 Dotazníkové šetření

Několikaletá pedagogická praxe autorky, ale také závěry některých odborných studií zkoumajících stav výuky neomezené tvorby na českých školách vedly k formulaci předběžné hypotézy: Novým médiím není ve výuce VV věnována dostatečná pozornost.

Cílem první fáze výzkumného projektu (pilotního výzkumu) tedy bylo předběžně ověření platnosti tohoto tvrzení. Pilotní výzkum byl realizován na malém vzorku respondentů a sloužil k ověření struktury a obsahu dotazníkového šetření (jak žáci rozumí otázkám v dotazníku, jakým způsobem budou získaná data zpracovávána). Sběr dat v této etapě probíhal na dvou vybraných českých gymnáziích, a to formou dotazníkového šetření s uzavřenými a otevřenými otázkami. Po zhodnocení funkčnosti a úpravě strukturovaného dotazníkového šetření byl realizován sběr dat na dalších jedenácti vybraných českých gymnáziích prostřednictvím dotazníku simultánně kombinujícího kvantitativní a kvalitativní strategii. Výzkumné šetření probíhalo na gymnáziích hlavního města Prahy, na gymnáziích okresních měst a také na gymnáziích malých měst v ČR. Celková koncepce výzkumného projektu byla vytvořena tak, aby vedla ke komplexnímu poznání zkoumané problematiky. Z tohoto důvodu se sběr dat výzkumného projektu uskutečňuje pomocí kvantitativních i kvalitativních technik výzkumu, jedná se tedy o tzv. smíšený výzkum¹³².

Kvantitativní část dotazníkového šetření měla devět položek, kvalitativní část pak položky tři. Výsledky dotazníkového šetření, stejně jako rozhovory s pedagogy a přímé pozorování potvrdily hypotézu o nedostatečném začleňování neomezené tvorby do teoretické části gymnaziální výuky výtvarné výchovy a tvorby užívající digitální média do její praktické části. Pomocí dotazníkového šetření bylo osloveno 564 respondentů (žáků prvního a druhého ročníku čtyřletého gymnázia). Věková kategorie respondentů odpovídá Vzdělávací oblasti Umění a kultura gymnaziálního vzdělávání, která je dotována dvěma vyuč. hodinami týdně. Žáci mají možnost volit mezi výtvarnou a hudební výchovou. Oslovení respondenti si zvolili jako povinně volitelný předmět výtvarnou výchovu.

Výsledky kvantitativní části dotazníkového šetření prokázaly velkou míru vlastní iniciativy žáků při práci s digitálními technologiemi, pohříchu však pouze v rámci mimoškolních aktivit. Podobně alarmujícím zjištěním pak byla identifikace zdrojů teoretických znalostí a praktických dovedností v oblasti nových médií. Jako nejčastější zdroj znalostí uváděli oslovení respondenti opět zdroje mimoškolní, v první řadě internet (virální videa, sdílení vlastní tvorby atd.). Stejně tak při získávání praktických dovedností zjevně převládá samostudium technologie (metoda "learning by doing"), výměna zkušeností s přáteli, internetové tutoriály, v menší míře i zájmové kroužky a příležitostné workshopy. Škola, resp. výtvarná výchova, podle výsledků výzkumu představuje nefunkční a nefunkční platformu pro setkávání se s uměním nových médií a digitálními technologiemi. Určitou

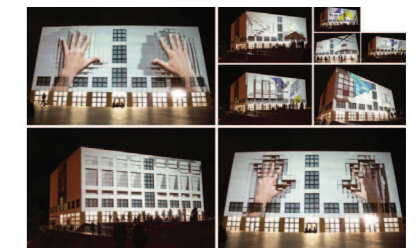
výjimku tvoří předměty zaměřené na informační technologie, kde je však umění nových médií a s tím související tvorbě pozornost věnována z pochopitelných důvodů jen okrajově.

Z dotázaných projevilo zájem vyzkoušet si uvedené kategorie nových médií 382 respondentů. 59 respondentů uvádělo, že se s uvedenými pojmy, resp. kategoriemi, chtějí seznámit a vyzkoušet si je právě proto, že je neznají. To také potvrdila kvalitativní část dotazníkového šetření, kdy se respondenti seznámili s vybranými uměleckými díly nových médií a reagovali na ně. Je zajímavé, kolik respondentů se mimo standartní popisné odpovědi k ukázkám vyjadřovalo svobodně interpretačně a zároveň kolik respondentů dokázalo hodnotit technické provedení představených děl.

Kategorii videomappingu reprezentovalo dílo umělecké skupiny Urbanscreen 555 *KUBIK* (2009). 362 respondentů ve své reakci uvedlo, že je mimo jiné zaujalo technické provedení díla, nápad kladně hodnotilo 202 respondentů. Obecně pak z komentářů vyplynulo, že videomapping byl pro dotazované respondenty ze všech prezentovaných ukázek vizuálně nejvíce zajímavý. Zjevně převažuje ohled na řemeslnou dovednost, kterou žáci typicky spojují s klasickými médii a chápou jako jedno z hlavních estetických kritérií. Pozitivní hodnocení je dané také viditelnou technologickou náročností videomappingu, ať už se jedná o samotnou projekci ve veřejném prostoru, na vybranou budovu či dokonalou přípravu projekce zahrnující přesné zaměření budovy apod.

Interpretačně však reagovali respondenti spíše na ukázkou videoartu a digitální manipulované fotografie. Jako příklad videoartu bylo respondentům představeno dílo Kláry Jirkové *Roadback* (2010). 114 respondentů zaujalo technické provedení videoartu a 98 respondentů z 564 nabízí ve své odpovědi osobní interpretaci díla (z odpovědí např.: „symbolizuje řeku plnou nenávisti v krajině“; „nikdo neví, co se nalézá na konci cesty“; „nepatřičnost lidského zásahu do krajiny“; „hledání smyslu a plynutí“; „osamělost“; „symbol života“; „nedosažitelnost cílů a vzpomínky“). Jako představitelka digitální manipulované fotografie byla vybrána Veronika Bromová, jejíž instalace manipulovaných digitálních fotografií *Bytosti* (1997) na respondenty působila nejkontroverzněji. Právě v této kategorii nových médií se projevila určitá zakořeněná potřeba „krásy“ uměleckého díla. Mnozí respondenti hodnotili dílo jako nechutné, a tudíž pro ně nezajímavé, a to právě z toho důvodu, že výjev na fotografii je ošklivý. Také technická stránka se většině respondentů zdála nenáročná, tudíž nedostačující pro zařazení do („vysokého“) umění. V odpovědích se často objevovaly formulace typu: „dílo je deprimující, divné, nechutné“; „nelíbí se mi“; „nepověřila bych si to do pokoje“ apod. Negativní hodnocení však vyvažovaly odpovědi obsahující interpretaci díla: „možné téma války“; „jako klávesy na pianu“; „téma život a dýchání - střídání nádechu a výdechu“; „nástin dětství nebo společenská satira“; „ďáblova hlava“; „proměna ženy“; „autor se nebál učinit své dílo odpudivým“.

V této části dotazníkového šetření se také necíleně projevila diference v pojetí výuky výtvarné výchovy jednotlivých výtvarných pedagogů.



Obr. 5_Urbanscreen. 555 KUBIK. 2009.



Obr. 6_Klára Jirková. Roadback. 2010.



Obr. 7_Veronika Bromová. Bytosti. 1997 (2).



Obr. 8_Veronika Bromová. Bytosti. 1997.

V současné pedagogické praxi, navzdory vzdělávacím obsahům *RVP*, existují dva nejčastěji uplatňované modely výuky výtvarné výchovy. Současná výtvarná výchova jako předmět je tradičně rozdělena na dvě části: teoretickou část, zaměřenou na reflexi, a praktickou část, představující tvorbu a recepci. Jeden z modelů rozděluje dvouhodinovou dotaci výtvarné výchovy rovnocenně mezi teoretickou část a praktickou část. Druhý pak uplatňuje pouze praktickou část výtvarné výchovy, tedy vlastní tvorbu žáků. Právě tento přístup se v kvalitativní části projevil sníženou schopností žáků přijímat a interpretovat umělecká díla.

5.3 Komparativní analýza kurikulárních dokumentů (ČR a SRN)

Dotazníkové šetření bylo v rámci výzkumného projektu doplněno o další kvalitativní výzkumné metody: obsahové analýzy kurikulárních dokumentů a polostrukturované rozhovory s výtvarnými pedagogy gymnázií, která se zúčastnila výzkumného projektu. Tato fáze výzkumného projektu se věnovala komparativní analýze současné pedagogiky výtvarné výchovy a byla součástí terénního výzkumu, který proběhl na třech českých gymnáziích, jednom německém gymnáziu a jednom italském uměleckém lyceu.

Ve Spolkové republice Německo jsou gymnázia osmiletá, s možností specializace. Závazným školským dokumentem je zde kurikulum oboru Umění (Kunst), jehož koncepce je v kompetenci jednotlivých spolkových zemí, resp. příslušných zemských ministerstev (tomu pak odpovídá variabilní pojmenování těchto dokumentů: Lehrplan, Bildungsplan, Rahmenplan, Kerncurriculum atd.). V Itálii jsou lycea (ekvivalent českých gymnázií) pětiletá a školský systém je dělen podle zaměření.¹³³ V rámci terénního výzkumu byla zvolena ekvivalentní věková skupina. Konkrétně to znamená, že terénní výzkum byl veden na českých čtyřletých gymnáziích v prvním a druhém ročníku, na německém gymnáziu v 10. třídě a v italském lyceu v sekundě a tercii (věková skupina 16-17 let).

V rámci komparativní části výzkumu bylo do výzkumného projektu zařazeno mnichovské gymnázium, z tohoto důvodu v jeho případě používám jako kurikulární podklad bavorský *Lehrplan Plus*¹³⁴. *Lehrplan Plus* je podobně jako *RVP G* rozdělen na tři hlavní oblasti. Pojetí těchto dvou kurikulárních dokumentů se však značně liší: *Lehrplan Plus* se v základu dělí na vzdělávací oblasti *Bildende Kunst* (Výtvarné umění), *Architektur und Produktdesign* (Architektura a produktový design) a *Kommunikation und Interaktion* (Komunikace a interakce) a každá tato oblast je podrobněji rozpracována v rámci *Inhalte zu den Kompetenzen* (Obsahy ve vztahu ke kompetencím) pro každý ročník gymnázia. Součástí tohoto rozpracování pro jednotlivé ročníky jsou dále také *Kompetenzerwartungen* (Očekávané kompetence), tedy oborové kompetence/výstupy žáků, *Querverweise* (mezioborové vazby) Online verze *Lehrplan Plus* pak ještě pro potřeby pedagogů přidává *Aufgaben* (výukové situace) a *Materialien* (materiály k výukovým situacím).

Rámcové vzdělávací programy (*RVP*) v ČR vycházejí z nové strategie vzdělávání,¹³⁵ která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě; vycházejí z koncepce celoživotního učení; formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání; podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání¹³⁶. V *RVP G* (Rámcové vzdělávací program pro čtyřletá gymnázia – kód oboru 79-41-K/41) je formulován vždy pro danou vzdělávací oblast vzdělávací obsah, který tvoří učivo a očekávané výstupy. Dále zahrnuje obecně pojaté klíčové kompetence a průřezová témata. *ŠVP* (Školní vzdělávací program) jednotlivých

¹³³ Kurikulární dokumenty lycea jsem do výzkumného šetření nezařadila, protože se v tomto případě jednalo o gymnázium s uměleckým zaměřením, čemuž pak odpovídala právě i povaha kurikula.

¹³⁴ Aktuální projekt zaměřený na přepracování primárního kurikulárního dokumentu pro vzdělávání v Bavorsku. Navazuje na přepracované vzdělávací plány pro základní vzdělání, ve školním roce 2017/18 byl připraven pro první ročník gymnázia, další ročníky jsou ve fázi přepracování. K dispozici v on-line verzi (viz <https://www.lehrplanplus.bayern.de/>).

¹³⁵ VCAE (*Visual Culture Art Education*) - toto pojetí výtvarné výchovy se zaměřuje na vizuální komunikaci, reflexi všech kulturních artefaktů a jejich vzájemných vztahů v kontextu vizuální kultury, v níž vznikají. Viz představitel VCAE Duncum.

¹³⁶ *RVP G*, s. 6.

¹³⁷ Návaznost na RVP G.

¹³⁸ Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích, s. 9.

gymnázií se pak tvoří na základě *RVP G*, a to v podobě učebních osnov vyučovaných předmětů, do kterých se zapracovává vzdělávací obsah jednotlivých předmětů, konkrétně přiřazením obsahu učiva k očekávaným výstupům žáka.

Cíle vzdělávání se v případě obou kurikulárních dokumentů (*RVP G*, *Lehrplan Plus*) promítají v klíčových kompetencích (jako obecněji pojatých dovednostech) a v očekávaných výstupech (úzce souvisejících s oborovými kompetencemi). Důraz je kladen na rozvíjení klíčových kompetencí, což znamená směřování žáka k aktivnímu zvládnutí obsahu, přenosu poznatků a dovedností mezi různými druhy úkolových situací, a to v návaznosti na sociální interakci a komunikaci, dále pak zvládnutí nástrojů a technologií a v neposlední řadě i autonomii osobního rozhodování¹³⁷.

Ze srovnání českých a německých kurikulárních dokumentů (*Lehrplan Plus*, *RVP G*) vyplývá skutečnost, jejíž praktické důsledky rozeberu níže. *Lehrplan Plus* je oproti *RVP G* rozpracován konkrétněji: přiřazuje očekávaným výstupům konkrétní vzdělávací obsahy, a to pro každý ročník zvlášť. Uvádí tedy přesně dané oborové kompetence, které si musí žák osvojit v daném ročníku studia. Německému výtvarnému pedagogovi tak dává k dispozici přehledný manuál, na jehož základě může vytvořit svůj vlastní tematický plán. Takto konkrétně zpracovaný dokument pak také umožňuje mnohem efektivnější kontrolu plnění zadaných cílů. Přesto je tento dokument formulován dostatečně obecně, aby poskytl pedagogovi prostor pro jeho individuální vklad.

Naše *RVP G* je oproti tomu koncipováno mnohem otevřeněji: umožňuje výrazně profilovat zaměření školy, individuální výběr obsahu učiva pro jednotlivé ročníky a jeho propojení s konkrétními očekávanými výstupy na základě zkušeností pedagogů, vlastní doplnění jak obsahu učiva, tak očekávaných výstupů žáka ze strany pedagoga apod¹³⁸.

Takřka všechna česká gymnázia, která byla zařazena do výzkumu, svá *ŠVP* (resp. část věnovanou výtvarnému oboru) vytvořila přenesením celého vzdělávacího obsahu pro výtvarný obor z *RVP* do školního dokumentu (*ŠVP*). Pouze na dvou z třinácti gymnázií zařazených do výzkumu tomu bylo jinak. Na jednom pražském gymnáziu se jednalo o doplnění a malou modifikaci vzdělávacího obsahu z *RVP* a na druhém taktéž pražském gymnáziu odpovídá obsah učiva a k němu se vztahující očekávané výstupy z *ŠVP* vlastní promyšlené a obohacené interpretaci vzdělávacího obsahu *RVP*. To znamená, že nekopíruje bezmyšlenkovitě a doslova vzdělávací obsah *RVP* tak, jak je tomu v ostatních případech. Právě toto gymnázium jako jedno z mála začleňuje neomediální tvorbu do výuky výtvarné výchovy, a to nejen na papíře, ale také reálně v pedagogické praxi. Výzkum v tomto ohledu tedy odhalil dva zásadní problémy: 1) vazba mezi *RVP* a *ŠVP* (resp. výukou) je v drtivé většině případů veskrze formální a 2) přestože gymnázia ve svých kurikulárních dokumentech (*ŠVP*) uvádějí v obsahu učiva umění nových médií, nová média a nové technologie (přesně tak, jak je to uvedeno v *RVP*), v tematických plánech jednotlivých výtvarných pedagogů už integrace umění nových médií a digitální technologie chybí a v hodinách se tomuto tématu pedagogové nevěnují.

Z tohoto důvodu (tedy absolutní shodu mezi zněním *RVP* a *ŠVP*) pro naši komparativní analýzu kurikulárních dokumentů nebylo nutné zařadit *ŠVP* jednotlivých gymnázií a postačila pouze práce s *RVP*. V rámci výzkumného záměru jsem se zaměřila na začlenění umění nových médií a digitálních technologií do vzdělávacího výtvarného oboru nejdříve v primárních kurikulárních dokumentech (*Lehrplan Plus*, *RVP G*) a následně v dokumentech jednotlivých pedagogů, tedy jejich tematických plánech pro předmět výtvarná výchova.

V rámci *Lehrplan Plus* se propojení s mediální a digitální výchovou (*Medienbildung/Digitale Bildung*) výslovně objevuje v následujících případech: V osmém ročníku¹³⁹ gymnázií je v třetí vzdělávací oblasti (*Interakce a komunikace*) zařazena tvorba plakátů, letáků a produktových obalů, při níž mohou být použita i digitální média. V devátém ročníku je třetí vzdělávací oblast (*Interakce a komunikace*) věnována médiu fotografie s ohledem na inscenování kultury mladistvých (sociální subkultury), a to se záměrem cíleně využít v tvůrčí činnosti specifické vlastnosti tohoto média. Zde se otevírá prostor pro práci s digitální fotografií a její postprodukční úpravou, ta ale není ve vzdělávací oblasti výslovně uvedena. V desátém ročníku je opět v rámci třetí vzdělávací oblasti obsah učiva směřován ke grafickému designu, tedy vytváření letáků, loga a korporátního vizuálního stylu. V jedenáctém ročníku jsou formulovány dvě vzdělávací oblasti *Tělo/figura* a *Objekt*. V rámci první vzdělávací oblasti je obsahem analýza a srovnání tendencí v umění 19., 20. a 21. století. Tedy přinejmenším náznak možnosti začlenit umění nových médií do učiva. Němečtí pedagogové z gymnázia, které bylo zapojeno do terénního výzkumu, nicméně uvedli, že oni sami zařazují práci s digitálními technologiemi při grafické úpravě obrazu až do povinně volitelných předmětů a volitelných kurzů.

V případě *RVP* pro gymnázia je vzdělávací obsah výtvarného oboru rozdělen do tří základních okruhů *Obrazové znakové systémy*, *Znakové systémy výtvarného umění* a *Umělecká tvorba a komunikace* (třetí okruh je pak součástí společného vzdělávacího obsahu pro výtvarný a hudební obor).

Ve druhém okruhu nalezneme v očekávaných výstupech tyto konkrétní příklady, které otevírají prostor pro začlenění umění nových médií do teoretické i praktické části výuky: Žák rozlišuje umělecké slohy a umělecké směry (s důrazem na umění od konce 19. století do současnosti), z hlediska podstatných proměn vidění a stavby uměleckých děl a dalších vizuálně obrazných vyjádření; na konkrétních příkladech vizuálně obrazných vyjádření objasní, zda a jak se umělecké vyjadřovací prostředky výtvarného umění od konce 19. století do současnosti promítají do aktuální obrazové komunikace; samostatně experimentuje s různými vizuálně obraznými prostředky, při vlastní tvorbě uplatňuje také umělecké vyjadřovací prostředky současného výtvarného umění.

Ve třetím okruhu pak začlenění umění nových médií umožňují tyto očekávané výstupy: vysvětlí, jaké předpoklady jsou zapotřebí k recepci uměleckého díla a zejména k porozumění uměleckým dílům současnosti; objasní podstatné rysy magického, mýtického, univerzalistického, moder-

¹³⁹ Pro přehlednost uvedme, že studium na německých gymnáziích začíná v 5. ročníku, 8. ročník tedy odpovídá čtvrtému roku studia na gymnáziu. První čtyři roky školní docházky tráví německý žák na základní škole, úvodní ročník středoškolského studia je pak automaticky počítán jako pátý.

nistického přístupu k uměleckému procesu, dokáže je rozpoznat v současném umění a na příkladech vysvětlí posuv v jejich obsahu; dokáže vystihnout nejpodstatnější rysy dnešních proměn a na příkladech uvést jejich vliv na proměnu komunikace v uměleckém procesu.

V rámci obsahu učiva jsou nová média výslovně zmíněna v části *vývoj uměleckých vyjadřovacích prostředků podstatných pro porozumění aktuální obrazové komunikaci* (vzdělávací oblast *Znakové systémy výtvarného umění*) a také v části *úloha komunikace v uměleckém procesu* (vzdělávací oblast *Umělecká tvorba a komunikace*).

Další fází výzkumného projektu byla srovnávací analýza tematických plánů předmětu výtvarná výchova jednotlivých pedagogů českých gymnázií (do výzkumného šetření byly zahrnuty tematické plány třinácti pedagogů pro školní roky 2015/16 a 2016/17). Výsledky analýzy tematických plánů ukázaly, že v osmi případech nebylo umění nových médií a digitální technologie do obsahu plánu pedagoga zařazeno vůbec.

Tematické plány měly většinou podobu heslovitě sestavené struktury, v níž se stereotypně střídala se témata z dějin umění a náměty pro tvůrčí činnost. Dějiny umění byly ve všech případech pojaty striktně chronologicky. V prvním ročníku učitelé začínali buď pravěkým, nebo románským uměním a končili uměním barokním, ve druhém ročníku pak tematické plány navazovaly klasicismem a končily surrealismem (v uvedených osmi případech tematických plánů, které neomeďální umění nezařazovaly vůbec; problém těchto plánů je ovšem zjevně hlubší), anebo (ve zbývajících pěti případech) obecnou formulací typu „umění 2. pol. 20. stol.“, popř. „současné tendence v umění“. Tvůrčí činnosti v některých částech tematických plánů navazovaly na probírané téma z dějin umění, například umění gotické se pojilo s parafrázemi obrazu Mistra Theodorika (impresionismus byl podobným způsobem doplněn parafrázemi obrazu Claude Moneta) nebo odkazovaly na měsíc, na nějž byla tvůrčí aktivita naplánována (podzimní nálada, vánoční motivy, velikonoční nálada apod.).

Jak již bylo řečeno, objevilo se umění nových médií v pěti zkoumaných tematických plánech, a to vždy na úplném konci tematického plánu druhého ročníku. To je z hlediska chronologické stavby tematického plánu sice logické, rozhovory s pedagogy však ukázaly, že je v tomto případě podobná kompozice výuky spíše na překážku. Pedagogové až na jednu výjimku připustili, že se jim v praxi tuto oblast plánu nikdy nepodařilo odučit. Jako důvod uváděli příliš nízkou hodinovou dotaci předmětu. V některých případech pak tento problém podle svých slov řešili návštěvou aktuální výstavy. Využití digitálních technologií v rámci tvůrčí činnosti žáků bylo uvedeno pouze v jednom ze všech 13 tematických plánů zařazených do výzkumného šetření.

5.4 Komparativní analýza výsledků získaných z terénního výzkumu (ČR a SRN)

V posledních deseti letech dochází na českých gymnáziích v souvislosti s přípravou *Rámcově vzdělávacího programu* a posléze jeho zavedením do školní praxe ke změně (v mnohých případech pouze formální) předchozího přístupu, založeného na estetické kultivaci žáka a zdůrazňujícího formativní a výchovné působení a snahu docílit výsledného artefaktu. V současném pojetí výtvarné výchovy, založeném na znakových systémech umění a dalších oblastech kultury, je kladen důraz především na rozvoj žáka jako výtvarné osobnosti kombinovaný s citlivou podporou schopnosti osobitého vnímání, poznání a vyjadřování a schopnosti zapojit se do komunikačního procesu. Rozvíjení žákovy tvořivosti, spontaneity, svobody rozhodování a experimentování a zároveň rozvíjení možnosti komunikace v kontextu sociální interakce výrazně přispívá k dosažení širokého spektra gramotností, mimo jiné právě gramotnosti vizuální.¹⁴⁰

Současní výtvarní pedagogové na středních školách gymnaziálního typu se potýkají s nutností zařadit umění nových médií a neomeďální tvorbu do výuky, tak jak ho *RVP* vyžaduje. Výsledky výzkumu uvedené v předcházející kapitole však prokázaly, že se jim to mnohdy nedaří. Zmíněná absence neomeďálního umění a vyjadřovacích prostředků nových médií ve výuce omezuje žáky v získávání informací a osvojování si dovedností v mnoha oblastech společenského života, ale zároveň také znesnadňuje jejich přístup k umění jako takovému. Pokud vezmeme v potaz, že většina vjemů a přichozích informací má vizuální podobu a uvědomíme-li si, že dnešní žáci patří ke generaci, kterou formuje fenomén internetu a s tím související způsob přijímání informací a nakládání s nimi, je nasnadě ptát se, proč se na mnohých školách vizuální gramotnost opomíná.

Rozšíření nových médií a digitálních technologií¹⁴¹ v současné výtvarné výchově na německých středních školách ukazuje, že se jedná o faktor, který má potenciál zásadním způsobem ovlivnit koncept výtvarné edukace. V první řadě podporuje již déle probíhající odklon od autoritativní role učitele ve výchovném procesu. Přelom tisíciletí v tomto smyslu přináší posílení autonomie učitele i žáka. Je zřejmé, že mimo jiné právě nová média a digitální technologie mění prostor pro řídicí výtvarnou edukaci a podporují interaktivní vztah učitele a žáka; výtvarný pedagog se stává průvodcem a žák se může díky informačním kompetencím stát učitelem v poradce. Podle Boysen-Sterna to byli právě žáci, kdo na německých gymnáziích v 80. letech inicioval prvotní pokusy začlenit nová média a digitální technologie do výuky výtvarné výchovy. V rámci projektových dnů a pracovních skupin se díky zájmu žáků o nové digitální technologie otevřel prostor pro digitální fotografii, film a videoumění.¹⁴²

Velkou mírou vlastní iniciativy žáků při práci s digitálními technologiemi prokázaly ostatně i výsledky dotazníkového šetření, a to jak na českých gymnáziích, tak i na gymnáziu německém. Prostřednictvím kvantitativní části dotazníkového šetření jsem získala podrobnější informace o obecném povědomí žáků gymnázií o umění nových médií a o jejich dosavadních

¹⁴⁰ Viz RVP G Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>.

¹⁴¹ V následující pasáži vycházím z Boysen-Sterna, 2006. Dotazníkový výzkum jeho informace potvrdil pouze částečně (viz výše), nutno však dodat, že německý autor měl k dispozici podstatně širší vzorek gymnázií.

¹⁴² Boysen-Stern, 2006, s. 42.

¹⁴³ Jedná se o žáky pedagoga, který jako jediný uvedl, že do výuky zapojuje neomezenou tvorbu.

¹⁴⁴ Jedná se zde především o nejrůznější mobilní aplikace umožňující digitální manipulaci fotografických autportrétů (selfies).

praktických zkušenostech s digitálními technologiemi. Výsledky dotazníkového šetření ovšem také nabízejí zajímavý vhled do postojů, které žáci k neomezeným dílům zaujímají, a hodnotících kritérií, která vůči nim uplatňují.

Z respondentů navštěvujících česká gymnázia, kteří se s pojmem nová média již někdy setkali, jich 83 % uvádí jako zdroj internet. Ve škole se o nových médiích dozvědělo pouze 12 %. Přestože to výzkum přímo nepotvrdil, lze vzhledem k odpovědím na další otázky dovodit, že dalším vyučovacím předmětem, kde se respondenti dozvěděli o nových médiích, je IVT – informační a výpočetní technologie. Podstatnější ale je, že se z dotázaných respondentů pouhých 6 % dozvědělo o nových médiích ve výtvarné výchově.¹⁴³

Přejdeme nyní k praktickým znalostem: praktickou dovednost počítačové animace potvrdilo 32 % respondentů z českých gymnázií, přičemž jako nejčastější zdroj znalostí uváděli internetové tutoriály, učení od kamaráda nebo metodu „learnig by doing“. Z celkového počtu respondentů pouze necelá čtvrtina uvedla jako místo, kde si zmíněnou technologii vyzkoušela nebo s ní pracuje, školu, konkrétně IVT.

Vyšší počet respondentů má praktickou zkušenost s digitální manipulací s fotografií; jako takovou ji označilo 74 % tazanců. I zde při získávání praktických dovedností převládá samostudium technologie¹⁴⁴, internetové tutoriály, dále následují zájmové kroužky a příležitostné workshopy.

Praktickou znalost práce s videem uvedlo 58 % respondentů.

Podobné výsledky přineslo dotazníkové šetření na německém gymnáziu, kde 29 % respondentů si již počítačovou animaci vyzkoušelo a umí s ní pracovat. Praktické znalosti v digitální fotografii pak potvrdilo 75 % respondentů. Jako zdroj informací opět převládal internet, učení od kamarádů a následovalo „learning by doing“. Zde je na místě zmínit jako další druhotný výsledek komparativní analýzy to, že výtvarní pedagogové na německém gymnáziu dle vlastních slov zaměřují žákovskou práci s digitálními technologiemi na grafický design a videotvorbu. Jako didaktický přístup pak volí menší praktické úkoly směřující k osvojení technických znalostí daných softwarů.

Je zajímavé a zároveň motivující, kolik respondentů z českých i německého gymnázia projevilo zájem vyzkoušet si digitální technologie v rámci školní výuky. Jako důvod respondenti uváděli prostor pro rozšiřování znalostí digitálních technologií jako médií výtvarných, zároveň ale také možnost seznámit se s těmi digitálními technologiemi, u kterých jim chyběla praktická zkušenost, resp. se kterými by se chtěli seznámit a vyzkoušet si je právě proto, že je neznají.

Současná výtvarná výchova jako předmět všeobecného gymnaziálního vzdělávání je, jak již bylo řečeno, tradičně rozdělena na dvě rovnocenné, ale vzájemně úzce propojené části: teoretickou část, zaměřenou na reflexi, a praktickou část, představující tvorbu a recepci. Problematika nových

médií a umění ve výuce výtvarné výchovy postihuje jak teoretickou část, tak praktickou část předmětu. Absence výuky teorie současných neomezených děl, jejich interpretace a zařazení do širšího kulturního kontextu bohužel ochuzuje žáky o jednu ze složek jejich světa. Současné umění (nejen neomezené) tematizuje svět, ve kterém žáci – diváci (uživatelé) žijí. Tento stav reflektuje nejistotu a určitý strach pedagogů pramenící z pocitu nesrozumitelnosti současného umění, který je podpořený relativní nedostupností informací o současném umění a současných umělcích. Ve školní praxi většina výtvarných pedagogů nevyhledává nové informace na internetu a v zásadě ani nezná žádné internetové stránky věnující se současnému umění¹⁴⁵. Výtvarní pedagogové spoléhají pouze na tištěná média v podobě odborné literatury, která však bohužel ze své podstaty nemohou reagovat na aktuální dění na umělecké scéně dostatečně rychle.

V praktické části předmětu se otázka nových médií a neomezeného umění nejviditelněji projeví ve znalostech a dovednostech pedagogů, zejména ve schopnosti využívat a ovládat digitální technologie. Zde se ale často ukazuje, že technické znalosti a praktické dovednosti učitelů jsou ve srovnání se znalostmi žáků výrazně slabší. Tento hendikep pak pedagogové bohužel ve většině případů řeší tak, že digitální technologie do tvůrčí výtvarné činnosti jednoduše vůbec nezapojí. Přípravují tak ale sebe i své žáky o možnost rozvíjet prostřednictvím vzájemné spolupráce žákovu tvořivost, představivost a estetické prožívání za pomoci nových médií.

¹⁴⁵ Podle výsledků výzkumného šetření vedeného polostrukturovanými rozhovory uvedlo pouze 20% výtvarných pedagogů jako zdroj pro své přípravy na vyučování internet.

¹⁴⁶ Viz výše kapitola *Dotazníkové šetření*.

¹⁴⁷ Jurečková, 2015, s. 83.

¹⁴⁸ Termín pocházející z psychologie - optimální zážitek; v pedagogické metodice učení prožitkem.

5.5 Komparativní analýza výsledků získaných z přímého pozorování a rozhovorů (ČR, SRN, Itálie)

Na českých gymnáziích je současná výtvarná výchova ve své teoretické části, zaměřené na reflexi výtvarného díla, silně zatížena tradiční didaktickou metodou. Žáci znalosti z dějin umění získávají pomocí frontálního výkladu s případnou projekcí vybraných příkladů uměleckých děl reprezentujících probírané období. Předmětem výkladu jsou v zásadě dějiny umění, prezentované lineárně chronologicky. Důraz je kladen na zapamatování si jmen umělců, definování umělecké epochy či stylu a vyjmenování určitého počtu reprezentativních uměleckých děl. Výše popsaná charakteristika teoretické části zaměřené na výuku dějin umění ovšem v zásadě platí pro všechny tři zkoumané výtvarné pedagogiky. V německé a italské pedagogické praxi je podobně jako na českých gymnáziích realizován lineární výklad dějin umění za pomoci powerpointové prezentace. Shoda panuje i co se týče obsahu učiva teoretické části předmětu výtvarná výchova. Na většině gymnázií zařazených do terénního výzkumu se výtvarní pedagogové shodli, že jejich chronologický výklad končí moderním uměním první poloviny dvacátého století.¹⁴⁶ Nutno však dodat, že obě zahraniční sledované střední školy problém alespoň částečně řeší v souvisejících předmětech, resp. navazujících specializačních seminářích.

Na italském lyceu zprostředkování současného umění v teoretickém předmětu dějin umění supluje odborné předměty, například audiovize. V tomto odborném předmětu výtvarný pedagog podle vlastních slov věnuje 20% výuky seznamování žáků s uměleckými díly nových médií, uplatňuje odlišné didaktické přístupy a vytváří dostatečný prostor pro aktivity vedoucí ke kritickému myšlení a interpretaci, což potvrdil i terénní výzkum (náslech v hodinách předmětu audiovize). Jako konkrétní příklad didaktického přístupu italského výtvarného pedagoga audiovize můžeme uvést *participační strategie*¹⁴⁷. Ty se orientují na aktivní zapojení žáka do tvůrčího procesu či vzdělávacího procesu teoretické části výtvarné výchovy. Zapojení žáků do postupu výuky odborného předmětu audiovize a možnost podílet se na rozhodovacích procesech výuky posiluje v žácích vztah nejen např. k probíranému tématu, ale i k samotnému předmětu a posiluje důvěru v osobu výtvarného pedagoga, což potvrdily výsledky kvalitativní části dotazníkového šetření.

Žáci, kteří se podílejí na výuce svými vlastními znalostmi a zkušenostmi (a to nejen z pro nás důležité oblasti nových médií a digitálních technologií) svou participací naplňují didaktické techniky tzv. *flow učení*¹⁴⁸. Je ostatně nasnadě, aby výtvarný pedagog začleněním a aktivizováním klíčových znalostí a dovedností žáků vytvořil prostor pro příjemný tvůrčí prožitek. Žáci potom nepocítí únavu a úzkost při využívání aktuální úrovně svých dovedností a znalostí, dostávají prostor naučit se věci nové a zároveň nepracují na úrovni, která by je nudila a vyvolávala jejich nezájem. Kromě nalezení rovnováhy mezi obtížností zvolené tvůrčí aktivity a schopnostmi žáka, je pak podporováno i rozvíjení interdisciplinárních (mezipředmětových) vazeb, sociálních vazeb a klíčových kompetencí.

Na německém gymnáziu jsou, resp. mohou být díla současného umění a umění nových médií zprostředkována ve volitelných seminářích.¹⁴⁹

Německé učební plány uvádějí doporučení učit dějiny umění poznáním originálů uměleckých děl¹⁵⁰. To by jistě bylo žádoucí, ve školní praxi toho lze ovšem docílit málokdy a příklady uměleckých děl jsou, jak již bylo zmíněno, v Německu a v Itálii stejně jako u nás prezentovány pomocí projekce. Podobně jako jejich čeští a italské kolegové učí i němečtí výtvarní pedagogové dějiny umění nejčastěji tradiční frontální metodou a ve výkladu se zaměřují na hledání stylistických znaků dané epochy jako charakteristického výrazu doby. Prostředkem k tomu je i v německých školách analýza vybraných uměleckých děl, chápaných jako souhrn znaků typických pro dané období. Problémem této metody ovšem je, že tím umělecká díla ztrácejí svůj charakter děl jedinečných, nadčasových a mění se v pouhé historické dokumenty. Z toho dále vyplývá, že při tradičním postupu chronologického řazení učiva dějin umění a často úplné absenci participačních strategií ve výuce dějin umění, bohužel zůstává ve většině případů jen velmi málo prostoru, který by byl věnován rozvoji percepčních, komunikačních a interpretačních dovedností žáků. Otázka interpretace uměleckého díla jako takového, ať už se jedná o dílo klasických nebo nových médií, je jedním z nejobtížnějších problémů, ale zároveň i jedním z cílů výtvarné edukace. Právě individuální vnímání žáka jako recipienta uměleckého díla a jeho osobitá reakce má totiž nezastupitelný význam při poznávání a chápání světa a sebe samého.¹⁵¹

Analýza uměleckého díla jde však v německých školách podstatně hlouběji než v Čechách. Rozdíl v přístupu k rozboru uměleckých děl ukazuje na příkladu výuky v Bavorsku Věra Uhl Skřivanová: „Žáci v Bavorsku, pokud chtějí absolvovat z umění státní maturitu, musí zvládnout podrobně analyzovat výtvarné dílo. Proto cvičí tyto znalosti a dovednosti např. také tvorbou ‚obrazových tabulí‘, tedy velkoformátových výtvarných prací, na nichž analyzují nejen slovní, ale i výtvarnou formou hlavní motivy díla, kompozice a barvy (veškeré vyjadřovací prostředky) díla. Na základě výtvarných studií se tak přibližují dílu, provádějí jeho dekompozici, úmyslně formou odcizení hledají odstup od výtvarné práce. S tímto prakticko-teoretickým výtvarným postupem jsme se na českých gymnáziích nesetkali.“¹⁵²

S podobným přístupem v rámci přípravy na státní maturitu z výtvarných disciplín se ovšem setkáváme v italském školním prostředí, jedná se ale o praktickou část maturitní zkoušky, konkrétně o hledání vizuálního stylu maturitní práce. Právě pro přípravnou fázi praktické maturitní práce, která je zahrnuta stejně jako finální dílo do hodnocení maturitní zkoušky, doporučuje Vecchio pracovat s *moodboardem* (termín může být přeložen jako „inspirační stůl“), kde mohou žáci kreativně pracovat s vizuálními nápady. Pomocí obrázků, které najdou v časopisech a novinách či tematické složce sestavené maturitní komisí, mohou provést koláž z obrázků jako základní náčrt budoucího finálního díla.¹⁵³

¹⁴⁹ Specializační semináře se, byť spíše sporadicky, objevují i na českých gymnáziích, věnovány jsou však většinou přípravě na maturitní zkoušku, tedy v zásadě opakování látky probrané v hodinách výtvarné výchovy.

¹⁵⁰ Zde a dále viz Billmeyer, 2007.

¹⁵¹ Vzorek německých respondentů je příliš malý, než aby umožňoval jakékoli zobecnění, dotazníkové šetření vedené na českých gymnáziích však naznačuje v tomto ohledu alarmující zjištění: Podle výsledků výzkumu žáci českých gymnázií nejsou zvyklí, resp. nejsou výtvarným pedagogem vedeni k osobní interpretaci uměleckého díla a zároveň jim samotný pedagog ani nenabízí (ať už přejaté nebo své vlastní) interpretace prezentovaného uměleckého díla.

¹⁵² Uhl Skřivanová, 2010, s. 131.

¹⁵³ Vecchio, 2015.

¹⁵⁴ Hendl, 2005, s. 137.

¹⁵⁵ S podobným problémem se ovšem potýkají jiné předměty: dějepis, český jazyk a literatura.

¹⁵⁶ *Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020*, MŠMT, 31. října 2014, kap. Bariéry integrace digitálních technologií do vzdělávání a do výuky, s. 16-17, stejně tak Mamer - Örtengren, 2014.

¹⁵⁷ Videostudie jako výzkumná metoda byla zařazena jako nahrazení přímého pozorování výuky v pedagogické praxi, pokud výzkumník nemohl být přítomen. V rámci výzkumného projektu bylo využito specifických charakteristik videostudie, to znamená opakovaného pozorování zkoumané problematiky a podrobnější analýzy obsahu videozáznamu. Viz Janík – Slavík - Najvar, 2011, s. 87–113.

¹⁵⁸ Viz kapitola *Současný středoškolský žák (specifikace cílové skupiny s ohledem na zkoumanou problematiku)*.

¹⁵⁹ Srov. model fázi akčního výzkumu (Elliot, 1981) a model ALACT. Viz Janík – Slavík – Najvar, 2011, s. 44–62.

5.6 Akční výzkum

5.6.1 Obecná charakteristika akčního výzkumu

Po zpracování a vyhodnocení dat získaných v předcházejících fázích výzkumného šetření následovala fáze tzv. akčního výzkumu¹⁵⁴. Jednalo se o zkoumání realizace kurikula ve výuce, ověřování poznatků získaných vyhodnocením dat předchozích fází výzkumu, navrzení možnosti zlepšení kvality výuky a následné ověřování validity navržených řešení.

Jak již bylo řečeno, pedagogové většinou umění nových médií a digitálních technologií do obsahu učiva předmětu výtvarná výchova nezařazují, a to z důvodů časových¹⁵⁵ a z neznalosti dané problematiky. Svou digitální gramotnost pak nerozvíjejí z důvodu negativního postoje k digitálním technologiím nebo z nedostatku času a motivace, dále pak proto, že neexistují zajímavé praktické ukázky a je nedostatek metodických materiálů. Uvedené příčiny nezařazení digitálních technologií do výuky výtvarné výchovy na gymnáziích zcela korespondují se zjištěním ČŠI a se zahraničními zkušenostmi¹⁵⁶.

Jedním z cílů akčního výzkumu bylo dále a podrobněji zmapovat současnou situaci výuky výtvarné výchovy a vytvořit inovativní metodické postupy zaměřené na začleňování umění nových médií a neomezení tvorby do výuky výtvarné výchovy na gymnáziích. Jako techniky sběru dat pro tuto část výzkumného projektu byly zvoleny diskuze s respondenty dotazníků a přímé pozorování (případně videostudie¹⁵⁷) výuky tří vybraných výtvarných pedagogů z gymnázií, na kterých proběhlo dotazníkové šetření. Pro potřeby analýzy a vyhodnocení dat získaných v rámci přímého pozorování výuky konkrétních pedagogů byla vždy zkoumaná vyučovací hodina rozdělena na jednotlivé výukové situace. Při následné reflexi se pak analyzovaly jednotlivé výukové situace, jejich vztahy, návaznost a také propojení v celek. Tento rozbor zahrnoval také diskuzi s vyučujícím pedagogem. Podnětné informace byly získány také v rámci diskuzí s respondenty/žáky, při nichž zároveň také došlo ke komunikativní validizaci dat získaných z výzkumných dotazníků. Použitím této metody sběru dat bylo cíleno na různou úroveň zkušeností, znalostí a na rozdílnost názorů žáků. Dále se během šetření potvrdila a zpřesnila charakteristika cílové skupiny výzkumu¹⁵⁸ a její potřeby, které ovšem vzhledem k absenci neomezení tvorby ve výuce výtvarné výchovy nejsou naplňovány.

Závěrečnou fází výzkumu i z toho důvodu byla tvorba možných metodických postupů a přístupů, a to na základě výsledků provedeného empirického výzkumu. Vytvořené inovativní postupy byly následně ověřovány a analyzovány pomocí výzkumných šetření (workshopů) pořádaných na jedné ze škol, která se výzkumu zúčastnila.

5.6.2 Výzkumná šetření (workshopy)

Pro výzkumná šetření (workshopy) byl zvolen postup vycházející z cyklického modelu¹⁵⁹. Tato metoda nabídla možnost opakovaného zkoumání

různých skupin zařazených do výzkumného šetření, podrobného sledování dílčích témat zkoumané problematiky a také ověření poznatků a zjištění získaných v dosavadním průběhu výzkumného projektu.

Jeden cyklus dané části výzkumu pak měl ze strukturního hlediska následující podobu:

- 1) vytvoření dílčích inovativních návrhů za účelem zlepšení výuky, a to na základě poznatků získaných z výzkumného projektu a také z teoretické i praktické oblasti zkoumané problematiky nových médií a digitálních technologií ve výuce výtvarné výchovy.
- 2) konkrétní aplikace inovativních metodických postupů ve výuce (v rámci výzkumných šetření).
- 3) ověřování účinnosti navržených inovací, a to jak přímým pozorováním konkrétních dílčích účinků jejich aplikace, tak i celkovou zpětnou analýzou (která zahrnovala také rozbor prací, které žáci v rámci výzkumného šetření vytvořili).
- 4) úprava zkoumaného metodického postupu a jeho opětovná aplikace ve výuce (v následujícím cyklu).

Na základě výsledků výzkumných šetření pak vykrystalizovala čtyři dílčí témata (a s nimi spojené modelové výukové situace), která byla rozpracována do následujících didaktických postupů¹⁶⁰:

Model A: *Tradice v novém – most mezi obrazem, jeho neomezení tvorby a jejich vzájemné vztahy* (pro teoretickou část výtvarné výchovy)

Model B: *Uvolnění narativu ve videotvorbě* (pro praktickou část; návaznost na model A)

Model C: *Prostor, text a tělo v současném vizuálním umění* (metodický postup založený na mezipředmětové vazbě výtvarné výchovy a českého jazyka)

Model D: *Aplikace postupů neomezení tvorby v popkultuře a naopak* (modelová výuková situace zaměřená na integraci průřezového tématu *Mediální výchova* do výuky výtvarné výchovy).

Navrhované metodické postupy byly vytvořeny tak, aby je bylo možno upravovat podle záměrů jednotlivých výtvarných i nevýtvarných pedagogů.

5.6.3 Rizika spojená s integrací digitálních technologií do výuky výtvarné výchovy

V předcházejících kapitolách jsem se pokusila nastínit stav současné pedagogiky výtvarné výchovy, a to zejména s ohledem na využití nových médií. Jsem přesvědčena, že moderní výtvarná pedagogika digitální umění

¹⁶⁰ Blíže viz kapitola *Modelace metod výuky*.

¹⁶¹ Babyrádová, 2007, s. 17.

nejen že nemůže opomenout, ale také že právě tato média a oblast umělecké tvorby, jež s nimi souvisí, dokážou v mnoha ohledech účinně zapůsobit tam, kde tradiční metody často selhávají. A to jak v teoretické části výtvarné výchovy, tak i v části praktické.

Než se však budu věnovat popisu a analýze jednotlivých výukových situací, jež začlenění neomediální tvorby umožňují, pokládám za nutné upozornit na jeden podstatný fakt, který by čtenář následujících řádků neměl ztrácet ze zřetele: Nová média a digitální technologie nemají v rámci praktické části předmětu tradiční výtvarné techniky a materiály nahradit, nýbrž je vhodně doplnit. Podlehnutí fascinaci novými médii by bylo stejně škodlivé, jako je ve výuce výtvarné výchovy ignorovat. Jednostranná aplikace digitálních médií s sebou totiž nese nebezpečí, která přímo vyplývají z jejich podstaty. Charakteristickým rysem digitálních děl je zejména jejich snadná reprodukovatelnost, závislost na softwaru, možnost v zásadě nekonečného množství úprav, aniž by ale jednotlivé korekce otiskly svoji stopu do výsledného artefaktu, komerční charakter většiny digitální tvorby (resp. těch děl, s nimiž žáci přijdou do kontaktu nejčastěji, jakkoli i ta mohou mít uměleckou hodnotu) a v neposlední řadě i virtuální podstata umění nových médií (digitální dílo je možné vidět, případně i slyšet, chybí ale zapojení ostatních smyslů, a to nejen při vnímání výsledného artefaktu, ale především při jeho tvorbě – digitální materiál neklade fyzický odpor). Rizika z toho plynoucí jsou natolik očividná, že se zde omezím pouze na jejich, byť jistě neúplný výčet¹⁶¹:

- mechanické zacházení s grafickými vyjadřovacími prostředky
- odvozenost od komerčních vzorů (potlačení kreativity, uniformita)
- podlehnutí možnostem softwaru
- závislost na kvantitě vytvořených obrazů na úkor jejich kvality
- touha po zviditelnění bezvýznamných obsahů (forma převládá nad obsahem)
- bezobsažná a nereflektovaná hra s obrazovými daty a vyjadřovacími prostředky

Nová média by tedy vždy měla zůstat pouze prostředkem, nikoli cílem pedagogického působení. Nejsou ničím více, ale také ničím méně než instrumentem, který může při vhodném použití posloužit jako vynikající didaktický prostředek.





6_Modelace metod výuky

6.1 Koncept modelových výukových situací

Následné výukové situace jsou koncipované (a v pedagogické praxi také použité) pro 1.–2. ročník čtyřletého gymnázia, popřípadě pro odpovídající ročníky víceletých gymnázií. Vycházejí z pedagogického konstruktivistického přístupu. Ve výukové situaci *Tradice v novém* pro teoretickou část výtvarného oboru se přitom uplatňuje i kritický model interpretace.¹⁶² Zvolené analytické přístupy ve výukových situacích podporují subjektivní vnímání a reakce žáka v rámci interpretace. Výtvarný pedagog by měl při volbě metod výuky vycházet nejen ze svých vlastních znalostí a zkušeností v oblasti výtvarného umění a vizuální kultury, ale také by měl být dobrým posluchačem a divákem s ohledem na znalosti a zkušenosti žáků. Pomocí otevřeného přístupu by měl podporovat interaktivní vztah mezi sebou a žákem, protože právě možnost podílet se na vzdělávacím procesu jak v rámci výtvarného umění, tak i v oblastech vizuální kultury, které jsou žákovi blízké, je (jak jsem již uvedla dříve) jednou z nejsilnějších motivací. Role pedagoga by měla mít podobu průvodce, který doplňuje potřebné informace a nabízí možné cesty k hledání souvislostí. Právě podpora žákova vlastního vyhledávání historických, kulturních, formální či obsahových kontextů je ze strany pedagoga jedním z nejdůležitějších úkolů při práci s uměleckými díly i produkty vizuální kultury. Poskytuje totiž žákovi výchozí platformu pro rozvíjení kritické reflexe, respektu k jiným (byť třeba nesouhlasným) názorům v rámci komunikace a dalších klíčových kompetencí.

Výukové situace zaměřené na vlastní tvůrčí činnost a tvorbu vizuálních zobrazení také pracují s analytickými přístupy respektujícími odlišné znalosti a zkušenosti s vizualitou a médií. Důraz je kladen na interdisciplinaritu a uplatňování mezioborových vztahů, jež jsou tak charakteristické pro současné umění. Rozmanitost uměleckých přístupů a intermedialita současného umění jako inspirační zdroj pro tvorbu žáků je také částečně reflektována ve výukových situacích v podobě propojení reciproční a tvůrčí činnosti. Sami žáci přirozeně a intuitivně využívají ve své tvorbě interdisciplinární přístup, a to především proto, že se s ním setkávají každodenně prostřednictvím produktů z oblasti vizuální kultury. Z tohoto důvodu jsou ve výukových situacích akcentovány vlastní znalosti a zkušenosti žáků z oblasti médií vizuální kultury, konkrétně pak internetu a sociálních médií. Tyto znalosti a zkušenosti rozvíjejí žáci skrze vlastní tvůrčí činnost a posléze svá díla podrobují srovnávací analýze v kontextu děl spolužáků, ale také v kontextu neomezených děl současného umění a vizuální kultury.

¹⁶² Kritický model interpretace se objevuje jako součást DBAE (Discipline Based Art Education), „creative critique“ jako součást VCAE (Visual Cultural Art Education), srov. Bates, 2000, s.209; jako autonomně-kritickou interpretaci ji označují Škaloudová, Slavík, 2008, s. 187.

¹⁶³ Výstava *Opakované příběhy (Tradice v novém)*, Moravská galerie v Brně – Místodržitelství palác, 29. 2.–19. 5. 1996.

¹⁶⁴ Chamonikola – Kroupa, 1996, str. 8.

6.2 MODEL A: Tradice v novém – most mezi obrazem a jeho neomediální obdobou a jejich vzájemné vztahy (teoretická část zaměřená na umění nových médií)

6.2.1 Tradice v novém v širším umělecko-historickém kontextu

Následující kapitola se věnuje hledání možných vztahů mezi uměleckými díly tradičních médií a uměleckými díly médií nových, a to jak z pohledu ikonografického (s důrazem zejména na námětovou oblast), tak i z hlediska ikonologického (s ohledem na interpretační souvislosti mezi jednotlivými uměleckými díly). Na základě porovnání vybraných děl tradičních a nových médií představím příklady různých způsobů a možností zobrazení stejného či podobného obsahu, ale také přejímání forem (médií) za účelem zobrazení obsahů odlišných. Nejde mi o to, abych prokázala přímou umělecko-historickou souvislost mezi konkrétními díly. V centru mého zájmu stojí cosi, co by z nedostatku lepších označení snad bylo možné nazvat transformací formy. Jedním z hybných momentů vývoje umění je hledání takových výrazových prostředků, které jsou schopny co nejúčinněji aktivizovat zkušenost recipienta. Nesdílím názor skeptiků hovořících o konci malby. Vývoj konceptu vizualizace podle mého názoru neznamena nahrazení jednoho média jiným, nýbrž neustálé rozšiřování možností zobrazení. Souvislosti, ale zároveň i odlišnosti mezi tzv. „starými“ a „novými“ médii ovšem může odhalit pouze konfrontace takových děl, která tematicky a formálně korespondují.

Tento komparativní přístup samozřejmě není novátorský. Za připomenutí stojí např. výstavní projekt Kaliopi Chamonikoly a Jiřího Sobotky *Opakované příběhy (Tradice v novém)*¹⁶³. Kurátorská koncepce této dvojice měla podobné ambice jako zde představovaný didaktický přístup k interpretaci umění ve výtvarné výchově. Koncepce výstavy a navrhovaný didaktický přístup vycházejí ze stejné myšlenky, totiž z ideje „archivu“ a jeho využití za účelem vytvoření svobodného prostoru umožňujícího nacházet, popř. vytvářet specifické souvislosti vybraných dvojic uměleckých děl a rozvíjet jejich pomyslný dialog. Slovy Chamonikoly „tradice v novém je především instrumentem. Metodologickým instrumentem k dekodování přítomnosti, ale současně také k dekodování minulosti a k jejich interpretaci. Je snahou o odstranění zaběhnutých stereotypů ve vnímání jak starého, tak nového umění.“¹⁶⁴ Takový výstavní koncept výstavy se jistě snaží o komplexnější a „barvitější“ způsob zprostředkování uměleckého díla, především ale nabízí nové pohledy na vystavená díla a uvádí je do nových souvislostí. To vše se pochopitelně pojí s nutností, anebo lépe možností vyjmout umělecká díla z jejich pevně ukotveného, tím ale paradoxně vlastně izolovaného statusu galerijního artefaktu a opět je „oživit“ v rámci nově vytvořeného (nalezeného) kontextu, přičemž zásadní roli zde mimo jiné sehrává interakce s divákem. Během více než dvaceti let, jež uplynuly od konání výstavy *Opakované příběhy (Tradice v novém)*, se tvůrčí a „konceptuální“ kurátorský přístup stal běžnou galerijní praxí nejenom v zahraničí, ale i u nás.

Vynikajícím a nesmírně inspirativním kurátorským počinem byl v tomto ohledu společný výstavní projekt Tate Liverpool, Centre Pompidou-Metz a Museum für moderne Kunst Frankfurt am Main *Das imaginäre Museum*. Základní idea výstavy vycházela podle autorů z několika inspiračních zdrojů. Na jedné straně to byla koncepce imaginárního muzea, tedy muzea reprodukcí uměleckých artefaktů, tak jak ji ve své stejnojmenné studii formuloval André Malraux, Atlas Mnemosyné Aby Warburga a také úvahy Waltera Benjaminova o reprodukovatelnosti uměleckého díla. Výstava *Das imaginäre Museum* však ve své analýze bytí uměleckého artefaktu zacházela dále. Inspirována Bradburyho románem *451 stupňů Fahrenheitu* si kladla otázku, co by zbylo z umění v okamžiku, kdy by byly veškeré hmotné umělecké artefakty zničeny. Hrdinové temné utopie Raye Bradburyho se pokoušejí uchovat obsah likvidovaných literárních děl ve svých vzpomínkách; je ale možné, ptají se autoři výstavy, aby podobným způsobem přežila díla, jejichž podstata není textová? Imaginární muzeum se tak v jejich pojetí stalo muzeem paměti, nejistých vzpomínek, sítí osobních asociací a nakonec také textů. Výstava se z tohoto hlediska odvíjela ve dvou časoprostorových rovinách. V prvním plánu bylo „imaginární muzeum“ tradiční výstavou obrazů, objektů, instalací a videí významných umělců. Na pozadí této řekněme „reálné“ výstavy (Liverpool, Frankfurt, Méty 2015-2017) se však paralelně odehrávala výstava „imaginární“, projekt fikčního kurátora budoucnosti (r. 2052), který se k vystaveným uměleckým dílům už nemůže vztahovat jinak než nepřímo, prostřednictvím dochovaných fotografií uměleckých děl, dobových záznamů a v některých případech i vlastních vzpomínek.

První z uvedených výstav *Opakované příběhy (Tradice v novém)* se pohybovala v limitovaném prostoru hledání uměleckých děl se stejným motivem (viz například srovnání obrazu Tomáše Císařovského *Portrét s Kubišovým Oběšencem* z roku 1991 s obrazem Františka Antonína Palka *Portrét sochaře*, datovaným kolem roku 1750) a velmi opatrně propojovala dvojice „starých“ a „nových médií“, ve své základní myšlence však taktéž pracovala s fenoménem paměti. Podobně jako výstava *Das imaginäre Museum* vycházely i *Opakované příběhy* z myšlenek Aby Warburga, zejména z ideje evropské kolektivní paměti působící jako tvůrčí síla. Spoluautor katalogu výstavy Jiří Kroupa k tomu dodává: „K přebírání motivů z umělecké tradice docházelo podle Warburga prostřednictvím umělecké sociální paměti. Umělec svá témata může přirozeně vybírat z tradice, ale stejně tak se může stát, že se k minulosti nepozorovaně vrací prostřednictvím paměti, kterou proměňuje jiná, soudobá umělecká díla.“¹⁶⁵

Obě výstavní koncepce, resp. kurátorské přístupy k interpretaci umění, ke zprostředkování uměleckých děl a ke kritickému myšlení v souvislostech uvádím jako příklady inspirace pro didaktické a interpretační přístupy výtvarného pedagoga, který konec konců sleduje téměř stejné cíle, a při hledání vhodného didaktického postupu umožňujícího zprostředkování mnohovýznamovosti uměleckého díla se mu proto nabízí podobná cesta.¹⁶⁶ Podobně jako kurátoři zmíněných výstav může i on svobodně využívat „archiv“, tj. databázi informací a obrazů, který ovšem zahrnuje nejenom oblast výtvarného umění, ale celou šíři výtvořů vizuální kultury.¹⁶⁷ To mu

¹⁶⁵ Chamonikola – Kroupa, 1996, str. 15.

¹⁶⁶ Právě možnost inspirace kurátorskými přístupy ukazuje, jak důležité je pro výtvarného pedagoga sledovat nejen, co je na výstavách vystaveno, ale také, jak je to vystaveno.

¹⁶⁷ Jen na okraj dodejme, že fenomén „archivace“ vizuálních produktů populární kultury a jejich porovnávání s uměleckými díly se kromě Warburgova Atlasu objevuje i u řady významných umělců včetně Jiřího Koláře. Viz Pospiszył, 2014, s. 26.

pak nejen usnadňuje interdisciplinární přechody mezi obory, ale také nabízí možnost vidět (a ukazovat) danou problematiku z různých pohledů a perspektiv.

Další podstatnou výhodou aplikace tohoto přístupu v hodinách výtvarné výchovy je „plynulejší“ a snazší převod získaných teoretických a umělecko-historických znalostí do výtvarného vyjádření žáků, a to mimo jiné právě za pomoci vztahů k jiným, i mimouměleckým oblastem. Podpora vytvoření široké a svobodné platformy pro analýzu uměleckého, a též ne-uměleckého díla, s důrazem na osobní názor a prožitky žáka a na rozvíjení společné diskuze pedagogem a žákem zároveň reflektuje aktuální přístupy k současnému umění a vizuální kultuře. Součástí tohoto didaktického přístupu je interpretativní vidění, tzn. metoda interpretace procházející skrz historická období a přes hranice kulturních oblastí nebo disciplín, která pracuje s jednotlivými uměleckými díly či produkty popkultury jako nositeli významu. Význam zde ovšem není totožný s obsahem díla, zahrnuje totiž i řetězec (či síť) asociací, které dílo vyvolává v recipientovi, jenž tak vytváří nové vztahy a souvislosti, v jejichž centru však stále stojí dílo samotné. Nelze než souhlasit s Ecem, který ve svém *Otevřeném díle* píše: „(...) interpret se oddává hře svobodných vztahů, které mu dílo sugeruje, a zároveň se neustále vrací k předmětu, aby v něm našel důvody této sugesce, příčiny této mistrovské stimulace. V té chvíli už se netěší jen ze svého osobního dobrodružství, nýbrž z jedinečnosti díla, z jeho estetické kvality.“¹⁶⁸ Pro výtvarného pedagoga to znamená přestat v teoretické části výtvarné výchovy pracovat s tradičním modelem výkladu dějin umění jako pátrání po autorské intenci, a podřizovat tudíž interpretaci díla hledání a nalezení záměru autora, nýbrž akceptovat současné přístupy na poli dějin umění a vizuální kultury, což podle Kesnera značí, „že v komplexním výtvarném díle neexistuje nic jako fixní, předem daný význam, jehož je možné v úplnosti rekonstruovat“. Pro přesnost však spolu s Kesnerem dodejme, že to „neznamená, že ve výkladu uměleckého díla je možné cokoliv. Uspokojivá interpretace neusiluje o ‚pravdu‘, musí ale být originální, pravděpodobná a odpovídat faktům...“¹⁶⁹ Otázka přijatelnosti a mezi subjektivní interpretace nás přivádí opět k Ecovi a jeho formulaci nadinterpretace, která však není předmětem této práce, a proto ji ponechám stranou.

6.2.2 Tradice v novém – příklady praktické aplikace

Přikročme nyní ke konkrétním příkladům takové komparativní analýzy v rámci hodin výtvarné výchovy. Nejprve se budu věnovat komparativní analýze takové dvojice děl, u nichž neomeziátní obdoba k tradičnímu (klasickému) uměleckému dílu neodkazuje explicitně. To znamená, že při výběru záměrně vynechám ta umělecká díla, která přímo citují či parafrázuji konkrétní uměleckou předlohu. Poté naopak rozšířím analýzu o taková díla, která čitelně odkazují na své umělecké předlohy a umožňují tak reinterpretaci klasických děl v novém kontextu.

První dvojici tvoří barokní olejomalba Jusepe de Ribery a světelná projekce ve veřejném prostoru Krzysztofa Wodiczka. V případě Ribery, jehož tvorba se tematicky orientuje hlavně na náboženské či mytologické scény

a portréty, nás v rámci teoretické analýzy bude zajímat jeho z hlediska námětu spíše okrajová malba s žánrovými výjevy, resp. jeden obraz z cyklu portrétů sociálně deklasovaných jedinců. Totéž téma pak budeme sledovat i v tvorbě Wodiczkově.

Věnujme nejprve pozornost obrazu Jusepe de Ribery *Archimédes*, který bývá nověji označován jako *Demokritos*, z roku 1630. Tato malba představuje jedno z mnoha zobrazení „žebřavých filozofů“, které se stalo na počátku 17. století víceméně žánrem, jehož úspěch dokládají nejenom zakázky na repliky již namalované série antických filozofů pro samotnou dílnu Jusepe de Ribery, ale také portréty žebřavých filozofů například od Petera Paula Rubense nebo Salvatora Rosy. Jedná se o portrétní malby zpodobňující významné starověké filozofy prizmatem stoické filosofie. Portrét filozofa Archiméda zaznamenává extrémně naturalisticky polopostavu lidského těla, nesoucího stopy asketického způsobu života a stáří. Obrazy „žebřavých filozofů“, obsahující společné prvky jako potrhání oblečení, světlo z levé strany či mistrovskou světelnou modelaci (*tenebrismus*), představují tzv. zástupné portréty, podle jejichž atributů měli být jednotliví filozofové rozpoznatelní. Z dnešního pohledu jsou některé atributy nejednoznačně čitelné, a tudíž těžko přiřaditelné. Optimisticky živý výraz díla podpořený vizuálním efektem husté podmalby světlejší barvy pozadí v oblasti hlavy a individuální rysy mužské postavy věrně zachycené např. v podobě dlouhých kostnatých prstů, hlubokých vrásek v obličeji, či tmavých, pravděpodobně zkažených zubů dominujících širokému úsměvu Archiméda však evidentně odpovídají předpokladu, že modelem pro portrét filozofa se stal „prostý neapolský žebřák“.

Z hlediska tématu této analýzy jsou ovšem podstatné ty vizuální a tematické prvky portrétní „žebřavého filozofa“, které umožňují vytvářet smysluplné paralely s neomeziátními uměleckými artefakty. Je-li takovým elementem v oblasti námětové motiv sociálně deklasovaného jedince, tvoří pak formální (vizuální) pojítka s Wodiczkovými pracemi Riberova práce se světlem. Dominantním prvkem Riberovy malby je charakteristické barokní dramatické až divadelní osvětlení¹⁷⁰; paprsek světla je malován v rovnoběžném směru s plátnem, což vytváří vysoký kontrast osvětlených a zastíněných částí obrazu. Silně osvětlené části portrétní potě vzbuzují v divákovi dojem, že postava vystupuje z obrazu a stává se součástí jeho prostoru.

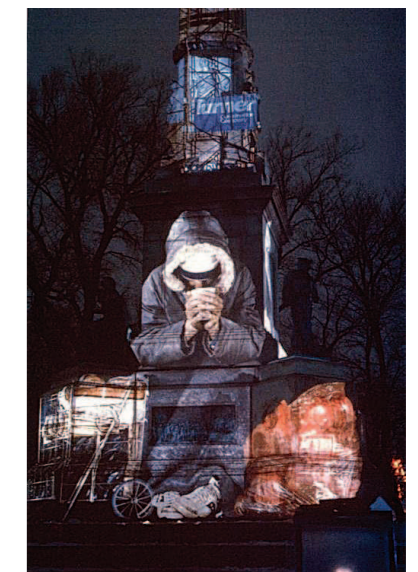
S podobným efektem pracují i Wodiczkovy veřejné světelné projekce „sociálních portrétů“. V *Bezdomovecké projekci* (The Homeless Projection) z roku 1986 kupříkladu promítal diapozitivu s „portréty“ bezdomovců a žebřáků na sochy Lincolna, Washingtona, Lafayettea a Alegorie Dobročinnosti na newyorském náměstí, resp. v parku Union Square. V rozhovoru s Jaroslavem Andělem Wodiczko zmiňuje pozoruhodnou souvislost mezi pomníkem a bezdomovcem: oba jsou vystaveni ničivým vnějším podmínkám, které nutí bezdomovce k obývání pomníků, a to v kontrastu se vznešenými myšlenkami, které pomníky symbolizují.¹⁷¹ Wodiczkovi však nejde jen o poukaz na rozpor, který se skrývá v samotné ideji pomníku slavné osobnosti, popř. alegorie vznešené myšlenky. V centru jeho pozornosti stojí ti, jež má majoritní společnost tendenci přehlížet, ba v jistém

¹⁷⁰ Mimo jiné pro dramatický šerosvit svých obrazů byl Ribera označován za jednoho z nejvýznamnějších následovníků Michelangela Caravaggia.

¹⁷¹ Anděl, 2013, s. 112.



Obr. 9_Jusepe de Ribera. *Demokritos*. 1630.



Obr. 10_Krzysztof Wodiczko. *The Homeless Projection*. 1986.

¹⁷² Je zřejmé, že podobné vsuvky poněkud narušují strukturní jednotu této práce, věřím však, že možný pedagogický přínos toto narušení ospravedlňuje.

slova smyslu přímo činit neviditelnými. Autorovy světelné projekce těchto „uražených a ponížených“ jsou pak ovšem více než jen pouhou vizualizací slepé skvrny sociálního svědomí majority, nýbrž především sociálním gestem, jímž je společensky vyloučený jedinec pro příslušníky majority učiněn „viditelným“, a stává se tak znovu součástí společenského organismu. Tím se ale interpretační možnosti Wodickovy projekce nevyčerpávají. Překrytí jednoho obličejů jiným vlastně funguje na principu metaforického přenosu. Běžně sdíleným omylem je představa, že v rámci metafory dochází k nahrazení původního obsahu obsahem novým. Ve skutečnosti však při přenosu pojmenování zůstává původní význam zachován, resp. dochází k vzájemné konfrontaci dvou významů, původního a přeneseného. Osvětleme si to na jednoduchém příkladu: mnohokrát užitá metafora „žena je (jako) růže“ neznamena „slovo růže od této chvíle neoznačuje květinu, nýbrž ženu“, ale „slovo růže stále označuje květinu, zároveň se ale stalo i pojmenováním ženy“. Metafora jakožto prolnutí dvou sémantických polí tedy odhaluje jakousi základní ontologickou spojitost mezi ženou a růží, anebo jinými slovy: metafora ukazuje, že na určité úrovni jsou žena a růže jednou jedinou bytostí. Podobně je nutno vnímat i přenos tváří ve Wodiczkově projekci. Bezdromovci slavné osobnosti americké historie nenahrazují, oni se jimi stávají, aniž by ale přestali být bezdromovci. Totéž ovšem platí i obráceně. Slavné osobnosti se proměnily v bezdromovce, zároveň přitom ale neztratily nic ze své původní identity. Výsledkem jsou pak podivuhodné dvoupodstatné bytosti, které v sobě spojují prvek obdivovaného a přehlíženého, resp. toho, co společnost a její kultura nahlíží jako centrální a co odsouvá na periferii. Se stejnou dichotomií ale přeci pracují i Riberovy portréty „žebravých filosofů“. I zde se prolínají motivy vysokého (moudrost, sláva, kulturní význam) a nízkého (chudoba, nemoc, stáří, ošklivost, sociální vyloučenost). Nejde tedy jen o povrchní souvislost, danou volbou postavy žebráka, ale o mnohem hlubší paralelu tematicko-formální – důležitý není jen sám námět sociálně deklasovaného jedince, jemuž je umělcem přisouzeno svého druhu prestižní postavení, ale i způsob uchopení tohoto námětu (metaforický přenos a prolnutí). Pozoruhodné pak je, že téhož komplexního významu umělci dosahují pomocí odlišných médií.

Jakkoli v žádném případě nechci podceňovat obeznámenost výtvarných pedagogů s neomediální tvorbou, osobní zkušenost naznačuje, že v mnoha případech může být podnětné pojmout konkrétní analýzu poněkud širěji a nabídnout další příklady neomediálních děl, která jsou podle mého názoru vhodná pro využití ve výuce.¹⁷² V souvislosti s Wodiczkovou tvorbou proto zmíním ještě dva další autory, jejichž dílo, podobně jako dílo Wodiczko, uvádí do souvislosti, a to leckdy souvislosti kontrastní, veřejný prostor a ty, kteří jej obývají. Vybírám je také proto, že využívají postupů, které, přinejmenším na čistě formální úrovni, s Wodiczkovým dílem úzce souvisejí, a mohou proto jeho tvorbu zasadit do širšího kontextu. Jsou jimi Rafael Lozano-Hemmer a Shimon Attie.

Lozano-Hemmer pracuje ve veřejném prostoru podobně jako Wodiczko, i pro něj je dílčí, ale podstatnou složkou díla pozornost věnovaná městskému prostoru. Ve svých „stínových projektech“ (*Body Movies*,

2001) vytváří aktivní platformu pro kooperaci lidí, kteří se v mnoha případech vzájemně neznají, a zároveň pro spojení různorodých, zdánlivě nesusouvisejících skutečností. Velkoformátová projekce ve veřejném prostoru ukazuje portréty lidí, nasnímané ve vybraných světových městech. Obrazy jsou však zároveň destruovány silným světlem okolo stojících reflektorů. Přemíra světla paradoxně znemožňuje vidění. Aby bylo možné promítané portréty spatřit, je nutné světlo reflektorů zamlouvat. To ovšem musí divák učinit za pomoci jediného prostředku, který má k dispozici, tedy vlastním tělem. Stín diváka (který je možné chápat jako symbol zneviditelnění) pak „zviditelňuje“ promítané portréty. Při velikosti projekční instalace ovšem stín jednoho člověka nestačí a pro odkrytí promítaného obrazu je potřeba spolupráce většího počtu diváků. Zde ponechává Lozano-Hemmer kolektivní participaci zcela na divácích, a tím vytváří prostor pro vznik více či méně náhodných setkání a interakcí, ale také segmentů projekce, které mají diváci možnost vidět. K interakci však nedochází pouze mezi diváky navzájem, ale též mezi diváky a lidmi, zobrazenými projekcí: divákův stín totiž není prázdný, jeho silueta je namísto toho vyplněna obrazem lidí promítaných, a tím se možnost setkání dostává na další úroveň, která může nabývat až podoby identifikace. Umělec se pak spíše než tvůrcem hotového artefaktu stává projektantem díla tím, že vytvoří pravidla a předpokládá varianty participace, diváka pak nechává rozhodnout se, jakou podobu (a tím obsah a následně i výklad) dílu dá.

Shimon Attie si ve svých projekcích *The History of Another* z let 2002–2003, situovaných do Říma, jako projekční „plátna“ vybírá turisticky exponovaná místa, zejména historické památky, které každodenně obklopují davy turistů, a které se přesto, nebo právě proto staly odcizenou architekturou symbolizující velkou, objektivní a jednopohledovou historii. Attie pomocí projekce nalezených snímků obyvatel Říma (židovské komunity, nižších společenských vrstev atd.) tato místa „oživuje“ a diváky vybízí ke sledování, nebo přesněji (re)konstrukci osobní historie promítaných osob.

Dvojice uměleckých děl, jež jsem zvolila pro ukázkou komparace díla tradičního média a neomediálního díla, které na ně více či méně explicitně odkazuje, vychází z dlouholeté tradice žánru zátiší a je převzata z výstavy *Still Bewegt. Videokunst und alte Meister*¹⁷³.

Jako představitele starých mistrů žánru zátiší vybírám Abrahama Mignona a jeho olejomalbu zpodobňující zavěšeného mrtvého kohouta¹⁷⁴. Kohout zde dominuje celkové kompozici obrazu, hlava opeřence spočívá na horizontálně namalované desce, zátiší doplňují dekorativně umístěná mrtvá těla dvou ptáčků a zástupci hmyzí říše s funkcí symbolických rekvizit. Audiovizuální dílo (video) *Falling Bird*¹⁷⁵ pracující se stejným motivem pak vytvořil současný umělec Ori Gersht. *Falling Bird* odhaluje zátiší s centrálním motivem mrtvého zavěšeného bažanta, esteticky doplněného deskou s hrozny vína, umístěnou napravo zhruba ve výši hlavy ptáka. Spodní část obrazu pak vyplňuje nejasná hladká černá plocha. Po 30 vteřinách se mimo obraz přerušuje vlákno, na kterém je bažant zavěšen. Kořist z panského honu ve zpomaleném záběru padá, a noří se do toho, co se nyní odhaluje jako vodní hladina. Koncept se náhle mění a divákovi se pomocí stříhové skladby nabízejí nové vizuální motivy. Záběry bažanta prorážejí

¹⁷³ Museum Sinclair – Haus, Bad Homburg, 13. 10.–23. 2. 2014.

¹⁷⁴ Abraham Mignon, *Stilleben mit totem Geflügel*, 1663–64.

¹⁷⁵ Ori Gersht, *Falling Bird*, 2008.



Obr. 11_Ori Gersht. *Falling Bird*. 2008.

¹⁷⁶ Tuto interpretaci i odkaz na Kleeův obraz přejímám z textu Johannese Janssen, který je součástí katalogu k výstavě Still bewegt. Viz Janssen, J., „Was itzund prächtig blüht/ sol bald zutretten werden“ Das Stilleben, bewegt, in: Firmenich, A., Janssen, J. (ed.). Still bewegt. Videokunst und alte Meister. Hirmer, 2013, s. 18-19.

¹⁷⁷ Resp. časoprostorové.

¹⁷⁸ Interpretační a kunsthistorický rámec tohoto díla je pochopitelně širší, nabízí se jistě i souvislost například s vyobrazeními poslední večeře Páně. Ty je možné akcentovat, zejména vyplynou-li z diskuze s žáky, jinak ale pokládám za vhodné ponechat je až pro závěrečnou reflexi: příliš široký interpretační rámec zde totiž může být spíše na překážku.

jícího hladinu a klesajícího do vody střídají detaily zanoření a zrcadlení opeřence na hladině a působí, jako by se tělo bažanta oddělovalo samo od sebe. Ori Gersht cíleně zkoumá a zpřítomňuje základní téma zátiší, tedy čas a pomíjivost, a účelně k tomu využívá charakteristické vyjadřovací prostředky videa. Postupný rozklad, v tomto díle v podobě aranžovaného rozpouštění ve vodní hladině, sledovaný divákem ve zpomalené rychlosti, vytváří obdobnou atmosféru či obrazovou situaci, kterou zažíval soudobý recipient při pohledu na obraz Abrahama Mignona. Zároveň však vyhraněný a vizuálně stylizovaný pohled Ori Gershta směřuje k dohledatelnému novému kontextu jeho zátiší, který významově obohacuje tradiční žánrové pojetí. Gersht dává motivu zavěšeného mrtvého zvířete příběh, jeho bažant, na rozdíl od Mignonova kohouta, není symbolem statusu a luxusu (v jehož pozadí ovšem zaznívá varovné vanitas), nýbrž jakožto padající pták připomíná zasažené bojové letadlo, a symbolizuje, resp. může symbolizovat pro Gershta jakožto Izraelce téma až bolestně živé, totiž válku a její oběti, podobně jako ji symbolizuje motiv padajícího ptáka např. na stejnojmenném obraze Paula Klee (*Abstürzender Vogel*, 1919).¹⁷⁶

Obsahový a interpretační posun by ovšem neměl zakrýt základní motivickou souvislost mezi oběma díly. Gersht z klasického žánru zátiší nevychází pouze na úrovni přejímání jednotlivých vizuálních prvků; již bylo řečeno, že i v jeho díle hraje centrální roli téma času, resp. pomíjivosti. Z pedagogického hlediska je pak důležité, jak významně k vyjádření tohoto tématu přispívá sama volba média, v němž autor pracuje. Film a video jsou formy časové¹⁷⁷, založené na uplývání sledu obrazů: s jistou nadsázkou lze říci, že pomíjivost (vanitas) je jejich hybným momentem. To jistě není nijak objevené zjištění, jeho důsledky pro pedagogickou praxi jsou ale významné. Zátiší jakožto žánr totiž pro žáky často představuje obtížně řešitelný interpretační problém. Dokonalá malířská technika a volba vrcholně estetických rekvizit, které jsou pro klasické zátiší typické, totiž mnohdy neškolenému divákovi znemožňuje proniknout k symbolickému významu, tedy právě k tématu pomíjivosti. Žáci se navíc se žánrem zátiší v praktické části výtvarné výchovy setkávají pouze formou studijní kresby a malby, kde moment vanitas logicky přítomen není. Prostý komentář ze strany pedagoga pak nestačí, předá sice znalost, nemůže ale předat prožitek; žáci i tak zůstávají z interpretačního hlediska „na povrchu“. Akcentace času, kterou s sebou nese užití média, jako je video, tuto interpretační bariéru může prolomit. A právě v tom spočívá přínos podobných srovnávacích analýz: nejde jen o jednosměrné hledání vlivu staršího díla na dílo novější, podstatné je i interpretační světlo, které může nové dílo vrhnout na dílo (ba dokonce žánr) tradiční.

Zmiňme v této souvislosti ještě jeden neomediální příklad, totiž cyklus digitálních fotografií Matta Collishawa *Last Meal on Death Row* (2011). Dokonalé velkoformátové fotografické parafráze klasických zátiší působí na první pohled velmi podobně jako jejich předobrazy. Název cyklu nicméně upozorňuje, že zde došlo k významnému obsahovému posunu, který však paradoxně vychází právě z konkrétní aplikace motivu vanitas. Collishaw rekonstruuje a zachycuje poslední pokrmly lidí odsouzených k trestu smrti. Memento mori. Vanitas¹⁷⁸.

Existuje rozšířená představa, že žáci snadněji rozumějí dílům tradičního umění než dílům umění současného. Při ověřování modelových situací se ovšem toto klíše nepotvrdilo. Ukázalo se naopak, že symbolický význam zátiší zůstal žákům skryt a jejich interpretace se pohybovala pouze na úrovni zjevného. Naopak při interpretaci děl Gershta a Collishawa pronikli k symbolickému jádru bez větších obtíží. Co je ale podstatnější, právě setkání s uvedenými neomediálními díly jim následně umožnilo přistoupit ke klasickému zátiší znovu a interpretovat je nyní mnohem úspěšněji: zkušenost s Gershtovým videem a Collishawovými fotografiemi žákům odhalila tu významovou vrstvu tradičního zátiší, která by jim jinak zůstala skryta, případně kterou by jim mohl odhalit pouze přímý výklad učitele. Ten by je, jak již bylo řečeno, ale ponechal pouze na úrovni nově získané vědomosti, nikoli prožitku.

Opusťme nyní na okamžik konkrétní umělecká díla a pokusme se analyzovat vztah mezi „starými“ a „novými“ médii z obecnějšího hlediska. Porovnání portréty Jusepe de Riberyho a Wodiczkovy projekce (ale stejně tak i konfrontace děl Mignona a Gershta, resp. Collishawa) potvrdilo tezi, formulovanou v úvodu: umělec vybírá formu/médium tak, aby jeho dílo co nejúčinněji aktivizovalo zkušenostní obzor diváka. Nejde ale jen o to, aby byl obsah díla pro recipienta srozumitelný, svou roli sehrává i atraktivnost podání. V souvislosti se současnou vizuální kulturou bývá často zmiňován prvek spektakulárnosti. Zrušení hranic mezi tzv. vysokým uměním a masovou produkcí, které definitivně završil nástup postmoderny, ale právě také nástup nových médií (zde nemám na mysli pouze média digitální, nýbrž i film a fotografii v jejich analogové podobě) vytvořila nová očekávání a posunula hranice estetických kategorií. Současný divák očekává od umění podobně silný vizuální zážitek, jaký mu nabízejí popkulturní díla. Wodiczkovy noční projekce jistě takovému očekávání vycházejí vstříc účinněji než olejomalby barokního mistra. Znamená to však, že v Riberově díle prvek spektakulárnosti chybí? Anebo širěji: rodí se „estetika podívané“ opravdu až ve 20. století? Není tomu ve skutečnosti tak, že se pouze proměnila představa o tom, co je spektakulární?

Mnozí nacházejí očekávání atrakce, vzrušení, ohromení iluzí a touhu být součástí „spektáklů“ už v umění století devatenáctého, zdá se však, že podobné elementy lze vysledovat již podstatně dříve. Pozoruhodná je v tomto ohledu analýza středověkých náboženských „spektáklů“ z pera M. Bartlové. Bartlová zdůrazňuje roli relikviářů a liturgického náčiní, které byly součástí performativních rituálů a pohybových skript, zároveň ale také hovoří o prostoru kostela, který chápe jako proměnlivé vizuální, či dokonce synestetické prostředí, o zahalování obrazů a retáblů nebarevnými či naopak figurálně zdobenými plátny v době postní a naopak při slavnostních bohoslužbách rozevíraných, tak aby umožnily pohled na zářivé, zlatené a barevné obrazy za zvuků čteného textu z kodexu či společného zpěvu z kancionálu.¹⁷⁹ Bartlová přesvědčivě dokazuje, že podobná komplexní rituální představení nesou všechny znaky typické pro moderní „estetiku podívané“. Podobným způsobem ostatně s prostorem, pohybem, zvukem a hmotnými artefakty pracují i někteří současní umělci. Pro ukázkou vybírám multimediální instalaci Ann Hamilton *The Event of a Thread* (2012). Dominantním

¹⁷⁹ Bartlová, 2012, s. 225.

¹⁸⁰ Bartlová, 2012, s. 236.

¹⁸¹ Pojem „vizualita“ zde užívám v kontrastu k „vidění“, které lze studovat fyziologicky a jež je základem, který vizualita kulturně zpracovává v rámci celkového diskursivního kontextu určité historické společnosti.

¹⁸² Bartlová, 2012, s. 175.

prvkem působivě osvětlené instalace byl obrovský závěs z lehké látky, zavěšený uprostřed průmyslové haly. Industriální prostor během instalace získal pomocí použití přirozeného a umělého světla nadpřirozenou až sakrální auru. Diváci – účastníci měli možnost rozvlnit monumentální drapérii pohybem houpaček upevněných podél obou stran závěsu. Jednoduché individuální pohyby jednotlivých houpaček se tu skládaly v jeden jediný nepřetržitý, komplikovaný pohyb závěsu. Diváci však do instalace zasahovali ještě dalším způsobem. Svě zážitky mohli přímo v rámci instalace nahrát a zapsat a zároveň měli možnost poslechnout a přečíst si záznamy zkušeností ostatních návštěvníků. Je zřejmé, že jak v případě liturgické slavnosti, popisované Bartlovou, tak i v rámci instalace Ann Hamilton dochází k propojování individuálního a kolektivně sdíleného prožitku s tím rozdílem, že v druhém případě „se náboženský prožitek transformoval v prožitek umělecký.“¹⁸⁰ Zdůrazněme slovo zážitek (resp. prožitek); Hamilton přebírá formální postupy středověkých náboženských obřadů, ale naplňuje je novým obsahem. Pomineme-li užití audionahrávek, které nahrazují středověkou recitaci a umocňují intimitu výpovědi, obsahuje středověká „multimediální performance“ z formálního hlediska vše, co její moderní protějšek. Na rozdíl od výše zmíněných projekcí K. Wodiczka, který hledá nové formy pro vyjádření témat, jimiž se zabýval už Ribera, Hamilton naopak přejímá středověkou formu, zbavuje ji ale jejího náboženského obsahu a naplňuje ji obsahem novým. Její volba, jako ostatně ani volba Wodiczka, jistě není náhodná a přinejmenším částečně ji podle mého soudu motivuje právě prvek spektakulárnosti. V tomto smyslu přijetí středověké formy dokazuje přítomnost aspektu „spektakulárna“ v středověké formě, ale zároveň i to, že principy, na nichž je tato konkrétní forma založena, jsou jako „spektakulární“ chápány i dnes. Klasická malba (snad s výjimkou malby monumentální, popř. malby fotorealistické) oproti tomu pro dnešního diváka podobný „spektakulární“ moment postrádá a její přitažlivost v současné době zjevně stojí na jiných základech.

Je tedy zřejmé, že percepce vizuálních podnětů prochází proměnami v závislosti na technickém vývoji médií, princip iluze a vizuálních efektů v umělecké tvorbě však zůstává stejný, a liší se pouze růzností technických prostředků, jimiž má být „spektakulárního“ efektu dosaženo. To ale platí pro vizualitu jako takovou¹⁸¹. Jak konstatuje Bartlová: Stejně jako čtení je totiž i „dívání se na umělecká díla“ společenská praktika, která (na rozdíl od fyziologie vidění) prochází historickými proměnami. Z hlediska umělecko-historického to ve svých studiích ukázali již Ernst H. Gombrich a Michael Baxandall. Druhý z nich ostatně právě s ohledem na historické proměny vizuality používá termín *dobové oko* (*period eye*).¹⁸²

Dobovou podmíněnost vizuality dobře ukazují takové žánry a díla, jejichž ambicí je zachytit realitu „tak, jak je“. „Dobovým okem“ jsou pochopitelně viděny i fikční světy uměleckých děl, podstatně zřetelnější je ale dobová vizualita u děl dokumentárních, to znamená u těch, která mají svůj referent přímo v objektivní realitě. Z pochopitelných důvodů je tu totiž rozdíl mezi předobrazem a jeho ztvárněním snáze postižitelnější. Za příklad mohou posloužit digitálně upravené fotografie v módních a společenských časopisech, které nezachycují modely v jejich pravé podobě, ný-

brž představují jejich idealizovanou verzi. Do jisté míry tak naplňují pravý význam slova model; všechny individuální odchylky od dobového ideálu krásy jsou retušovány, a manekýn se mění v prototypického reprezentanta tohoto ideálu, stává se tedy „modelem“ (modelovým příkladem) dobového vnímání estetického ideálu. Čtenář tohoto typu tiskovin je ale přesto neustále přesvědčován o tom, že to, co je mu předkládáno, je skutečná podoba fotografovaného člověka.

Totéž ale platí i pro zobrazování jiných výseků objektivní reality. Nabízí-li nám prospekt cestovní kanceláře, turistický průvodce nebo třeba cestopisný časopis snímky exotických míst (jejichž pravou podobu povětšinou neznáme), předkládá nám je velmi často v podobě, která sice neodpovídá jejich reálnému vzezření, dokonale však naplňuje obecnou představu o tom, jak taková místa mají vypadat. Tato představa je dobově podmíněna, na druhou stranu ale obsahuje jakési vizuální konstanty, jejichž kořeny sahají hluboko do minulosti. Anž bych chtěla zabíhat do detailu, zmíním alespoň nejružnější zobrazení Ráje či jiných idyllických prostorů od antiky až po dnešek.¹⁸³

Nejde mi však o popis těchto vizuálních konstant. Věnujme namísto toho pozornost onomu paradoxnímu propojení dokumentárnosti a idealizace, o němž byla řeč jak v případě módních fotografií, tak u cestopisných dokumentů. Tento koncept totiž není vynálezem 20. století, nýbrž je pravděpodobně obsažen už v samotném principu dokumentárního zachycení. Zřetelně to ukazuje příklad tzv. kukátkových obrazů (resp. obrazů pro stereoskopy), které byly populární v 18. a 19. století. Kukátko bylo od 18. století velmi používaným a oblíbeným přístrojem, který u dvojrozměrných obrazů navozoval dojem trojrozměrnosti. Významnými tvůrci akvarelů užívaných ve stereoskopických kukátkách byli Jakob a Rudolf von Altvogel, kteří z pověření císaře Ferdinanda I. Dobrotivého procestovali habsburskou monarchii, aby ve svých akvarelech zachytili její nejkrásnější místa. Už samo zadání v sobě obsahuje určitý prvek manipulace reality. Císař se prostřednictvím vzniklého obrazového cyklu zjevně nechtěl seznámit se všemi, tedy i negativními podobami své monarchie, nýbrž právě jen s těmi místy, která dobový vkus (vizualita) pokládala za krásná. Což je mimochodem řečeno jeden z principů, které panují i v současné dokumentární tvorbě. Zároveň ale, opět podobně jako v případě fotografií uveřejňovaných v současných populárně-naučných magazínech typu National Geographic, procházely i akvarely von Altvogelů dalším manipulativním procesem. Porovnáme-li jejich pohledy na horské krajiny či městské scenérie s jejich reálnými předobrazy, zjistíme, že manipulativní prvek idealizace nespočívá pouze ve výběru místa, které má být zobrazeno, ale i ve způsobu, jak je zachyceno¹⁸⁴. Ve výsledku byl tedy nakonec mocnár touto dvojitou manipulací konfrontován nikoli s reálnou, nýbrž s ideální, a to znamená fikční podobou své říše. Podobně jako čtenáři National Geographic (a módních časopisů) byl ale jistě spokojen, a to ne nutně proto, že mohl i nadále snít svůj sen o dokonalé říši, ale především z toho důvodu, že tyto stereoskopické obrazy odpovídaly dobově sdílené (a tedy i jeho) představě reality. „Dobové oko“, právě protože se jedná o obecně sdílený kulturně-vizuální konstrukt, by totiž vskutku realistická zpodobení těchto míst dost dobře

¹⁸³ Zdá se, že podobné konstanty jsou uplatňovány spíše při zachycení míst vzdálených běžné zkušenosti. Dochází tak k paradoxnímu jevu: Je-li idylizující prvek užít při zobrazení místa blízkého, je autor často obviněn z nedostatku vkusu a falšování (přikrášlování) reality, pokud ale tentýž prvek autor užije pro ztvárnění místa exotického, je jeho postup divákem akceptován, ba dokonce vyžadován jako verifikátor autenticity snímku.

¹⁸⁴ Např. použití barevných filtrů, technologie HDR apod. u fotografií v National Geographic.

¹⁸⁵ Viz kupříkladu Eco, 2007a.

¹⁸⁶ Název výukové situace je inspirován výstavou *Tradice v novém*.

¹⁸⁷ Interpretační postup v pracovních listech víceméně odpovídá principům kritické interpretace podle Seung Ryul Shina. Viz Jurečková, 2015, s. 52–54.

nemohlo chápat jako pravdivá. V tomto smyslu se přes všechny rozdíly vizualita Ferdinanda I. Dobrotivého a jeho poddaných vlastně nijak významně neliší od naší vizuality. Vysvětlení je nasnadě: oba typy vizuality vycházejí z přesvědčení, že určitá místa (nebo třeba osoby) nutně musejí být krásné, a jejich pravdivé zobrazení musí tedy tuto krásu odrážet. Pokud ji neodráží, nemůže být logicky ani pravdivé. Lze namítnout, že v dějinách dokumentárního zachycení reality podobně významnou roli sehrává i motiv ošklivosti, i ten však podléhá dobové vizualitě, respektive je dobovým estetickým konstruktem.¹⁸⁵

V úvodu jsem věnovala pozornost dvojicím děl (Ribera – Wodiczko, Mignon - Gersht), která spojoval shodný obsah, u nichž si ale dobová proměna konceptu atraktivity (spektakulárnosti) vynutila rozdílné formální zpracování. Porovnání středověké náboženské slavnosti a instalace Ann Hamilton naopak nabídlo příklad formy, jejíž spektakulárnost zůstala zachována do současné doby. Uvedené komparace pochopitelně otevírají celou řadu dalších otázek: bylo by kupříkladu zajímavé sledovat, jaké další aspekty (kromě principu spektakulárnosti) mají vliv na volbu média. Neméně důležitá by byla i podrobnější analýza pojmu vizuality. To bychom se však již příliš vzdálili tématu této práce.

6.2.3 Výuková situace *Tradice v novém*¹⁸⁶

Žáci nejdříve obdrží pracovní listy¹⁸⁷, do kterých si budou zaznamenávat veškeré myšlenky a poznámky související s vlastní interpretací prezentované dvojice uměleckých děl. Na základě pedagogova zadání žák s pomocí pracovního listu „zmapuje“ krok po kroku cestu své interpretace a vytvoří si tak možné inspirační vodítko pro své budoucí dílo. Pedagog prezentuje vhodně vybranou dvojici uměleckých děl, přičemž jedno dílo zvolí jako zástupce klasického média z určité historické epochy dějin umění a druhé dílo jako představitele neomediální tvorby, nejlépe tak aby zároveň odkazovalo na některou z výrazných současných uměleckých tendencí. Žáci si v úvodní fázi zaznamenávají své první dojmy (reakce a pocity) z prezentovaného díla do pracovního listu již během prezentace uměleckého díla. To, že mohou být v rozporu s pozdější interpretací díla, není na překážku. S tímto poznatkem pracujeme a dopředu na tuto možnost upozorníme i žáky s tím, že prvotní dojmy nemají přepisovat, protože právě v jejich porovnání s konečnou podobou interpretace bude možné sledovat postupný vývoj či proměnu recepce díla.

V dalším kroku interpretačního postupu, a zároveň další části pracovního listu, se zaměřujeme na adekvátní popis díla, jenž zahrnuje formální informace (kompozice, figura, abstrakce, tvar, barva, prostor, čas), a na viditelná vodítka vedoucí k charakteristice zobrazovaného (materiál, struktura, předmět, symbol). Součástí tohoto kroku a pozdější přidanou hodnotou postupu může být vytvoření vlastního názvu každého díla z prezentované dvojice.

Následuje krok věnovaný hledání souvislostí a průzkumu širšího kulturního a sociálního kontextu. Na základě nalezených informací žáci

přistupují k hodnocení díla a ke srovnávací analýze obou děl ve dvojici. Otevřeně přistupujeme nejenom k historickým odkazům, ale také k odkazům ze současnosti. Důležité je pracovat s asociacemi žáků, rozvíjenými v návaznosti na přímou reflexi uměleckého díla, a nepodcenit tedy roli vlastních zážitků a zkušeností. Pedagog v této fázi funguje v roli průvodce na poli informačním. Při vlastním interpretačním hodnocení žáci vycházejí pouze ze svých vlastních kritérií, které si vytvořili na základě získaných poznatků a subjektivního vnímání.

Na závěr výukové situace se otevírá prostor pro diskuzi vedenou pedagogem, ve které žáci zveřejňují své záznamy a formulují závěry interpretačního postupu. Žáci se učí prezentovat a obhajovat své názory, akceptovat názory druhých a vyhledávat a ověřovat potřebné informace. Zároveň také rozvíjejí své analytické a kontextuální myšlení, porovnávají svou individuální interpretaci s interpretacemi spolužáků a vyvozují z toho, zdali některé obsahové a formální významy interpretujících děl sdílejí. Tímto způsobem získané poznatky (tedy poznatky získané skrze vlastní zkušenost a poznatky ověřené vlastní zkušeností) žákům umožní lépe vybrat a pracovat s vizuálními prostředky v navazující tvůrčí činnosti (výuková situace *Světlo-voda-barva*), tak aby vyjádřili sdělení v rámci zamýšleného tématu.

6.2.4 Výuková situace *Tradice v novém* – shrnutí (evaluace modelu A)

Jak již bylo výše uvedeno¹⁸⁸ v průběhu dizertačního výzkumu se prokázalo, že žáci nemají téměř žádnou zkušenost s interpretováním uměleckých děl a nejsou navyklí s nimi pracovat ani v širším kontextu a souvislostech. Pracovní list vytvořený pro ověřování kazuistiky autorské výukové situace *Tradice v novém* proto obsahoval návodné otázky pro každý krok interpretačního postupu. Během workshopů ověřujících modelové výukové situace na spolupracující škole se potvrdila vhodnost zvolených příkladů. Žáci objasnili vliv společenských kontextů analyzovaných děl na proces interpretace, reflektovali jeho vývoj a proměny a také účinky v procesu komunikace. Dále se prokázalo, že vlastní i získané poznatky z příkladů uměleckých děl dokáží uvést do vztahu jak s aktuálními či historickými uměleckými výtvarnými projevy, tak s ostatními vizuálně obraznými vyjádřeními uplatňovanými ve vizuální kultuře.¹⁸⁹

Demokritos, Jusepe de Ribera – The Homeless Projection, Krzysztof Wodiczko

Wodiczkovu projekci většina žáků ve svých odpovědích, zaznamenaných v pracovních listech okamžitě dešifrovala jako obraz bezdomovce. U obrazu de Ribery dominoval popis jednotlivých prvků vizuálně obrazného vyjádření (kompozice, barva, uspořádání prvků v ploše). Žáci dále zaměřili pozornost k detailům zobrazené postavy („stará vrásčitá tvář“, „zkažené zuby“, „staré oblečení“, „špinavé ruce“) a označili je za kontrastní k těm předmětům na obraze, které odkazovaly k vzdělanosti. Téměř v polovině případů se žáci k symbolické analýze předmětů na de Ribe-

¹⁸⁸ Viz kapitola *Komparativní analýza výsledků získaných z přímého pozorování a rozhovorů (ČR, SRN, Itálie)*.

¹⁸⁹ Návaznost na RVP G.

¹⁹⁰ Tento a podobné názvy naznačují, že právě učitelské povolání zřejmě reprezentuje zobrazené spojení chudoby a vzdělanosti v očích studentů mimořádně vhodným způsobem.

rově obraze dostávali skrze „hromady věcí“ obklopující bezdomovce ve Wodiczkově projekci. Zajímavostí je, že téměř čtvrtina žáků účastnících se workshopů tematizovala tyto předměty při vytváření vlastního názvu obrazu (viz např. názvy jako „Portrét učitele“).¹⁹⁰

Po dohledání dalších informací rozpoznali žáci důležitou roli, kterou sehrává ve Wodiczkově projekci prostředí. Pouze menší část žáků (zhruba 10 %) akcentovala úlohu světla v obou dílech. Rozpoznat jeho roli bylo pro žáky snazší v případě projekce, u níž ji zmínilo přibližně 75 % (viz např.: „Wodiczko světlem projekce zobrazuje sociální problémy společnosti na nočním veřejném místě.“), pouze de Riberu v této souvislosti nezmínil nikdo. Úvahy nad funkcí světla v projekci nicméně přivedly zhruba třetinu žáků v následné diskusi zpět k de Riberovi (viz např.: „Portrét muže s úsměvem vlastně taky svítí ze tmavého okolí.“).

V tematické rovině žáci nacházeli souvislost mezi oběma díly ve většině případů na úrovni obecných tvrzení („Nic není tak, jak vypadá.“), konkrétněji pak hlavně s ohledem na zviditelnění proměn vnímání chudoby („chudoba jako něco ušlechtilého a jako něco špinavého, nechutného“, „money ≠ happiness“).

Inspirováni de Riberovým obrazem žáci následně otevřeli diskusi na téma kult mládí versus kult stáří. Ta byla vedena po tematické ose „vliv reklamy na pohled na vlastní tělo - maskování věku - kult fyzického mládí“ a vytvořila tak možnost mezioborového průniku s mediální výchovou.

Orfeus a Eurydika (1896), Eduard Kasparides - Ocean Without a Shore (2007), Bill Viola

V prvním kroku interpretačního postupu žáci popisovali v pracovních listech Kasparidův obraz jako „figurální kompozici s jednou ženou a dvěma muži“ v „harmonické barevnosti“ představující „nešťastnou lásku“, „zoufalství“ a „ztrátu“. Obraz je podle popisů žáků „rozdělený na dvě části“, v přední části „je namalovaný muž držící se za hlavu“ a v pozadí „dvojice v jakési mlze nebo kouři“. Pouze v jednom jediném případě dokázal žák na obraze identifikovat mytologický příběh Orfea a Eurydiky.

Po zhlédnutí videa Billa Violy se žáci v pracovních listech pokoušeli zejména analyzovat technickou stránku videa – především způsob snímání obrazu a konstrukci vodní stěny. Zároveň ale reflektovali i obsahovou, ba dokonce symbolickou rovinu díla (viz např.: „očistění“, „symbolizace osvobození“, „Voda zde je symbolem času, postupně procházíme životem – stěnou vody, po rukou nám tečou zážitky, vzpomínky... až na konci jsme nazí jako na začátku.“, „Video symbolizuje proces života, procházení překážek, bariér.“, „světlo a voda jako prostředek průchodu mezi světy nebo fázemi života“, „Je to přeměna člověka v něco nadpřirozeného.“, „konec života, průchod někam jinam, nebeské nekonečno“, „proměna lidí v anděly“, „průchod vodní stěnou jako magické znovuzrození“).

Následná diskuze se pak přirozeně stočila k dalším možným interpretačním obsahům („postupné zjevování snové vize“, „zhmotňování vzpomínky“

apod.). Violovo video reflektovali žáci jako srozumitelné a dobře interpretovatelné, a to přesto, že se jedná o umělecké zpracování náročných existenciálních témat.

V poslední části debaty (opět naprosto samovolně) žáci téma rozšířili a na základě srovnání Violova videa s Kasparidovým obrazem řešili obecnou otázku možnosti zachycení nehmotného, imaginárního, neuchopitelného, což nakonec vedlo k nové a nutno dodat, že podstatně zainteresovanější analýze a vlastně i docenění Kasparidova *Orfea a Eurydiky*.

Ukázalo se tedy, že toto na první pohled intelektuálně obtížné a zkušenosti teenagera vzdálené téma ve skutečnosti vůbec nemusí být nesrozumitelné a cizí. Úvodní analýza technické stránky videa, která je z povahy věci „digitálním domorodcům“ blízká, zbavila žáky ostychu, který obyčejně (mimo jiné pod vlivem tradičních pedagogických přístupů) tváří v tvář uměleckému dílu zažívají; možno říci, že jim vlastně dala zapomenout na to, že se jedná o umění, a umožnila tak cosi podstatnějšího než jen hledání „hlubšího smyslu“, totiž upřímnou a zainteresovanou interakci s dílem, jejímž výsledkem pak byly interpretace, které vycházely jednak z díla, jednak z osobních zkušeností žáků.

V tomto ohledu je nutné si uvědomit, že otázka interpretace uměleckého díla jako takového, ať už se jedná o dílo klasických médií či dílo médií nových, je v mnoha případech jedním z nejobtížnějších problémů umělecké edukace. Žáci gymnázií často nejsou zvyklí, resp. nejsou výtvarným pedagogem vedeni k osobní interpretaci uměleckého díla či samotný pedagog nenabízí ani sám nereflktuje své interpretace uměleckého díla při výkladu či setkání s uměleckým dílem samotným. Výuková situace *Tradice v novém* nicméně ukázala, že z hlediska interpretace je pro žáky srozumitelnější vizuální jazyk neomediálních děl a jako takový pak může otevírat interpretační cesty k dílům klasických médií, jež vycházejí z kontextů, které jsou zkušenosti moderního člověka, nanejvýš středoškolského žáka, podstatně vzdálenější. Žáci mnohem lépe a svoobodněji nalézají možné obsahy neomediálních děl, protože jsou jim jejich technické a technologické postupy blízké. Dokážou poměrně jasně odhadnout způsob řemeslné práce umělce, díky čemuž netrpí paralyzující úctou k „mistrovskému výkonu génia“ (anebo naopak odporem k „naprosto zbytečnému, samoúčelnému a nesrozumitelnému výplodu člověka pohybujícího se mimo realitu“), a zůstává jim tak prostor pro interpretační úvahu nad viděným dílem. Při stejném pohledu na dílo klasického média, například olejomalbu, jsou žáci schopni jednoduše zhodnotit, jak je obraz namalovaný, resp. spíše že je dobře namalovaný, a popsat, co na něm vidí, ve většině příkladů se však do další úvahy nad dílem nepouštějí. Výuková situace *Tradice v novém* prokazuje, že 1) vhodně zvolené neomediální dílo může nabízet interpretační vodítka pro komplexní analýzu souvisejícího díla tradičních médií a 2) že sám zážitek úspěšné a plodné interpretace neomediálního díla působí jako efektivní motivátor, vyzývající k interpretaci díla tradičních médií.

Výuková situace *Tradice v novém* má však ještě další pozitivní aspekt. Jedním z problémů, které pedagogům (podle jejich vlastních slov¹⁹¹)

¹⁹¹ Viz kapitola *Akční výzkum*.



Obr. 12_Eduard Kasparides. *Orfeus a Eurydika*. 1896.



Obr. 13_Bill Viola. *Ocean Without a Shore*. 2007.

znemožňují zařadit neomediální umění do výuky, je nedostatek času. Z hlediska chronologického výkladu dějin umění se jistě jedná o závažný argument. Výuková situace *Tradice v novém* však právě svým principem konfrontace uměleckých děl tradičních a nových médií umožňuje chronologii narušit a analyzovat vybraná neomediální díla už v rámci starších umělecko-historických období. Ponechme nyní stranou otázku, nakolik je sama metoda chronologického výkladu dějin umění oprávněná. Je zřejmé, že výukovou situaci *Tradice v novém* lze uplatnit i v rámci jiných konceptů výuky. Jako možný způsob řešení problémů spojených s chronologickou metodou ji uvádíme proto, že chronologická metoda ve výuce výtvarné výchovy na českých gymnáziích drtivě převažuje.

6.2.5 Výuková situace *Tradice v novém* – návaznost na RVP

Ve výukové situaci *Tradice v novém* jsou rozvíjeny tyto klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální. Dále se v této výukové situaci naplňují tyto očekávané výstupy:

Žák

- rozpoznává specifčnosti různých vizuálně obrazných znakových systémů a zároveň vědomě uplatňuje jejich prostředky k vytváření obsahu při vlastní tvorbě a interpretaci
- v konkrétních příkladech vizuálně obrazných vyjádření vlastní i umělecké tvorby identifikuje pro ně charakteristické prostředky
- objasní roli autora, příjemce a interpreta při utváření obsahu a komunikačního účinku vizuálně obrazného vyjádření
- na příkladech uvede vliv společenských kontextů a jejich proměn na interpretaci obsahu vizuálně obrazného vyjádření a jeho účinku v procesu komunikace
- na příkladech objasní vliv procesu komunikace na přijetí a interpretaci vizuálně obrazných vyjádření; aktivně vstupuje do procesu komunikace a respektuje jeho pluralitu
- své aktivní kontakty a získané poznatky z výtvarného umění uvádí do vztahů jak s aktuálními i historickými uměleckými výtvarnými projevy, tak s ostatními vizuálně obraznými vyjádřeními, uplatňovanými v běžné komunikaci
- na konkrétních příkladech vysvětlí, jak umělecká vizuálně obrazná vyjádření působí v rovině smyslové, subjektivní i sociální a jaký vliv má toto působení na utváření postojů a hodnot
- vytváří si přehled uměleckých vizuálně obrazných vyjádření podle samostatně zvolených kritérií
- rozlišuje umělecké slohy a umělecké směry (s důrazem na umění od

konce 19. století do současnosti), z hlediska podstatných proměn vidění a stavby uměleckých děl a dalších vizuálně obrazných vyjádření

- vysvětlí umělecký znakový systém jako systém vnitřně diferencovaný a dokáže v něm rozpoznat a nalézt umělecké znaky od objevných až po konvenční
- uvědomuje si význam osobně založených podnětů na vznik estetického zážitku; snaží se odhalit vlastní zkušenosti i zkušenosti s uměním, které s jeho vznikem souvisejí
- objasní podstatné rysy konkrétního přístupu k uměleckému procesu, dokáže je rozpoznat v současném umění a na příkladech vysvětlí posun v jejich obsahu.

6.3 MODEL B: Uvolňování narativního rámce (videotvorba a animace)

6.3.1 Videotvorba a animace v rámci výuky výtvarné výchovy

Při mapování současné situace prostřednictvím výzkumného projektu a pomocí sběru vzorků, tedy praktických výstupů z realizovaných workshopů, vyšlo najevo několik důležitých skutečností. Pokud už je neomediální umění do výtvarné výchovy na středních školách gymnaziálního typu zařazeno, pak většinou pouze v teoretické oblasti. To je ovšem ještě ten lepší případ. Mnozí výtvarní pedagogové v dotazníkovém šetření a následných rozhovorech naznačují, či přímo explicitně vyjadřují osobní nezáměr o umění nových médií, který řeší tak, že neomediální díla do teoretické výuky prostě nezačlení. Učitelův nezáměr o umění nových médií a práci s digitálními médii se samozřejmě promítá také do praktické oblasti předmětu. Rámcově vzdělávací programy pro oblast výtvarné výchovy ale kladou ve své koncepci důraz na využití digitálních médií, jako je počítačová grafika, fotografie, video či animace. Nabízí se pak otázka, jakou měrou je uvedená koncepce naplňována a jakými způsoby a přístupy realizována. Výsledky analýzy výzkumu naznačují nedostatečnou realizaci koncepce a minimální tvůrčí práci s digitálními médii. A pokud už výtvarný pedagog digitální techniku ovládá a pracuje s ní, zřídka se často experimentování s formou a preferuje popisné vnímání reality oproti důrazu na vizuální stránku, obsah či strukturálnost díla. Tím ale podporuje obecně rozšířenou představu, že současné, obzvláště neomediální umění je středoškolskými žáky přijímáno špatně (neochotně), anebo dokonce že je pro žáky nesrozumitelné.

Podle výzkumu zaměřeného na výuku videotvorby, který v letech 2008–2009 provedla Marie Hlávková, mnoho českých výtvarných pedagogů nepracuje v hodinách výtvarné výchovy s videotvorbou vůbec, a pokud ano, většinou ji ztotožňují s klasickým filmovým narativním obrazem. Jako zajímavý poznatek svého výzkumu uvádí Hlávková, že „v současné školní praxi při tvorbě videí zřetelně převažuje tendence kopírovat mediální vzory a žánry, vytvářet klasické příběhy s dramaturgickým obloukem a dramatickými fázemi.“¹⁹² Jedním ze způsobů, jak videotvorbu do výuky výtvarné výchovy zapojit, může být *metoda animace a experimentu*. Dějiny animované tvorby a experimentálního filmu, současná díla videoartu a multimediálního umění zde nabízejí výtvarnému pedagogovi bohatý inspirační zdroj. Za zmínku jistě stojí alespoň výrazné osobnosti a díla českého animovaného filmu, jehož počátky jsou spojovány právě s abstraktními experimenty. Zatímco v dosavadní výtvarné praxi tvorby animace dochází k uplatňování přepisu reálného světa v podobě postav a příběhu, motivovanému snahou vytvořit uzavřené video se začátkem, zápletkou a koncem, je metoda animace a experimentu ve videotvorbě založena na hravých aktivitách, které žáky vedou k tomu, aby vyjadřovací prostředky videa využívali výtvarným způsobem. Současně tato metoda díky téměř nekonečné variabilitě obsahových elementů, flexibilní délce stopáže a dostatečně širokému prostoru pro kreativní vstupy ze strany žáků překonává úskalí stereotypního narativního přístupu k videotvorbě.

Výhodou uplatnění animace je ovšem i to, že nabízí možnost svobodně experimentovat s prolínáním tradičních a digitálních tvůrčích postupů. Boysen-Stern ostatně uvádí právě animační postupy (objektovou animaci) jako jeden z příkladů uplatnění metody *cross over* v hodinách výtvarné výchovy. Animace antropomorfizovaného objektu je pro žáky jednoduchá, co se týče rozfázování pohybu, a proto zůstává dostatek času a prostoru pro kreativní zásahy do pozadí nebo vytváření doprovodných předmětů animace.¹⁹³ Tyto zásahy mohou probíhat jak pomocí tradičních médií, tak i ve formě digitální, přičemž mezi oběma prostředími je v tvůrčím procesu možné volně přecházet (využití digitálního fotoaparátu, scanneru, tiskárny).

Za zmínku stojí výuková situace *Minutové hry* z české pedagogické praxe.¹⁹⁴ Na základě krátkých rozhlasových her žáci vytvářejí „videoilustrace“. Tato výuková situace využívá mezioborovou vazbu výtvarné výchovy s českým jazykem a literaturou, naplňovanou ovšem ve výuce obvykle formou prosté ilustrace literárního textu. Ve výukové situaci *Minutové hry* oproti tomu žáci často originálním způsobem kombinují tradiční a digitální tvůrčí postupy, někteří dokonce volí právě animaci antropomorfizovaného objektu.

Zapojení nových médií a digitálních technologií pomocí nových přístupů a alternativních tendencí významně podporuje kreativní aktivitu žáků, kteří se v rámci tradičního pojetí výtvarné výchovy tvůrčím způsobem projevovali jen málo, nebo dokonce vůbec. Jedním z pozitivních efektů začlenění neomediální tvorby do výuky výtvarné výchovy může proto být právě vytvoření zajímavého a tvůrčího prostoru pro žáky, kteří v tradičních výtvarných technikách a postupech cítí jistý hendikep. Výzkum provedený v rámci projektu *MuSe Computer* potvrdil, že tito žáci považují artefakt vytvořený pomocí digitálních technologií za svůj, mají o něj zájem, a stejně tak jsou mnohem výrazněji nakloněni jeho prezentaci.¹⁹⁵

6.3.2 Výuková situace *Světlo–voda–barva* (navazující na teoretickou část výuky *Tradice v novém*)

Jako příklad interdisciplinárního přístupu v rámci výtvarného oboru, tedy propojení teoretické a praktické části předmětu, byla v návaznosti na teoretickou část *Tradice v novém* pro praktickou část vybrána výuková situace tematizující světlo a barvu. Východiskem, resp. jedním z východisek praktické tvorby tu tedy žákům byla analýza vizuálně obrazných vyjádření, kterou prováděli v rámci teoretické části.

Žáci nyní sami v roli tvůrců hledají ve výukové situaci *Světlo–voda–barva* vhodná obrazná vyjádření, a to v rámci podobných tematických oblastí, v jakých tvořili prezentovaní umělci; jejich spolužáci mají roli diváků, kteří poskytují tvůrcům zpětnou vazbu, a to jak na úrovni hodnocení řemeslné stránky díla, tak i tím, že tvůrcům nabízejí své vlastní interpretace. Jedná se o poměrně jednoduchý postup, který však umožňuje uplatnění (a zároveň reflexi tohoto uplatnění) širokého rejstříku vyjadřovacích prostředků, s nimiž se žáci seznámili v předcházející teoretické části. Růz-

¹⁹³ Boysen-Stern, 2006, s. 175–182.

¹⁹⁴ S touto výukovou situací jsem se seznámila v rámci terénního výzkumu na brněnské Střední škole umění a designu, dobře aplikovatelná je ale i na gymnáziích.

¹⁹⁵ Boysen-Stern, 2006, s. 148–150.

¹⁹⁶ Návaznost na RVP G.

norodost vlastních vizuálních vyjádření vytvořených žáky pak potvrzuje silný potenciál využití nových médií a digitálních technologií ve výuce.

Pro praktickou část bylo jako médium zvoleno video a světelná instalace, protože právě tyto formy byly analyzovány v předcházející teoretické části (*Tradice v novém*). I zpracovávané téma (světlo – voda – barva) bylo zadáno v souvislosti s teoretickou částí, vyplynulo totiž z výše popsané diskuze následující po komparativní analýze děl vybrané dvojice umělců (Kasparides – Viola).

Žáci se rozdělí do pracovních skupin (3–5 žáků) a obdrží pracovní list s otázkami a odkazy na ukázky dalších uměleckých děl, která pojí určité významové souvislosti s díly analyzovanými v teoretické části (v případě provedených workshopů se jednalo o video Billa Violy *The Crossing* a videozáznam pohyblivé světelné instalace Olafura Eliassona *The Sun has No Money*). Zdůrazněme, že výběr daných ukázek by se měl řídit především výsledky interpretačních postupů žáků a následné diskuze. Přípravná fáze vlastní tvůrčí činnosti začíná u otázek: *Inspirovaly a zaujaly vás vybrané ukázky uměleckých děl? Pokud ano, co konkrétně?* Žáci tedy mají příležitost vnímat a reflektovat předložené inspirační zdroje (Viola, Eliasson) a porovnat své dojmy a závěry s reflexí ostatních. Důležitý faktor zde představuje schopnost žáků verbálně reflektovat ukázky, a to pokud možno bez znalosti jakékoli předem dané interpretace.

Následující krok přípravné fáze je určován otázkami: *Jaký je váš koncept? Co budete vytvářet?* Tato část přípravy je spojena s vytvořením obrázkového scénáře (storyboardu) budoucího videa a poskytuje žákovi (skupině žáků) nejenom prostor pro přemýšlení o vlastním díle, ale také možnost uvědomit si podobnosti či rozdílnosti vizuálních vyjádření užitých v reflektovaných uměleckých dílech a ve vlastním návrhu (představě o vizuální podobě díla). Důraz je kladen na samostatné experimentování zahrnující využití několika různých výrazových prostředků s přihlédnutím na využívání aktuálních způsobů vyjadřování a technických možností zvoleného média videa pro vyjádření své představy.¹⁹⁶ Důležité je uvést, že žáci nemusejí mít žádné předchozí zkušenosti s videotvorbou z výuky výtvarné výchovy (tak tomu např. bylo v rámci pořádaných workshopů). Jejich znalosti týkající se videotvorby mohou pocházet (a mnohdy také pocházejí) z vlastních mimoškolních aktivit (videoblogy, tutoriály, krátké videozáznamy v telefonu apod.). Téměř všichni žáci ovládají alespoň jeden z mnoha programů na tvorbu a editaci videí a velmi rádi používají programem nabízené funkce a plug-iny (filtry, efekty apod.). Z toho vyplývá, že jejich digitální gramotnost v rámci technologie videa je na velmi dobré uživatelské úrovni. U výstupů výukové situace hodnotíme především kreativní přístup žáků ke zpracování námětu ve videotvorbě a kvalitní formální a technické zpracování díla dle možností jednotlivých žáků.

6.3.3 Výuková situace *Světlo-voda-barva* – shrnutí (evaluace modelu B)

Samotné téma do značné míry eliminovalo narativní přístup žáků k tvorbě videa. Žáci preferovali experimentální přístup, snažili se najít vlastní osobitý přístup k tématu, ve videu svobodně vyjadřovali své myšlenky a zapojovali dosavadní zkušenosti (a to i z jiných oborových oblastí). Konkrétní podoba vzniklých videí sahala od záznamů rozvířených barevných experimentů přes minimalistický záznam sklenice vody až po dokumenty odkazující na laboratorní výzkum.

Pozoruhodný byl výsledný tvar videa nazvaného *Elevator*. Na první pohled se jedná o videozáznam sklenice vody, která je čas od času obarvena kapkami tekutiny. Při pozorování postupného mísení barvy s vodou si divák všimne, že se hladina ve sklenici „chvěje“. Vibrace hladiny vody způsobuje pohyb výtahu, ve kterém se video natáčelo. Zajímavé je, že žáci svým dílem zcela náhodně parafrázují dílo Christopa Brecha *Passage* (2003), které vykazuje podobné znaky minimalistické videoestetiky. Brech ve svém díle klade sklenici jako klasickou rekvizitu zátiší do centra pozorování, jeho video však zaznamenává nejen odrazy světla na skleněném materiálu rekvizity, ale také jemné vibrace způsobené motory lodi, na které proběhlo natáčení. Zajímavá, nevědomá paralela s uměleckým dílem ukazuje, že se žáci při práci s médiem, které je jim vlastní, cítí jistě, a proto se jim otevírá prostor kreativity, osvobozený od svazujících, mnohdy až frustrujících postupů založených na řemeslné dovednosti, tak jak je znají například ze studijní kresby. Žáci se pak mohou snáze zaměřit na vizualizaci celého budoucího díla, na vyvíjení konceptu, mají odvahu překračovat hranice, experimentovat a případně i kombinovat různé techniky či média.

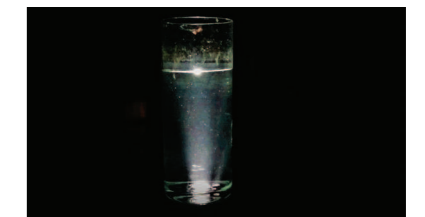
Významná díla vizuální kultury (tentokrát zejména filmovou estetiku Davida Lynche¹⁹⁷) citovalo i další video vzniklé v rámci workshopů.¹⁹⁸ Toto video se od ostatní žákovské videotvorby, která vznikla v rámci ověřujících workshopů, lišilo hranou složkou, netradičním scénářem, paralelním střihem a použitím dalších prostředků filmového jazyka. Ve svém videu žáci pozvali diváka na pozoruhodnou cestu do mysli dívky čtoucí časopis ve staré přednáškové aule. Tento až statický obraz narušený pouze listováním v časopise, se náhle střihem nakrátko změnil v plochu rychle se měnících oblých barevných tvarů (detail na poletující nafukovací balónky). Pak se kamera vrátila zpět do auly. Takto pojatá střihová skladba díla pokračovala po celou dobu trvání videa, jen barevné sekvence byly pokaždé jiné, vždy se ale jednalo o detailní záznamy experimentů s barvami a vodou. Žákům se podařilo oprostít surreálnou logiku videa od stereotypní narativního přístupu, přitom však díky zvládnuté rytmizaci záběrů nedošlo k porušení soudržnosti videa, což je zejména při práci s paralelním střihem poměrně obtížný úkol.¹⁹⁹

Jiná skupina žáků se rozhodla natáčení v exteriéru. Příjemným zjištěním bylo, že se žáci nebáli svobodně experimentovat, a to zejména s prostorem mizanscény (použitím skleněné desky, umístěné vertikálně zhruba v metrové výši, vytvořili plochu, zrcadlící větve stromů v okolí) a úhlem záběru (zrcadlící chvějící se větve fungovaly v záběru jako dynamické po-

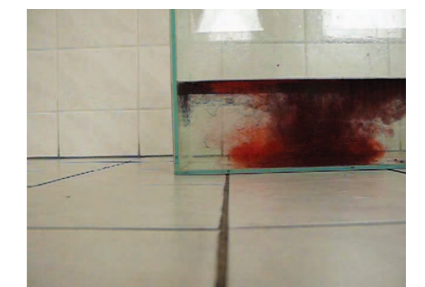
¹⁹⁷ David Lynch, nar. 1946, filmový režisér.

¹⁹⁸ Hovoříme zde pouze o „videu“, své dílo totiž autoři úmyslně neopatřili žádným názvem. Totéž platí i pro další uvedená díla, u nichž neuvádíme název.

¹⁹⁹ Objeví-li se mezi díly, vzniklými v této výukové situaci dílo, jež obsahuje prostředky filmové řeči, např. paralelní střih, nabízí se příležitost žáky následně seznámit s generací ruských montážníků a jejich tvorbou a věnovat se možnostem práce se střihem nebo s montážní česurou.



Obr. 14_Elevator. Výuková situace *Světlo-voda-barva*. Archiv autorky.



Obr. 15_Ukázka výukové situace *Světlo-voda-barva*. Archiv autorky.

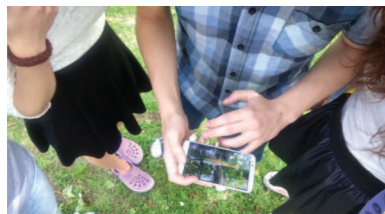


Obr. 16_Ukázka výukové situace *Světlo-voda-barva*. Archiv autorky.



Obr. 17_Ukázka výukové situace *Světlo-voda-barva*. Archiv autorky.

²⁰⁰ Zvolený materiál poskytuje prostor pro integraci průřezového tématu mediální výchova do výuky výtvarného oboru, které se podrobněji věnuji v kapitole *Model D: Aplikace postupů neomediálního umění v popkultuře a naopak – ukázkové téma integrace průřezového tématu mediální výchova do výuky výtvarné výchovy*.



Obr. 18_Ukázka výukové situace *Světlo-vo-da-barva*. Foto autorka.

zadí). Následná vodní smršť zjemněná bublinami vyvolala působivé světelné optické efekty. Kreativní přístup se projevil i v rytmu střihu a zapojení akustické složky (není ničím překvapivým, že důležitou roli hrála ve videotvorbě žáků hudba). Jednalo se přitom o experiment reflektovaný, nenáhodný; kupříkladu k úvaze o možnostech kompozice záběru žáky přivedla už sama příprava scény. Ještě pozoruhodnější je ale lehkost, s jakou se žáci dokázali vzdát narativnosti a spolehli se skutečně jen na sugestivitu obrazu, rytmu, tempa a zvuku, tzn. prostředků v zásadě formálních, a tedy vlastně abstraktních. Příběh, resp. vyprávění, v podobných případech velice často funguje jako jakási poslední záchrana srozumitelnosti v abstrakci vizuálního experimentu. To, že na ně žáci vědomě rezignovali, je dobrým dokladem tvůrčí sebedůvěry, s níž ke svému dílu přistoupili. Jsem přesvědčena, že hlavním zdrojem této sebedůvěry je právě důvěrná obeznámenost žáků s výrazovými prostředky médií, jež v tvorbě užívali. V diskuzi ostatně nejednou zmínili, že v hodinách výtvarné výchovy postrádají právě možnost zabývat se (poznávat, analyzovat, diskutovat o, interpretovat, hodnotit a samostatně tvořit) videoartem a další neomediální uměleckou tvorbou.

6.3.4 Výuková situace *Gramodesky*

Východiskem pro realizaci této výukové situace je starý, nalezený materiál – gramofonové desky.²⁰⁰ Zvukový nosič, který je pro současnou generaci žáků spojený spíše s historií (v menší míře ale také s klubovou DJ scénou) se stává primárním objektem, který je pak zpracováván formou videoartu. K základní rekvizitě - gramofonovým deskám - mohou žáci doplnit předměty nebo materiál dle svého uvážení a také podle konceptu svého díla. Vhodné je pustit si v hodině výtvarné výchovy záznam z vybrané gramodesky. Podpoří (popř. vytvoří) se tím vlastní auditivní zkušenost žáků, již pak mohou uplatnit ve své tvůrčí činnosti.

Výtvarný pedagog by měl využívat interdisciplinární přístup propojováním vizuální a auditivní složky. Současná vizuální kultura není pouze vizuální, součástí obrazů jsou zvuky, v mnoha případech i text (například produkce hudebních videoklipů). Výuková situace simuluje aktuální umělecké tendence věnující se propojování starého se současným. Po poslechu gramodesky a seznámením se s tímto specifickým zvukovým nosičem si žáci za podpory pedagoga během diskuze zvolí společné téma pro videotvorbu (například *Obraz-gramodeska-zvuk/slovo*). Žáci se rozdělí do skupin a domluví se na společné vizi budoucího díla.

Následuje přípravná fáze, kdy si žáci vytvoří kreslený scénář (storyboard) budoucího díla. Žáci se snaží nalézt takovou vizuální podobu videa, která bude tématu nejlépe vyhovovat. Je vhodné, aby žáci ve svých návrzích reflektovali získané a zažité poznatky o starém zvukovém médiu a vývoji zvukových nosičů. Výuková situace spojuje starší zvukové médium s moderními technologiemi, obraz se zvukem nebo textem, a cíleně podporuje žáky, aby pro vyjádření své myšlenky a zkušenosti nacházeli originální řešení, které může být založeno na kombinaci různých médií a překračování hranic mezi starým a současným (které jsou ostatně mnohdy jen obtížně definovatelné a v každém případě značně flexibilní). Výzva nacházet řeše-

ní v nezvyklých kombinacích přináší zároveň možnost rozvíjet schopnost invenčně pracovat s médiem videa, a to mimo jiné v kontextu současného umění. Podobně jako v předchozí výukové situaci je pedagog obezřetný při postprodukční práci žáků na videozáznamu a nabízí jim alternativní přístupy ke zpracování videomateriálu (hrozí zde nebezpečí konvenčního (nad)užívání předvolených efektů apod.). U obou výukových situací získávají žáci možnost pracovat s digitálním obrazem od vzniku až po jeho finální úpravu, a skrze vlastní tvůrčí činnost tak pochopit povahu média videa.

Ve výukové situaci *Gramodesky* žák konfrontuje médium videa, které je mu blízké a je součástí jeho mediálního života, se starším médiem. V průběhu výukové situace žáci získávají vlastní zkušenost s rozdílností mezi záznamovými médii (video, které svou podstatou umožňuje záznamy/vzpomínky přepisovat, mazat, upravovat, versus gramodeska se stálým a téměř nezničitelným záznamem/vzpomínkou).

Je důležité poznamenat, že pedagog by měl otevřeně přistupovat také k experimentům s vizuálně obraznými prostředky reprezentovanými dalšími donesenými předměty, které gramofonové desky doplňují, a to především při vytváření nových významů obsahové složky díla, a tedy při vzniku nových kontextů.

Při hodnocení výstupů výukové situace *Gramodesky* se zaměříme na tvůrčí přístup v práci se zadaným materiálem (předmětem). Dále hodnotíme uplatnění individuálních technických znalostí a dovedností žáků v rámci tvorby videa a v neposlední řadě i vhodnost a originalitu výběru výrazových prostředků pro vytvoření obsahu.

6.3.5 Výuková situace *Gramodesky* – shrnutí (evaluace modelu B)

Téma zvolené po společné diskuzi vzešlo z podnětu samotných žáků. Žáci je proto snadno přijali za vlastní. To jim umožnilo přistoupit k propojování starého média se současnými technologiemi svobodně a kreativně a experimentálně do něj vnášet (alespoň z jejich pohledu) nové souvislosti. Osobitý přístup žáků k tématu se mimo jiné projevil snahou stírat hranice jednotlivých médií a uměleckých oblastí, a to například propojením taneční performance a videotvorby. Taneční pohyb, který se podřizuje rytmu autentické hudební produkce obsahující chyby, vzniklé přehráváním staré, poškrábané gramodesky (šum, přeskokování jehly), se tak stal další složkou komplexního intermediálního videodíla. Žáci postprodukčně rozdělili obraz horizontálně na dvě poloviny, v levé části divák sleduje z poloviny viditelný záznam hrající desky otáčející se na gramofonu, v pravé části snímku se stejně rychle otáčí tanečnice. Plynulý rotační pohyb je narušován chybami při přenosu zvuku/hudby z gramodesky. Stejně tak, jako se zasekává a přeskakuje jehla na desce, „zasekává“ se a přeskakuje i tanečnice. Manipulace s obrazovým schématem umožnila žákům vytvořit významové souvislosti mezi původně nesouvisejícími videozáznamy. Toto dílo představuje osobní zájmy a zkušenosti se starším (pro tuto skupinu žáků však stále ještě aktuálním) médiem, které pro tvůrce symbolizuje klubovou taneční a hudební DJ scénu.



Obr. 19_Ukázka výukové situace *Gramodesky*. Archiv autorky.



Obr. 20_Ukázka výukové situace *Gramodesky*. Archiv autorky.

²⁰¹ Návaznost na RVP G.

²⁰² Návaznost na RVP G.



Obr. 21 Ukázka výukové situace *Gramodesky*. Archiv autorky.

Dalším příkladem práce s tématem gramodesky bylo dílo založené na práci s materiálem klasickými výtvarnými technikami. Žáci si vytvořili vlastní rekvizity, konkrétně předměty, které odkazovaly na získané poznatky o vývoji médií. Z vytvořených předmětů a gramodesky sestavili rozměrově malou mizanscénu, tak aby zamýšlený nepatrný pohyb byl pro diváka dobře viditelný. Symbolické zobrazení procesu nahrazování starých médií novými (s vědomím, že stará média nikam nemizí, ale stávají se základem pro ta nová) použitím motivu spirály, která se ve videozáznamu točí podle rotace gramodesky a postupně se směrem k divákovi rozšiřuje, ukazuje nápaditost, s níž žáci dokázali užívat vizuální vyjadřovací prostředky pro zachycení jevů a procesů v proměnách a vztazích.²⁰¹ Stejně tak žáci ve své tvorbě užívali některé metody uplatňované v současném výtvarném umění a digitálních médiích.²⁰²

Ve všech případech si žáci při realizaci obou modelových výukových situací (*Světlo-voda-barva*, *Gramodesky*) v rámci závěrečné prezentace/projekce s diskuzí (a následně také prostřednictvím distribuce svých videí mezi kamarády prostřednictvím internetu) ověřovali komunikační účinky svých vytvořených vizuálních děl, srozumitelnost obsahové složky díla a její schopnost být sdílena větším počtem recipientů/diváků. Během tvůrčího procesu žáci rozvíjeli své komunikační schopnosti v pracovním týmu a při prezentaci svého finálního díla pak také schopnost obhájit svůj názor, představit svou myšlenku a současně respektovat názory a interpretace druhých. Právě v procesu konfrontace autorského záměru a divácké interpretace při prezentacích/projekcích žáci nabývají zkušenosti, která jim pak výrazně pomáhá při interpretaci uměleckých děl. Je to zkušenost, která se rodí z bezprostředního kontaktu se samotným tvůrcem, jeho konceptem a možností sledovat celý proces vzniku díla až po jeho finální komentovanou prezentaci.

6.3.6 Výukové situace *Světlo-voda-barva* a *Gramodesky* – návaznost na RVP

Ve výukových situacích *Světlo-voda-barva* a *Gramodesky* byly rozvíjeny tyto klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální. Výukové situace umožnily tyto očekávané výstupy:

Žák

- pojmenuje účinky vizuálně obrazných vyjádření na smyslové vnímání, vědomě s nimi pracuje při vlastní tvorbě za účelem rozšíření citlivosti svého smyslového vnímání
- při vlastní tvorbě uplatňuje osobní prožitky, zkušenosti a znalosti, rozpoznává jejich vliv a individuální přínos pro tvorbu, interpretaci a přijetí vizuálně obrazných vyjádření
- využívá znalosti aktuálních způsobů vyjadřování a technických možností zvoleného média pro vyjádření své představy

- charakterizuje obsahové souvislosti vlastních vizuálně obrazných vyjádření a konkrétních uměleckých děl a porovnává výběr a způsob užití prostředků
- samostatně experimentuje s různými vizuálně obraznými prostředky, při vlastní tvorbě uplatňuje také umělecké vyjadřovací prostředky současného výtvarného umění
- vědomě uplatňuje tvořivost při vlastních aktivitách a chápe ji jako základní faktor rozvoje své osobnosti.

²⁰³ Začlenění několika komunikativních módů současně.

²⁰⁴ „If we turn down the sound of a TV program, we find out how important dialogue is to our understanding of the picture. If we turn off the audiotrack to a video game, we find how critical the sound effects and music are to experiencing the game.“ Viz Duncum, 2004.

²⁰⁵ Tamtéž.

²⁰⁶ Pedagogický výzkumný projekt 2015-2016 (konkrétně rozhovory vedené s pedagogy).

6.4 MODEL C: Prostor, text a tělo v současném vizuálním umění

6.4.1 Mezioborová vazba výtvarné výchovy a vzdělávacího oboru český jazyk a literatura

Obsahem učiva obou vzdělávacích oborů jsou činnosti, které žákovi umožňují naučit se utvářet obsah znakových systémů jakožto komunikativních módů a též nalézat a uplatňovat různé způsoby komunikace a interpretace. Východiskem pro ukázkové téma mezioborové vazby výtvarné výchovy a vzdělávacího oboru český jazyk a literatura je stále silnější potřeba výuky multigramotnosti²⁰³, a to i proto, že vizuální kultura a umění pracuje také s jinými než vizuálními znakovými systémy. Je zřejmé, že pokud má současná škola vybavit žáky dostatečnými komunikačními znalostmi a schopnostmi, musí učitelé výtvarné výchovy začlenit do výuky další komunikativní módy. Jednoduchý, ale přesvědčivý doklad role, již při utváření významu sehrávají nevizuální komunikační módy, uvádí Duncum: „Když u televizního programu ztlumíme zvuk, zjistíme, jak důležitý je pro porozumění obrazu dialog. Když vypneme zvukovou stopu u počítačové hry, zjistíme, jak zásadní jsou pro herní prožitek zvukové efekty a hudba.“²⁰⁴

Duncum ukazuje, že je v rámci výuky umění jako znakového systému nutné přehodnotit tradiční zaměření pouze na vizuální podobu věcí. Podoba současného světa se neomezuje jen na stránku vizuální. Přestože ji můžeme pokládat za složku dominantní, zahrnuje v sobě další znakové systémy; rejstřík vjemů a sémiotických systémů, jež se recipientovi nabízejí, je očividně podstatně širší. Z pedagogického hlediska je pak důležité uvědomit si, jak silně jsou s takto široce pojatou vizuální (či spíše multimedialní) kulturou propojeni žáci. Studium současné vizuální kultury by proto mělo představovat jeden z výchozích bodů, které umožní stávající koncept výuky, jenž je založen téměř bezvýhradně na vizuální podstatě, přehodnotit a rozšířit.²⁰⁵

Pedagogický výzkumný projekt²⁰⁶ přinesl několik významných druhotných zjištění: Učitelé ve většině případů pracují pouze s jedním znakovým systémem. Na druhou stranu nelze tvrdit, že by k mezioborovému protnutí ve výtvarné výchově nedocházelo vůbec. Ukázalo se však, že pokud učitelé přeci jen zapojí i další znakový systém, používají jej pouze jako výchozí inspirační zdroj pro práci s jiným znakovým systémem, aniž by ovšem došlo ke skutečnému prolnutí. Podoba žákovských výstupů je v takových případech navíc většinou až alarmujícím způsobem stereotypní. Příkladem může být výstup z mezioborové vazby výtvarné výchovy a českého jazyka, tedy mezi pedagogy oblíbený projekt ilustrace textu.

V pedagogické praxi výuková situace vypadá takto: v první části výukové situace je žákům předložen text (povídka, báseň), následně se žáci věnují porozumění textu a jeho interpretaci. Druhá část výukové situace je věnována výtvarné tvorbě, kdy žák dostává příležitost ztvárnit obsah textu formou ilustrace. V popsané výukové situaci ovšem jen málokdy dochází

ke spolupráci dvou pedagogů, konkrétně učitele výtvarné výchovy a českého jazyka a literatury.

V hodinách českého jazyka a literatury (výrazně méně ve výtvarné výchově) se pak mnohdy uplatňuje i opačný směr motivace, kdy obraz je použit jako stimul pro kreativní psaní či dramatický výstup²⁰⁷. I zde však většinou vše zůstává v gesci pouze jednoho pedagoga (učitele českého jazyka a literatury). Vizuální pramen je pak navíc podroben pouze povrchní (i když z hlediska předmětu český jazyk a literatura dostatečné) analýze, která se pohybuje na úrovni otázky „Co vidím na obraze?“. Estetická a umělecko-historická témata zůstávají nedotčena a zároveň ani v tomto případě nedochází ke skutečné interakci znakových systémů, nýbrž spíše (podobně jako v případě výtvarné ilustrace) k nahrazení jednoho znakového systému jiným.

V rámci ukázkového tématu nás nicméně zajímají především interaktivní vztahy, tedy ty situace, kdy znakové systémy (komunikativní módy) pracují společně. Níže uvedené příklady takto zaměřených výukových situací²⁰⁸ jsou pak primárně určeny pro pedagogy s aprobační výtvarná výchova-český jazyk a literatura (která je na našich školách poměrně běžná), mohou se však zároveň stát i podkladem pro mezioborovou spolupráci dvou pedagogů.

6.4.2 Prostor, text a tělo v širším umělecko-historickém kontextu

Známa Lessingova poučka odlišuje literaturu a výtvarné umění na základě procesu zobrazování, respektive vnímání. Malíř, popř. sochař zobrazuje objekty vedle sebe a takové umělecké dílo pak vyžaduje simultánní vnímání. Literát naopak postupuje lineárně, řadí znaky za sebe, tomu pak odpovídá proces čtení.²⁰⁹ Pokud tato distinkce platí, nabízejí se v zásadě jen dvě možnosti interakce mezi výtvarným dílem a textem. V prvním případě buď text komentuje obraz (obraz primární, text sekundární), anebo naopak obraz ilustruje text, resp. konkrétní místo v textu (text primární, obraz sekundární).²¹⁰ V případě druhém se text stává integrální součástí obrazu, jako je tomu například u komiksu, anebo obraz nahrazuje některé úseky textu, příkladem budiž třeba kniha Velký objev Huga Cabreta od Briana Selznicka, v níž některé části děje autor „vypráví“ pomocí série obrazů.²¹¹ Zde se pochopitelně již dostáváme na samou mez lessingovského přístupu, v obou posledně uvedených případech však ještě stále můžeme bez většího váhání oddělit složku textovou a obrazovou. V případech, o nichž bude řeč v následujícím textu, však Lessingova distinkce očividně platit přestává. Mnohem příhodnější se zdá být slavné Horatiovo *Ut pictura, poësis*.²¹²

Jako nejstarší dochovaný příklad propojení vizuálního a textového elementu bývá někdy uváděna textem pokrytá čepel obětní sekyry z kalábrijské Svaté Agáty, pocházející pravděpodobně z přelomu 5.–6. stol. př. n. l. Blíže námi zkoumaným formám stojí však spíše o něco mladší *Akephalos* (5. stol. př. n. l., Řecko), primitivní kresba bezhlavé postavy, jejíž tělo je vyplněno zvukomalebními slovy a písmeny s pravděpodobně magickou funkcí. Tomu by nasvědčovala i zaříkávadla a magické formule, jež postavu

²⁰⁷ Dodejme, že podobná zadání (Napište líčení na základě předloženého obrázku.) se každoročně objevují v rámci maturitní slohové práce z ČJ ve státní části maturitní zkoušky.

²⁰⁸ Viz *Vlastní titulky a Slovo je umění*.

²⁰⁹ „Předměty nebo jejich části, jež existují vedle sebe, se nazývají tělesa. Tělesa se svými viditelnými vlastnostmi jsou tedy vlastními předměty malířství. Předměty nebo jejich části, které následují v časovém sledu, se obecně nazývají děje. Děje jsou tedy vlastním předmětem poezie.“ (Lessing G. E., Láokoön čili o hranicích malířství a poezie. In: Lessing, 1980, s. 335).

²¹⁰ Na tyto způsoby interakce se, jak již bylo řečeno, v drtivé většině případů omezuje i pedagogická praxe.

²¹¹ Nejedná se samozřejmě o porušení lessingovského pravidla o simultánním vnímání obrazových složek, sukcesivní „čtení“ čtenář aplikuje až na sérii, nikoli na jednotlivé obrazy.

²¹² Horatius, 2002, s. 48.

²¹³ Eco 2004, s. 22.

²¹⁴ Tamtéž.

obklopují. Magická funkce, jakkoli důležitá i v souvislosti s archaickou vizuální poezií, by ovšem neměla zastínit souvislost z našeho pohledu zásadnější; právě v době vzniku Akephala charakterizuje řecký lyrik Simónidés z Keu malířství jako němou poezii a poezii jako mluvící malířství.

Textové grafické obrazce, jejichž vizuální podoba odpovídá obsahu textu, kaligramy, prostupují dějinami výtvarného umění a dějinami literatury. Ve 3. stol. př. n. l. vytváří v Alexandrii Simias Rhódský texty ve tvaru předmětů (sekyra, vejce a křídla) a není jediný, podobnou techniku v téže době volí i Théokritós (báseň ve tvaru syrinx) nebo Dosiadas Krétský (báseň ve tvaru oltářů).

Na tato takzvaná technopaignia (řec.; sg. technopaignion), resp. carmina figurata (lat; sg. carmen figuratum) navazují pozdně antičtí a středověcí latinští autoři jako například Porfyrius (4. stol. n. l.), nebo Hrabanus Maurus (přelom 8. a 9. stol. n. l.). Oba vytvářejí tzv. mřížové básně (carmina cancellata). Jedná se o texty, v nichž je vizuálně zvýrazněn „in-text“ s vlastním významem a v podobě, která s obsahem in-textu koresponduje. Vizuální básně se objevují také v renesanci, zejména ale v baroku (viz například německé „Figurengedichte“ ze 17. a 18. stol. n. l.). Skutečný rozkvět pak tento typ tvorby zažívá na konci 19. stol. (Christian Morgenstern) a zejména ve století dvacátém (avantgarda, konkrétní poezie 60. let).

Podstatným elementem, který může prolnutí textové a vizuální složky provázet a svým způsobem dokonce motivovat, je pak prvek fyzický, na mysl zde máme cosi, co můžeme z nedostatku vhodnějších pojmenování označit jako tělové odkrývání textu. Velmi raným příkladem takových postupů je barokní předchůdce interaktivní literatury, báseň Theodora Kornfelda ve tvaru přesýpacích hodin, kterou čtenář musí otočit vzhůru nohama, aby celý text mohl dočíst. Intermediální aspekt zde nespočívá ve změně média, nýbrž ve změně percepce, ze sémiotického systému „čtení“, typického pro literaturu, je nutné přejít v sémiotický systém „dívání se“ typického pro vizuální umění. Podobné zárodky interaktivity lze však najít i u některých dalších barokních Figurengedichte.

O tom, nakolik je podobný postup plodný, ovšem svědčí i jeho užití v umění současném, a to zejména v umění nových médií, které je předmětem této práce. Na principu tělového odkrývání textu je založen např. interaktivní objekt – „kniha“ *Illuminated Manuscript* Davida Smalla, vystavený v rámci Documenty 2002 v Kasselu. Název díla zřetelně odkazuje na středověké iluminované rukopisy. Iluminace ovšem v případě středověkých manuskriptů neznamená pouhý obrazový ekvivalent části textu, iluminace je doslova osvětlením, objasněním textu, a s textem je tak spjata podstatně pevněji než ilustrace. Světlo je pro středověkého člověka aspektem božství. Ke skutečnému poznání lze dospět osvětlením. Světlo je však také úhelným kamenem středověké estetiky. „Středověk identifikoval krásu nejen s proporcemi, ale také se světlem a barvou.“²¹³ vymezuje úlohu světla Umberto Eco a dodává cosi, co je podstatné i pro Smallův objekt: „Na středověkých miniaturách jako kdyby světlo vyzařovalo z předmětů.“²¹⁴

Smallův „Iluminovaný rukopis“, přestože má podobu knihy, však na rozdíl od středověkých kodexů knihou v pravém slova smyslu není. Tělesná aktivita čtenáře klasické knihy se omezuje pouze na obracení stránek, případně pohyb prstu, sledujícího čtený řádek. Smallův objekt oproti tomu vyžaduje a zároveň umožňuje více. Původně prázdné stránky „knihy“ se zaplní textem teprve ve chvíli, kdy se jich divák/čtenář dotkne. Svým dotykem totiž aktivuje projektor, umístěný nad objektem. Divák/čtenář pak listováním určuje, který z textů se zobrazí. Pohyby dlaně na stránce ale současně může zobrazené texty narušovat, pohybovat jimi a kombinovat je. Tělesná aktivita tu tedy nejen podmiňuje samotnou možnost čtení, ale určuje také podobu čteného. Pohyb ruky odkrývá stále nové a nové texty. Osvobození těla, které tělová aktivita symbolizuje, koresponduje s čímsi, co bychom mohli nazvat osvobozené čtení. Tomu pak odpovídá i výběr promítaných textů, jež podle autora²¹⁵ spojuje myšlenka osvícenství a svobody; jedná se např. o popis Martina Luthera z vězení, americkou Deklaraci lidských práv a svobod a další tematicky spjaté texty.

Smallův interaktivní textový objekt lze nicméně zasadit do kontextu další pozoruhodné umělecké tradice. Pohyb ruky, odkrývající text, má velmi blízko k pohybu čtenářova prstu v tzv. labyrintických básních, populárních zejména v baroku, vznikajících však již dříve. Labyrintická báseň rozvíjí svůj text v jediném, složitě se proplétajícím řádku. Taková struktura čtenáře vybízí k tomu, aby labyrintickou pěšinu textu sledoval nejen očima, ale, právě pro její stále se měnící směr a křížení, i prstem. Tělová aktivita zde napomáhá čtení, pohyb prstu zajišťuje, že čtenář postupně odkryje celý text, je takřikající Ariadninou nití, která čtenáře chrání před tím, aby v textu zabloudil. Čtení labyrintické básně tedy není jen mentálním ekvivalentem tělové aktivity (hledání cesty v bludišti), nýbrž samo v sobě nutně musí prvek tělové aktivity obsahovat.²¹⁶

Pohybem ruky pak začíná také interaktivní CD-ROM Švýcara Erica Lanze *Manuskript* (1994). Ruka ovládá počítačovou myš a pohybuje kurzorem po řádcích textu. Ten je sestaven z interaktivních vizuálních znaků rozličných nástrojů. Po rozkliknutí určité ikony nástroje se spustí čtyřsekundová sekvence videozáznamu demonstrujícího, jak se se zvoleným nástrojem pracuje. Vzniká tak v podstatě předmětová encyklopedie nástrojů ve formě interaktivní typograficko-industriální básně, která se až překvapivě podobá předmětovým básním Jirího Koláře²¹⁷. Oběma umělcům je tu společná snaha zachytit nikoli pomocí znaků, nýbrž hmotných objektů text v jeho struktuře. Předměty ve svém prostorovém uspořádání simulují verbální znaky, aniž by ale na rozdíl od nich nesly konkrétní významy²¹⁸. Oblázek, karta nebo třeba klíč u Koláře neodkazují k nějakému konkrétnímu „označovanému“ a v tomto smyslu doslova neznamenají nic, jejich uspořádání nicméně sugeruje představu nadpisu a veršů, tedy strukturu, kterou dokážeme spolu s autorem identifikovat jako báseň. Lanz stejným způsobem (tedy prostorovým uspořádáním) také imituje podobu textu. V jeho případě se nicméně nejedná o text poetický, nýbrž, jak již bylo řečeno, o encyklopedii. Abychom ale předmětový text identifikovali jako encyklopedii, tedy útvar, který na rozdíl od básně nemá charakteristickou prostorovou strukturu, musí Lanz zvolit přídatný prvek, který v Kolářově

²¹⁵ Simanowski, 2011.

²¹⁶ Pozoruhodným příkladem labyrintické básně je svatební báseň ve tvaru poháru z roku 1637. Labyrintické čtení by tu mělo mít ještě jeden veskrze tělový efekt, který koresponduje s vizuální podobou básně. Po přečtení textu by se čtenáři měla hlava zamotat podobně, jako by právě vypil pohár vína.

²¹⁷ Úmyslně hovořím o podobnosti, přímou inspiraci se mi nepodařilo prokázat.

²¹⁸ Vztah mezi piktogramem a videem v Lanzově díle sice má do jisté míry podobu vztahu mezi označujícím a označovaným, těžko ale můžeme o videofilmu mluvit jako o „významu“ příslušného piktogramu.

²¹⁹ Kolář, 2007. Jedná se o „návody k malým poetickým akcím“ (Chalupecký 1990, s.65), tedy vlastně scénáře drobných akcí, podobné např. „event-scores“ George Brechta a dalších členů Fluxu.

²²⁰ Sesebírej/hromádku oblázků/ a sestav z nich/kdekoliv/ i s nadpisem/ oblázek za oblázkem/ jako slovo za slovem/ řádku za řádkou/ jako verš za veršem/ pohlednou básně (Báseň ticha). Viz Kolář, 2007, s. 66.

²²¹ Borges, 1989, s. 64-75.

předmětové básni z pochopitelných důvodů chybí. Jednotlivá hesla Lanzovy encyklopedie jsou „rozkliknutelná“. A právě zde se přes veškerou podobnost vyjevuje rozdíl mezi Kolářem a jeho o půl století mladším kolegou. Kolářův předmětový text náleží jinému médiu. Lanzova encyklopedie je spíše než tradičním papírovým slovníkem jakousi předmětovou wikipedií. Je nicméně pozoruhodné, že mohou oba volit shodnou techniku nahrazení výchozího média. Ať už se jedná o text tradiční (Kolář) nebo digitalizovaný (Lanz), jejich znaková podstata umožňuje převod na společného jmenovatele, resp. do společného média, předmětového textu.

Společným rysem je ale také vstup tělesnosti do práce s předmětovým textem. Kolář sice přímo v předmětové básni žádnou fyzickou aktivitu od čtenáře nežadá, v jednom ze svých *Návodů k upotřebení*²¹⁹ však vybízí ke tvorbě „textu“ složeného z oblázků²²⁰. V případě Lanzova díla je pak fyzický zásah nutný. Kliknutí, tedy pohyb prstu, spouští jednotlivá videa, a odkrývá tak znakovou podstatu piktogramů. Zároveň se tím potvrzuje textová povaha souboru piktogramů, kterou už dříve naznačovalo jejich grafické rozložení.

V rámci fyzického odkrývání textu je však možné zajít ještě dál, jak ostatně ukazuje následující interaktivní instalace. V díle Jeffreyho Shawa *Legible City (Čitelné město)* se divák/čtenář projíždí virtuálním městem. Snad by ale bylo vhodnější nazývat jej uživatelem. *Legible City* je totiž virtuální instalace, již divák ovládá říditky a šlapkami rotopedu. Jeho pohyby jsou okamžitě přenášeny na obrazovku zavěšenou před ním, jeho aktuální pozice na mapě města se pak zobrazuje na malém monitoru, umístěném vedle řídek rotopedu. Divák-cyklista sleduje, jak se před ním rozevírají ulice virtuálního města, jehož budovy nejsou vytvořeny z cihel, oceli či skla. Pohybuje se ulicemi textového města, vystavěného z trojrozměrných písmen různých fontů a barev, seskupených do budov-slov a domovních bloků-vět. Toto město je simulací města skutečného. Jeffrey Shaw vytvořil tři verze „Čitelného města“, *Manhattan* (1989), *Amsterdam* (1990), *Karlsruhe* (1991), všechny na základě dostupných plánů skutečných měst. Během své jízdy si může divák/čtenář vybírat cestu, kterou pojedje, a tím zároveň určovat podobu textu, který bude číst. Řídítka rotopedu umožňují divákovi/čtenáři ovládat směr jízdy, a odkrývat tak stále nové a nové kombinace vět, nové texty.

Shawovo dílo rozvíjí možnosti tělového odkrývání textu, naznačené výše, činí tak ale v prostoru. Text zobrazený jako trojrozměrná realita je ovšem oproti výše analyzovaným dílům uživatelsky bohatší, a to nejen z toho důvodu, že vyžaduje aktivitu celého čtenářova těla (jízda na rotopedu), ale především proto, že rozšiřuje možnosti čtení. „Čitelné město“ do jisté míry (byť virtuálně) zhmotňuje koncept borgesovského textového labyrintu, zahrady, v níž se cestičky rozvětvují²²¹. Na rozdíl od Borgesovy tajemné knihy-bludiště však nevytváří text, který by zahrnoval všechny své varianty, nýbrž knihu-město, v níž může čtenář odhalovat stále nové texty-ulice. Tradičnějšímu (úzkostnějšímu?) čtenáři na jeho cestě Shaw nabízí vodítka, domovní bloky stejných barev tvoří odlišitelné příběhové linie; čtenář nakloněný experimentu však může městem bloudit naprosto neomezeně, a stejně neomezeně tak vytvářet/odkrývat více či méně smysluplné texty.

Bouřlivý rozvoj informačních technologií tak, jak ho zažíváme v posledních desetiletích, neproměňuje jen naše vnímání světa, mění se sama podstata reality. Nástup nových médií ovlivnil formy i obsah komunikace, především ale zvýšil dostupnost informací, respektive radikálně navýšil množství dostupných informací. Kde hledat kořeny dnešní podoby světa? Vynález knihtisku, rozvoj žurnalistiky, racionalistická encyklopedičnost, to jsou jen některé z nespočtu milníků na cestě vedoucí ke světu, který se více než z fyzických objektů skládá z informací. Svět se proměnil v text (a obraz). Jestliže se však svou proměnou svět stal čitelným, znamená to také, že se stal zároveň srozumitelnějším?

Jednoznačně negativně na tuto otázku odpovídá dvojice rakouských umělců Christoph Steinbrener a Rainer Dempf svým konceptuálním zášahem *Delete*.

V roce 2005 po dobu dvou týdnů zmizely z vídeňské Neubaugasse (nacházející se v těsné blízkosti nákupní zóny na Mariahilfer Straße) všechny reklamní billboardy, cedule, loga, piktogramy a názvy společností. Steinbrener a Dempf všechna komerční textová i obrazová sdělení překryli („vymazali“) žlutou fólií. Zářivá žlutá fólie sice zakryla konkrétní slova, zároveň ale zdůraznila jejich všudypřítomnost. Svět, jak již bylo řečeno, získal podobu textu. *Delete* však ukazuje, že v zahlcující mase reklam, nápisů a značek už člověk (divák/čtenář) není schopen rozeznávat jedno sdělení od druhého. Nekontrolovatelným zanesením veřejného prostoru textem se svět stal paradoxně nečitelným.

Monumentální konceptuální instalace *Delete* razantně zasahuje do způsobu, jímž obyvatel města vnímá veřejný prostor. Smyslem tohoto zásahu ovšem není pouhá kritika „informačního smogu“. Diváci/čtenáři se v ulici Neubaugasse během dvou týdnů trvání instalace stali součástí abstraktní geometrické městské krajiny. Charakter této abstraktní městské krajiny odpovídá sochařskému pojetí prostoru a navrací pozornost diváka/čtenáře k morfologii architektury. Abstraktní geometrická krajina zahrnuje až poeticky vyznívající seskupení jednobarevných tvarů a neverbálního uměleckého sdělení. Reklama zbavená svého významu předává roli informátora samotnému prostoru města. Eliminací textu se před čtenářem/divákem během procházky ulicí Neubaugasse otevírají souvislosti, vztahy a konflikty mezi jednotlivými prvky městské krajiny, které text doposud zakrýval. Čtenář/divák vystupuje z role pasivního dezorientovaného chodce městskou krajinou, získává možnost produktivního a kreativního přístupu k veřejnému prostoru. Dočasná absence jednosměrné zprávy vyvolává možnost dialogu mezi čtenářem/divákem a městskou krajinou.

²²² Viz <http://www.asg-hh.de.ms>.

²²³ Vančát, 2008, s. 26.

²²⁴ Srov. Mašek - Vaňková, 2015.

6.4.3 Ukázka mezioborové vazby českého jazyka a literatury a výtvarné výchovy

S nástupem nových médií se zásadním způsobem mění nejenom přístup k informacím, ale také jejich podoba. Nejde jen o změny formální (např. z tištěné stránky v obrazovku počítače, tabletu, telefonu), zásadním způsobem se mění především sama struktura textu (lineární formu nahrazuje hypertextualita, neomezené možnosti transformace textu či obrazu apod.).

Důsledkem je mimo jiné proměna způsobu práce s textem a obrazem a s tím spojená proměna způsobů vyhledávání informací. Nejčastějším zdrojem informací je pro současné žáky internet. Informace tohoto typu ovšem velmi často přejímají, aniž by si je ověřili. Kritická práce s digitálními zdroji sice není primárním obsahem výtvarné výchovy (spadá spíše do kompetence výchovy mediální), přesto se ale nabízejí kreativní metody, které kritický přístup k informacím získaným na internetu mohou velmi účinně podporovat. Příkladem může být tvorba a vedení vlastních „falešných“ webových stránek, např. „zrcadlové stránky“ školního webu.²²² Tento postup praktickou formou seznamuje s některými znaky digitální vizuality a estetiky a zároveň otevírá prostor pro navazující diskusi nad problémem manipulace diváka pomocí digitálně upravovaného obrazu a jinak zkraslených informací.

V tomto smyslu se artefaktem výtvarného procesu (případně jeho součástí) může stát i text. Tzv. narativní strategie ve výuce výtvarné výchovy vycházejí z faktu, že žáci gymnázií pracují ve všech školních předmětech s textem a jejich výstupy bývají převážně textové povahy. Možnost pracovat s dosud nevyužívaným tvořivým potenciálem textu pak nabízejí právě digitální média. Vančát v této souvislosti poznamenává: „Text, který podporuje rozvoj tvořivosti, má být zadán tak, aby žák měl možnost samostatně rozhodovat, co a v jakém vzájemném uspořádání do textu chce vložit, a zejména pak s možností výsledky prodiskutovat z hlediska toho, co vyjadřují z jeho zkušeností.“²²³

V rámci nových médií a digitálních technologií se tvůrčí proces praktikuje především v internetové literatuře. Interaktivní tvorba několika tvůrců založená na hypermediální struktuře internetového média ovšem může být s úspěchem přenesena i do oblasti výuky výtvarné výchovy. Sesíťovaná obrazová vyprávění několika tvůrců mohou při uplatnění v hodinách výtvarné výchovy rozvíjet u žáků schopnost svobodného vyjadřování osobních zážitků a zkušeností, nabízejí možnost poznávat tvůrčí postupy spolužáků a podporují též komunikativní dovednosti. Mezi impulsy, jež mohou výtvarného pedagoga inspirovat v oblasti propojování textového a vizuálního vyjádření, lze zařadit i otevřené vnímání kulturního dění se zaměřením na vzájemné prolínání vizuálního umění a literatury. Na mysli zde máme kupříkladu tzv. *recykliteraturu*, oscilující mezi komiksem a koláží,²²⁴ či nový počin v rámci práce s obrazem a textem – dabing němých filmů, silně korespondující s výukovou situací *Vlastní titulky*, s níž jsme se seznámili v rámci pedagogické praxe italského lycea zařazeného do výzkumného projektu. Interakce obrazu a slova nemá fixní, předem daný výsledek. Dokazuje to mimo jiné i reflexe japonského režiséra Takaši

Miikeho²²⁵: „...Když si sto lidí přečte stejnou pasáž ve scénáři, přijdou se stovkou různých nápadů, jak ji natočit. Jak byste interpretovali tuto větu? Jak byste ji vyjádřili? Když scénář říká, že postava vběhne do místnosti, musíte se ptát sám sebe, jak tam vběhne, proč tam vběhne. Možná, že tam příletně. Musíte interpretovat význam slova ‚vběhnout‘.“²²⁶

6.4.4 Výuková situace *Vlastní titulky*

V této výukové situaci na sebe navazují dvě tvůrčí aktivity – recykliteratura a tvorba vlastních titulků pro vybraný seriál, film nebo jiné audiovizuální dílo. První z tvůrčích postupů může být uplatněn ve výuce samostatně nebo v propojení s další tvůrčí činností (viz níže).

Recykliteratura je obrazovo-textová koláž řídicí se konkrétními, předem stanovenými pravidly a zásadami²²⁷: Dílo musí vzniknout pouze kombinací již hotových obrazů a textů; text může sloužit jako komentář obrazu, ale také ho lze použít jako součást dialogu nebo monologu postav či předmětů; jednu repliku mohou žáci sestavit z více textů; text v podobě písmen, slov i celých výpovědí mohou žáci sestavovat z jednoho nebo více zdrojů.

V *recykliteratuře* žáci samostatně a kreativně využívají různých informačních zdrojů (slovníky, encyklopedie, odborná periodika). Sestavováním jedné repliky z více textových zdrojů dosahují kreativním postupem intertextovosti a vědomě tak dosahují účinku na čtenáře/diváka.²²⁸

Recykliteraturu lze vytvářet za pomoci nových médií²²⁹, je však možné ji tvořit i bez nutnosti použití digitálních technologií a přístrojů. Pedagog a žáci si donesou potřebný vhodný materiál. Vhodný je materiál bohatý jak na obrazové reprodukce, tak na text (například stará vydání odborných nebo populárních periodik). Žáci si vyberou obrazový materiál (reprodukce uměleckého díla, vědecké fotografie, reklamy), který pomocí vlepovaného textu (novinové články, texty z knih, reklamní slogany) zasazují do nově vytvořeného kontextu. Žáci tak mohou schopnosti a dovednosti získané jak v rámci výtvarné výchovy, tak i českého jazyka a literatury tvořivě využít v produktivních činnostech rozvíjejících jejich individuální styl.²³⁰

Při tvorbě *Vlastních titulků* si žáci vyberou scénu z filmu, jejíž obsah, a tím i interpretaci následně mění pomocí textu, vepisováním vlastních titulků. Ve výukové situaci jde o práci s autentickým filmovým materiálem a o kreativní zásahy do obsahu existujícího díla, tedy o konstrukci nových interpretačních celků. Jedna filmová scéna tak nabízí stovce žáků možnost tvůrčím zásahem vyjádřit sto různých názorů, postojů, emocí či jiných sdělení. Každý žák si vybírá film, který zná, který se mu líbí, z vybraného filmu pak scénu, která mu podle jeho názoru nabízí vhodný prostor pro tvořivý zásah.

Takové didaktické přístupy můžeme označit za postmoderní, resp. postprodukční²³¹. Žáci pracují s produkty vizuální kultury, vesměs popkultury, a vložením nového textu mění obsah a interpretaci filmové scény. V rámci tvůrčího procesu analyzují stylizaci filmové scény a ve své tvorbě s ní pak pracují, ať už tím, že vkládaný obsah přizpůsobí stylizaci, anebo proti ní

²²⁵ Takaši Miike, nar. 1960, filmový režisér.

²²⁶ Takaši Miike, nar. 1960, filmový režisér.

²²⁷ Viz Mašek - Vaňková, 2015.

²²⁸ Návaznost na RVP G.

²²⁹ V takovém případě je pak možné s dílem pracovat dále, recykliteratura se např. může stát východiskem pro tvorbu internetového memu.

²³⁰ Návaznost na RVP G.

²³¹ Ve smyslu Bourriaudova chápání pojmu postprodukce: „umělci si již nekladou otázku, co nového udělat?“, ale spíše, co s tím dělat? Jinak řečeno: jak produkovat jedinečnost, jak vytvářet smysl z chaotické masy předmětů, vlastních jmen a odkazů, která představuje náš každodenní život?“ viz Bourriaud, 2004, s. 8.

232 Návaznost na RVP pro gymnázia.

233 Internetový mem(e) – informace rozesílána v podobě textu, obrázku, gifu apod.

Obr. 22_Ukázka tvůrčí aktivity *Recyklitura*. Archiv autorky.Obr. 23_Výuková situace *Vlastní titulky*. Foto autorka.Obr. 24_Ukázka výukové situace *Vlastní titulky*. Archiv autorky.Obr. 25_Ukázka výukové situace *Vlastní titulky*. Archiv autorky.

naopak záměrně vystupují. Reinterpretace zvolené scény je potom založena na napětí mezi přejatou vizuální složkou a nově vloženou složkou textovou a zároveň na kontrastu mezi celkovým (vizuálně-textovým) obsahem původní sekvence (jež je divákům známa – jak již bylo řečeno, jedná se o scény z populárních filmů) a sekvencí reinterpretovanou vložením nového textu. Díky této výukové situaci žák poznává možnosti filmového jazyka a charakteristické rysy filmové stylizace a současně se učí rozeznávat manipulativní komunikační strategie spojené s použitím textového a obrazového materiálu a posoudit a interpretovat jeho komunikační účinky.²³² Přípravná práce a samotná tvorba totiž poskytuje žákům prostor pro rozvoj kritického myšlení o filmu. Výběr vizuálně podnětné nebo expresivně dynamické scény pak dovoluje žákům tvarovat na omezené časoprostorové ploše filmové sekvence vlastní koncept a překvapivý obsah.

6.4.5 Výuková situace *Vlastní titulky* – shrnutí (evaluace modelu C)

Během ověřovacích workshopů modelových výukových situací se potvrdilo, že v případě *Vlastních titulků* je žákům tvořivá práce s autentickým filmovým materiálem vlastní. Žáci mají bohaté zkušenosti nejen s vlastními kreativními zásahy do obsahu existujícího díla, ale také s vesměs vtipnou re-konstrukcí nových interpretačních celků.

Tyto zkušenosti se projevily již při tvorbě *recyklitura*. Žáci dostali k dispozici kompletní vydání časopisu 100+1 z roku 1977 (při použití podobně starého nalezeného materiálu je možné a vhodné integrovat do výuky prvky mediální výchovy). V první chvíli došlo k spontánnímu čtení, listování a výměně informací mezi žáky, a to zejména o soudobé reprodukční technice, vizuálních prostředcích reklamy ze 70.let, grafickém zpracování stránek a námětech zpracovaných v článkách. Souběžně docházelo mezi žáky během tohoto „skoku do historie“ k individuálnímu seznamování s autentickým historickým tiskovým informačním médiem a „archeologickému“ dohledávání toho, co se dělo, co lidi zajímalo a jak byly lidem informace v roce 1977 prezentovány.

Motivace v této výukové situaci vychází mnohdy právě ze samotných žáků, pro něž je komentář, autorský zásah, tvůrčí inovace a posun zcela přirozený. Významnou roli zde mimo jiné sehrává zkušenost ze sociálních sítí. Zmíňme v tomto ohledu alespoň dovednosti (a zkušenosti) získané na základě tvorby memů²³³ (v případě žáků především převzetí fotografie ikonicky známé nebo navázané na aktuální situaci a její doplnění vlastním textovým komentářem) a šíření virálů. To je také pravděpodobně hlavní důvod, proč žáci práci na *Vlastních titulcích* přijali nadšeně a v zásadě bez nutnosti zapojení jakékoli motivační strategie ze strany pedagoga.

Důležité bylo domluvit se společně na výchozím obrazovém (filmovém) materiálu. V případě italských žáků se jednalo o známé a populární filmy, např. snímky *Piráti z Karibiku*, *Shinning* či *Letopisy Narnie*. Čeští žáci si společně zvolili jeden díl populárního koprodukčního skandinávského detektivního seriálu *Most* (Bron/Broen, 2011–2018). Zvolené scény

často silně expresivně ilustrovaly citové rozpoložení postav a v naprosté většině případů obsahovaly dialogy.

Seriály a filmy jako takové spoluutvářejí vizuální svět středoškolských žáků, a jak už bylo uvedeno²³⁴, nejsou soukromou zkušeností jednotlivce, nýbrž předmětem sdílení a recyklace. Potvrdilo se, že právě takové produkty vizuální kultury mohou úspěšně vytvářet prostor pro žákovo svobodné sebevyjádření. Konkrétně v případě sledované výukové situace výběr mediálních žánrů, které žákům byly důvěrně známé a které zároveň obsahovaly srozumitelný komunikační záměr, přirozeně odstranil bariéru (nezkušenost, nezáměr), která by žáky od textových zásahů mohla odrážet.

Vložené textové obsahy vznikaly různými tvůrčími způsoby; objevovaly se přístupy zcela autorské, kombinace již hotových nalezených textů (citace z Erbenovy *Kytice*), záznamy slyšeného rozhovoru (dialog spolužáků u školního automatu na jídlo), případně inspirace komentáři z facebookové stránky (vlastnosti a technické parametry vysněného auta). Je přitom pozoruhodné, jak se přes krátkodeché nápady dostávají žáci k potenciálně zajímavým tématům, která reflektují kritické myšlení žáků a připouštějí komentáře reagující na aktuální dění ve společnosti. Právě tato skutečnost potvrzuje, jak důležité je integrovat zkušenosti a dovednosti žáků z oblasti digitálních technologií a nových médií, tedy z jejich každodenně zažívaného vizuálního světa, do výuky výtvarné výchovy. Zároveň se potvrzuje silné propojení vizuální a digitální gramotnosti s gramotností mediální. V tomto ohledu tedy lze hovořit o rozvíjení multigramotnosti, tak jak již byla zmíněna výše. Žáci si skrze vlastní tvůrčí činnost uvědomují, jakým způsobem dokáže zásah textu do obrazového materiálu posunout obsahový význam díla a vytvořit nové souvislosti pro vnímání a pochopení jeho sdělení.²³⁵

Výuková situace *Vlastní titulky* naplňuje vytyčený cíl směřovat k pojetí výtvarné výchovy jako interdisciplinárního předmětu a předmětu, ve kterém se bezprostředně reaguje na aktuální podněty z oblasti vizuální kultury a ve kterém se podporuje kritické myšlení žáků a utváření jejich společenských postojů.

6.4.6 Výuková situace *Slovo je umění*²³⁶

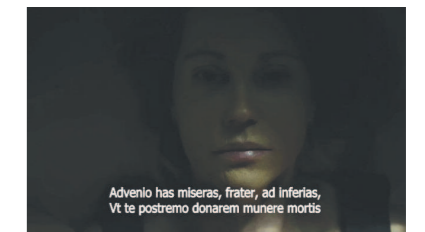
Impulsem pro vytvoření této modelové výukové situace byla komparativní studie Pavlín Morganové „Smysl slova spočívá v jeho použití“²³⁷, ve které se autorka věnuje formálnímu porovnání „instruktážních básní“ Jiřího Koláře a Yoko Ono. Jejich tvorba je svou „interdisciplinarnitou“ na poli výtvarném a literárním vhodným inspiračním zdrojem pro hledání styčných bodů mezioborové vazby český jazyk a literatura - výtvarná výchova. Podobné přístupy totiž mohou posloužit jako obecný rámec, v jehož mezích (ale jistě i mimo ně) se můžeme s žáky vydat po tvůrčí linii vedoucí od básnictví k vizuálnímu umění, a dále i k fyzické umělecké aktivitě.

Tuto linii lze ostatně vysledovat právě i u zmíněných umělců. Například Yoko Ono svoji „instruktážní báseň“ *Fly Piece* (1963) opakovaně

234 Viz kapitola *Současný středoškolský žák (specifikace cílové skupiny s ohledem na zkoumanou problematiku)*.235 Konkrétním příkladem těchto zkušeností a dovedností je vytváření memů, a to apropraci přístupem k seriálům, filmům a veškeré dostupné produkci na internetu. Autor memu pracuje se znalostmi popkultury ostatních uživatelů a do vybraných obrazů (které se ve většině případů recyklují) pocházejících z populárních seriálů a ikonických filmů vkládá vlastní textový obsah komentující aktuální událost, soukromé pocity případně i vážnější společenská témata. Příkladem může být třeba motto „Winter is coming“ ze seriálu *Hra o trůny*, používané v okamžiku očekávání velkého přílivu komentářů a reakcí na určitou zcela novou skutečnost, nebo facepalm pracující s obrázkem ze seriálu *Star Trek*, který vyjadřuje stav, kdy si autor uvědomil, že je takřkajíc „mimo“.

236 Název výukové situace inspiroval název 5. ročníku soutěže MUS 2013/2014.

237 Morganová, 2013.

Obr. 26_Ukázka výukové situace *Vlastní titulky*. Archiv autorky.

²³⁸ Chalupický, 1993, s. 37.

²³⁹ Návaznost na RVP pro gymnázia.

²⁴⁰ Totéž.

²⁴¹ Návaznost na RVP pro gymnázia.

veřejně realizovala, Jiří Kolář zase označil svoji sbírku *Návod k použití* jako destatickou poezii²³⁸, a tím minimálně naznačil participativní přístup čtenáře, který předpokládá více než jen přečtení textu. Čtenář/divák se zde stává zároveň realizátorem a tím i spoluvůrcem. Participace na procesu přeměny literárního díla v dílo výtvarné (akční) pak může mít dvojí podobu realizace, která proběhne buď pouze ve fantazii čtenáře, nebo ji čtenář reálně uskuteční.

V první tvůrčí aktivitě výukové situace *Slovo je umění* pedagog vybere vhodné ukázky z díla obou autorů a představí je žákům. Žáci se v následné diskusi snaží postihnout smysl textu a vysvětlí důvody a důsledky různých interpretací téhož textu²³⁹ (v rámci diskuze je možné žáky seznámit s tvorbou dalších umělců Fluxu, konkrétně s ukázkami jednotlivých „event score“). Žáci si individuálně rozmyslí, zdali budou „instruktážní básně“ realizovat reálně, nebo pouze ve své fantazii.

V další části výukové situace dostanou žáci za úkol napsat vlastní „instruktážní básně“, kterou po dokončení poskytnou spolužákům/spoluvůrcům k realizaci. Návodů k realizaci mohou mít rozmanitou podobu, od náročných výzvů ke konkrétní akci až po otevřenou instrukci, která ponechává velký prostor pro interpretaci a možné formy realizace. Žáky reálně uskutečněné „instruktážní básně“ dokumentujeme fotografiemi nebo videozáznamem. Na základě přímého pozorování realizované „instruktážní básně“ žáci v závěrečné diskusi samostatně interpretují dramatické (pohybové) zpracování literárního díla spolužáky.²⁴⁰

V druhé tvůrčí aktivitě nejprve pedagog seznámí žáky s dalšími díly Jiřího Koláře, a to zejména s ohledem na prolínání výrazových prostředků z výtvarné a literární oblasti v jeho tvorbě. Následně zadá téma, jež však není volné, nýbrž musí obsahovat čitelnou citaci umělecké tvorby Jiřího Koláře. Pedagog tak u žáků podporuje samostatné a aktivní rozvíjení zkušenosti s hledáním inspiračních zdrojů ve výtvarném umění.

Následují individuální konzultace návrhů s žáky a hledání vhodného média, techniky a způsobu zpracování daného návrhu. Žák během této výukové situace porovnává a tvořivě pracuje s různými znakovými systémy, rozeznává specifčnosti vizuálně obrazných znakových systémů a vědomě uplatňuje jejich prostředky k vytváření obsahu při vlastní tvorbě²⁴¹, proto je vhodné v obou tvůrčích aktivitách respektovat osobitý a originální přístup žáka. A to i přes to, že je tento postup pro pedagoga náročný nejen na přípravu, ale také na celkové časové rozvržení výuky.

6.4.7 Výuková situace *Slovo je umění*

– shrnutí (evaluace modelu C)

Pro potřeby workshopů byl vybrán text Yoko Ono *Painting to Exist Only When It's Copied or Photographed* (Obraz, který existuje, pouze když je kopírován nebo fotografován) z roku 1964, od Jiřího Koláře pak text („návod“) Sonet ze sbírky *Návod k upotřebení* z roku 1965. Po seznámení s nimi pak žáci vytvářeli vlastní „instruktážní básně“. Návodů a instrukce vytvořené během workshopů můžeme přes značné rozdíly rozdělit

na tři skupiny, a to na výzvy, které není de facto možné reálně uskutečnit, na návody, které žáci nechtěli a nemuseli realizovat a dále na tu skupinu instrukcí, jež byly přímo určeny k uskutečnění. Tato poslední třetina „instruktážních básní“ většinou odkazovala k práci s textem, například k vytvoření písmena jako objektu nebo k destruktivní manipulaci s textem v knize. Tyto návody posléze obdrželi spolužáci v roli čtenářů/tvůrců.

Reprezentativním příkladem reálně uskutečněné instrukce, která zněla „Dej svému kolu rychlost“, byla performance jízdy na kole s přidaným textovým elementem (na nosič kola byla upevněna vlajka s nápisem „rychlost“). Akce byla fotograficky zdokumentována přihlížejícím publikem/spolužáky. Zajímavé na této akci je, že v původní „instruktážní básni“ se nepíše nic o přídavném použití textu. Žák v roli čtenáře/tvůrce pravděpodobně pod vlivem tvorby Fluxu a Jiřího Koláře jako inspiračního vodítka zvolil pro vyjádření své představy rychlosti podobu konkrétního slova, které, jak ostatně vyžadovala instrukce, přidal ke svému kolu. Za zmínku stojí, že v rámci této výukové situace žáci své aktivní kontakty a poznatky získané z výtvarného umění uvedli do vztahů jak s aktuálními a historickými uměleckými výtvarnými projevy, tak s ostatními vizuálně obraznými vyjádřeními, uplatňovanými v běžné komunikaci²⁴². Tvůrčí činnost ve veřejném prostoru, a to i za použití předmětů denní potřeby, jim umožnila přiblížit se k jedné z hlavních myšlenek avantgardních a neoavantgardních umělců, tedy setřít hranici mezi uměním a každodenním životem. Při vlastní tvorbě (realizaci akcí a performance) pak žáci uplatňovali umělecké vyjadřovací prostředky současného výtvarného umění. Získané, osobně prožité zkušenosti s akčním uměním jim pak byly nápomocné pro následné porozumění konkrétním historickým uměleckým postupům využívajícím lidské tělo jako hlavní médium vyjádření.

Tvůrčí výstupy žáků z druhé části výukové situace, která byla založena na individuálním přístupu jednotlivých žáků k tvorbě Jiřího Koláře (a to s důrazem na interdisciplinární přístup), byly většinou vytvořeny metodou „remediace“ původních Kolářových postupů. Konkrétně například tradiční postupy koláže byly provedeny pomocí digitálních technologií.

V žákovské práci pracovně nazvané *Vajíčko* se jeden z výrazných motivů Kolářovy objektové tvorby propojil s předmětem konzumu (a reklamy). Objekt vytvořený žákem si vypůjčil výtvarné vyjadřovací prostředky typické pro Kolářovo dílo (kolážovitě lepení textových ústřížků na povrch předmětů), zároveň ale tvarově a konstrukčně parafrázoval plastové vajíčko ukryté v čokoládovém dezertu Kinder Surprise. Oblíbenost Kinder vajíčka mezi dětmi zvyšuje překvapení ukryté v plastovém vajíčku v podobě hračky, kterou si děti ve většině případů musí složit. Je důležité, že princip hry žák odhalil nejen u konzumního předmětu, ale také ve tvorbě Jiřího Koláře. Umožnilo mu to totiž propojit oba inspirační zdroje nejen na úrovni jevové (vejce jako forma), ale také strukturní (princip hry). Ve výsledku se pak jednalo o otevíratelný objekt ve tvaru vajíčka, které žák kaširoval z novinových ústřížků. Dovnitř pak ukryl předměty, ze kterých Kolář zejména v 60. letech 20. století sestavoval objektové básně (například provázky, klíče nebo karty). Žák ovšem svůj koncept propojení Kolářovy tvorby a konzumního produktu rozvinul ještě dále: Protože je sou-

²⁴² Návaznost na RVP G.



Obr. 27 *Dej svému kolu rychlost*. Ukázka výukové situace *Slovo je umění*.



Obr. 28 *Vajíčko*. Ukázka výukové situace *Slovo je umění*. Archiv autorky.

částí skládací hračky ukryté v Kinder Surprise také návod k jejímu složení, vytvořil v rámci svého projektu i jednoduché animace, které měly právě podobu návodů k sestavení figurek zvířat, a to z předmětů ukrytých uvnitř *Vajíčka*. Druhy zvířat, které bylo možné podle těchto návodů kolážovitě složit, pak přejal z Kolářovy instalace *Environment Ezop* (1971-72).

Ve své tvůrčí činnosti se žákovi podařilo na několika úrovních navázat na Kolářův přístup, to znamená vytvářet mezi zdánlivě nesouvisejícími prvky technikou koláže nové souvislosti a zároveň posunem tohoto přístupu do jiného média využít vlastních znalostí aktuálních způsobů vyjadřování a technických možností animace.

6.4.8 Výukové situace *Vlastní titulky a Slovo je umění* – návaznost na RVP

Ve výukových situacích *Vlastní titulky* a *Slovo je umění* byly rozvíjeny tyto klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, komunikace sociální a personální. Dále v těchto výukových situacích došlo k naplnění očekávaných výstupů pro český jazyk a literaturu a výtvarný obor:

Žák

- porovnává různé znakové systémy, např. mluveného i psaného jazyka, hudby, dramatického umění
- rozpoznává specifičnost různých vizuálně obrazných znakových systémů a zároveň vědomě uplatňuje jejich prostředky k vytváření obsahu při vlastní tvorbě a interpretaci
- nalézá, vybírá a uplatňuje odpovídající prostředky pro uskutečňování svých projektů
- vědomě uplatňuje tvořivost při vlastních aktivitách a chápe ji jako základní faktor rozvoje své osobnosti; dokáže objasnit její význam v procesu umělecké tvorby i v životě
- v mluveném i psaném projevu vhodně využívá slohotvorné rozvrstvení výrazových prostředků češtiny
- získané schopnosti a dovednosti tvořivě využívá v produktivních činnostech rozvíjejících jeho individuální styl.

6.5 MODEL D: Aplikace postupů neomediálního umění v popkultuře a naopak - ukázkové téma integrace průřezového tématu mediální výchova do výuky výtvarné výchovy

6.5.1 *Glitch art* (komparace s tvůrčími metodami Jiřího Koláře)

Východiskem pro ukázkové téma integrace a posléze výukovou situací *Glitch art* byla aktuální tendence využívání technologických chyb, tak jak se objevuje v současném neomediálním umění a v dalších oblastech vizuální kultury. Estetizace dysfunkce softwarového nebo hardwarového systému bývá označována pojmem glitch art²⁴³ a svými kořeny odkazuje k historickým předchůdcům (např. videopionýrům Nam June Paikovi a Woody a Steině Vasulkovým), jejichž experimentální práce byla založena na systematickém zkoumání soudobého nového média a jeho charakteristických vlastností, a to často za pomoci postupové či technologické chyby a zapojením konceptu kontrolované náhody.²⁴⁴

Já se na tomto místě na podobné strategie (tedy strategie pracující s vykročením mimo hranice jednoho konkrétního média a též strategie používající náhodu a rozvíjející postupovou či technologickou chybu v realizaci uměleckého díla) zaměřím také. Postupy blíže příbuzné s těmi, které zde uvedu, doporučuji ve výuce výtvarného oboru také například Johannes Kirschenmann a Sara Burkhardt²⁴⁵.

Jak již bylo řečeno a ukázáno v předchozích výukových situacích, je z pohledu výtvarného pedagoga, který uplatňuje ve výuce interdisciplinární přístup, významným inspiračním zdrojem Jiří Kolář. Kolářovo permanentní hledání forem umožňujících vyjádřit sdělení kombinací vizuálních a verbálních znaků představuje paradigma, dobře použitelné nejen pro vytváření konkrétních didaktických postupů mezioborové vazby český jazyk a literatura – výtvarná výchova (model C, viz výše), ale také pro model D: *Aplikace postupů neomediálního umění v popkultuře a naopak*, jemuž se na těchto stranách budu věnovat. Příklady literárních a výtvarných metod, které jsem při vytváření modelové výukové situace vybrala z rozsáhlého Kolářova díla, měly roli podnětného vodítka. Zvoleny přitom byly metody pracující s texty a obrazy dekonstruktivními, ba až destruktivními postupy, a to tak, aby co nejlépe korespondovaly s tématem výukové situace *Glitch art*²⁴⁶, jímž je estetika chyby.

Kostru následujícího textu tedy budou tvořit příklady jak z Kolářovy tvorby, tak z oblasti glitch artu, a to v jejich vzájemném porovnání. Touto metodou se nesnažím naznačit přímý vliv Kolářova díla na neomediální umění (na Kolářově místě by tu ostatně mohl stát jiný zástupce experimentálních tendencí 60. let), nýbrž spíše ukázat hlubokou vkořeněnost této tvorby ve starší umělecké tradici. Zároveň pak chci, podobně jako v modelu A, ozřejmit, jakými způsoby se mohou díla tradičních a digitálních médií vzájemně osvětlovat.

²⁴³ Termín glitch art označuje uměleckou strategii či artefakt vytvořený používáním nebo inscenováním chyby/vady softwaru/hardware v realizaci/prezentaci uměleckého díla.

²⁴⁴ V kontextu umělecko – historického vývoje ovšem nalezneme i časově starší díla, při jejichž tvorbě byly uplatněny metody pracující s náhodou (viz např. Dada, Fluxus, konceptuální umění).

²⁴⁵ Viz kapitola *Projekt MuSe Computer*.

²⁴⁶ Výuková situace přebírá termín glitch art do svého názvu pro jeho jasnost, ale též i jistou efektnost.

²⁴⁷ Chalupecký, 1993, s. 40.

²⁴⁸ Pro bližší informaci doporučuji např. webovou stránku datamosh.com.

Kolář v abstraktních básních tvořených na psacím stroji přistupuje k textu dekonstruktivním přístupem: nepracuje s celými výpověďmi, nýbrž pouze s jednotlivými znaky jazykového kódu, které izoluje a tyto fragmenty pak uspořádává do vizuálních kompozic. Mnohdy pak destruuje i samotné znaky, a to až na samou mez čitelnosti/srozumitelnosti (viz jeho „cvokogramy“ a „analfabetogramy“). Podobnou tendenci můžeme sledovat i v rámci digitálního glitche: rozhraní, zpřístupňující data uživateli je potlačeno, a vyjevuje se sám algoritmus v podobě binárního kódu, čímž se ovšem informace stávají alespoň z hlediska obvyklé formy čtení ne-srozumitelné. Tak jako se Kolář svými analfabetogramy snaží ukázat, „co bylo před básní“, umožňuje obnažená podoba algoritmu spatřit, co stojí za (anebo lépe před) tou podobou díla, s níž přichází do styku běžný uživatel. Nejde ale jen o takové odhalení, podobně jako u Koláře se i binární znaky stávají předmětem estetizace. V obou případech se tak setkáváme s geometrizujícími kompozicemi, akumulacemi překrývajících se znaků, zdánlivě neuspořádanými shluky znaků či jednotlivými znaky rozptýlenými po ploše (viz např. dílo Laimonae Zakase Glitchr, 2014).

Mimo princip vědomé de(kon)strukce textu ovšem nabízejí tvůrčí metody Koláře i další souvislosti s díly glitch artu. Jeho metody roláže a proláže pracují podobným způsobem s obrazem. Chalupecký v závěru Příběhu Jiřího Koláře píše: „Snad to platí o celé Kolářově tvorbě. Jako potřeboval rozvrátit řeč, aby pronikl za ní, stejně rozvrací text i obraz, roztrhává jej, rozřezává, zbavuje zjevného smyslu, aby našel, co jej dělá, ale co nikdy žádným viditelným obrazem nebo textem být nemůže. [...]“²⁴⁷ U roláže dochází rozřezáním či rozstříháním nejprve k destrukci původního obrazu, permutační posun vzniklých částí obrazu, případně jejich zdvojení (a následná fixace) se však stává podkladem pro vznik nových významů. U digitálního glitch artu nalézáme vizuálně i strukturně podobná díla, fragmentární, až abstraktní obrazy vytvořené například tzv. datamosh efektem u bitmapového obrazového formátu nebo narušením analogového záznamu (viz např. Andy Denzler, Nico # 1717 c., 2008).

Glitch art pracuje s úmyslnou a plánovanou chybou (glitch-alike nebo provoked glitch), řada glitchartových děl však i vzniká koláží vícero glitchů nebo aropriacním přístupem k původnímu neplánovanému narušení informačního toku. *Glitch art* jednoduše řečeno estetizuje technologickou chybu, zároveň však tematizuje samotnou povahu digitálních technologií. Divák se s glitch artem setkává v jeho přirozeném prostředí (na internetu), ale také (a to stále) častěji v galerijních prostorech. Vizuálně obrazná vyjádření umělecké tvorby pak velice rychle, téměř bezprostředně reflektuje i populární kultura. Z toho důvodu se žáci jako uživatelé digitálních technologií setkávají s použitím glitche ve vizuálních zobrazeních spíše při sledování hudebního videoklipu, intra oblíbeného seriálu nebo reklamní fotografie. Přirozeně pak následují vlastní experimenty žáků, jež umožňuje široká nabídka filtrů a speciálních sad plug-inů, jež do softwarových programů integrují sami výrobci²⁴⁸. Všechny výše uvedené aspekty tak naznačují potenciál, který nabízí využití glitche ve výuce výtvarné výchovy. Prakticky je pak dokládá první z výukových situací modelu D *Glitch art*.

6.5.2 Výuková situace *Glitch art* (chyby plodí inspiraci a imaginaci)

Pedagog i žáci přinesou ukázky glitch artu a vzájemně se s nimi seznámí. Vhodným příkladem může být třeba *Anarchitektura* Oliviera Ratsiho²⁴⁹, která destrukcí architektonických objektů koresponduje s uměleckými destruktivními postupy Jiřího Koláře. Doporučit lze také neomediálního umělce Ryoji Ikedu pracujícího s tokem digitálních dat, který využívá jako zdroj pro manipulaci obrazu a zvuku. Jeho počítačový systém dekóduje proudící data a přetváří je ve zvukové vizualizace.²⁵⁰

Seznamování s uměleckými díly glitch artu doprovází diskuze, která vede žáky k porozumění uměleckému dílu s ohledem na autorský záměr a kontext současného umění a zároveň jim přiblíží faktory, které ovlivňují volbu a zpracování formálních znaků uměleckého díla. Mezi konkrétní ukázky glitche zařadíme také produkty populární kultury (oficiální videoklipy hudebních skupin, reklamní fotografie, vizuální styl hudebních klubů a subkulturních časopisů apod.).

Před samotným zadáním tvůrčí činnosti se pedagog věnuje společně s žáky hledání formálních a obsahových odlišností vizuálně obrazných vyjádření na konkrétních ukázkách uměleckých děl glitch artu a glitch produktů populární kultury.

Zadáním pro tvůrčí aktivitu výukové situace *Glitch art* je návrh vizuálního zobrazení, určeného pro titulní stránku subkulturního časopisu. Vzhledem k tomu, že rejstřík možností využití, případně imitování technologické chyby je široký, ponecháme žákům, kteří se ve specifických nástrojích a postupech pro tvorbu glitche orientují, možnost volného výběru konkrétního druhu deformace vizuálně obrazného vyjádření. Výběr technologického postupu však s žáky pedagog přesto konzultuje a tím je směřuje k uvědomování si souvislostí mezi cíli a motivy tvůrce a prostředky použitými při tvůrčí činnosti. Žáky, kteří nemají a zkušenosti s glitchem, pedagog směřuje k jednodušším technologickým postupům inscenování deformace obrazu (například signal/data corruption efekty). Úskalím práce v této výukové situaci je možnost snadného sklouznutí k povrchnímu řešení kompozičního záměru díla užitím řady softwarových nástrojů a postupů, jež už žáci znají²⁵¹. Aktivita by naopak měla směřovat spíše k hledání nových možností. Proto je i zde důležitá neustálá reflexe jak ze strany pedagoga, tak i ostatních žáků.

Původním obrazem, který budou žáci pomocí glitche deformovat, může být jejich autorská fotografie nebo fotografie cizího autora.

Přípravnou částí této výukové situace je tvorba obrazové koláže, která bude sloužit jako návrh budoucího díla. K vytvoření obrazové skici žáci použijí kopii své donesené fotografie. V případě, že zvolí typ deformace obrazu, který vizuálně asociuje některou z Kolářových technik, je možné (a vhodné), aby ji v této přípravné fázi použili. Typickou metodou uplatňovanou v glitch artu je např. horizontální či vertikální posun. Pokud tuto metodu žák zvolí, nabízí se možnost uplatnit při tvorbě návrhu/koláže Kolářovu metodu roláže. Tato jednoduchá vizualizace návrhu umožní žákům

²⁴⁹ S ohledem na pedagogický přínos lze doporučit také díla Roberta Overwega a Clementa Vally.

²⁵⁰ Ryoji Ikeda, *Data.Matrix*, 2010. Viz <https://www.youtube.com/watch?v=k3J4d4Rb>.

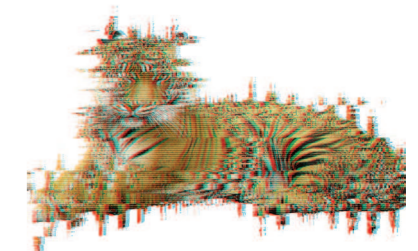
²⁵¹ K možným problémům blíže viz kapitola Rizika spojená s integrací digitálních technologií do výuky výtvarné výchovy.



Obr. 29_Ukázka výukové situace *Glitch art*. Archiv autorky.



Obr. 30_Ukázka výukové situace *Glitch art*. Roláž. Archiv autorky.



Obr. 31_Ukázka výukové situace *Glitch art*. Archiv autorky.

²⁵² Například vymazání Rudolfa Stránského z fotografií z roku 1949 či doplnění davu při volbě prezidenta Zápotockého v roce 1953.

²⁵³ Nejedná se o ostatně pouze o manipulace motivované ideologicky. Uvědomme si třeba, nakolik je současná vizualita formována digitálně manipulovaným reklamním obrazem. Srov. Steyerl, 2013.

lépe se soustředit na vizuální kvality finálního výsledku, a zároveň jim umožnit odlišit účinky na smyslové vnímání u díla vytvořeného tradiční metodou koláže a díla vytvořeného počítačovým programem. Výuková situace může být rozšířena o navazující tvůrčí aktivitu z oblasti grafického designu, která dále pracuje s výslednou glitch artovou fotografií začleněním textové složky (například název časopisu apod.).

6.5.3 Digitální manipulace reality

Jako hlavní téma modifikovatelné druhé výukové situace modelu D (*Setkání s umělcem*) byl zvolen problém střetu reality a fikce v rámci média fotografie, tedy otázka autenticity fotografie, tak jak ji obsahuje průřezové téma mediální výchova. Úmyslné upravování fotografií se objevuje už od samotných počátků tohoto média, kdy se fotografie retušovaly, kolorovaly a vytvářely se fotomontáže, v té době ovšem pochopitelně bez použití digitálních technologií. Výraznými příklady montáží fotografie, ve kterých dochází zásahem k vizuální změně fotografického obrazu za účelem manipulace s realitou, jsou politické retuše. Tyto manipulativní zásahy, orientující se na mazání nepohodlných osob či vkládání davů příznivců při veřejných projevech, nalezneme nejenom v historii²⁵², ale i v současnosti²⁵³. Takto rozšířené téma nabízí mezipředmětovou vazbu výtvarná výchova - dějepis.

Jako inspirační zdroj práce s manipulovanou digitální fotografií z umělecké oblasti se pedagogovi nabízí obrazy Simona Stälénhaga, jehož tvorba má široký záběr od uměleckých projektů po reklamu a videohry. Právě ukázka umělecké osobnosti, která je aktivní nejen v uměleckém světě, ale také v oblasti populární kultury, pak koncepčně zapadá do tématu integrace mediální výchovy do výuky výtvarné výchovy. Obrazy Simona Stälénhaga nás svou hyperrealisticky malovanou krajinou odkazují na romantické výjevy krajin C. F. Davida. Paralelu však nacházíme také v konstrukčním principu, který oba umělci uplatňují: u C. F. Davida jsou to reálné výseky krajin, do kterých však malíř zapojuje další, např. architektonické prvky (viz např. *Ruine Eldena im Riesengebirge*, 1830–34). Simon Stälénhag nejdříve vyfotografuje reálné krajiny a pak do nich postprodukčně (za použití Photoshopu) vkládá vědeckofantastické motivy, často pocházející z oblasti seriálů, filmů či počítačových her. Na základě vzniklé digitálně manipulované fotografie pak vytvoří hyperrealistickou olejomalbu. Dodejme ještě, že pomyslný kruh spojující uměleckou tvorbu s popkulturou se v tomto případě uzavírá (plánovaným) televizním seriálem, inspirovaným právě těmito malbami.

6.5.4 Výuková situace *Setkání s umělcem*

Výuková situace *Setkání s umělcem* podobně jako situace *Vlastní titulky* pracuje s posunem obsahu vizuálního díla, tentokrát však fotografie. Oproti *Vlastním titulům* již žák nepracuje s filmovým materiálem, ale s fotografií, kterou pomocí digitálních technologií upravuje. Jedná se tedy vlastně o digitálně manipulovanou fotografii, resp. o fotomontáž. Žáci si nejprve na internetu vyhledají fotografie známých umělců, zachycených



Obr. 32_Výuková situace *Setkání s umělcem*. Foto autorka.

při tvůrčí činnosti v ateliéru. Výběr uměleckých osobností přitom koresponduje s předchozím výkladem výtvarného pedagoga, týkajícím se vybrané kapitoly z dějin umění nových médií. Žáci se pomocí svého tvůrčího zásahu pomyslně stávají součástí historie dějin umění. Zásah spočívá v dosazení sebe sama (resp. fotografie sebe sama) do stávající kompozice fotografie pomocí bitmapového grafického programu Photoshopu. Výuková situace *Setkání s umělcem* vede žáky k promyšlení postoje, gestiky, nasvícení a velikosti své postavy tak, aby se co nejlépe stala součástí fotografovaného momentu. Kromě prohlubování praktických znalostí grafického softwaru si tak žáci osvojují také technické dovednosti z oblasti fotografie a v neposlední řadě, což ostatně prokázal i empirický výzkum, dochází k upevňování znalostí z dějin umění.

Do prezentace výsledných fotografií žáků zařadíme také historické fotografie ukazující příklady politické retuše u nás a doplníme ji o původní fotografie, které byly takto manipulativně upraveny. Pedagogická zkušenost ukazuje, že fotografie je žáky vnímána jako „otisk reality“, a to i přesto, že disponují znalostmi a zkušenostmi s postprodukčními zásahy z oblasti digitálních technologií a masmédií. V tomto ohledu je důležité, že *Setkání s umělcem* žákům poskytuje možnost vyzkoušet si skrze tvůrčí aktivitu manipulativní zásah do vizuálního sdělení a zároveň je seznámí s historickým kontextem fotomontáže.

Výhodou této výukové situace je také variabilita námětu, resp. možnost námět dále rozvíjet (viz např. „setkání s uměleckým dílem“, „setkání s oblíbeným seriálem“ apod.). Variantou může být také výběr jiného média, například videa. V tomto případě s žáky pracujeme pomocí „klíčování“, tedy původně filmovou metodou, kterou můžeme adaptovat na metodu výtvarnou, jejíž základem je práce s barvami. Klíčováním můžeme vytvořit videokoláž, a to spojením záběrů z filmu nebo seriálu a snímáním postavy žáka nebo zvolených předmětů v reálném čase za pomoci kamery.

Z hlediska integrovaného průřezového tématu mediální výchova rozvíjejí žáci své kritické vnímání fotografického materiálu a skrze tvůrčí zásah do vybrané fotografie získávají zkušenost s porušením autenticity a informační výpovědi fotografie nebo videozáznamu postprodukční manipulativní úpravou.

6.5.5 Výukové situace *Glitch art a Setkání s umělcem* – shrnutí (evaluace modelu D)

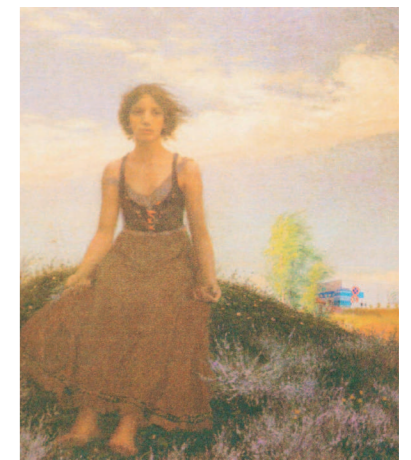
V rámci workshopů ověřujících výukové situace modelu D se potvrdilo, že není třeba se bát produktů nebo postupů vycházejících z vizuální kultury. Využitím některých strategií uplatňovaných jak na poli uměleckém, tak na poli populární kultury se splňuje jeden z hlavních cílů současné výtvarné pedagogiky, a tím je zapojení každého žáka do tvůrčí činnosti a recepce uměleckého díla projekcí vlastních zkušeností. Výuková situace *Setkání s umělcem* vytváří tvůrčí prostředí pro interakci žáků s vizuálně obraznými vyjádřeními na základě změny rolí autor-příjemce-interpret.



Obr. 34_Výuková situace *Setkání s umělcem* (Robert Rauschenberg). Foto autorka.



Obr. 34_Výuková situace *Setkání s umělcem* (Robert Rauschenberg). Foto autorka.



Obr. 35_Ukázka tvůrčí činnosti *Setkání s obrazem* (Max Švabinský. Chudý kraj. 1899-1900) Archiv autorky.

Konkrétní příklad žakovy tvůrčí aktivity pochází z výše zmíněné variace základního tématu výukové situace *Setkání s umělcem*, a to ze *Setkání s uměleckým dílem*. Žák tvůrčím postprodukčním zásahem pomocí grafického programu vytvořil nový kontext pro klasické umělecké dílo. V tomto případě si žák vybral obraz *Chudý kraj* (1899-1900) od Maxe Švabinského, do kterého citlivě a téměř neznatelně vložil symbol dnešní konzumní společnosti, budovu hypermarketu. Symbolicky a ironicky tak poukazuje na název původního uměleckého díla a zasazuje ho do současného ekonomicko-společenského kontextu. Formulováno obecněji: Experimentálním přístupem se vztahy mezi výrazovými prostředky konkrétního uměleckého díla a vloženým prvkem stávají předmětem vzniku nových obsahových souvislostí žakova vlastního vizuálně obrazného vyjádření.

Modelová výuková situace *Glitch art* byla ověřována jako tvůrčí aktivita reflektující kreativní potenciál technologického zpracování digitálního obrazu. Hlavním kritériem pro hodnocení dosažení integrovaných výstupů byly zejména vizuální a konceptuální kvality díla žáků a jejich kritický přístup a autorská kontrola, které jim umožnily dosáhnout konkrétního efektu. Hodnocena pak byla i schopnost rozpoznat různé vizuální podoby jednoho konkrétního technologického postupu v populární kultuře a v uměleckých dílech. Při vyhledávání a seznamování se s konkrétními příklady glitche a jeho různého vizuálního zpracování jak v oblasti umění, tak v reklamě žáci sami otevřeli otázku, zdali je kreativní potenciál glitche invenčně využíván, či jen povrchně aplikován. Vzhledem k stále intenzivnějšímu a rychlejšímu prostupování populární kultury a umění je takové tázání dobrým dokladem aktivního zájmu žáků, který by měl být podporován právě začleňováním neomediálního umění do výuky výtvarné výchovy.

6.5.6 Výukové situace *Glitch art* a *Setkání s umělcem* – návaznost na RVP

Ve výukových situacích *Glitch* a *Setkání* byly rozvíjeny tyto klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální. Ve výukových situacích modelu D se uplatňovaly tyto očekávané výstupy:

Žák

- na příkladech uvede vliv společenských kontextů a jejich proměn na interpretaci obsahu vizuálně obrazného vyjádření a jeho účinku v procesu komunikace
- na příkladech objasní vliv procesu komunikace na přijetí a interpretaci vizuálně obrazných vyjádření; aktivně vstupuje do procesu komunikace a respektuje jeho pluralitu
- své aktivní kontakty získané poznatky z výtvarného umění uvádí do vztahů jak s aktuálními i historickými uměleckými výtvarnými projevy, tak s ostatními vizuálně obraznými vyjádřeními, uplatňovanými v běžné komunikaci

- na konkrétních příkladech vizuálně obrazných vyjádření objasní, zda a jak se umělecké vyjadřovací prostředky výtvarného umění od konce 19.století do současnosti promítají do aktuální obrazové komunikace
- samostatně experimentuje s různými vizuálně obraznými prostředky, při vlastní tvorbě uplatňuje také umělecké vyjadřovací prostředky současného výtvarného umění
- vědomě uplatňuje tvořivost při vlastních aktivitách a chápe ji jako základní faktor rozvoje své osobnosti; dokáže objasnit její význam v procesu umělecké tvorby i v životě.

Integrace průřezového tématu mediální výchova do modelových výukových situací modelu D žákovi pomáhá:

- rozeznávat společenskou a estetickou hodnotu sdělení v různých sémiotických kódech, zvláště sdělení v mateřském jazyce (podpora rozvoje jazykové kultury) a obrazových sdělení
- získat základní představu o práci v jednotlivých „tradičních“ i „nových“ médiích.



7_Resumé: Závěry a perspektivy

Ústředním tématem této práce byla otázka začleňování neomediální tvorby a digitálních technologií do výuky výtvarné výchovy na gymnáziích. Realizovaná výzkumná šetření se soustředila na zmapování aktuální situace. Za cíl si proto kladla jednak postihnout klíčové problémy, resp. překážky stojící implementaci v cestě, jednak identifikovat předpoklady, které takovou implementaci umožní.

Dotazníková šetření prokázala poměrně zásadní nesoulad mezi obsahem kurikulárních dokumentů a pedagogickou praxí. Přestože totiž *RVP* (a potažmo *ŠVP*) nabízí celou řadu možností, jak neomediální tvorbu do výuky začlenit, v praxi se tomu tak v drtivé většině případů neděje. Totéž pak platí i pro využití digitálních technologií ve výuce. Odpovědi respondentů-pedagogů prozrazují, že implementace probíhá pouze „na papíře“, formulace obsažené v *RVP* jsou integrovány do *ŠVP*, cestu k žákům však nacházejí jen velice těžko, nebo spíše vůbec, a k naplňování zamýšlené koncepce (klíčové kompetence, očekávané výstupy) tak v zásadě nedochází. Obsahy *RVP* jsou přejímány mechanicky, takřkajíc „z povinnosti“.

Příčin je zde několik: Významnou roli sehrává prostá neznalost. Výzkumná šetření jednoznačně prokázala, že většina pedagogů digitální média používá pouze na bazální uživatelské úrovni a v zásadě ani nejví snahu se v této oblasti dále vzdělávat. Neomediální umění pak do výuky nezačleňuje ze stejného důvodu. Z jejich odpovědí vyplynulo, že negativní roli zde sehrávají jednak nedostatečná příprava na vysokých školách, jednak obecná nedůvěra k digitálním médiím a neomediálnímu umění. Výtvarní pedagogové se proto nechtějí (a v mnoha případech ani nemohou) soustředit na vytváření adekvátních předpokladů pro implementaci neomediálního umění a digitálních médií do výuky. Místo aby formulovali nové cíle a hledali pro jejich dosažení odpovídající didaktické metody a přístupy, zůstávají u metod „osvědčených“. Ty však mnohdy začleňování sledovaných jevů napomáhat nemohou, resp. spíše je ztěžují. Výzkumná šetření dále prokázala mnohdy až alarmující neznalost umění posledních desetiletí a zároveň silnou neochotu si tyto znalosti doplnit. Problémem je zde v mnoha případech i poněkud rigidní postoj teoreticky-interpretační: pedagogové se obávají otevřít výuku kritické recepci a reflexi kulturních artefaktů (tedy uměleckých děl i produktů vizuální kultury), a nabídnout tak svým žákům možnost (spolu)vytvářet souvislosti a poznávat rozmanitosti vyjadřovacích prostředků (a to například komparací děl klasických a nových médií).

Výzkumná šetření však zároveň identifikovala možná východiska, umožňující tuto situaci změnit. Rozhovory s výtvarnými pedagogy, které vytvořily možnost zasadit výsledky dotazníkového šetření do plastičtějšího kontextu, prokázaly, že podstatnou úlohu by zde mohla sehrát kvalitní metodická školení a také výukové materiály, na jejichž nedostatek si pedagogové stěžovali především. Neméně významná je ale i nutnost redefinovat roli žáka v rámci výuky. Ti jsou totiž v digitálním prostoru adaptováni mnohem lépe než jejich učitelé. Pohybují se zde přirozeně, jejich znalost práce s digitálními médii je výrazně vyšší a hlubší je i jejich znalost neomediálních forem. To jim pak, a to je jedním z nejpodstatnějších zjištění provedených výzkumných šetření, dává schopnost

porozumět jazyku neomediálního umění. Významnou se v tomto ohledu ukázala být i obeznámenost s artefakty vizuální kultury, resp. popkultury, která výrazové prostředky (a mnohdy i témata) neomediálního umění jednak přejímá, jednak i zpětně ovlivňuje. Tyto znalosti pak žákům dodávají potřebnou sebedůvěru, kterou tváří v tvář dílům klasického umění postrádají, a zvyšují tak jejich motivaci nutnou pro plnohodnotnou participaci na výuce. Výzkumná šetření prokázala, že pokud pedagog tyto skutečnosti akceptuje a žáku umožní, aby se spíše než objektem výuky stal jejím spoluvůrcem, nejenže neztratí nic ze své autority, ale naopak zvýší atraktivitu svého předmětu. Tím, a to je další z výrazných závěrů výzkumných šetření, pak žákům otevře cestu k umění jako takovému, tedy i k umění klasických médií.

V navazující části práce byla pozornost věnována možnostem konkrétní implementace neomediálního umění a digitálních technologií do výuky výtvarné výchovy. Analýza výzkumných šetření zde posloužila jako teoretická základna pro vytvoření modelových výukových situací, jež byly prakticky ověřovány a dále precizovány v rámci workshopů. Výukové situace byly navrženy jednak s ohledem na charakteristiky středoškolského žáka, tak jak vyplynuly z dotazníkového šetření, jednak na (časové, materiální) možnosti výtvarného pedagoga. Každá výuková situace zároveň akcentovala určitý didaktický problém (propojování klasického a neomediálního umění, mezioborové přesahy, kombinace digitálních a analogových médií, komplementarita kanonizovaného umění a vizuální kultury, vztah mezi znalostí dějin umění a vlastní tvorbou žáků). Cílem však vždy byl konkrétní didaktický přínos, tedy podnítit skrze organické začlenění digitálních médií a neomediální tvorby do výuky výtvarné výchovy tvořivost žáků a zároveň umožnit skutečně živý, zainteresovaný a reflektovaný prožitek umění.

Záměrem této práce nebylo (a ani nemohlo být) danou problematiku beze zbytku vyčerpat. Ve své analytické části však otevírá možnost pro další rozpracování a návazná zpřesňující (a jistě i korigující – svět školy, svět umění i svět technologií se neustále vyvíjejí a mění) výzkumná šetření, která pak opět mohou přispět k jasnější definici nových cílů a metod. Ve své praktické části (modelové výukové situace) potom ukázala konkrétní cesty, kterými se výuka výtvarné výchovy na školách gymnaziálního typu může vydat.





8_Literatura

ANDĚL, Jaroslav. 2013. *Krzysztof Wodicko. Out/Inside(rs)*. Praha: DOX PRAGUE. ISBN 978-80-87446-21-8.

BABYRÁDOVÁ STEHLÍKOVÁ, Hana a kol. 2015. *Téma – akce – výpověď. Projektová metoda ve výtvarné výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4506-9.

BABYRÁDOVÁ, Hana. 2007. *Nové proudy ve výtvarné výchově*. In: BABYRÁDOVÁ, H., GRECMANOVÁ, H., EXLER, P. *Škola muzejní pedagogiky 4*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-1869-8.

BALADRÁN, Zbyněk. 2008. *Ruiny, archeologie a mezera mezi obrazy*. Labyrint revue. č. 23-24/2008. s. 109-110.

BARTLOVÁ, Milena. 2012. *Skutečná přítomnost. Středověký obraz mezi ikonou a virtuální realitou*. Praha: Argo. ISBN 978-80-257-0542-1.

BÄTZNER, Nike (ed.). 2005. *Kunst und Spiel seit Dada. Faites vos jeux!*. Berlin: Hatje Cantz. ISBN 3-7757-1621-1.

BENDOVÁ, Helena. 2016. *Umění počítačových her*. Vyd.1. Praha: NAMU. ISBN 978-80-7331-421-7.

BERGER, John. 2016. *Způsoby vidění*. Vyd.1. (dotisk). Praha: Labyrint. 3. svazek edice LABYRINT FRESH EYE. ISBN 987-80-87260-78-4.

BILLMAYER, Franz. 2007. *Für eine neue Methode im Bild- /Kunstunterricht*. [online]. [cit. 2018-09-15]. Dostupné z: http://www.bilderlernen.at/theorie/alte_und_neue_methode_070830.html.

BOHÁČKOVÁ, Kamila. 2013. *Jakub Dvorský. Férový svět řízený počítačem*. Cinepur. č.87/2013. [online]. [cit. 2018-09-15]. Dostupné z: <http://cinepur.cz/article.php?article=2534>.

BOLTER, Jay David – **GRUSIN**, Richard. 2010. *Imediace, hypermediace, remediace*. In: DVOŘÁK, Tomáš (ed.). *Kapitoly z dějin a teorie médií*. Praha: VVP AVU. ISBN 978-80-87108-16-1. s. 69-93.

BORGES, Jorge Luis. 1989. *Zahrada, v které se cestičky rozvětvují*. In: BORGES, J. L. *Zrcadlo a maska*. Praha: Odeon. ISBN 80-207-0076-5. s. 64-75.

BOURDIEU, Pierre. 2002. *O televizi*. Vyd.1. Brno: Doplněk. ISBN 80-7239-122-4.

BOURRIAUD, Nicolas. 2004. *Postprodukce*. Vyd.1. Praha: Tranzit. Edice Navigace sv. 1. ISBN 80-903452-0-4.

BOYSEN-STERN, Hans-Jürgen. 2006. *Multisensueller Kunstunterricht unter Einbeziehung der Computertechnik*. Lipsko. Disertační práce. Universität Leipzig. Fakultät für Geschichte, Kunst- und Orientwissenschaften.

BRUN, Richard. 2010. *Média a multimédia v pedagogické praxi. Digitální video ve výuce*. Vyd.1. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-032-0.

BURKHARDT, Sara. 2007. *Netz Kunst Unterricht*. Mnichov: Kopaed. ISBN 978-3-86736-115-6.

CÍSAŘ, Karel. 2014. *Abeceda věcí. Poznámky k modernímu a současnému umění*. Vyd.1. Praha: Vysoká škola uměleckoprůmyslová v Praze. ISBN 978-80-86863-70-2.

COMER, Stuart. 2009. *Film and Video Art*. Londýn: Tate Publishing. ISBN 978-1-85437-607-7.

- COVER, Rob.** 2007. *Inter/aktivní publikum: Interaktivní média, narativní kontrola a revize dějin publika*. Mediální studia II/2007. s. 195-207. [online]. [cit. 2018-09-15]. Dostupné z: https://medialnistudia.files.wordpress.com/2011/08/ms_2007_2_preklad.pdf.
- DANIEL, Ladislav.** 2008. *Umění vidět umění: úvod do interpretace obrazů*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-2000-4.
- DAVID, Jiří.** 2008. *Století dítěte a výzva obrazů*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4593-4.
- DECKER, Christof.** 2010. *Visuelle Kulturen der USA*. Bielefeld: transcript Verlag. ISBN 978-3-8376-1043-7.
- DERRIDA, Jacques.** 1995. *Archive Fever: a Freudian Impression*. Chicago – Londýn: University of Chicago Press. [online]. [cit. 2018-09-15]. Dostupné z: http://artsites.ucsc.edu/sdaniel/230/derrida_archivefever.pdf.
- DUNCUM, Paul.** 2004. *Visual Culture Isn't Just Visual: Multiliteracy, Multimodality and Meaning*. National Art Education Association. Studies in Art Education, Vol. 45, No. 3 (Spring 2004), s. 252-264.
- DUNCUM, Paul.** 2009. *Toward a Playful Pedagogy: Popular Culture and the Pleasures of Transgression*. National Art Education Association. Studies in Art Education, Vol. 50, No. 3 (Spring 2009), s. 232-244.
- DVOŘÁK, Tomáš.** 2009. *Sběrné suroviny. Texty, obrazy a zvuky nedávné minulosti*. Vyd.1. Praha: nakladatelství Filosofia. ISBN 978-80-7007-304-9.
- DVOŘÁK, Tomáš (ed.).** 2010. *Kapitoly z dějin a teorie médií*. Praha: VVP AVU. ISBN 978-80-87108-16-1.
- DYTRTOVÁ, Kateřina.** 2002. *Interpretace umění ve výtvarné výchově*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E.Purkyně. ISBN 80-7044-424-X.
- DYTRTOVÁ, Kateřina.** 2010. *Interpretace a metody ve vizuálních oborech*. Ústí nad Labem: Acta Universitatis Purkynianae. ISBN 978-80-7414-250-5.
- ECO, Umberto.** 2004. *O literatuře*. Vyd.1. Praha: Argo. ISBN 80-7203-588-6.
- ECO, Umberto (ed.).** 2007a. *Dějiny ošklivosti*. Vyd.1. Praha: Argo. ISBN 978-80-7203-893-0.
- ECO, Umberto.** 2007b. *Umění a krása ve středověké estetice*. Vyd.2. Praha: Argo. ISBN 978-80-7203-892-3.
- ECO, Umberto.** 2015. *Otevřené dílo. Forma a neurčenost v současných poetikách*. Praha: Argo. ISBN 978-80-257-1158-3.
- FARKAS, Gábor.** 2013. *Internet Killed the Video Star*. Cinepur. č.86/2013. s. 52-56.
- FELDMAN, Tony.** 1997. *An Introduction to Digital Media*. New York: Routledge. ISBN 0-203-39961-7.
- FILIPOVÁ, Marta – RAMPLEY, Matthew (ed.).** 2007. *Možnosti vizuálních studií. Obrazy-texty-interpretace*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-87029-26-8.
- FIRMENICH, Andrea – JANSSEN, Johannes (eds.).** 2013. *Still bewegt. Videokunst und alte Meister*. Mnichov: Hirmer Verlag. ISBN 978-3-7774-2158-2.
- FIŠER, Zbyněk – HAVLÍK, Vladimír - HORÁČEK, Radek.** 2010. *Slovem, akcí, obrazem: příspěvek k interdisciplinaritě tvůrčího procesu*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-802-1053-892.

- FOSTER, Hal.** 2008. *Archivy moderního umění*. Labyrint revue. č. 23-24/2008. s. 161-165.
- FULKOVÁ, Marie.** 2002. *Když se řekne... vizuální gramotnost*. Výtvarná výchova. č. 4/2002. roč. 42. ISSN 1210-3691. s. 12-14.
- FULKOVÁ, Marie.** 2013. *Výtvarná výchova – návod k použití*. In: SLAVÍK, Jan – CHRZ, Vladimír – ŠTECH, Stanislav a kol. *Tvorba jako způsob poznávání*. Vyd.1. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2530-0 (pdf). s. 376-397. [online]. [cit. 2018-09-15]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/jaro2018/Vi8MP_VSe2/um/tvorba-jako-zpusob-poznavani.pdf.
- GODFREY, Tony.** 2005. *Konzeptuelle Kunst*. Berlin: Phaidon Press Limited. ISBN 0-7148-9456-7.
- GOODMAN, Nelson.** 2007. *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Vyd.1. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1519-8.
- GRAHAM, Gordon.** 2004. *Filosofie umění*. Brno: Barristel & Principal. ISBN 80-85947-53-6.
- GREEN, Lelia.** 2002. *Communication, Technology and Society*. St. Leonards: Allen & Unwin.
- GREENBERG, Clement.** 1998. *Modernistická malba*. In: POSPISZYL, Tomáš (ed.). *Před obrazem. Antologie americké výtvarné teorie a kritiky*. Praha: OSVU. s. 35-47.
- GREENBERG, Clement.** 2000. *Avantgarda a kýč*. Labyrint Revue. č.7-8/2000. s. 69-74.
- GRIEBEL, Christina.** 2006. *Kreative Akte: Fallstudien zur ästhetischen Praxis vor der Kunst*. Mnichov: kopaed. ISBN 3-938028-66-1.
- GUNNING, Tom.** 2001. *Film atrakcí: raný film, jeho diváci a avantgarda*. Illuminace 2001, č.2, s. 51-57.
- HADRAVOVÁ, Tereza.** 2008. *Úvod do překlada*. Cinepur. č.59/2008. s. 9-10.
- HANÁKOVÁ, Petra (ed.).** 2008. *Výzva perspektivy: obraz a jeho divák od malby quattrocenta k filmu a zpět*. Vyd.1. Praha: Academia. Vizuální studia sv. 2. ISBN 978-80-200-1625-6.
- HANÁKOVÁ, Petra.** 2006. *Vizuální kultura/vizuální studia*. Cinepur. č.47/2006. [online]. [cit. 2018-09-15]. Dostupné z: <http://cinepur.cz/article.php?article=939>.
- HEBDIGE, Dick.** 2012. *Subkultura a styl*. Praha: Dauphin. ISBN 978-80-7272-197-9.
- HEIL, Christine, KOLB, Gila, MEYER, Torsten (eds.).** 2012. *Shift: # Globalisierung, # Medienkulturen, # Aktuelle Kunst. Kunst Pädagogik Partizipation*. Mnichov: kopaed. ISBN 978-3-86736-161-3.
- HENDL, Jan.** 2005. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Vyd.2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HLÁVKOVÁ, Marie.** 2010. *Analýza současného stavu výuky videoartu na školách a základní východiska pro vznik metodiky videoartu*. In: PŘÍKRYLOVÁ, Katarína (ed.). *Vizuální gramotnost*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-487-7. s. 85-98.
- HORÁČEK, Radek – KŘEPELA, Pavel (ed.) a BABYRÁDOVÁ, Hana**

a kol. 2010. *Veřejný diskurz výtvarného umění*. Vyd.1. Brno: Masarykova univerzita. Spisy Pedagogické fakulty MU. č. 145. ISBN 978-80-210-5390-8.

HORÁČEK, Radek – **ZÁLEŠÁK**, Jan. 2007. *Aktuální otázky zprostředkování umění. Teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4371-8.

HORATIUS, Quintus Flaccus. 2002. *DE ARTE POETICA. O umění básnickém*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0988-4.

HUYGHE, René. 1973. *Řeč obrazů ve světle psychologie umění*. Vyd.1. Praha: Odeon.

CHALUPECKÝ, Jindřich. 1990. *Na hranicích umění*. Praha: Prostor. ISBN 80-85190-06-0.

CHALUPECKÝ, Jindřich. 1993. *Příběh Jiřího Koláře*. In: MOTLOVÁ, Milada (ed.). *Jiří Kolář*. Praha: Odeon. ISBN 80-207-0427-2. s. 19-40.

CHAMONIKOLA, Kaliopi – **KROUPA**, Jiří. 1996. *Opakované příběhy: tradice v novém*. Katalog výstavy Moravská galerie v Brně – Národní galerie v Praze.

CHARVÁT, Martin. 2017. *O nových médiích, modularitě a simulaci*. Vyd.1. Praha: Metropolitní univerzita Praha. ISBN 978-80-87956-59-5.

CHOCHOLOVÁ, Lucie – **ŠKALOUDOVÁ**, Barbora – **ŠTŮLOVÁ VOBOŘILOVÁ**, Lucie (ed.). 2008. *ICT a současné umění ve výuce – inspirace pro pedagogy výtvarné, hudební a mediální výchovy*. Praha: Národní galerie v Praze. ISBN 978-80-7035-378-3.

JANÍK, Tomáš – **SLAVÍK**, Jan – **NAJVAR**, Petr (ed.). 2011. *Kurikulární reforma na gymnáziích od virtuální hospitací k videostudiím*. Praha: NÚV. ISBN 978-80-904966-6-8.

JENKINS, Henry. 2006. *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. Vyd.1. New York: New York University Press. ISBN 978-0-8147-4281-5. [online]. [cit. 2018-09-15]. Dostupné z: <https://www.hse.ru/data/2016/03/15/1127638366/Henry%20Jenkins%20Convergence%20culture%20where%20old%20and%20new%20media%20collide%20%202006.pdf>.

JUREČKOVÁ, Veronika. 2015. *Výuka dějin umění a rozvoj percepčních, verbálních a hodnotících dovedností studentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4637-0.

KAYE, Nick. 2007. *Multi-media: video, installation, performance*. Oxon: Routledge. ISBN 978-0-415-28381-6.

KESNER, Ladislav. 1998. *Muzeum a vizuální prostředí současnosti*. Praha: Detail, listy pro vizuální kulturu, 4/1998, roč. III. s. 8-14.

KESNER, Ladislav. 2005. *Vizuální teorie. Současné angloamerické myšlení o výtvarných dilech*. 2. rozšířené vydání. Jinočany: H&H. ISBN 80-7319-054-0.

KIRCHNER, Constanze - **SCHIEFER FERRARI**, Markus - **SPINER**, Kaspar H. (ed.). 2006. *Ästhetische Bildung und Identität: Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II*. Mnichov: kopaed. ISBN 978-3-938028-68-1.

KIRSCHENMANN, Johannes - **MATZNER**, Florian (ed.). 2007. *documenta Kassel, Skulptur Münster, Biennale Venedig*. Mnichov: kopaed. ISBN 978-3-86736-113-2.

KIRSCHENMANN, Johannes – **WAGNER**, Ernst (ed.) 2006. *Bilder, die die Welt bedeuten: „Ikonen“ des Bildgedächtnisses und ihre Vermittlung über Datenbanken*. Mnichov: Kopaed. ISBN 3-938028-64-5.

KOLÁŘ, Jiří. 2007. *Návody k upotřebení*. Vyd.1. Praha: Dokořán. ISBN 978-80-7363-140-6.

KURIC, Jozef. 2001. *Ontogenetická psychologie*. Vyd.1. Brno: Cerm. ISBN 80-214-1844-3.

KŮST, František. 2007. *Estetická role nových médií*. In: FILIPOVÁ, Marta – RAMPLEY, Matthew (ed.). *Možnosti vizuálních studií. Obrazy-texty-interpretace*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-87029-26-8. s. 111-134.

LAHODA, Vojtěch. 2010. *Nový život umělce: Fillův archiv*. In: WINTER, Tomáš (ed.). *Emil Filla. Archiv umělce*. Praha: Galerie Středočeského kraje ve spolupráci s Ústavem dějin umění AV ČR. ISBN 978-80-7056-158-4. s. 5-35.

LEOPOLDSEDER, Hannes – **STOCKER**, Gerfried – **SCHÖPF**, Christine (ed.). 2012. *Ars Electronica 2012: The Big Picture. New Concepts for a New World*. Hatje Cantz Verlag. ISBN 978-3-7757-3434-9.

LESSING, Gotthold Ephraim. 1980. *Hamburská dramaturgie. Láokoón. Stati*. Vyd.1. Praha: Odeon.

LÉVY, Pierre. 1997. *Collective Intelligence. Mankind's Emerging World in Cyberspace*. Cambridge Mass.: Perseus Books. ISBN 07-382-0261-4.

LÉVY, Pierre. 2000. *Kyberkultura (Zpráva pro Radu Evropy v rámci projektu „Nové technologie: kulturní spolupráce a komunikace“)*. Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 80-246-0109-5.

LIESER, Wolf. 2009. *Digital Art*. Tandem Verlag. ISBN 978-3-8331-5337-2.

LIEVROUW, Leah A. – **LIVINGSTONE**, Sonia (ed.). 2002. *Handbook of New Media: Social Shaping and Consequences of ICTs*. London: SAGE.

MACEK, Jakub. 2013. *Poznámky ke studiím nových médií*. Brno: Masarykova univerzita. Edice Media. ISBN 978-80-210-6476-8.

MAGUEL, Alberto. 2008. *Čtení obrazů*. Brno: Host. ISBN 978-80-7194-274-9.

MANOVICH, Lev. 2001. *The Language of New Media*. Cambridge, Mass.: The MIT Press. [online]. [cit. 2018-09-15]. Dostupné z: http://faculty.arts.ubc.ca/emeyers/LIBR559B/readings/Manovich_2001.pdf.

MANOVICH, Lev. 2005. *Remix and Remixability*. [online]. [cit. 2018-09-15]. Dostupné z: http://manovich.net/content/04-projects/046-remixability-and-modularity/43_article_2005.pdf.

MANOVICH, Lev. 2010. *Principy nových médií*. In: DVOŘÁK, Tomáš (ed.). *Kapitoly z dějin a teorie médií*. Praha: VVP AVU. ISBN 978-80-87108-16-1. s. 33-49.

MANOVICH, Lev. 2015. *Vznik nových médií*. In: JANOŠČÍK, Václav (ed.). *Objekt*. Vyd.1. Praha: Kvalitář. ISBN 978-80-260-8639-0.

MARNER, Anders – **ÖRTEGREN**, Hans. 2014. *Education through digital Art about Art*. International Journal of Education through Art. Volume 10. č. 1. s. 41-54.

MAŠEK, Vojtěch – **VAŇKOVÁ**, Karolina (ed.). 2015. *Recykliteratura*.

Vyd.1. Praha: Karolina Vaňková – Lipník. ISBN 978-80-905679-0-0.

McLUHAN, Marshall. 1991. *Jak rozumět médiím: Extenze člověka*. Praha: Odeon. ISBN 80-207-0296-2.

MEIXNEROVÁ, M. (ed.) *Kam budoucnost vchází první. Současné umění a nová média v pedagogické praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-906173-4-6.

MERVART, Jan – **PETERA**, Jaromír. 2010. *Média a multimédia v pedagogické praxi. Filmová a multimediální tvorba*. Vyd.1. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-045-0.

METELEC, Matěj. 2017. *Mění hry naší představu světa?*. Praha: A2 č. 4/2017, s. 20-21.

MITCHELL, W. J. T. 2016. *Teorie obrazu: eseje o verbální a vizuální reprezentaci*. Vyd.1. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3202-5.

MIRZOEFF, Nicholas. 2012. *Úvod do vizuální kultury*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1984-4.

MONACO, James. 2004. *Jak číst film. Svět filmů, médií a multimédií*. Dotisk1. vyd. Praha: Albatros. ISBN 978-80-00-01410-4.

MOTLOVÁ, Milada (ed.). 1993. *Jiří Kolář*. Praha: Odeon. ISBN 80-207-0427-2.

MORGANOVÁ, Pavlína. 2013. *Smysl slova spočívá v jeho použití. Jiří Kolář – Yoko Ono*. Sešit pro umění, teorii a příbuzné zóny. č. 15/2013. s. 34- 57.

MYSLIVEČKOVÁ, Hana – **JUREČKOVÁ MALIŠOVÁ**, Veronika (ed.). 2012. *Výtvarná výchova ve světě současného umění a technologií I*. Vyd.1. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3089-8.

NDALJANIS, Angela. 2004. *Neo-Baroque Aesthetics and Contemporary Entertainment*. Vyd.1. Cambridge, Mass.: The MIT. ISBN 0-262-14084-5.

PAUL, Christiane. 2015. *Digital Art*. 3. vydání. Londýn: Thames & Hudson. ISBN 978-0-500-20423-8.

PASTOROVÁ, Markéta. 2004. *Pojetí výtvarné výchovy v rámci vzdělávací oblasti Umění a kultura*. Metodický portál RVP.CZ. [online]. [cit. 2018-09-15]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/g/43/POJETI-VYTVARNE-VYCHOVY-V-RAMCI-VZDELAVACI-OBLASTI-UMENI-A-KULTURA.html>.

PASTOROVÁ, Markéta – **JIRÁK**, Jan a kol. 2015. *K integraci mediální výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4624-0.

POSPISZYL, Tomáš. 2014. *Asociativní dějepis umění*. Praha: Tranzit. ISBN 978-80-87259-28-3.

PROCHÁZKOVÁ, Bára (ed.). 2014. *Mezera. Mladé umění v Česku 1990 – 2014*. Vyd.1. Praha: Společnost Jindřicha Chalupického. ISBN 978-80905317-3-4.

PŘIKRYLOVÁ, Katarina (ed.) 2010. *Vizuální gramotnost*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-487-7.

ROSA, Lisa. 2012. *Die Zukunft der Lehrers*. [online]. [cit. 2018-09-15]. Dostupné z: <http://prezi.com/pvosf0592kdl/die-zukunft-des-lehrers>.

RUSH, Michael. 2007. *Video art*. Revised edition. Londýn: Thames & Hudson. ISBN 978-0-500-28487-2.

SIMANOWSKI, Roberto. 2011. *Digital Art and Meaning: Reading Kinetic Poetry, Text Machines, Mapping Art and Interactive Installations*. University of Minnesota Press. [online]. [cit. 2018-09-15]. Dostupné z: <https://books.google.cz/books?isbn=0816667373>.

SKUPA, Lukáš. 2016. *Fanoušek*. Cinepur, č.105/2016, s. 54-61.

SLAVICKÁ, Milena. 2001. *Mají klasické výtvarné techniky vůbec ještě co dělat v současnosti?*. Výtvarná výchova. č. 1/2001. roč. 41. s. 4.

SLAVÍK, Jan – **ŠKALOUDOVÁ**, Barbora. 2008. *Co dělám, když interpretuji?*. In: HORÁČEK, Martin – MYSLIVEČKOVÁ, Hana – ŠOBÁŇOVÁ, Petra (ed.). *Muzejní pedagogika dnes*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-1993-0. s. 187–196.

SLAVÍK, Jan. 2012. *K diskusi o kvalitě oborových didaktik z pohledu vzdělávací oblasti Umění a kultura*. [online]. [cit. 2018-09-015]. Dostupné z: https://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/391/Kvalita_obor_didakt_umel_vych_2012.pdf.

SPITZER, Manfred. 2014. *Digitální demence*. Vyd.1. Brno: Host. ISBN 978-80-7294-872-7.

STEYERL, Hito. 2013. *Too Much World: Is the Internet Dead?*. E-flux journal # 49. [online]. [cit. 2018-09-15]. Dostupné z: http://worker01.e-flux.com/pdf/article_8974420.pdf.

STURKEN, Marita – **CARTWRIGHT**, Lisa. 2009. *Studia vizuální kultury*. Vyd.1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-556-1.

SZCZEPANIK, Petr. 2005. *Na okraj Nové filmové historie*. Iluminace roč.17/2005. č. 1(57). s. 155.

TESAŘ, Antonín. 2016. *Takaši Miike - autor bez domova*. Cinepur, č.107/2016, s. 26.

TOWNSEND, Chris. 2004. *The Art of Bill Viola*. Vyd.1. Londýn: Thames & Hudson. ISBN 978-0-500-28472-8.

TRIBE, Mark – **JANA**, Reena. 2009. *New Media Art*. Köln: Taschen. ISBN 978-3-8365-1413-2.

UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. 2010. *Česko-bavorská báze porozumění v oblasti uměleckého vzdělávání aneb komparace možností naplňování kompetence vizuální komunikace na gymnáziích*. In: PŘIKRYLOVÁ, Katarina (ed.). *Vizuální gramotnost*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-487-7. s. 122-136.

VACEK, Pavel. 2015. *Psychologie kulturního zážitku jako cesta k participaci a potřebě kontaktu s kulturou a uměním*. In: Sborník příspěvků z konference. *Participace dětí a mládeže na kultuře a umění prostřednictvím zážitku*. Praha: NIPOS. ISBN 978-80-7068-299-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd.1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.

VANČÁT, Jaroslav. 2000a. *Jak konečně začít? K sympoziu Média a obraznost, Praha 2000*. Výtvarná výchova. č. 4/2000. roč. 40. s. 3-4.

VANČÁT, Jaroslav. 2000b. *Tvorba vizuálního zobrazení: gnozeologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-975-8.

VANČÁT, Jaroslav. 2008. *Tvořivost a obraznost ve Školním vzdělávacím programu*. Praha: EduArt. ISBN 978-80-86783-31-4.

VANČÁT, Jaroslav. 2016. *Kde hledat budoucnost výtvarné výchovy?*. In: ŠOBÁŇOVÁ, Petra (ed.). *Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy. Reflexe kurikulárních dokumentů pro všeobecné vzdělávání*. Olomouc: Česká sekce INSEA. ISBN 978-80-904262-1-8. s. 18–26.

VECCHIO, Luciano. 2015. *Maturità 2015, all'Artistico debutta la multimedialità*. [online]. [cit. 2018-09-15]. Dostupné z: <http://www.corriere.it/scuola/maturita-2015/notizie/maturita-2015-all-artistico-debutta-multimedialita-a2df2e02-15c4-11e5-8c76-9bc6489a309c.shtml>.

VESELÝ, Karel (ed.). 2012. *Kmeny. Současné městské subkultury*. Praha: Bigg Boss, Yinachi. ISBN 978-80-903973-2-3.

WINTER, Tomáš (ed.). 2010. *Emil Filla. Archiv umělce*. Praha: Galerie Středočeského kraje ve spolupráci s Ústavem dějin umění AV ČR. ISBN 978-80-7056-158-4.

ZÁLEŠÁK, Jan. 2007. *Rámce interpretace. K interpretaci obrazů v odborných diskurzích a ve výtvarné výchově*. Dizertační práce. Brno: Masarykova univerzita Pedagogická fakulta Katedra výtvarné výchovy.

ZIKMUNDOVÁ, Vladimíra. 2007. *Specifika užití digitálních technologií v procesu vizuálního zobrazování s ohledem na dětský školní věk*. Dizertační práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. [online]. [cit. 2018-09-15]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/149656/>.

ZHOŘ, Igor. 1989. *Škola výtvarného myšlení II*. Brno: Krajské kulturní středisko.

Internetové zdroje

<http://www.asg-hh.de.ms>.

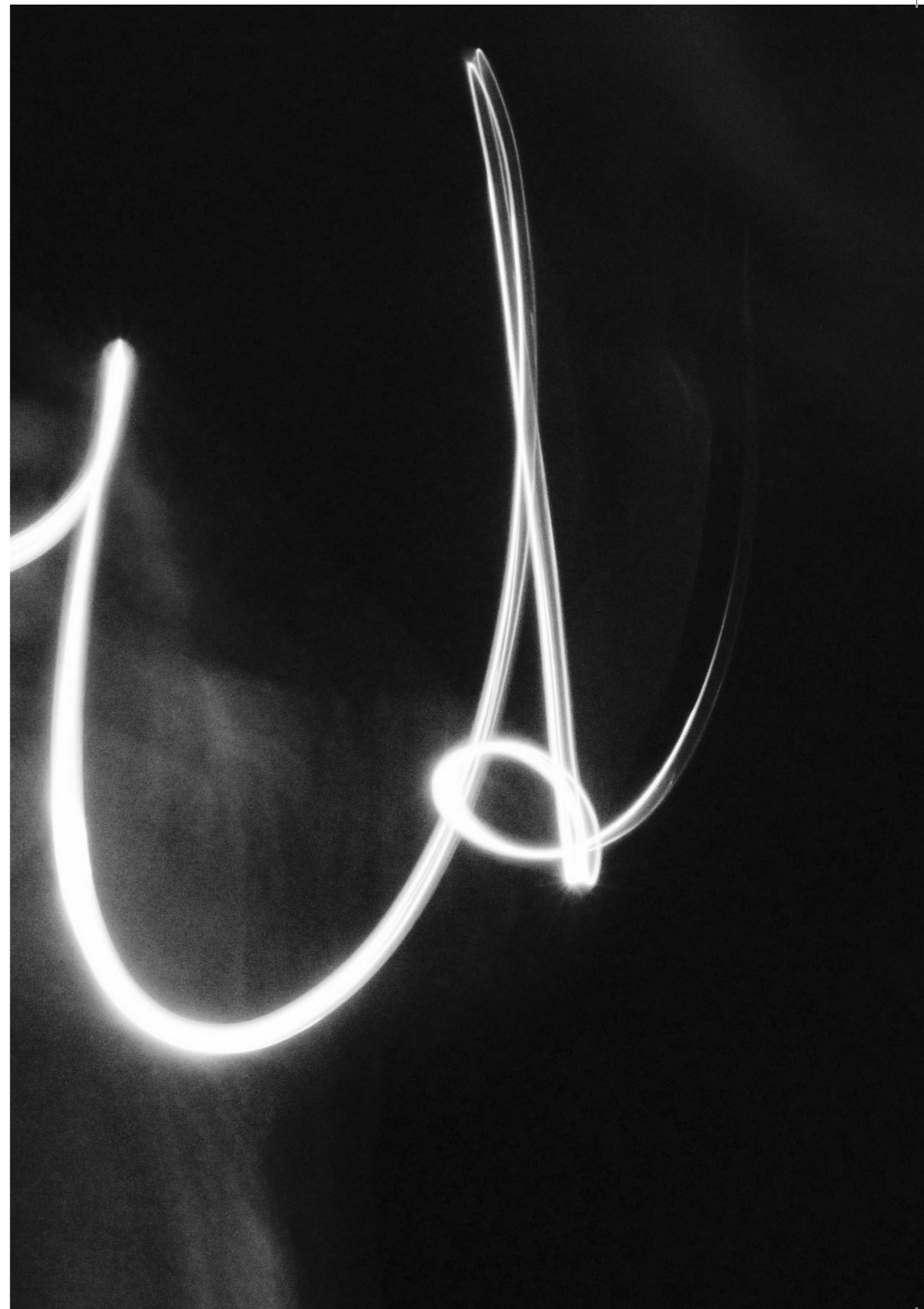
<http://blogs.sub.uni-hamburg.de>.

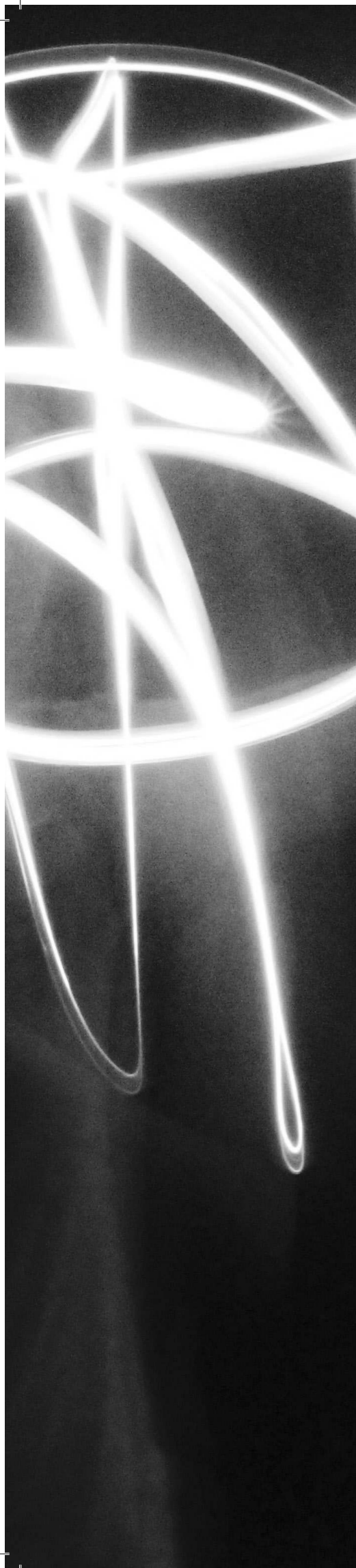
<http://www.dichtung-digital.de>.

<http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>.

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-digitalniho-vzdelavani-do-roku-2020>

<https://spomocnik.rvp.cz/clanek/15277/>





9_Obrazová dokumentace

- Obr. 1** Ukázka fanouškovské tvorby. Archiv autorky.
- Obr. 2** Výsledná fotografie žákovského projektu *Stoupni si*. Archiv autorky.
- Obr. 3** Ukázka z volné videotvorby žáků na téma *Volba prezidenta*. 2013. Archiv autorky
- Obr. 4** Jakub Dvořák. *Pantry*. Dostupné z: <http://amanita-design.net/about/projects/pantry.html>.
- Obr. 5** Urbanscreen. 555 *KUBIK*. 2009. Dostupné z: <https://www.urbanscreen.com/555-kubik/>.
- Obr. 6** Klára Jirková. *Roadback*. 2010. Dostupné z: <https://klaara.net/cs/works/roadback/>.
- Obr. 7** Veronika Bromová. *Bytosti*. 1997. Dostupné z: <http://www.veronikabromova.cz/instalace.html>.
- Obr. 8** Veronika Bromová. *Bytosti*. 1997. Dostupné z: <http://www.veronikabromova.cz/instalace.html>.
- Obr. 9** Jusepe de Ribera. *Demokritos*. 1630. Dostupné z: <https://www.museodelprado.es/en/the-collection/art-work/democritus/eb5f6aeb-ae96-40ff-a401-7dc415664189>.
- Obr. 10** Krzysztof Wodiczko. *The Homeless Projection*. 1986. Dostupné z: <https://culture.pl/en/artist/krzysztof-wodiczko>.
- Obr. 11** Ori Gersht. *Falling Bird*. 2008. Dostupné z: <http://www.thegundgallery.org/2013/02/falling-bird/>.
- Obr. 12** Eduard Kasparides. *Orfeus a Eurydika*. 1896. Dostupné z: https://www.webumenia.sk/dielo/SVK:GMB.A_1298.
- Obr. 13** Bill Viola. *Ocean Without a Shore*. 2007. Dostupné z: <http://en.cafa.com.cn/bill-viola-unspoken-at-james-cohan-gallery-shanghai.html>.
- Obr. 14** Elevator. Výuková situace *Světlo-voda-barva*. Archiv autorky.
- Obr. 15** Ukázka výukové situace *Světlo-voda-barva*. Archiv autorky.
- Obr. 16** Ukázka výukové situace *Světlo-voda-barva*. Archiv autorky.
- Obr. 17** Ukázka výukové situace *Světlo-voda-barva*. Archiv autorky.
- Obr. 18** Ukázka výukové situace *Světlo-voda-barva*. Archiv autorky.
- Obr. 19** Ukázka výukové situace *Gramodesky*. Archiv autorky.
- Obr. 20** Ukázka výukové situace *Gramodesky*. Archiv autorky.
- Obr. 21** Ukázka výukové situace *Gramodesky*. Archiv autorky.
- Obr. 22** Ukázka tvůrčí aktivity *Recykliteratura*. Archiv autorky.
- Obr. 23** Výuková situace *Vlastní titulky*. Foto autorka.
- Obr. 24** Ukázka výukové situace *Vlastní titulky*. Archiv autorky.
- Obr. 25** Ukázka výukové situace *Vlastní titulky*. Archiv autorky.
- Obr. 26** Ukázka výukové situace *Vlastní titulky*. Archiv autorky.
- Obr. 27** *Dej svému kolu rychlost*. Výuková situace *Slovo je umění*. Archiv autorky.
- Obr. 28** *Vajíčko*. Výuková situace *Slovo je umění*. Archiv autorky.
- Obr. 29** Ukázka výukové situace *Glitch art*. Archiv autorky.
- Obr. 30** Ukázka výukové situace *Glitch art*. Roláž. Archiv autorky.
- Obr. 31** Ukázka výukové situace *Glitch art*. Archiv autorky.
- Obr. 32** Výuková situace *Setkání s umělcem*. Foto autorka.
- Obr. 33** Ukázka výukové situace *Setkání s umělcem* (Robert Rauschenberg). Archiv autorky.
- Obr. 34** Výuková situace *Setkání s umělcem* (Robert Rauschenberg). Archiv autorky.
- Obr. 35** Ukázka tvůrčí činnosti *Setkání s obrazem* (Max Švabinský. Chudý kraj. 1899-1900). Archiv autorky.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Petra Filipová
Katedra:	Katedra výtvarné výchovy
Vedoucí práce/školitel:	doc. Mgr. Vladimír Havlík
Rok obhajoby:	2018
Název práce:	Perspektivy začlenění neomediální tvorby do výuky výtvarné výchovy na gymnáziích
Název v angličtině:	The Perspectives of Integration of New media Art in the Art Education at the secondary schools
Anotace práce:	Tématem dizertační práce je začleňování neomediálního umění a digitálních technologií do obsahu učiva výtvarné výchovy na gymnáziích. Dizertační výzkumný projekt mapuje současný stav výuky umění nových médií v teoretické části a využití digitálních technologií v praktické části výtvarné výchovy. Dále analyzuje tradiční a inovativní didaktické postupy a způsoby integrace umění nových médií a nových technologií do výuky a porovnává získané poznatky o metodách a strategiích v současné české pedagogické praxi se situací na vybraných zahraničních školách gymnaziálního typu. Mimo to specifikuje cílovou skupinu výzkumu a představuje samotné výsledky výzkumu a jejich následnou analýzu. Na výzkumnou část práce navazuje část věnovaná modelaci výuky (čtyři kazuistiky modelových výukových situací). Prioritou těchto výukových situací je navrhování inovativních přístupů ve výuce výtvarné výchovy, v nichž je především rozvíjena multigramotnost jako klíčová kompetence současného středoškolského žáka.

Anotace v angličtině:	The topic of this dissertation is the integration of new media art and digital technologies into the content of art education in gymnázium (secondary school). The theoretical part of this research project maps the current state of education of new media and the practical part focuses on the use of digital technologies. Furthermore, the dissertation analyses traditional and innovative didactic procedures and ways of integrating new media and new technologies into education and compares the acquired data about the methods and strategies in the contemporary Czech pedagogical practice with the situation at the selected foreign schools of the gymnázium (secondary school) type. In addition, it specifies the target group and introduces the results of the research and their subsequent analysis. The research part of this paper is followed by the part focused on model education situations (four case interpretations). The primary goal of these model situations is creating innovative approaches in the art education which develop multiliteracy as a key competence of the contemporary secondary school student.
Klíčová slova v angličtině:	New media Art, digital Technology, innovative methodological Approaches, teaching situations (educational practice), Art Education
Přílohy vázané v práci:	bez příloh
Rozsah práce:	122 stran
Jazyk práce:	český



Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Doktorský studijní program oboru
Výtvarná výchova (teorie výtvarné pedagogiky a výtvarné tvorby)

Perspektivy začlenění neomediální tvorby do výuky výtvarné výchovy
na gymnáziích

disertační práce

AUTOREFERÁT

MgA. et Mgr. Petra Filipová

Doktorský studijní program Specializace v pedagogice
Obor Výtvarná výchova (teorie výtvarné pedagogiky a výtvarné tvorby)

Vedoucí práce: doc. Mgr. Vladimír Havlík

Olomouc 2018

Oponenti dizertační práce:

doc. PhDr. Jaroslav Vančát, Ph.D.

prof. PaedDr. Radek Horáček, Ph.D.

Místo, kde bude dizertační práce s posudky vystavena 14 dní před obhajobou:

Referát pro doktorská studia Ph.D. Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

Obsah

1 Přehled aktuálního stavu problematiky: Aktuální pojetí výtvarné výchovy s ohledem na začleňování neomediální tvorby a digitálních technologií.....	4
2 Cíle dizertační práce.....	4
3 Formulování teoretických východisek práce.....	6
3.1 Teoretická východiska práce v kontextu teorie nových médií a neomediálního umění ..	6
3.2 Teoretická východiska práce v kontextu současné výtvarné výchovy.....	7
4 Popis vlastního řešení.....	8
4.1 Výzkumný záměr/metodologie výzkumu	8
4.2 Specifikace cílové skupiny.....	9
5 Výsledky výzkumu a jejich uplatnění	10
5.1 Dotazníkové šetření.....	10
5.2 Komparativní analýza kurikulárních dokumentů (ČR a SRN).....	10
5.3 Akční výzkum.....	11
5.3.1 Výzkumná šetření (workshopy).....	12
6 Zhodnocení výsledků pro vědní obor nebo praxi.....	13
7 Seznam použitých zdrojů	15
8 Abstrakt v anglickém jazyce	22
9 Publikační činnost a seznam aktivit v rámci studia DSP	24
9.1 Seznam publikační činnosti studenta DSP	24
9.2 Přehled konferenčních vystoupení studenta DSP.....	25
9.3 Další relevantní aktivity	25

1 Přehled aktuálního stavu problematiky: Aktuální pojetí výtvarné výchovy s ohledem na začleňování neomediální tvorby a digitálních technologií

Téma implementace neomediální tvorby a digitálních technologií do výuky výtvarné výchovy tvoří významný, byť jistě jen dílčí prvek obecnější problematiky, s níž se české školství potýká už více než 20 let, totiž problém implementace nových médií ve vzdělávání jako takového. Mnohé napovídá třeba už jen to, jakým způsobem je aktuální situace popisována v dokumentech vydávaných MŠMT. Instruktivní jsou v tomto ohledu především zjištění obsažená v dokumentu *Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020* (vydaném MŠMT 31.10.2014.)¹

V posledních deseti letech dochází mimo jiné i v souvislosti s přípravou Rámcově vzdělávacího programu a posléze jeho zavedením do školní praxe ke změně předchozího přístupu, cílicího na estetickou kultivaci žáka a zdůrazňujícího formativní a výchovné působení a snahu docílit výsledného artefaktu. V současném pojetí výtvarné výchovy, založeném na znakových systémech umění a dalších oblastí kultury, je důraz kladen především na rozvoj žáka jako výtvarné osobnosti kombinovaný s citlivou podporou schopnosti osobitého vnímání, poznání a vyjadřování a schopnosti zapojit se do komunikačního procesu. Podpora žákovy tvořivosti, spontaneity, svobody rozhodování a experimentování a zároveň rozvíjení možnosti komunikace v kontextu sociální interakce totiž (mimo jiné) výrazně přispívá k dosažení širokého spektra gramotností, resp. k dosažení multigramotnosti (Duncum, 2004).

Současná výtvarná pedagogika má tedy před sebou důležitý (byť stále odkládaný) krok: musí reagovat nejen na dynamicky se rozvíjející vztah mezi uměním a technikou (reprezentovanou novými médii), ale zároveň pracovat s interdisciplinárním propojením různých oblastí zabývajících se novými médii, a zaměřit se při tom na recepci a reflexi nové estetiky digitálních zobrazení, na vědomé používání technologických kvalit nových médií při tvůrčí činnosti a na vytváření postojů a naplňování klíčových kompetencí žáků jako identit patřících do současné digitalizované společnosti.

2 Cíle dizertační práce

Předložená práce se snaží nastínit možnosti současné výtvarné edukace, a to zejména s ohledem na využití nových médií. Vychází z přesvědčení, že současná výtvarná pedagogika umění nových médií nejenže nemůže opomenout, ale také že právě tato média a oblast umělecké tvorby, jež s nimi souvisí, dokážou v mnoha ohledech účinně zapůsobit tam, kde tradiční metody často selhávají. A to jak v teoretické části výtvarné výchovy, tak i v části praktické. Důležitým tématem této práce je proto jak zmapování a analýza postavení neomediální tvorby v současné výtvarné pedagogické praxi, a to zejména s ohledem na vnímání a recepci umění nových médií ze strany středoškolských žáků, tak také zapojení

¹ Pro ilustraci citujme alespoň dvě formulace: „Jak ukazují mnohé výzkumy, kvalitní vybavení automaticky nezaručuje inovativní výuku či častější využívání digitálních technologií.“; „Počítačové učebny jsou bezesporu významnou součástí vybavení škol, je však otázkou, zda neslouží pouze určitým předmětům, či učitelům, zatímco výuka jiných se již do těchto učeben z kapacitních důvodů nedostane. České školy musí čím dál tím více těžit z integrace digitálních technologií v běžných třídách.“ Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-digitalniho-vzdelavani-do-roku-2020>, s.7.

digitálních technologií do tvůrčí činnosti žáků. Motivací k volbě tématu disertační práce byla jednak několikaletá pedagogická praxe autorky na středních školách gymnaziálního typu, kde se výuka umění nových médií a užití digitálních technologií ve výtvarné tvorbě opomíjela, a zároveň také studium odborné literatury zaměřené na tuto problematiku.

Dizertační práce vychází z mnohovrstevnatosti současného umění a vizuální kultury a z jejich dynamické oscilace, resp. interdisciplinárního charakteru. Sledování tohoto oscilačního pohybu je ovšem spojeno s otázkou porozumění obrazu v kontextu současné (digitální) doby. Dizertace proto pracuje s vymezením klíčových kompetencí jako stěžejním pedagogickým konceptem, a to konkrétně s pojmem vizuální gramotnosti² ve smyslu porozumění a kritického čtení/vidění významů kulturních artefaktů³, případně multigramotnosti⁴, tedy ideou poznávání a kritického reflektování současné společnosti a kultury, a to právě na základě oboustranného pohybu mezi uměním a zkušeností⁵ a akceptování koexistence různorodých, často protikladných forem. Úmyslně se proto zaměřuje na vzájemnou koexistenci a interakci ustálených a nově vznikajících multi/intermediálními vizuálních forem v kontextu současného umění a vizuální kultury.

V souvislosti s naznačenými vztahy mezi médii, formami a s tím spojenou proměnou vnímání a porozumění se v rámci hledání možných perspektiv integrace nových médií práce orientuje na porozumění obsahům současných vizuálních vyjádření. To pak aplikuje na oblast výtvarné edukace. Současná výtvarná výchova je konfrontována s ostatními příbuznými humanitními obory a podobně jako tyto oborové disciplíny by měla reagovat na dynamický rozvoj digitálních technologií, resp. digitální společnosti. Z tohoto důvodu jsou mezi klíčové kompetence zahrnuty také digitální kompetence, jež jsou „pojaty jako soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které potřebujeme k sebejistému, kritickému a tvořivému využívání digitálních technologií.“⁶

Dizertační práce je rozdělena na část teoretickou a výzkumnou. Teoretická část se věnuje stěžejním oblastem zkoumané problematiky: teorii nových médií a digitálních technologií, samotnému umění nových médií a v neposlední řadě i současné výtvarné výchově, a to právě v kontextu nových médií. Termínu *nová média* je v práci používáno ve smyslu médií digitálních, tedy s důrazem na technologickou povahu těchto médií. Tento aspekt nových médií se objevuje v teoriích charakterizujících nová média jako kód (Manovich, 2010; Feldman, 1999). Termín *neomediální dílo* (či tvorba), přejatý od Manoviche, používám synonymně s pojmy *dílo umění nových médií*, *dílo digitálního umění*, *tvorba za použití digitálních, informačních nebo komunikačních technologií* apod.⁷

Historicko-teoretická část disertační práce vychází z analýzy klasických textů teorie nových médií, (např. Manovich, 2010), dějin digitálního umění (např. Paul, 2015) a související odborné literatury. Důležitým kritériem uplatněným při výběru klíčových textů bylo: 1) zda a do jaké míry zohledňují síť souvislostí spojujících společenskou vědu - zejména dějiny umění a výtvarnou pedagogiku - s moderními komunikačními prostředky a 2) zda a jakými způsoby tuto tematiku zpracovávají v kontextu aktuálních uměleckohistorických témat.

² K různým definicím pojmu vizuální kultura viz Fulková, 2002, popř. Příkrylová, 2010. V rámci této práce viz kapitola *Žák ve světě vizuální kultury*.

³ Fulková definuje kulturní artefakty jako „jakékoli materiální nebo konceptuální produkty vzniklé, používané nebo uchovávané v sociokultuře; tedy nejen umělecká díla, ale také věci denní potřeby, oblečení, šaty, stroje, ... znakově symbolické systémy soustavy idejí, významů a představ.“ Viz Fulková, 2013, s. 377.

⁴ Viz Duncum, 2004. V rámci této práce viz kapitola *Žák ve světě vizuální kultury*.

⁵ Srov. Graham, 2004, s.82, Goodman, 2007, s.197.

⁶ Viz <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-digitalniho-vzdelavani-do-roku-2020>, s.11.

⁷ Terminologie je v tomto ohledu nejen v českém jazykovém prostředí poněkud neustálená. Christiane Paul např. sama hovoří pouze o digitálním umění (digital art), byť zmiňuje i jiná označení; viz Paul, 2015, s.7.

Výzkumná část pak zachycuje a vysvětluje metodologii práce, zvolený výzkumný design, koncept základního okruhu výzkumných otázek a cíle výzkumu. Hledá odpovědi na tyto hlavní výzkumné otázky: Jakou měrou je stávající vzdělávací koncepce (obsahy RVP, klíčové kompetence a očekávané výstupy žáka) naplňována a jakými způsoby a přístupy realizována? Jakými didaktickými metodami a postupy je zprostředkováváno současné umění (konkrétně umění nových médií)? Jaké digitální technologické prostředky žáci využívají při vlastní tvorbě v hodinách výtvarné výchovy? Dále pak specifikuje cílovou skupinu výzkumu a představuje samotné výsledky výzkumu a jejich následnou analýzu.

Na výzkumnou část práce navazuje část věnovaná modelaci výuky (čtyři kazuistiky modelových výukových situací se zaměřením na umění nových médií a využití digitálních technologií). Jedná se o popis, dokumentaci a následné ověřování autorských modelových výukových situací realizovaných v rámci opakovaných workshopů na vybraném gymnáziu. Prioritou těchto edukačních projektů je užití takových (inovativních) metod a přístupů ve výuce výtvarné výchovy, v jejichž rámci je rozvíjena především multigramotnost jakožto klíčová kompetence současného středoškolského žáka.

3 Formulování teoretických východisek práce

3.1 Teoretická východiska práce v kontextu teorie nových médií a neomediálního umění

Důležitým rysem nových médií je jejich sociální ukotvenost, jež mimo jiné zahrnuje i způsoby jejich využívání v každodenním životě (Dvořák, 2010). Dokládat všudypřítomnost nových médií a digitálních technologií ve všech oblastech lidské činnosti ostatně jistě není nutné. Právě z tohoto důvodu se tato práce zaměřuje na digitální technologie, které pracují s produkcí, distribucí a recepcí obsahů obrazů.

Jedním z hlavních témat současné teorie médií je změna v pojetí procesů recepce a interpretace. Pozornost neomediálních studií se orientuje na běžné uživatele, kterým každodenní užívání digitálních technologií zajišťuje kontakt s veřejným prostorem a hlavním kulturním proudem, interpersonální komunikaci a umožňuje participaci na skupinovém životě.⁸ Právě zaměřenost na individuálního uživatele je ostatně jedním z nejpodstatnějších znaků nových médií.⁹ Neomediální dílo se otevírá aktivitě konkrétního recipienta a mění jej ve spoluhráče, spolutvůrce, což je vlastnost z hlediska didaktického nedoceníitelná.

Pozornost je v rámci současného neomediálního diskurzu ovšem věnována i otázce vztahu mezi digitálními technologiemi, kulturou a myšlením. Umění je v tomto kontextu chápáno jako obraz/odraz světa a myšlenkových struktur a také jako faktor, který je proměňuje (Lévy, 2000). Vztah mezi producentem a konzumentem se mění v souvislosti s vlastnostmi užívaných nových médií. Jedná se zejména o využití možnosti interaktivity¹⁰.

⁸ Macek 2013, s.135.

⁹ Viz např. Manovich, 2010, s.45.

¹⁰ Interaktivitu definuji spolu s Greenovou (2002) jako aktivní jednání ze strany uživatele. Tuto charakteristiku je nicméně nutné doplnit. Od Covera (2007) proto přejímám zpřesňující definici interaktivity jako participačního přístupu subjektu (čtenáře/diváka) k obsahu vytvořenému jiným subjektem (autorem) nebo v rámci nových médií objektem (strojem).

Dynamický vývoj vizuálních médií, mezi něž bezpochyby řadíme i nová média, přinesl kulturní změny a výrazně transformoval módy komunikace. Transformace kultury a společnosti a s ní spojený vznik nového druhu obrazů, resp. nových forem zobrazení úzce souvisí se začleněním nových médií a digitálních technologií do našeho života, s dostupností digitálních přístrojů a jejich intuitivním uživatelským osvojováním. Definice nových požadavků na percepční schopnosti diváků/uživatelů jsou založené na vizuálních komunikačních strategiích nových médií vycházejících z analýzy principů nových médií¹¹ a estetiky grafického uživatelského rozhraní. Porozumění obrazu v kontextu současné vizuality určují vlastnosti nových médií¹² jako je modularita, fragmentárnost a variabilita (jednotlivé části si udržují svou oddělenou identitu v rámci celku neomediálního objektu, lze jimi manipulovat a mohou existovat v téměř nekonečném množství variací).¹³

V současném diskurzu dějin umění se historici umění orientují na analýzu uměleckých postupů a hledání společných formálních znaků nebo vlastností. Právě v tomto přístupu se nejvíce promítá *klastrová teorie umění*. Podle ní umělecké dílo definujeme na základě kritérií, „rodových rysů“, vlastností, které sdílí s jinými uměleckými díly. Podstatné je, že v pomyslné „rodině“ se nemusí vyskytovat vlastnost, kterou by měli všichni členové rodiny.¹⁴ S klastrovou teorií operuje například Helena Bendová, když argumentuje, proč je možné považovat počítačové hry za umění.¹⁵ Podobným způsobem analyzují díla například filmoví teoretici a kritici a také teoretici vizuálních studií, kteří ve svých textech rozvolňují, či přímo ruší hranici mezi uměním a popkulturní produkcí. Lze jistě tvrdit, že mainstreamová produkce na umělecké produkci parazituje, že ji vykrádá a následně zplošťuje a banalizuje vybrané prvky umělecké tvorby. Pro diváky se však díky tomu postupy a formy stávají čitelnými a sdělnými. Ostatně mnohdy se s nimi divák setkává právě až v popkulturní podobě, a to ať už z důvodu nezájmu o uměleckou tvorbu, anebo právě proto, že mu původní umělecká forma nebyla srozumitelná.¹⁶ Pro vizuální studia proto relevantní kulturní obsah existuje nejenom v uměleckých dílech, ale i v dílech populární kultury.

3.2 Teoretická východiska práce v kontextu současné výtvarné výchovy

Tato disertační práce se, podobně jako jiné odborné práce zabývající se touto tematikou, snaží poukázat na to, že pro koncepci VV ve ŠVP je potřeba dále rozpracovat učivo tak, aby směřovalo k získávání očekávaných výstupů a aby byla žákům nabídnuta co možná nejbohatší škála interakcí se světem (Pastorová, 2004). Pokud je tedy pro výtvarné pedagogy důležité, aby se žák osobitě vyjadřoval a čerpal ve své tvorbě z vlastních prožitků a zkušeností, je nutné koncipovat výuku také s ohledem na ty aspekty, které svět současného středoškolského žáka konstituují, a to i na jeho každodenní zkušenost s novými médii a digitálními technologiemi. Současní žáci gymnázia používají každodenně mobilní telefon jako neustále dostupný technologický prostředek, obsahující (z jejich pohledu) to nejpodstatnější médium a často jediný informační zdroj a socializační nástroj – internet (Simanowski, 2011).

¹¹ Viz Manovich, 2010.

¹² Zde používáme třídění dle Manoviche viz výše.

¹³ Tamtéž.

¹⁴ Morris Weitze, Role teorie v estetice, 1956.

¹⁵ Bendová, 2016.

¹⁶ K tomuto tématu viz též kapitoly *Žák jako fanoušek* a *Model D: Aplikace postupů neomediálního umění v popkultuře a naopak – ukázkové téma integrace průřezového tématu mediální výchova do výuky výtvarné výchovy*.

Rozšíření nových médií a digitálních technologií ovšem výchovně-vzdělávací proces ovlivňuje i v dalším ohledu, významně totiž přispívá k již déle probíhajícímu odklonu od autoritativní role učitele. Výtvarný pedagog se stává průvodcem a žák se může díky komunikační (informačně-technologické) kompetenci stát učitelovým poradcem. Dochází tak k posunu vzdělávacího systému od uzavřeného k otevřenému (Rosa, 2012).

Zkušenost uplynulých deseti let vede k zásadnímu zjištění: nová digitální média vyžadují nové pedagogické přístupy a metodické postupy. Jako inspirační zdroj v tomto kontextu mohou posloužit metodické postupy pracující s principy fungování nových médií v životě žáků, včetně jejich vlivu na vyhledávání a zpracování informací (Burkhardt, 2007 a Kirschenmann-Wagner, 2006). Jedná se např. o vytváření informačních sítí a databank a další hypertextové postupy, které žáci vnímají jako přirozené, orientují se v nich intuitivně a dokážou je také reflektovat.

Inspirativní je v tomto ohledu mimo jiné německý odborný diskurz. Klíčové otázky, které zde stále častěji zaznívají, lze formulovat kupříkladu takto: Mění se pracovní a vztahové struktury v edukativním procesu zapojením nových digitálních nástrojů? Jak lze integrovat počítač a digitální technologie do všesmyslového pojetí praxe výtvarné výchovy? Jaké nástroje digitálních médií se hodí pro toto pojetí a jak by se s nimi mělo zacházet v podmínkách školy? (Boysen-Stern, 2006)

Tyto otázky ovšem zároveň implicitně poukazují na problém¹⁷, který je s užíváním digitálních médií spojen: Je vůbec nutné, popř. vhodné zapojovat digitální média do výuky předmětu, jehož cílem je mimo jiné rozvíjení smyslové citlivosti a kreativity? Je totiž zřejmé, že u současných středoškolských žáků právě vlivem rychlého vývoje nových médií a digitálních technologií vzrůstá absence primárních zkušeností. Informace k současnému žákovi přicházejí zprostředkovaným způsobem, který podporuje receptivní přístup ke světu. Z toho vyplývá, že žákům chybí osobně prožité zkušenosti a že disponují převážně jen zkušenostmi zprostředkovanými. Jedno z možných řešení představují projekty typu MuSe Computer (Boysen-Stern, 2006), které v rámci tvůrčího procesu výuky výtvarné výchovy kombinují digitální a tradiční technologie a kladou si za cíl podporu rozvoje smyslové citlivosti a kreativity.¹⁸

4 Popis vlastního řešení

4.1 Výzkumný záměr/metodologie výzkumu

Výzkumný projekt si klade za cíl prozkoumat, analyzovat a představit možnosti tematizace nových médií a umění nových médií v rámci výuky výtvarné výchovy na středních školách gymnaziálního typu.

Metodologie výzkumu:

Typ empirického výzkumu	kombinovaný (kvantitativní a kvalitativní)
Realizace výzkumu	duben 2015 – březen 2018

¹⁷ Možným rizikům spojeným s nekritickým zapojením digitálních médií do výuky výtvarné výchovy je věnována kapitola *Rizika spojená s integrací digitálních technologií do výuky výtvarné výchovy*.

¹⁸ Blíže viz kapitola Projekt MuSe Computer.

Typy použitých metod	dotazníkové šetření, přímé pozorování/videostudie, skupinové a individuální interview/rozhovory, analýza kurikulární dokumentů, výzkumné šetření/workshopy
Sledované aspekty	výuka teorie a historie umění nových médií, kreativní použití digitálních technologií, inovativní didaktické metody, schopnost interpretace neomediálního uměleckého díla
Cílová skupina	žák gymnázia (1.a 2.roč.), výtvarný pedagog gymnázia
Prezentace výsledků	anonymní

4.2 Specifikace cílové skupiny

V souladu s tématem disertačního výzkumu volím při charakteristice současného středoškolského žáka a východisek jeho výtvarného projevu jiný úhel pohledu než většina autorů, kteří se tímto tématem zabývají. Ti adolescenci nazírají z hlediska vývojové psychologie a chápou ji jako přechodné období mezi dětstvím a dospělostí, tedy jakési mezidobí mezi dvěma pozitivně definovanými vývojovými fázemi.¹⁹ Mým cílem je však postihnout to, co je (s ohledem na téma této práce) pro danou věkovou skupinu typické. Svou pozornost proto soustředím na ty sociální aspekty adolescence, jež jsou v současné době determinovány novými médii a digitálními technologiemi.

Současného středoškolského žáka můžeme s trochou nadsázky charakterizovat jako fanouška seriálů, prozumenta videoklipů a hráče počítačových her.²⁰ Z pedagogického hlediska je důležité, že tato charakteristika zahrnuje zásadní způsoby proměny vizuálního jazyka kultury, transformaci estetiky a vizuálních komunikačních strategií nových médií, a to právě ve vztahu k žákovi a jeho zájmové aktivitě. Z toho plyne i důležitost poznání zájmové orientace žáků v oblasti vizuální kultury – vytváří totiž prostor pro utváření interaktivního vztahu mezi žákem a pedagogem a zároveň nabízí výtvarnému pedagogovi možnost lépe ve výuce reflektovat současné procesy v kultuře a komplexněji a efektivněji přistupovat k rozvíjení vizuální gramotnosti, resp. multigramotnosti²¹ žáka.

¹⁹ Srov. Kuric, 2001, Vágnerová, 2000.

²⁰ Jednotlivé charakteristiky jsou podrobně rozpracovány v kapitole *Současný středoškolský žák (specifikace cílové skupiny s ohledem na zkoumanou problematiku)*.

²¹ Termín „multigramotnost“ může být definován jako „používání různých komunikačních módů a procesů vytvářející mezi nimi interaktivní vztahy“. Viz Duncum, 2004.

5 Výsledky výzkumu a jejich uplatnění

5.1 Dotazníkové šetření

Pilotní výzkum byl realizován na malém vzorku respondentů a sloužil k ověření struktury a obsahu dotazníkového šetření (jak žáci rozumí otázkám v dotazníku, jakým způsobem budou získaná data zpracovávána). Sběr dat v této etapě probíhal na dvou vybraných českých gymnáziích, a to formou dotazníkového šetření s uzavřenými a otevřenými otázkami. Po zhodnocení funkčnosti a úpravě strukturovaného dotazníkového šetření byl realizován sběr dat na dalších jedenácti vybraných českých gymnáziích prostřednictvím dotazníku simultánně kombinujícího kvantitativní a kvalitativní strategii. Výzkumné šetření probíhalo na gymnáziích hlavního města Prahy, na gymnáziích okresních měst a také na gymnáziích malých měst v ČR. Celková koncepce výzkumného projektu byla vytvořena tak, aby vedla ke komplexnímu poznání zkoumané problematiky. Z tohoto důvodu se sběr dat výzkumného projektu uskutečnil pomocí kvantitativních i kvalitativních technik výzkumu, jedná se tedy o tzv. smíšený výzkum²².

Kvantitativní část dotazníkového šetření měla devět položek, kvalitativní část pak položky tři. Výsledky dotazníkového šetření, stejně jako rozhovory s pedagogy a přímé pozorování potvrdily hypotézu o nedostatečném začleňování neomezeného umění do teoretické části gymnaziální výuky výtvarné výchovy a tvorby užívající digitální média do její praktické části. Pomocí dotazníkového šetření bylo osloveno 564 respondentů (žáků prvního a druhého ročníku čtyřletého gymnázia). Věková kategorie respondentů odpovídá Vzdělávací oblasti Umění a kultura gymnaziálního vzdělávání, která je dotována dvěma vyuč. hodinami týdně. Žáci mají možnost volit mezi výtvarnou a hudební výchovou. Oslovení respondenti si zvolili jako povinně volitelný předmět výtvarnou výchovu.

Výsledky kvantitativní části dotazníkového šetření prokázaly velkou míru vlastní iniciativy žáků při práci s digitálními technologiemi, pohříchu však pouze v rámci mimoškolních aktivit. Podobně alarmujícím zjištěním pak byla identifikace zdrojů teoretických znalostí a praktických dovedností v oblasti nových médií. Jako nejčastější zdroj znalostí uváděli oslovení respondenti opět zdroje mimoškolní, v první řadě internet (virální videa, sdílení vlastní tvorby atd.). Stejně tak při získávání praktických dovedností zjevně převládá samostudium technologie (metoda “learning by doing”), výměna zkušeností s přáteli, internetové tutoriály, v menší míře i zájmové kroužky a příležitostné workshopy. Škola, resp. výtvarná výchova, podle výsledků výzkumu představuje nefungující a nefunkční platformu pro setkávání se s uměním nových médií a digitálními technologiemi. Určitou výjimku tvoří předměty zaměřené na informační technologie, kde je však umění nových médií a s tím související tvorbě pozornost věnována z pochopitelných důvodů jen okrajově.

5.2 Komparativní analýza kurikulárních dokumentů (ČR a SRN)

Dotazníkové šetření bylo v rámci výzkumného projektu doplněno o další kvalitativní výzkumné metody: obsahové analýzy kurikulárních dokumentů a polostrukturované rozhovory s výtvarnými pedagogy gymnázií, která se zúčastnila výzkumného projektu. Tato

²² Hendl, 2005, s.60.

fáze výzkumného projektu se věnovala komparativní analýze současné pedagogiky výtvarné výchovy a byla součástí terénního výzkumu, který proběhl na třech českých gymnáziích, jednom německém gymnáziu a jednom italském uměleckém lyceu.

V rámci komparativní části výzkumu bylo do výzkumného projektu zařazeno mnichovské gymnázium, z tohoto důvodu jsem v jeho případě použila jako kurikulární podklad bavorský Lehrplan Plus²³.

Cíle vzdělávání se v případě obou kurikulárních dokumentů (RVP G, Lehrplan Plus) promítají v klíčových kompetencích (jako obecněji pojatých dovednostech) a v očekávaných výstupech (úzce souvisejících s oborovými kompetencemi). Důraz je kladen na rozvíjení klíčových kompetencí, což znamená směřování žáka k aktivnímu zvládnutí obsahu, přenosu poznatků a dovedností mezi různými druhy úkolových situací, a to v návaznosti na sociální interakci a komunikaci, dále pak zvládání nástrojů a technologií a v neposlední řadě i autonomii osobního rozhodování²⁴.

Lehrplan Plus je oproti RVP G rozpracován konkrétněji: přiřazuje očekávaným výstupům konkrétní vzdělávací obsahy, a to pro každý ročník zvlášť. Uvádí tedy přesně dané oborové kompetence, které si musí žák osvojit v daném ročníku studia. Německému výtvarnému pedagogovi tak dává k dispozici přehledný manuál, na jehož základě může vytvořit svůj vlastní tematický plán. Takto konkrétně zpracovaný dokument pak také umožňuje mnohem efektivnější kontrolu plnění zadaných cílů. Přesto je tento dokument formulován dostatečně obecně, aby poskytl pedagogovi prostor pro jeho individuální vklad.

Naše RVP G je oproti tomu koncipováno mnohem otevřeněji: umožňuje výrazně profilovat zaměření školy, individuální výběr obsahu učiva pro jednotlivé ročníky a jeho propojení s konkrétními očekávanými výstupy na základě zkušeností pedagogů, vlastní doplnění jak obsahu učiva, tak očekávaných výstupů žáka ze strany pedagoga apod²⁵.

5.3 Akční výzkum

Po zpracování a vyhodnocení dat získaných v předcházejících fázích výzkumného šetření následovala fáze tzv. akčního výzkumu²⁶. Jednalo se o zkoumání realizace kurikula ve výuce, ověřování poznatků získaných vyhodnocením dat předchozích fází výzkumu, navržení možnosti zlepšení kvality výuky a následné ověřování validity navržených řešení.

Jako techniky sběru dat pro tuto část výzkumného projektu byly zvoleny diskuze s respondenty dotazníků a přímé pozorování (případně videostudie) výuky tří vybraných výtvarných pedagogů z gymnázií, na kterých proběhlo dotazníkové šetření. Pro potřeby analýzy a vyhodnocení dat získaných v rámci přímého pozorování výuky konkrétních pedagogů byla vždy zkoumaná vyučovací hodina rozdělena na jednotlivé výukové situace. Při následné reflexi se pak analyzovaly jednotlivé výukové situace, jejich vztahy, návaznost a také propojení v celek. Tento rozbor zahrnoval také diskuzi s vyučujícím pedagogem.

²³ Aktuální projekt zaměřený na přepracování primárního kurikulárního dokumentu pro vzdělávání v Bavorsku. Navazuje na přepracované vzdělávací plány pro základní vzdělání, ve školním roce 2017/18 byl připraven pro první ročník gymnázia, další ročníky jsou ve fázi přepracovávání. K dispozici v on-line verzi (viz <https://www.lehrplanplus.bayern.de/>).

²⁴ Návaznost na RVP G.

²⁵ Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích, s.9.

²⁶ Hendl, 2005, s. 137.

Analýza výsledků šetření ukázala, že pedagogové většinou umění nových médií a digitálních technologií do obsahu učiva předmětu výtvarná výchova nezařazují, a to z důvodů časových²⁷ a z neznalosti dané problematiky. Svou digitální gramotnost pak nerozvíjejí z důvodu negativního postoje k digitálním technologiím nebo z nedostatku času a motivace, dále pak proto, že neexistují zajímavé praktické ukázky a je nedostatek metodických materiálů. Uvedené příčiny nezačleňování digitálních technologií do výuky výtvarné výchovy na gymnáziích zcela korespondují se zjištěním ČŠI a se zahraničními zkušenostmi²⁸.

Podnětné informace byly získány také v rámci diskuzí s respondenty/žáky, při nichž zároveň také došlo ke komunikativní validizaci dat získaných z výzkumných dotazníků. Použitím této metody sběru dat bylo cíleno na různou úroveň zkušeností, znalostí a na rozdílnost názorů žáků. Dále se během šetření potvrdila a zpřesnily charakteristika cílové skupiny výzkumu²⁹ a její potřeby, které ovšem vzhledem k absenci neomezené tvorby ve výuce výtvarné výchovy nejsou naplňovány.

Závěrečnou fází výzkumu i z toho důvodu byla tvorba možných metodických postupů a přístupů, a to na základě výsledků provedeného empirického výzkumu. Vytvořené inovativní postupy byly následně ověřovány a analyzovány pomocí výzkumných šetření (workshopů) pořádaných na jedné ze škol, která se výzkumu zúčastnila.

5.3.1 Výzkumná šetření (workshopy)

Pro výzkumná šetření (workshopy) byl zvolen postup vycházející z cyklického modelu³⁰. Tato metoda nabídla možnost opakovaného zkoumání různých skupin zařazených do výzkumného šetření, podrobného sledování dílčích témat zkoumané problematiky a také ověření poznatků a zjištění získaných v dosavadním průběhu výzkumného projektu.

Jeden cyklus dané části výzkumu pak měl ze strukturního hlediska následující podobu:

- 1) vytvoření dílčích inovativních návrhů za účelem zlepšení výuky, a to na základě poznatků získaných z výzkumného projektu a také z teoretické i praktické oblasti zkoumané problematiky nových médií a digitálních technologií ve výuce výtvarné výchovy.
- 2) konkrétní aplikace inovativních metodických postupů ve výuce (v rámci výzkumných šetření).
- 3) ověřování účinnosti navržených inovací, a to jak přímým pozorováním konkrétních dílčích účinků jejich aplikace, tak i celkovou zpětnou analýzou (která zahrnovala také rozbor prací, které žáci v rámci výzkumného šetření vytvořili).
- 4) úprava zkoumaného metodického postupu a jeho opětovná aplikace ve výuce (v následujícím cyklu).

Na základě výsledků výzkumných šetření pak vykristalizovala čtyři dílčí témata (a s nimi spojené modelové výukové situace), která byla rozpracována do následujících didaktických

²⁷ S podobným problémem se ovšem potýkají jiné předměty: dějepis, český jazyk a literatura.

²⁸ Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020, MŠMT, 31. října 2014, kap. Bariéry integrace digitálních technologií do vzdělávání a do výuky, s. 16-17, stejně tak Marnier - Örtengren, 2014.

²⁹ Viz kapitola *Současný středoškolský žák (specifikace cílové skupiny s ohledem na zkoumanou problematiku)*.

³⁰ Srov. model fáze akčního výzkumu (Elliot, 1981) a model ALACT. Viz Janík – Slavík – Najvar, 2011, s. 44-62.

postupů³¹:

- Model A: *Tradice v novém – most mezi obrazem, jeho neomediální obdobou a jejich vzájemné vztahy* (pro teoretickou část výtvarné výchovy)
- Model B: *Uvolnění narativu ve videotvorbě* (pro praktickou část; návaznost na model A)
- Model C: *Prostor, text a tělo v současném vizuálním umění* (metodický postup založený na mezipředmětové vazbě výtvarné výchovy a českého jazyka)
- Model D: *Aplikace postupů neomediálního umění v popkultuře a naopak* (modelová výuková situace zaměřená na integraci průřezového tématu *Mediální výchova* do výuky výtvarné výchovy).

Navrhované metodické postupy byly koncipovány (a v pedagogické praxi také použity) pro 1.-2. ročník čtyřletého gymnázia, popřípadě pro odpovídající ročníky víceletých gymnázií. Důraz byl kladen na interdisciplinaritu a uplatňování mezioborových vztahů, jež jsou tak charakteristické pro současné umění. Rozmanitost uměleckých přístupů a intermedialita současného umění jako inspirační zdroj pro tvorbu žáků byla ve výukových situacích také částečně reflektována v podobě propojení reciproční a tvůrčí činnosti. Sami žáci přirozeně a intuitivně využívají ve své tvorbě interdisciplinární přístup, a to především proto, že se s ním setkávají každodenně prostřednictvím produktů z oblasti vizuální kultury. Z tohoto důvodu byly ve výukových situacích akcentovány vlastní znalosti a zkušenosti žáků z oblasti médií vizuální kultury, konkrétně pak internetu a sociálních médií. Tyto znalosti a zkušenosti žáci rozvíjeli skrze vlastní tvůrčí činnost a posléze svá díla podrobovali srovnávací analýze v kontextu děl spolužáků, ale také v kontextu neomediálních děl současného umění a vizuální kultury.

6 Zhodnocení výsledků pro vědní obor nebo praxi

Ústředním tématem této práce byla otázka začleňování neomediální tvorby a digitálních technologií do výuky výtvarné výchovy na gymnáziích. Realizovaná výzkumná šetření se soustředila na zmapování aktuální situace. Za cíl si proto kladla jednak postihnout klíčové problémy, resp. překážky stojící implementaci v cestě, jednak identifikovat předpoklady, které takovou implementaci umožní.

Dotazníková šetření prokázala poměrně zásadní nesoulad mezi obsahem kurikulárních dokumentů a pedagogickou praxí. Přestože totiž RVP (a potažmo ŠVP) nabízí celou řadu možností, jak neomediální tvorbu do výuky začlenit, v praxi se tomu tak v drtivé většině případů neděje. Totéž pak platí i pro využití digitálních technologií ve výuce. Odpovědi respondentů-pedagogů prozrazují, že implementace probíhá pouze „na papíře“, formulace obsažené v RVP jsou integrovány do ŠVP, cestu k žákům však nacházejí jen velice těžko, nebo spíše vůbec, a k naplňování zamýšlené koncepce (klíčové kompetence, očekávané výstupy) tak v zásadě nedochází. Obsahy RVP jsou přejímány mechanicky, takřkajíc „z povinnosti“.

Příčin je zde několik: Významnou roli sehrává prostá neznalost. Výzkumná šetření jednoznačně prokázala, že většina pedagogů digitální média používá pouze na bazální uživatelské úrovni a v zásadě ani nejeví snahu se v této oblasti dále vzdělávat. Neomediální umění pak do výuky nezačleňuje ze stejného důvodu. Z jejich odpovědí vyplynulo, že negativní roli zde sehrávají jednak nedostatečná příprava na vysokých školách, jednak obecná

³¹ Blíže viz kapitola *Modelace metod výuky*.

nedůvěra k digitálním médiím a neomediálnímu umění. Výtvarní pedagogové se proto nechtějí (a v mnoha případech ani nemohou) soustředit na vytváření adekvátních předpokladů pro implementaci neomediálního umění a digitálních médií do výuky. Místo aby formulovali nové cíle a hledali pro jejich dosažení odpovídající didaktické metody a přístupy, zůstávají u metod „osvědčených“. Ty však mnohdy začleňování sledovaných jevů napomáhat nemohou, resp. spíše je ztěžují. Výzkumná šetření dále prokázala mnohdy až alarmující neznalost umění posledních desetiletí a zároveň silnou neochotu si tyto znalosti doplnit. Problémem je zde v mnoha případech i poněkud rigidní postoj teoreticky-interpretací: pedagogové se obávají otevřít výuku kritické recepci a reflexi kulturních artefaktů (tedy uměleckých děl i produktů vizuální kultury), a nabídnout tak svým žákům možnost (spolu)vytvářet souvislosti a poznávat rozmanitosti vyjadřovacích prostředků (a to například komparací děl klasických a nových médií).

Výzkumná šetření však zároveň identifikovala možná východiska, umožňující tuto situaci změnit. Rozhovory s výtvarnými pedagogy, které vytvořily možnost zasadit výsledky dotazníkového šetření do plastičtějšího kontextu, prokázaly, že podstatnou úlohu by zde mohla sehrát kvalitní metodická školení a také výukové materiály, na jejichž nedostatek si pedagogové stěžovali především. Neméně významná je ale i nutnost redefinovat roli žáka v rámci výuky. Ti jsou totiž v digitálním prostoru adaptováni mnohem lépe než jejich učitelé. Pohybují se zde přirozeně, jejich znalost práce s digitálními médii je výrazně vyšší a hlubší je i jejich znalost neomediálních forem. To jim pak, a to je jedním z nejpodstatnějších zjištění provedených výzkumných šetření, dává schopnost porozumět jazyku neomediálního umění. Významnou se v tomto ohledu ukázala být i obeznamenost s artefakty vizuální kultury, resp. popkultury, která výrazové prostředky (a mnohdy i témata) neomediálního umění jednak přejímá, jednak i zpětně ovlivňuje. Tyto znalosti pak žákům dodávají potřebnou sebedůvěru, kterou tváří v tvář dílům klasického umění postrádají, a zvyšují tak jejich motivaci nutnou pro plnohodnotnou participaci na výuce. Výzkumná šetření prokázala, že pokud pedagog tyto skutečnosti akceptuje a žáku umožní, aby se spíše než objektem výuky stal jejím spolutvůrcem, nejenže neztratí nic ze své autority, ale naopak zvýší atraktivitu svého předmětu. Tím, a to je další z výrazných závěrů výzkumných šetření, pak žákům otevře cestu k umění jako takovému, tedy i k umění klasických médií.

V navazující části práce byla pozornost věnována možnostem konkrétní implementace neomediálního umění a digitálních technologií do výuky výtvarné výchovy. Analýza výzkumných šetření zde posloužila jako teoretická základna pro vytvoření modelových výukových situací, jež byly prakticky ověřovány a dále precizovány v rámci workshopů. Výukové situace byly navrženy jednak s ohledem na charakteristiky středoškolského žáka, tak jak vyplynuly z dotazníkového šetření, jednak na (časové, materiální) možnosti výtvarného pedagoga. Každá výuková situace zároveň akcentovala určitý didaktický problém (propojování klasického a neomediálního umění, mezioborové přesahy, kombinace digitálních a analogových médií, komplementarita kanonizovaného umění a vizuální kultury, vztah mezi znalostí dějin umění a vlastní tvorbou žáků). Cílem však vždy byl konkrétní didaktický přínos, tedy podnítit skrze organické začlenění digitálních médií a neomediální tvorby do výuky výtvarné výchovy tvořivost žáků a zároveň umožnit skutečně živý, zainteresovaný a reflektovaný prožitek umění.

Záměrem této práce nebylo (a ani nemohlo být) danou problematiku beze zbytku vyčerpat. Ve své analytické části však otevírá možnost pro další rozpracování a návazná zpřesňující (a jistě i korigující – svět školy, svět umění i svět technologií se neustále vyvíjejí a mění) výzkumná šetření, která pak opět mohou přispět k jasnější definici nových cílů a metod. Ve své praktické části (modelové výukové situace) potom ukázala konkrétní cesty, kterými se výuka výtvarné výchovy na školách gymnaziálního typu může vydat.

7 Seznam použitých zdrojů

ANDĚL, Jaroslav. 2013. Krzysztof Wodicko. Out/Inside(rs). Praha: DOX PRAGUE. ISBN 978-80-87446-21-8.

BABYRÁDOVÁ STEHLÍKOVÁ, Hana a kol. 2015. *Téma – akce – výpověď. Projektová metoda ve výtvarné výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4506-9.

BABYRÁDOVÁ, Hana. 2007. *Nové proudy ve výtvarné výchově*. In: BABYRÁDOVÁ, H., GRECMANOVÁ, H., EXLER, P. *Škola muzejní pedagogiky 4*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-1869-8.

BALADRÁN, Zbyněk. 2008. Ruiny, archeologie a mezera mezi obrazy. *Labyrint revue*. č. 23-24/2008. s. 109-110.

BARTLOVÁ, Milena. 2012. *Skutečná přítomnost. Středověký obraz mezi ikonou a virtuální realitou*. Praha: Argo. ISBN 978-80-257-0542-1.

BÄTZNER, Nike (ed.). 2005. *Kunst und Spiel seit Dada. Faites vos jeux!*. Berlin: Hatje Cantz. ISBN 3-7757-1621-1.

BENDOVIÁ, Helena. 2016. *Umění počítačových her*. Vyd.1. Praha: NAMU. ISBN 978-80-7331-421-7.

BERGER, John. 2016. *Způsoby vidění*. Vyd.1. (dotisk). Praha: Labyrint. 3. svazek edice LABYRINT FRESH EYE. ISBN 978-80-87260-78-4.

BILLMAYER, Franz. 2007. *Für eine neue Methode im Bild- /Kunstunterricht*. [online].[cit. 2018-09-15]. Dostupné z: http://www.bilderlernen.at/theorie/alte_und_neue_methode_070830.html.

BOHÁČKOVÁ, Kamila. 2013. *Jakub Dvorský. Férový svět řízený počítačem*. Cinepur. č.87/2013. [online]. [cit. 2018-09-15]. Dostupné z: <http://cinepur.cz/article.php?article=2534>.

BOLTER, Jay David – **GRUSIN**, Richard. 2010. Imediace, hypermediace, remediace. In: DVOŘÁK, Tomáš (ed.). *Kapitoly z dějin a teorie médií*. Praha: VVP AVU. ISBN 978-80-87108-16-1. s. 69-93.

BORGES, Jorge Luis. 1989. *Zahrada, v které se cestičky rozvětvují*. In: BORGES, J. L. *Zrcadlo a maska*. Praha: Odeon. ISBN 80-207-0076-5. s. 64-75.

BOURDIEU, Pierre. 2002. *O televizi*. Vyd.1. Brno: Doplněk. ISBN 80-7239-122-4.

BOURRIAUD, Nicolas. 2004. *Postprodukce*. Vyd.1. Praha: Tranzit. Edice Navigace sv. 1. ISBN 80-903452-0-4.

BOYSEN-STERN, Hans-Jürgen. 2006. *Multisensueller Kunstunterricht unter Einbeziehung der Computertechnik*. Lipsko. Disertační práce. Universität Leipzig. Fakultät für Geschichte, Kunst- und Orientwissenschaften.

BRUN, Richard. 2010. *Média a multimédia v pedagogické praxi. Digitální video ve výuce*. Vyd.1. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-032-0.

BURKHARDT, Sara. 2007. *Netz Kunst Unterricht*. Mnichov: Kopaed. ISBN 978-3-86736-115-6.

CÍSAŘ, Karel. 2014. *Abeceda věcí. Poznámky k modernímu a současnému umění*. Vyd.1. Praha: Vysoká škola uměleckoprůmyslová v Praze. ISBN 978-80-86863-70-2.

- COMER**, Stuart. 2009. *Film and Video Art*. Londýn: Tate Publishing. ISBN 978-1-85437-607-7.
- COVER**, Rob. 2007. *Inter/aktivní publikum: Interaktivní média, narativní kontrola a revize dějin publika*. Mediální studia II/2007. s. 195-207. [online]. [cit. 2018-09-15]. Dostupné z: https://medialnistudia.files.wordpress.com/2011/08/ms_2007_2_preklad.pdf.
- DANIEL**, Ladislav. 2008. *Umění vidět umění: úvod do interpretace obrazů*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-2000-4.
- DAVID**, Jiří. 2008. *Století dítěte a výzva obrazů*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4593-4.
- DECKER**, Christof. 2010. *Visuelle Kulturen der USA*. Bielefeld: transcript Verlag. ISBN 978-3-8376-1043-7.
- DERRIDA**, Jacques. 1995. *Archive Fever: a Freudian Impression*. Chicago – Londýn: University of Chicago Press. [online]. [cit. 2018-09-15]. Dostupné z: http://artsites.ucsc.edu/sdaniel/230/derrida_archivefever.pdf.
- DUNCUM**, Paul. 2004. *Visual Culture Isn't Just Visual: Multiliteracy, Multimodality and Meaning*. National Art Education Association. *Studies in Art Education*, Vol. 45, No. 3 (Spring 2004), s. 252-264.
- DUNCUM**, Paul. 2009. *Toward a Playful Pedagogy: Popular Culture and the Pleasures of Transgression*. National Art Education Association. *Studies in Art Education*, Vol. 50, No. 3 (Spring 2009), s. 232-244.
- DVOŘÁK**, Tomáš. 2009. *Sběrné suroviny. Texty, obrazy a zvuky nedávné minulosti*. Vyd.1. Praha: nakladatelství Filosofía. ISBN 978-80-7007-304-9.
- DVOŘÁK**, Tomáš (ed.). 2010. *Kapitoly z dějin a teorie médií*. Praha: VVP AVU. ISBN 978-80-87108-16-1.
- DYTRTOVÁ**, Kateřina. 2002. *Interpretace umění ve výtvarné výchově*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E.Purkyně. ISBN 80-7044-424-X.
- DYTRTOVÁ**, Kateřina. 2010. *Interpretace a metody ve vizuálních oborech*. Ústí nad Labem: Acta Universitatis Purkynianae. ISBN 978-80-7414-250-5.
- ECO**, Umberto. 2004. *O literatuře*. Vyd.1. Praha: Argo. ISBN 80-7203-588-6.
- ECO**, Umberto (ed.). 2007a. *Dějiny ošklivosti*. Vyd.1. Praha: Argo. ISBN 978-80-7203-893-0.
- ECO**, Umberto. 2007b. *Umění a krása ve středověké estetice*. Vyd.2. Praha: Argo. ISBN 978-80-7203-892-3.
- ECO**, Umberto. 2015. *Otevřené dílo. Forma a neurčenost v současných poetikách*. Praha: Argo. ISBN 978-80-257-1158-3.
- FARKAS**, Gábor. 2013. *Internet Killed the Video Star*. Cinepur. č.86/2013. s. 52-56.
- FELDMAN**, Tony. 1997. *An Introduction to Digital Media*. New York: Routledge. ISBN 0-203-39961-7.
- FILIPOVÁ**, Marta – **RAMPLEY**, Matthew (ed.). 2007. *Možnosti vizuálních studií. Obrazy-texty-interpretace*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-87029-26-8.
- FIRMENICH**, Andrea – **JANSSEN**, Johannes (eds.). 2013. *Still bewegt. Videokunst und alte Meister*. Mnichov: Hirmer Verlag. ISBN 978-3-7774-2158-2.

- FIŠER**, Zbyněk – **HAVLÍK**, Vladimír - **HORÁČEK**, Radek. 2010. *Slovem, akcí, obrazem: příspěvek k interdisciplinarity tvůrčího procesu*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-802-1053-892.
- FOSTER**, Hal. 2008. *Archivy moderního umění*. Labyrint revue. č. 23-24/2008. s. 161-165.
- FULKOVÁ**, Marie. 2002. *Když se řekne...vizuální gramotnost*. Výtvarná výchova. č. 4/2002. roč. 42. ISSN 1210-3691. s. 12-14.
- FULKOVÁ**, Marie. 2013. *Výtvarná výchova – návod k použití*. In: SLAVÍK, Jan – CHRZ, Vladimír – ŠTECH, Stanislav a kol. *Tvorba jako způsob poznávání*. Vyd.1. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2530-0 (pdf). s. 376-397. [online]. [cit. 2018-09-15]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/jaro2018/Vi8MP_VSe2/um/tvorba-jako-zpusob-poznavani.pdf.
- GODFREY**, Tony. 2005. *Konzeptuelle Kunst*. Berlin: Phaidon Press Limited. ISBN 0-7148-9456-7.
- GOODMAN**, Nelson. 2007. *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Vyd.1. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1519-8.
- GRAHAM**, Gordon. 2004. *Filosofie umění*. Brno: Barristel & Principal. ISBN 80-85947-53-6.
- GREEN**, Lelia. 2002. *Communication, Technology and Society*. St. Leonards: Allen & Unwin.
- GREENBERG**, Clement. 1998. *Modernistická malba*. In: POSPISZYL, Tomáš (ed.). *Před obrazem. Antologie americké výtvarné teorie a kritiky*. Praha: OSVU. s. 35-47.
- GREENBERG**, Clement. 2000. *Avantgarda a kýč*. Labyrint Revue. č.7-8/2000. s. 69-74.
- GRIEBEL**, Christina. 2006. *Kreative Akte: Fallstudien zur ästhetischen Praxis vor der Kunst*. Mnichov: kopaed. ISBN 3-938028-66-1.
- GUNNING**, Tom. 2001. *Film atrakcí: raný film, jeho diváci a avantgarda*. Iluminace 2001, č.2, s. 51-57.
- HADRAVOVÁ**, Tereza. 2008. *Úvod do překladu*. Cinepur. č.59/2008. s. 9-10.
- HANÁKOVÁ**, Petra (ed.). 2008. *Výzva perspektivy: obraz a jeho divák od malby quattrocenta k filmu a zpět*. Vyd.1. Praha: Academia. Vizualní studia sv. 2. ISBN 978-80-200-1625-6.
- HANÁKOVÁ**, Petra. 2006. *Vizuální kultura/vizuální studia*. Cinepur. č.47/2006. [online]. [cit. 2018-09-15]. Dostupné z: <http://cinepur.cz/article.php?article=939>.
- HEBDIGE**, Dick. 2012. *Subkultura a styl*. Praha: Dauphin. ISBN 978-80-7272-197-9.
- HEIL**, Christine, **KOLB**, Gila, **MEYER**, Torsten (eds.). 2012. *Shift: # Globalisierung, # Medienkulturen, # Aktuelle Kunst. Kunst Pädagogik Partizipation*. Mnichov: kopaed. ISBN 978-3-86736-161-3.
- HENDL**, Jan. 2005. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Vyd.2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HLÁVKOVÁ**, Marie. 2010. *Analýza současného stavu výuky videoartu na školách a základní východiska pro vznik metodiky videoartu*. In: PŘIKRYLOVÁ, Katarina (ed). *Vizuální gramotnost*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-487-7. s. 85-98.

- HORÁČEK**, Radek – **KŘEPELA**, Pavel (ed.) a **BABYRÁDOVÁ**, Hana a kol. 2010. *Veřejný diskurz výtvarného umění*. Vyd.1. Brno: Masarykova univerzita. Spisy Pedagogické fakulty MU. č. 145. ISBN 978-80-210-5390-8.
- HORÁČEK**, Radek – **ZÁLEŠÁK**, Jan. 2007. *Aktuální otázky zprostředkování umění. Teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4371-8.
- HORATIUS**, Quintus Flaccus. 2002. *DE ARTE POETICA. O umění básnickém*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0988-4.
- HUYGHE**, René. 1973. *Řeč obrazů ve světle psychologie umění*. Vyd.1. Praha: Odeon.
- CHALUPECKÝ**, Jindřich. 1990. *Na hranicích umění*. Praha: Prostor. ISBN 80-85190-06-0.
- CHALUPECKÝ**, Jindřich. 1993. *Příběh Jiřího Koláře*. In: MOTLOVÁ, Milada (ed.). *Jiří Kolář*. Praha: Odeon. ISBN 80-207-0427-2. s. 19-40.
- CHAMONIKOLA**, Kaliopi – **KROUPA**, Jiří. 1996. *Opakované příběhy: tradice v novém*. Katalog výstavy Moravská galerie v Brně – Národní galerie v Praze.
- CHARVÁT**, Martin. 2017. *O nových médiích, modularitě a simulaci*. Vyd.1. Praha: Metropolitní univerzita Praha. ISBN 978-80-87956-59-5.
- CHOCHOLOVÁ**, Lucie – **ŠKALOUDOVÁ**, Barbora – **ŠTŮLOVÁ VOBOŘILOVÁ**, Lucie (ed.). 2008. *ICT a současné umění ve výuce – inspirace pro pedagogy výtvarné, hudební a mediální výchovy*. Praha: Národní galerie v Praze. ISBN 978-80-7035-378-3.
- JANÍK**, Tomáš – **SLAVÍK**, Jan – **NAJVAR**, Petr (ed.). 2011. *Kurikulární reforma na gymnáziích od virtuální hospitací k videostudiím*. Praha: NÚV. ISBN 978-80-904966-6-8.
- JENKINS**, Henry. 2006. *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. Vyd.1. New York: New York University Press. ISBN 978-0-8147-4281-5. [online]. [cit. 2018-09-15]. Dostupné z: <https://www.hse.ru/data/2016/03/15/1127638366/Henry%20Jenkins%20Convergence%20culture%20where%20old%20and%20new%20media%20collide%20%202006.pdf>.
- JUREČKOVÁ**, Veronika. 2015. *Výuka dějin umění a rozvoj percepčních, verbálních a hodnotících dovedností studentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4637-0.
- KAYE**, Nick. 2007. *Multi-media: video, installation, performance*. Oxon: Routledge. ISBN 978-0-415-28381-6
- KESNER**, Ladislav. 1998. *Muzeum a vizuální prostředí současnosti*. Praha: Detail, listy pro vizuální kulturu, 4/1998, roč. III. s. 8-14.
- KESNER**, Ladislav. 2005. *Vizuální teorie. Současné angloamerické myšlení o výtvarných dílech*. 2. rozšířené vydání. Jinočany: H&H. ISBN 80-7319-054-0.
- KIRCHNER**, Constanze - **SCHIEFER FERRARI**, Markus - **SPINNER**, Kaspar H. (ed.). 2006. *Ästhetische Bildung und Identität: Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II*. Mnichov: kopaed. ISBN 978-3-938028-68-1.
- KIRSCHENMANN**, Johannes - **MATZNER**, Florian (ed.). 2007. *documenta Kassel, Skulptur Münster, Biennale Venedig*. Mnichov: kopaed. ISBN 978-3-86736-113-2.
- KIRSCHENMANN**, Johannes – **WAGNER**, Ernst (ed.) 2006. *Bilder, die die Welt bedeuten: „Ikonen“ des Bildgedächtnisses und ihre Vermittlung über Datenbanken*. Mnichov: Kopaed. ISBN 3-938028-64-5.

- KOLÁŘ**, Jiří. 2007. *Návody k upotřebení*. Vyd.1. Praha: Dokořán. ISBN 978-80-7363-140-6.
- KURIC**, Jozef. 2001. *Ontogenetická psychologie*. Vyd.1. Brno: Cerm. ISBN 80-214-1844-3.
- KŮST**, František. 2007. *Estetická role nových médií*. In: FILIPOVÁ, Marta – RAMPLEY, Matthew (ed.). *Možnosti vizuálních studií. Obrazy-texty-interpretace*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-87029-26-8. s. 111-134.
- LAHODA**, Vojtěch. 2010. *Nový život umělce: Fillův archiv*. In: WINTER, Tomáš (ed.). Emil Filla. *Archiv umělce*. Praha: Galerie Středočeského kraje ve spolupráci s Ústavem dějin umění AV ČR. ISBN 978-80-7056-158-4. s. 5-35.
- LEOPOLDSEDER**, Hannes – **STOCKER**, Gerfried – **SCHÖPF**, Christine (ed.). 2012. *Ars Electronica 2012: The Big Picture. New Concepts for a New World*. Hatje Cantz Verlag. ISBN 978-3-7757-3434-9.
- LESSING**, Gotthold Ephraim. 1980. *Hamburská dramaturgie. Láokoón. Stati*. Vyd.1. Praha: Odeon.
- LÉVY**, Pierre. 1997. *Collective Intelligence. Mankind's Emerging World in Cyberspace*. Cambridge Mass.: Perseus Books. ISBN 07-382-0261-4.
- LÉVY**, Pierre. 2000. *Kyberkultura (Zpráva pro Radu Evropy v rámci projektu „Nové technologie: kulturní spolupráce a komunikace“)*. Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 80-246-0109-5.
- LIESER**, Wolf. 2009. *Digital Art*. Tandem Verlag. ISBN 978-3-8331-5337-2.
- LIEVROUW**, Leah A. – **LIVINGSTONE**, Sonia (ed.). 2002. *Handbook of New Media: Social Shaping and Consequences of ICTs*. London: SAGE.
- MACEK**, Jakub. 2013. *Poznámky ke studiím nových médií*. Brno: Masarykova univerzita. Edice Media. ISBN 978-80-210-6476-8.
- MAGUEL**, Alberto. 2008. *Čtení obrazů*. Brno: Host. ISBN 978-80- 7194-274-9.
- MANOVICH**, Lev. 2001. *The Language of New Media*. Cambridge, Mass.: The MIT Press. [online]. [cit. 2018-09-15]. Dostupné z: http://faculty.arts.ubc.ca/emeyers/LIBR559B/readings/Manovich_2001.pdf.
- MANOVICH**, Lev. 2005. *Remix and Remixability*. [online]. [cit. 2018-09-15]. Dostupné z: http://manovich.net/content/04-projects/046-remixability-and-modularity/43_article_2005.pdf
- MANOVICH**, Lev. 2010. *Principy nových médií*. In: DVOŘÁK, Tomáš (ed.). *Kapitoly z dějin a teorie médií*. Praha: VVP AVU. ISBN 978-80-87108-16-1. s.33-49.
- MANOVICH**, Lev. 2015. *Vznik nových médií*. In: JANOŠČÍK, Václav (ed.). *Objekt*. Vyd.1. Praha: Kvalitář. ISBN 978-80-260-8639-0.
- MARNER**, Anders – **ÖRTEGREN**, Hans. 2014. *Education through digital Art about Art*. *International Journal of Education through Art*. Volume 10. č.1. s. 41-54.
- MAŠEK**, Vojtěch – **VAŇKOVÁ**, Karolina (ed.). 2015. *Recykliteratura*. Vyd.1. Praha: Karolina Vaňková – Lipník. ISBN 978-80-905679-0-0.
- McLUHAN**, Marshall. 1991. *Jak rozumět médiím: Extenze člověka*. Praha: Odeon. ISBN 80-207-0296-2.
- MEIXNEROVÁ**, M. (ed.) *Kam budoucnost vchází první. Současné umění a nová média v pedagogické praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-906173-4-6.

- MERVART**, Jan – **PETERA**, Jaromír. 2010. *Média a multimédia v pedagogické praxi. Filmová a multimediální tvorba*. Vyd.1. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-045-0.
- METELEC**, Matěj. 2017. *Mění hry naší představu světa?*. Praha: A2 č. 4/2017, s. 20-21.
- MITCHELL**, W. J. T. 2016. *Teorie obrazu: eseje o verbální a vizuální reprezentaci*. Vyd.1. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3202-5.
- MIRZOEFF**, Nicholas. 2012. *Úvod do vizuální kultury*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1984-4.
- MONACO**, James. 2004. *Jak číst film. Svět filmů, médií a multimédií*. Dotisk1.vyd. Praha: Albatros. ISBN 978-80-00-01410-4.
- MOTLOVÁ**, Milada (ed.). 1993. *Jiří Kolář*. Praha: Odeon. ISBN 80-207-0427-2.
- MORGANOVÁ**, Pavlína. 2013. *Smysl slova spočívá v jeho použití. Jiří Kolář – Yoko Ono*. Sešit pro umění, teorii a příbuzné zóny. č. 15/2013. s. 34- 57.
- MYSLIVEČKOVÁ**, Hana – **JUREČKOVÁ MALIŠOVÁ**, Veronika (ed.). 2012. *Výtvarná výchova ve světě současného umění a technologií I*. Vyd.1. Oloumouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3089-8.
- NDALJANIS**, Angela. 2004. *Neo-Baroque Aesthetics and Contemporary Entertainment*. Vyd.1. Cambridge, Mass.: The MIT. ISBN 0-262-14084-5.
- PAUL**, Christiane. 2015. *Digital Art*. 3. vydání. Londýn: Thames & Hudson. ISBN 978-0-500-20423-8.
- PASTOROVÁ**, Markéta. 2004. *Pojetí výtvarné výchovy v rámci vzdělávací oblasti Umění a kultura*. Metodický portál RVP.CZ. [online]. [cit. 2018-09-15]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/g/43/POJETI-VYTVARNE-VYCHOVY-V-RAMCI-VZDELAVACI-OBLASTI-UMENI-A-KULTURA.html>.
- PASTOROVÁ**, Markéta – **JIRÁK**, Jan a kol. 2015. *K integraci mediální výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4624-0.
- POSPISZYL**, Tomáš. 2014. *Asociativní dějepis umění*. Praha: Tranzit. ISBN 978-80-87259-28-3.
- PROCHÁZKOVÁ**, Bára (ed.). 2014. *Mezera. Mladé umění v Česku 1990 – 2014*. Vyd.1. Praha: Společnost Jindřicha Chalupeckého. ISBN 978-80905317-3-4.
- PŘIKRYLOVÁ**, Katarina (ed.) 2010. *Vizuální gramotnost*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-487-7.
- ROSA**, Lisa. 2012. *Die Zukunft der Lehrers*. [online]. [cit. 2018-09-15]. Dostupné z: <http://prezi.com/pvosf0592kdl/die-zukunft-des-lehrers>.
- RUSH**, Michael. 2007. *Video art. Revised edition*. Londýn: Thames & Hudson. ISBN 978-0-500-28487-2.
- SIMANOWSKI**, Roberto. 2011. *Digital Art and Meaning: Reading Kinetic Poetry, Text Machines, Mapping Art and Interactive Installations*. University of Minnesota Press. [online]. [cit. 2018-09-15]. Dostupné z: <https://books.google.cz/books?isbn=0816667373>.
- SKUPA**, Lukáš. 2016. *Fanoušek*. Cinepur, č.105/2016, s. 54-61.
- SLAVICKÁ**, Milena. 2001. *Mají klasické výtvarné techniky vůbec ještě co dělat v současnosti?*. Výtvarná výchova. č. 1/2001. roč. 41. s. 4.

SLAVÍK, Jan – ŠKALOUDOVÁ, Barbora. 2008. *Co dělám, když interpretuji?*. In: HORÁČEK, Martin – MYSLIVEČKOVÁ, Hana – ŠOBÁŇOVÁ, Petra (ed.). *Muzejní pedagogika dnes*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-1993-0. s. 187-196.

SLAVÍK, Jan. 2012. *K diskusi o kvalitě oborových didaktik z pohledu vzdělávací oblasti Umění a kultura*. [online]. [cit. 2018-09-015]. Dostupné z: https://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/391/Kvalita_obor_didak_umel_vych_2_012.pdf.

SPITZER, Manfred. 2014. *Digitální demence*. Vyd.1. Brno: Host. ISBN 978-80-7294-872-7.

STEYERL, Hito. 2013. *Too Much World: Is the Internet Dead?*. E-flux journal # 49. [online]. [cit. 2018-09-15]. Dostupné z: http://worker01.e-flux.com/pdf/article_8974420.pdf.

STURKEN, Marita – CARTWRIGHT, Lisa. 2009. *Studia vizuální kultury*. Vyd.1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-556-1.

SZCZEPANIK, Petr. 2005. *Na okraj Nové filmové historie*. Iluminace roč.17/2005. č. 1(57). s. 155.

TESAŘ, Antonín. 2016. *Takaši Miike - autor bez domova*. Cinepur, č.107/2016, s. 26.

TOWNSEND, Chris. 2004. *The Art of Bill Viola*. Vyd.1. Londýn: Thames & Hudson. ISBN 978-0-500-28472-8.

TRIBE, Mark – JANA, Reena. 2009. *New Media Art*. Köln: Taschen. ISBN 978-3-8365-1413-2.

UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. 2010. *Česko-bavorská báze porozumění v oblasti uměleckého vzdělávání aneb komparace možností naplňování kompetence vizuální komunikace na gymnáziích*. In: PŘIKRYLOVÁ, Katarina (ed.). *Vizuální gramotnost*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-487-7. s. 122-136.

VACEK, Pavel. 2015. *Psychologie kulturního zážitku jako cesta k participaci a potřebě kontaktu s kulturou a uměním*. In: Sborník příspěvků z konference. *Participace dětí a mládeže na kultuře a umění prostřednictvím zážitku*. Praha: NIPOS. ISBN 978-80-7068-299-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd.1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.

VANČÁT, Jaroslav. 2000a. *Jak konečně začít? K sympoziu Média a obraznost, Praha 2000*. Výtvarná výchova. č. 4/2000. roč. 40. s. 3-4.

VANČÁT, Jaroslav. 2000b. *Tvorba vizuálního zobrazení: gnozeologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-975-8.

VANČÁT, Jaroslav. 2008. *Tvořivost a obraznost ve Školním vzdělávacím programu*. Praha: EduArt. ISBN 978-80-86783-31-4.

VANČÁT, Jaroslav. 2016. *Kde hledat budoucnost výtvarné výchovy?*. In: ŠOBÁŇOVÁ, Petra (ed.). *Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy. Reflexe kurikulárních dokumentů pro všeobecné vzdělávání*. Olomouc: Česká sekce INSEA. ISBN 978-80-904262-1-8. s. 18-26.

VECCHIO, Luciano. 2015. *Maturità 2015, all'Artistico debutta la multimedialità*. [online]. [cit. 2018-09-15]. Dostupné z: <http://www.corriere.it/scuola/maturita-2015/notizie/maturita-2015-all-artistico-debutta-multimedialita-a2df2e02-15c4-11e5-8c76-9bc6489a309c.shtml>.

VESELÝ, Karel (ed.). 2012. *Kmeny. Současné městské subkultury*. Praha: Bigg Boss, Yinachi. ISBN 978-80-903973-2-3.

WINTER, Tomáš (ed.). 2010. *Emil Filla. Archiv umělce*. Praha: Galerie Středočeského kraje ve spolupráci s Ústavem dějin umění AV ČR. ISBN 978-80-7056-158-4.

ZÁLEŠÁK, Jan. 2007. *Rámce interpretace. K interpretaci obrazů v odborných diskurzích a ve výtvarné výchově*. Dizertační práce. Brno: Masarykova univerzita Pedagogická fakulta Katedra výtvarné výchovy.

ZIKMUNDOVÁ, Vladimíra. 2007. *Specifika užití digitálních technologií v procesu vizuálního zobrazování s ohledem na dětský školní věk*. Dizertační práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. [online]. [cit. 2018-09-15]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/149656/>.

ZHOŘ, Igor. 1989. *Škola výtvarného myšlení II*. Brno: Krajské kulturní středisko.

8 Abstrakt v anglickém jazyce

The task of my dissertation is to analyse the possibilities of the presentation and integration of new media and new media art in the art education in secondary schools.

Research target – empirical research in secondary schools:

Parts of dissertation research:

1. Analysis of the students' views on the new media art and their preferences in the area of digital media (questionnaires for students – part of empirical research)
2. Research of the pedagogical approaches in relation to new media art (interviews held with teachers – part of empirical research)
3. Evaluation of collected data
4. Curriculum of secondary schools
6. Workshops checking up the effectiveness of innovative methodological approaches in the art education

Key words:

new media art, digital technology, innovative methodological approaches, teaching situations (educational practice), art education

Introduction

In my research project I am trying to outline the possibilities of the current pedagogy of art education, in particular with regard to the use of digital media.

The starting points for my research can be summarised in the following points:

- Digital technologies are present in all fields of human activities, not only in art but also in science, work, play and everyday occupations.

- Creation of digital art is an imaginative activity, the outcome of which has the attributes of novelty, originality, usefulness and its own value.
- Creation of digital art can be expressed in both individual and collective activities and team works.
- Every person has a creative potential. Creation of digital art can be helpful to less talented students.

My motivation for the choice of the topic of my dissertation was my experience as a high school art teacher and at the same time scientific literature, which deals with this problem. The impulse for the research was my own experience from educational practice and special literature dealing with (analyses) similar themes (topics). The analysis of digital art at the educational level takes place mostly in theoretical studies and essays. Both of them show that the integration of new media art and digital technologies in art education is an issue which is to be engaged.

The task of the dissertation is also a comparison of the current state (situation) in the Czech Republic and abroad (Germany, Italy).

Current situation

The methods of the analysis of the current situation of educational practice allow to observe concerning factors which significantly influenced the quality of contemporary approaches to digital art in the art education in secondary school.

The educational programme Framework (RVP) integrates artistic activities of digital art in an educational system but it does not define methods of digital art teaching. While the Framework of the RVP allows teachers to be inventive in art education, it leaves certain areas which are difficult to define, up to the teachers who do not want or know how to use it.

The absence of digital art and the using of digital technologies can have a negative impact on the development of visual literacy, because current students are digital natives which means that theirs everyday occupations deal with the using of digital media or its tools. If the visual literacy as a key ability is the objective of education, no other subject will provide more space than art education. To actually fulfill this objective is an imperative to redefine the general educational objectives, approaches and methodological strategies. The working knowledge of new media and other principles of digital technologies as being important for art teaching, mainly concerning teachers: encouraging the self-belief of students in their abilities and creativity, identifying the different creative capacities of students, self-education of teachers in the field of digital art. A significant role is attributed to these qualities, especially in the context of art education. If we ask teachers to develop visual literacy, we must first teach them how to work with digital technologies in art education and how to distinguish it from imitating and repeating empty, though visually impressive forms.

Based on the above-mentioned findings, experience from educational practice and research we consider the innovative methodological approaches to be most important for the support of creation of digital art in the context of art education.

The empirical research is divided into three parts (stages):

1. Questionnaire for students – the questions of the questionnaire were focused on:

- a. the sources of information from which students learn about new media art, and the places where they are directly confronted with it – where they come into direct contact with digital artworks (galleries, public space, through mass media or in the school)
 - b. students' preferences in digital technology and their attitudes toward new media art
2. Interviews with teachers – the questions of the interviews were focused on pedagogical approaches:
 - the methods of education of new media art to the students in theoretical (art history) and practical (art and technical training) art education – how is the new media art presented in secondary art education.
 3. The field research – the comparison of the current didactical methods in art education in the Czech Republic and abroad (Germany, Italy).

The design of the research is mixed. Data is collected through questionnaires and personal interviews in selected secondary schools (students of the first and second year of study and art teachers working in these schools). So far I have gathered data from eleven secondary schools (564 completed questionnaires) and held interviews with fifteen art teachers.

The main questions of my research are as follows:

To what extent is this concept (within the bounds of the educational programme framework) fulfilled and in which ways is it implemented?

Which didactical methods are used to intermediate the current art (especially new media art)?

How does an art teacher integrate the topic of new media art in the educational process?

Which digital technologies do the students use in their own work in art education (art lessons)?

9 Publikační činnost a seznam aktivit v rámci studia DSP

9.1 Seznam publikační činnosti studenta DSP

FILIPOVÁ, Petra. 2015. *Prostor a text v současném vizuálním umění*. In: Supplementum. Zprávy Vlastivědného muzea v Olomouci – Společenské vědy. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4837-4.

ADÁMKOVÁ TURZOVÁ, Magdalena a FILIPOVÁ, Petra. 2015. *Učit umění: učitel a žák v labyrintu současného umění*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 183 stran. Monografie. ISBN 978-80-244-4849-7.

FILIPOVÁ, Petra. 2016. *Das imaginäre Museum/ An Imagined Museum/ Un musée imaginé. Kultura, umění a výchova*, 4(2) [cit. 2017-03-28]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=11&clanek=149.

FILIPOVÁ, Petra. 2016. *K problematice výuky umění nových médií na gymnáziích*. In: ŠOBÁŇOVÁ, P. (et al.). *Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy, Reflexe kurikulárních*

dokumentů pro všeobecné vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého – Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy. ISBN 978-80-904268-1-8.

FILIPOVÁ, Petra. 2016. *Poznámky k výzkumnému projektu Perspektivy začleňování neomediální tvorby do výuky výtvarné výchovy na gymnáziích*. In: MEIXNEROVÁ, M. (ed.) *Kam budoucnost vchází první. Současné umění a nová média v pedagogické praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-906173-4-6.

9.2 Přehled konferenčních vystoupení studenta DSP

- *Kolokvium doktorandů*, pořádaném Katedrou výtvarné výchovy PdF UP Olomouc, 17. února 2015
- Mezinárodní odborná konference ArtHist 2015, Umění v prostoru/Prostor v umění, pořádaná Filozofickou fakultou UP Olomouc, 6.-7.května 2015
- Mezinárodní odborná konference *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů XI.*, Ústav pedagogiky a sociálních studií, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 10.-11. listopadu 2015
- Mezinárodní konference *Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy – reflexe kurikulárních dokumentů pro všeobecné vzdělávání*, Katedra výtvarné výchovy PdF UP Olomouc a česká sekce INSEA, 1.-2. prosince 2015
- *Jarní kolokvium doktorandů*, pořádaném Katedrou výtvarné výchovy PdF UP Olomouc, 18. dubna 2016
- *X. doktorandská konference*, Ústav filmu a audiovizuální kultury, Masarykova univerzita Brno, 26.-27. května 2016
- *Kolokvium doktorandů*, pořádané Katedrou výtvarné výchovy PdF UP Olomouc, 22.listopadu 2016

9.3 Další relevantní aktivity

Spoluřešitelka projektu IGA_PdF_2016_016 Analýza metod výuky nových médií na uměleckých školách: kvalitativní výzkum.