

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA



DISERTAČNÍ PRÁCE

SPECIFIKA UŽITÍ DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ V PROCESU
VIZUÁLNÍHO ZOBRAZOVÁNÍ S OHLEDEM NA DĚTSKÝ ŠKOLNÍ VĚK

Vladimíra ZIKMUNDOVÁ

Školitel: doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

2007

Děkuji všem, kteří mě v mém studiu podporovali.

Zejména pak:

mému školiteli doc. PaedDr. Janu Slavíkovi za vedení a pomoc v klíčových situacích,
doc. PaedDr. Pavlu Šamšulovi, CSc. za neocenitelnou oporu při dokončování práce,
dětem z počítačového kroužku ZŠ Mráčkova v Praze 4, bez kterých by tato práce nevznikla,
a v neposlední řadě patří velký dík mé rodině za všechnu trpělivost a posilu.

POUŽITÉ ZKRATKY:

AF – Adobe Flash, v minulosti Macromedia Flash, software pro vytváření dynamických interaktivních aplikací

RVP – Rámcový vzdělávací program

VKS – vizuálně komunikační strategie

VOV – vizuálně obrazné vyjádření

VR – virtuální realita

VV – výtvarná výchova

VZ – označení pro úpravu originálních textů, např. překladů autorkou disertace

ZŠ, SŠ, ZUŠ – označení pro jednotlivé stupně vzdělávání

OBSAH:

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE PEDAGOGICKÁ FAKULTA	1
OBSAH:	4
ÚVOD	6
1 TEORETICKÝ VSTUP DO PROBLEMATIKY NOVÝCH MÉDIÍ VE VV	7
1.1 ROZBOR TEXTŮ POLEMIZUJÍCÍCH O ZAVÁDĚNÍ NOVÝCH MÉDIÍ DO PROCESU VÝUKY PŘEDMĚTU VV	8
1.1.1 Polemika J. Vančáta, E.Linaje a Z.Hosmana z počátku nového tisíciletí	8
1.1.2 Terminologie vymezující rámec polemik o nových médiích ve Vv.....	12
1.2 JAK SE PROBLEMATIKA ROZPRACOVÁVÁ V RŮZNÝCH PROGRAMECH	18
1.2.1 Rámcové vzdělávací programy a Vv.....	18
1.2.1.1 „Vizuální“ v Rámcových vzdělávacích programech.....	19
1.2.1.2 „Obrazné v Rámcových vzdělávacích programech	20
1.2.1.3 „Vyjádření v rámcových vzdělávacích programech	21
1.2.1.4.....	26
1.2.1.5 Počítačová kultura ve vztahu ke RVP.....	26
1.2.1.6 Problematika terminologie RVP pro Vv.....	28
1.2.2 Analýza textů Osnov výtvarné výchovy (A, B, C)	32
2 NOVÁ MÉDIA V KONTEXTU SOUČASNÉ VIZUÁLNÍ KULTURY	37
2.1 CO JSOU MULTIMÉDIA?	41
2.1.1 Multi-médium, poselství věku digitálních technologií. McLuhanovo proroctví	43
2.1.1.1 Poselství médií. Simulovaná a manipulovaná realita.....	43
2.1.1.2 Počítač – horké nebo chladné médium?.....	51
2.1.2 Interaktivita – čtvrtý rozměr vizuálního zobrazení.....	55
2.1.3 Hypertext a intertextualita.....	63
2.2 MULTIMÉDIA A GRAFICKÉ PROGRAMY.....	66
2.2.1 Techné a arété. Spor o digitální technologie.....	66
2.2.2 Co to je grafický program.....	67
2.2.3 Komparace tradičního a digitálního výtvarného atelieru	69
2.2.3.1 Jak vypadá výchozí situace vztahu mezi dítětem a počítačem.....	69

2.2.3.2	Vztah nového a starého média podle Mc Luhana. Počítač jako „výtvarný atelier“.....	72
2.2.3.3	Funkce a operace grafického programu	73
2.2.4	Očekávání.....	76
2.2.5	Vliv kulturních vizuálních schémat na programové vybavení grafického softwaru	77
3	PRÁCE DÍTĚTE S GRAFICKÝM PROGRAMEM – KVALITATIVNÍ EMPIRICKÝ VÝZKUM	82
3.1	ANALÝZA VIZUÁLNĚ OBRAZNÉHO VYJADŘOVÁNÍ U 7 LETÝCH AŽ 14 LETÝCH DĚTÍ (V PROSTŘEDÍ PROGRAMU MACROMEDIA FLASH).....	82
3.2	DIGITÁLNÍ MÉDIA A ŠKOLNÍ PRAXE.....	88
3.2.1	<i>Neomediální kultura a její reflexe v zahraničních programových liniích výtvarné výchovy (VCAE)</i> 88	
	ZÁVĚREM	91
	BIBLIOGRAFIE:.....	92

ÚVOD

K problematice, kterou rozpracovávám ve své disertační práci jsem se dostala již při ukončování magisterského stupně ve své práci diplomové. Tato oblast mě natolik zaujala, že jsem se rozhodla dále jí studovat, a protože jsem zjistila, jak široké téma, skýtající mnoho možných rovin pohledů, jsem si vybrala, ráda bych se mu věnovala i do budoucna.

Multimediální tvorba jako prostředek pro vyjadřování ve výtvarné výchově u nás doposud nebyla analyzována. Tento fakt ovlivnil strukturu mé práce. Na jedné straně jsem vyšla ze studia převážně zahraniční literatury a studia současných domácích kurikulárních dokumentů. Na straně druhé jsem se pustila do sběru dat, které se staly základem pro kvalitativní výzkum, ve kterém jsem se věnovala procedurám a kontextům vzniku vizuálně obrazného vyjádření za pomoci počítače. Při sběru dat byla použita metoda pozorování, rozhovoru a srovnávací srovnávací analýzy obrazu. Jako základ jsme použila Zakotvenou teorii Strasse – Corbinové a metodu otevřeného kódování textů.

Ve své analýze dat vycházím jednak z technické povahy multimédií a jednak se snažím nahlížet pole z pozic současné vizuální i ostatní mediální kultury.

Základním východiskem se stává spor o míru manipulace prostřednictvím nových médií a prostřednictvím nastudované literatury a sebraných dat se snažím vyvozovat důsledky pro současnou výtvarnou výchovu, které se zdají být v kontextu digitální tvorby velmi podstatné. Výtvarná výchova začíná postupně zaujímat stále významnější pozici z hlediska možností jak „vést dialog“ a jak připravovat žáka na autonomní, sebevědomý a kvalitní život v rámci společnosti.

Stejně tak se ve své práci snažím udržet hledisko estetických principů, které se zdají být základním předpokladem udržení homeostáze v současném světě ovládaném technologií.

1 Teoretický vstup do problematiky nových médií ve Vv

„Tradice útlaku nás učí, že ‚stav ohrožení‘, ve kterém žijeme, není výjimkou, ale pravidlem.“

Walter Benjamin¹

¹ BENJAMIN, W. *On the concept of History*[online]. c2000, [cit. 2007-10-11].
<http://www.leedstrinity.ac.uk/depart/media/staff/l/WBenjamin/CONCEPT2.html>

1.1 Rozbor textů polemizujících o zavádění nových médií do procesu výuky předmětu Vv

Tato kapitola by mohla také nést název „Strašidlo multimédií obchází Evropou“. Digitální technologie do konce 20. století stačily infiltrovat v podstatě do všech oblastí lidské existence a začaly významně narušovat dosavadní tradice kulturní společnosti. Změny, které se dotkly také toho, jakým způsobem chápeme vlastní identitu, jak se učíme, jak jsme, vyvolaly potřebu diskutovat nad účinky začleňování počítačových technologií do života společnosti i jedince. Michael Taussig se ve své knize „The Nervous System“² odvolává na výše uvedený citát Waltera Benjamina a tvrdí, že v kontextu digitálních technologií je třeba podrobovat zkoumání a kritice jak „systém, tak symptomy nervozity, úzkosti a strachu, které se šíří v moderním světě“ (Taussig in Garoian, Gaudelius, 2004).

1.1.1 Polemika J. Vančáta, E. Línaje a Z. Hosmana z počátku nového tisíciletí

Tento problém se brzy začal řešit také v souvislosti se vzděláváním a také v české výtvarné výchově se na přelomu tisíciletí na stránkách odborného tisku rozvinula polemika, která se poprvé výrazněji projevila v souvislosti s tvorbou tří variant osnov výtvarné výchovy pro vzdělávací program Základní škola³, zatímco v kuloárech probíhala již několik let. Její nápadná vnější forma se týkala využití informačních a komunikačních technologií (dále jen ICT) ve výuce výtvarné výchovy. Polemiku nastartoval článek Jaroslava Vančáta „Jak konečně začít“ věnovaný sympoziu ČK INSEA Média a obraznost, které proběhlo v Praze v roce 2000. Vančát (2000a, s. 3) v něm ostře vyhrotil nutnost využívat v co nejširší míře nové technologie ve výuce našeho uměleckého předmětu:

„Z těchto důvodů zřejmě přestane zavedení ICT do výuky výtvarné výchovy být dobrovolným procesem, odkládaným na dobu neurčitou, ale stane se z něj velmi reálná akce,

² Dvojsmysl v názvu knihy odkazuje jednak k nervovému systému jako k matici pro přenos informačních stimulů a k „nervozitě“ jako k patologické reakci, která se může v jeho rámci projevit.

³ Veškerý text alternativních učebních osnov výtvarné výchovy pro 1.-9. ročník základní školy jsou dostupné na portálu VÚP Praha na adrese <http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=19>

vynucená okolnostmi. Kdo ji bude odmítat, dostane své žáky do nevýhodné pozice outsiderů mezi jejich vrstevníky.“

V dalším textu autor vyzdvihl jako nejpodstatnější vymezit smysl a cíl výuky pomocí počítačů. Současně s tím kritizoval zdrženlivost vůči ICT v české výtvarné výchově i po mezinárodním sympoziu ČK INSEA Uvidět čtvrtý rozměr v roce 1995. Připomněl, že dokonce existoval „návrh, jak v novém pojetí výtvarné výchovy předcházet negativním důsledkům zavedení nových technologií“ (2000a, s.3).

Na Vančátův článek polemicky téměř obratem reagoval v časopise Výtvarná výchova 2/2001 Evžen Linaj. V jeho pojetí byl Vančátův článek snahou o rozpoutání zápasu „progresivních neofilů s obtížnými staromily“. Tento Vančátův postoj Linaj odmítl a postavil proti němu tezi, že jde o rozpor „dvou prozatím skrytých, postupně se diferencujících tendencí (až paradigmat) výtvarně pedagogického uvažování“ (2001a, s.3). Jedná se na jedné straně o tendenci habituační, která se „ztotožňuje s přesvědčením, že současný stav světa je O.K.“ Na straně druhé je to tendence adaptační, která je charakterizována citlivou registrací duševních hnutí a pocitů, tedy i těch, které signalizují, že „současný stav světa je vychýlený a možnosti přežití člověka bez poškození jsou napínány do krajností“ (tamtéž).

Přestože Linaj nazval svou vizi výtvarné výchovy v uvozovkách „staromilskou“ a opačný pól v tomto duelu označuje jako „progresivně neofilní“, lze v této polemice vysledovat zřejmé náznaky sporu mezi funkcionalisticky orientovanými a kritickými nebo tzv. radikálními pedagogy, přičemž jako radikální jsou označováni právě ti pedagogové, kteří se snaží varovat před nebezpečím plynoucím ze současného společenského vývoje. Jak uvádí Slavík ve své publikaci Hodnocení v současné škole, spor mezi zastánci obou pojetí je vyhrocen přitakáním nebo resistencí vůči současnému stavu společnosti. Zatímco funkcionalisté prosazují model školy jako instituce, která zajistí, aby byl její absolvent co nejlépe připraven pro zcela konkrétní typ pracovní pozice využívaje současných moderních prostředků a metod, radikálně kritičtí pedagogové vidí ve školství, které konzervuje soudobý typ kulturní společnosti, zásadní problém⁴. Tvrdí, že „současná společnost je proti-lidská, je to společnost ženoucí se jen za úspěchem, nebere ohled na lidi ani na přírodu a ... vyhovují nejvíce poslušní občané, zaměstnanci... zvyklí plnit příkazy vlády nebo reklamy bez velkého uvažování, rychle a přesně.“ (Slavík, 1999, s. 19).

⁴ Jak uvádí David ve sborníku Symposia INSEA 1996 Výtvarná výchova a emocionalita (David, 1996, s.20) „v širším historickém kontextu se jedná o střetnutí romantické, emotivní výtvarné výchovy, kulminující proslulým Krnským pokusem, s pragmatickou racionální pedagogikou tzv. činné školy, projektovanou v duchu metodologie pozitivizmu a zaměřenou na příští úspěšnou činnost“.

Habituační tendence, tak jak ji vnímal Linaj, tedy spadá ve výše zmíněném kontextu do okruhu funkcionalistického pojetí pedagogického procesu, které je plně totožné s přístupem uplatňovaným J. Vančátem. Z pozic ontologického pojmání uměleckého symbolu a psychoanalýzy charakterizoval upřednostňování počítačových technologií jako neuspokojivé podléhání civilizačním tendencím, které narušují univerzální charakter osobnosti člověka. Podle Linaje, „instrumentální racionalita lineární technovědné inovace, specializace a negace tradice zredukovala celostní obraz světa, a tím i celek reakcí, jimiž se člověk vztahoval k univerzu“ (tamtéž). V tomto pohledu jsou počítačové technologie nástrojem, který narušuje rovnováhu duševních sil a stává se prostředkem k neúměrné hypertrofii ovládacích fantazií všemohoucnosti, které podporují regresi k infantilním, preoidipickým úrovním prožívání s hrozbou psychických poruch⁵. „Uvedená tendence je v nejhlubší vrstvě založena na procesu, který je umění protikladný. V jejím pozadí lze tušit nenápadný, přesto umrtvující proces inkorporace živého, tajemného, organického těla uměleckého symbolu mechanickým jazykem technověd“ (2001a, s.3-4).

Na základě této argumentace Linaj vyzval k celostnímu pohledu pomocí zvláštního estetického úsudku a srdce, jež jsou schopny určit hranice ano i ne novým požadavkům technověd a technologií (tamtéž). Podle Linajova mínění Vančát požaduje bezvýhradné ano, které je ve své jednostrannosti nepřijatelné. Celistvý pohled má podle Linaje umožňovat „komunikaci kultury a přírody, člověka a bohů, vědomí a nevědomí, těla i duše, vědeckého pohledu i mýtu, účelného a smysluplného, zjevného a skrytého – tajemného“ (2001a, s.4).

Linaj závěrem konstatoval, že mnohé z celostního přístupu je dosažitelné pomocí počítačového média, nikoli však výhradně s jeho pomocí. Zároveň poukazuje na to, že výtvarná výchova měla „ve své historii již několik podobných epizod, jejich vyznění poukázalo k tomu, že výtvarně pedagogické uvažování nesmí být nekritické“ (tamtéž).

Ve stejném čísle výtvarné výchovy v podobném duchu jako E. Linaj diskutoval s J. Vančátem i Z. Hosman v textu nazvaném „Výtvarná výchova operátorů?“ (2001, s.5). Na název tohoto článku reagoval v pokračování polemiky J. Vančát článkem „Výtvarná výchova oportunistů“ (2001). Vančát zřejmě záměrně opomíjí Linajem nabízenou možnost připustit technologie ve výuce, když píše: „nevím, proč by se ve výtvarné výchově nemělo vyučovat také fotografii, základům filmové či videomontáže, animace a interaktivní tvorby, když jsou to činnosti potřebné každému, prováděné však většinou laicky, bez využití tvořivých potencií,

⁵ Digitální technologie mohou stále obecně vyvolávat „strach ze sledování a kontroly, když napadají naši autonomii nebo když lidé ztrácejí, co považují za jejich lidskou přirozenost.“ (Garoian, Gaudelius, 2004, s.50). Tento strach byl mnohokrát námětem pro vyprávění. Za všechny připomeňme nejvýraznější filmové dílo z této oblasti - *Minority report* (S. Spielberg, 2002, 20th Century Fox).

kteře jsou v těchto prostředcích obsaženy.“ Hosmanovu námitku, že ICT jsou pro běžnou výuku ve všeobecném vzdělávání příliš komplikované, odmítá poukazem na to, že nejde o dokonalé ovládnutí technologie, ale o pochopení principu uměleckých procesů vytvářejících „znaky, skrze které je možné uchopit, podrobit diskuzi, a tedy si uvědomit (ať v obraznosti nebo v jazyce) to, co je dosud pouze tušené, ba neznámé, co však nastupuje ve svém reálném účinku“ (tamtéž). Přitom zdůrazňuje, že „přesahy za dosud známé a otvírání netušeného“ se v umění těžko dosahují prostřednictvím dávno zavedených prostředků, které slouží k inventarizaci nebo k ustálené komunikaci.

Vančátův postoj v citovaném textu se opírá zejména o argument, že umění ve výchově musí být založeno na tvořivém přístupu, experimentaci, a zejména na komunikaci, která doprovází tvůrčí proces nebo výsledek. I tuto komunikaci J. Vančát chápe jako přirozenou součást kulturního procesu, v němž se umělecký artefakt stává součástí společenského vědomí. Komunikace je pro Vančáta ve vztahu k umělecké tvorbě „experimentální ověřování svého umění“ (2001, s.13). Vančát kromě toho připomíná myšlenku Ladislava Kesnera z časopisu *Atelier*, která mimoto zazněla i na sympoziu InSEA 2000, že vizuální kompetence stále zřetelněji souvisí s celkovou vzdělaností člověka, s jeho možnostmi přístupu ke kulturním a uměleckým hodnotám a k jejich přijímání.

V době kdy uvedená polemika v časopise *Výtvarná výchova* probíhala se zdálo, že její účastníci vedou téměř nesmiřitelný boj, ačkoli při jejím bližším prozkoumání zjistíme, že na obou stranách by mohla panovat částečná shoda. Ani jedna ze stran totiž v zásadě netrvá na tom, aby ICT byly z výtvarné výchovy buď zcela odstraněny, nebo aby v ní úplně převládly. Podíváme-li se na uvedenou polemiku po určitém časovém odstupu, lze konstatovat, že zřejmé a závažné teoretické rozdíly spočívají zejména v celkovém přístupu k uměleckému procesu (v nejširším slova smyslu) i k jeho artefaktům. Určité náznaky lze vysledovat například v tvrzení typu: „Aniž by se museli někdy v dalším životě animací profesionálně zabývat (také se ve své většině profesionálně zabývat matematikou či chemií a také se jí učí), dokáže žákům již prosté krátké vyzkoušení možností animace rozbourat onu falešnou mytičnost obrazové magie, jíž mohou být jinak ovládnuti, nemluvě o podnětech, které vyplývají z praktického užívání obrazu v časovém průběhu.“ (Vančát 2001, s.12) Autor považuje cestu vlastního experimentu s novými technologiemi a pochopení principu jejich fungování za klíčovou šanci, která vede k tomu, co si shodně přeje s protivníky v oné polemice – „k vlastní svobodě a k odhalování potenci osobní tvořivosti“ (Vančát 2001, s.12).

Co je tedy jádrem sporu o to, zda nová média ve výtvarné výchově využívat, či nikoli? Podstatu konfliktu pojmenovává již výše citovaná stížnost E. Linaje (2001a), která obviňuje vyjadřovací jazyk „technověď“ respektive řeč nových technologií z mechaničnosti antagonistické živoucí organičnosti symbolu. Také Hosman vytýká počítačům, že způsobují zakrnělost myšlení (2001, s.6), tím, že zřejmě předkládají v podstatě hotové obrazy, které lidského ducha nedostatečně aktivizují pro další rozvoj a obává se, že je to způsobeno zejména skutečností, že nové technologie pracují z valné většiny pouze s vloženými vstupy, které je velmi nesnadné přesáhnout (2001, s.5). Zdá se tedy, že celý spor je sporem o *míru otevřenosti, resp. uzavřenosti vyjadřovacích a sdělovacích systémů*, které nové technologie nabízejí, a interpretačního pole výkladu světa, ke kterému se vztahují, a na něž odkazují. Připomeneme-li si obsah monografie J. Vančáta „Tvorba vizuálních zobrazení“ (2000b), pak je zřejmé, že pojem, který Linaj a Hosman staví do jisté opozice ke kategorii symbolu je znak, který se stal ústředním pojmem Vančátova diskurzu o současné výtvarné kultuře. Není to ostatně jenom Vančátův přístup, ale celé současné hnutí ve světové výtvarné výchově, které se hlásí k pojmu vizualita a jako ústřední analytickou jednotku využívá především pojem znak, zejména v odkazu na pojetí Ch. S. Peirce.

1.1.2 Terminologie vymezující rámec polemik o nových médiích ve Vv

Na dosavadní polemiky reagoval J. Slavík (2004b) v situaci, kdy dílčí spory mezi oběma stranami nadále přetrvávaly, necelé tři roky po tom, co první výše zmíněná polemika o nových technologiích v časopisu Výtvarná výchova proběhla. Do té doby se však odehrála řada více či méně ostrých názorových střetů v kuloárech nebo při různých odborných setkáních s pozdějšími závažnými dopady pro tvorbu Rámcového vzdělávacího programu v oblasti Umění a kultura.⁶

Slavík v textu „Znak, symbol a výraz – stavební kameny řeči o výtvarné výchově“ do větší hloubky rozebral pojmy, které patří k základním prvkům myšlenkové struktury současného uvažování o uměleckých aktivitách. Soustředil se zejména na historický vývoj pojetí centrálních pojmů a v jeho rámci zdůraznil závažnost Peircova rozlišení Prvosti, Druhosti a Třetíosti při teoretickém rozpracování sémiotiky.

⁶ Na tomto odkazu jsou dostupné dokumenty týkající se všech dokumentů vztahujících se k RVP na všech zpracovávaných úrovních školského systému <http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=1>. V textu disertační práce se hovoří zejména o RVP pro základní a gymnaziální vzdělávání.

Učinil tak zejména proto, že v celé polemice o nových technologiích, která nastartovala spor o obecné kategorie diskurzu české výtvarné výchovy a její budoucí směřování, postrádal hlubší analýzu referencí k jednotlivým pojetím uvedených pojmů v jejich různých filosofických a sociologických interpretacích. Za cíl této analýzy pokládal vyjasnění situace kolem těchto pojmů a jejich pevnější zasazení do kontextu dialogu o výtvarném umění v teorii i praxi výtvarné výchovy.

Slavík tvrdí, že všechny diskutované termíny je možné používat s různým významovým zabarvením v různorodých situacích, protože nejenom v běžném hovoru, ale i v odborné komunikaci tíhnou k jisté promiskuitě vzhledem k tomu, že se ve stejné podobě vyskytují v různě pojatých teoriích (2004b, s.10). Je však nutné v teorii výtvarné výchovy společně propracovávat jejich významové roviny, které souvisejí s jejich postavením v různých teoretických a filozofických koncepcích.

Slavík tedy – v určitém odstupu po první vlně polemiky – si klade za cíl „poukázat na neoprávněnost jednoduchého hodnotícího nálepkování termínů *znak*, *symbol* nebo *výraz*, které v dosavadních polemikách leckdy panovalo“ (2004c) a směřuje ke konsensuálnímu obratu. Zjevně se snaží zavést do diskurzu české výtvarné výchovy určitá pojmoslovná východiska, která by dovolila znesvářeným stranám setrvat sice na svých pozicích, ale přitom vést dialog zároveň s prohlubováním vlastní teorie. Tato snaha, jak vyplývá z úvodní Slavíkovy statě v příslušném zvláštním čísle *Výtvarné výchovy*, byla mimo jiné vyvolána starostí o společný oborový základ Rámcového vzdělávacího programu v oblasti Umění a kultura.

Důrazem na termínovou „promiskuitu“ se Slavík snaží ztlumit přeceňování jediného směru výkladu probíraných pojmů. V textu obecně rozebírá, jak se v historickém vývoji každý z nich průběžně vystavoval do popředí, stával se „vlajkou“ pro určité pojetí, aby v dalším opět ustupoval do pozadí atd. Obecně by se ze Slavíkova přístupu dalo odvodit, že problémové pole, o kterém se v daném případě jedná, potřebuje být zakotveno na několika hlavních pojmových bodech, přičemž vždy jeden z nich je v rámci určitého teoretického pojetí pokládán za klíčový.

Z této pozice Slavík nejprve rozebírá klasický odkaz Ch. S. Peirce, zakladatele speciální teorie znaků, sémiotiky. Důležitost rozboru Peircovy teorie zdůrazňuje slovy E. Cassirera: „První problém, s nímž se při analýze jazyka, umění nebo mýtu setkáváme, tkví v otázce, jak lze vůbec učinit jednotlivý smyslový obsah nositelem obecně duchovního významu“ (2004b, s.10-11). Peircův model, ke kterému Slavík v textu podává vysvětlující komentář, se stal základem pro nazírání obsahu problematiky znaku a znakových struktur.

Mimo jiné se k Peircovu odkazu hlásí také J. Vančát ve své knize *Tvorba vizuálního zobrazení*. Podle Slavíka tak ovšem ne vždy činí s dostatečnou hloubkou analýzy Peircova filozofického modelu. Zejména pak důkladný rozbor kontextu teorie Prvosti, Druhosti a Třetosti by mohl přispět k možnému odhalení odlišných rovin ve využití tohoto konceptu v diskurzu výtvarné výchovy (2004b, s.11). V základu Peircovy teorie stojí triadické pojetí odkazovací reference, které je principem celé Peircovy filozofické koncepce (srov. Palek, s. 11 n.).

Peircův model zahrnující Prvost, jako čiré bytí, Druhost jako souvislost Prvního s Druhým a konečně Třetost jako odkaz na něco mimo První v souvislosti s Druhým. Právě Třetost je to, v čem se podle Peirce konstituuje znakovost. Slavík v druhé části své polemiky, v článku „Kdy se cosi stává znakem?“ z časopisu *Výtvarná výchova* 2004/4 dodává, že takto vymezenou souvislost tří prvků Peirce chápe jako znak pouze pokud je součástí myšlení nebo vědomí, z čehož plyne, že „ne každá reprezentace je znakem“ (2004c). Slavík zde dále upozorňuje na to, že Peirce sám pokládal za znaky pouze jevy, které jsou podmíněny Třetostí, přičemž jevy spjaté s Druhostí, které podle Peirce znakem nejsou, mohou být pro výtvarnou výchovu důležité. To je také podle Slavíka hlavní teoretický motiv obou zde zmíněných textů – předložit k diskusi a ke hlubšímu zkoumání samotný proces, v němž „se cosi stává znakem“. Podle Slavíka právě proces, nikoliv jen samotný výsledek sémiózy (či sémantizace) by měl být ve středu pozornosti výtvarné pedagogiky.

Na základě uvedeného motivu se Slavík pokusil ve stručném přehledu shrnout některé teoretické přístupy, které se vymezovaly vůči pojmům „znak“, „symbol“ nebo „výraz“ a které by podle něj mohly být pro výtvarnou výchovu důležité. Jako příklad teoretického pojetí, které poměrně ostře vyhraňuje polaritu pojmů „znak“ vs. „symbol“ Slavík zmiňuje práci českého teoretika I. Muchy, který se těmito pojmy speciálně zabýval v kontextu filozofických a sociologických teorií a zvláště z pozice fenomenologického pojetí *Lebenswelt*. „Podle Muchy jsou znaky pevně strukturovány ve znakových systémech a mohou jako myšlenkové elementy být skládány tak, že jejich uspořádání vyjadřuje takovou výpověď o světě, která nehledá jinou legitimitu, než je ta, která je přímo obsažena v operacích s nimi“ (2004b, s.12).

Muchovo pojetí však napadá J. Vančát ve své odpovědi na Slavíkův první článek z mimořádného čísla *Výtvarné výchovy*. Píše, že „znak jako danost se ovšem vyjevuje z představy, že daná, zřejmá a viditelně zřetelná je realita a znak je k ní ovšem jednoduše přiřazen. Při představě konstruování představ o realitě v důsledku strukturace sémantických systémů tento předsudek ovšem padá, realita se zjevuje v tvořivém aktu jako výsledek diferenčních schopností jednání (do něhož patří i diferenční schopnost vizuálního

rozlišování), diferencovaných právě zásluhou jejich označení (v našem případě vizuálního rozlišování – zásluhou jejich zobrazení)“ (Vančát, 2004a, s. 17). Zdůvodnění, proč nelze zacházet se znakovými systémy jako s řády podřízenými pravidelnostem přisuzovaným zvenčí, přichází podle Vančáta nejenom se změnou způsobu, jakým se v umělecké praxi přistupuje ke zpracování námětů, ale s proměnou „kompletně celého paradigmatu“, v němž se transformují „představy o tom, jaké má účinky, jak je interpretováno a v čem tkví jeho hodnoty“ (tamtéž, s.15).

V zásadě se Vančát nedistancuje zcela od užívání několika různých kategorií v odborném diskurzu, protože sám v mnoha případech využívá obou pojmů – znakový i symbolický. Vždy však kategorii symbolu připomíná jako podřízenou znaku. „V pojetí Ricoeurově symbol je všude tam, kde se musí interpretovat zjevný smysl, aby se tak odhalil, demaskoval, dešifroval smysl skrytý“. Cituje také dále, kdy se Ricoeur vyjadřuje o symbolu jako výrazu o dvojím smyslu, „kde smysl doslovný, bezprostřední, fyzický odkazuje na smysl skrytý, obrazný, existenciální, ontologický atd.“ (tamtéž, s.17). Vančát toto sdělení transponuje do tvrzení, že symbol je znak s následně proměněným významem. Zatímco kategorie symbolu je pro Vančáta spojena s tradicí symbolismu, pojem výraz ve Vančátově interpretaci velmi úzce souvisí s Expresionismem. Oba tyto směry znamenaly v epoše modernismu epochu „obhajoby subjektivního výrazu ve vztahu od umělce k dílu a odhalování hlubiny umělcovy či obecně lidské duše ve směru od diváka k obrazu.“ (tamtéž, s.16). Vančát argumentuje vyzdvižení znaku nad ostatní diskutované pojmy tím, že pokud „připustíme, že subjekt netvoří subjektivně pouze v případě výrazového vyjádření ... ale vždy(!), protože žádné samovolné zachycení jako protiklad subjektivně zbarveného výrazu neexistuje ..., pojem výraz, kterého bylo potřeba k obhájení a ke zdůvodnění smyslu onoho „nerealistického“ výtvoru – začíná být nadbytečný. To nač je pak možné soustředit pozornost v racionálním zkoumání, není tajemné proniknutí člověka do díla, ...ale struktura vazeb ve znakových systémech v societě vytvořených a sociálně vázaných, do nichž jednotlivé výtvořiny vstupují a v jejichž rámci teprve získávají smysl.“ (tamtéž). Kategorii výrazu Vančát také pojímá z hlediska psychologizujících tendencí ve výtvarné výchově, které se vztahují k typologizaci subjektu v rámci tříd výtvarného projevu, která je podle něj deterministická vůči originalitě autorství a „přesvědčivě manipulativní“ (tamtéž, s.17).

K takto otevřenému problému se vyjadřuje M. Fulková v mimořádném čísle Výtvarné výchovy ve svém článku „Kresba jako komunikace: sociální a kulturní vlivy v dětském výtvarném projevu“. V poznámkách k textu píše, že stavění termínu znak a symbol do opozice může vést k „budování dalších, málo produktivních opozic“ (Fulková, 2004, s. 23).

Zejména v pojetí Slavíkem citovaného Muchy je podle Fulkové znak spojen s relací uzavřeného systému vědy a současné infantilizované společnosti a symbol „s nadindividuálním trvalým, morálním, s kreativitou a hledáním smyslu (systém vědě protikladný).“ Z podání tohoto autora Fulková vyrozuměla systém vědy jako příliš „rigidní s mocenskými devastačními ambicemi“ (tamtéž). Na stejném místě několikrát připomíná Kristevu, když zdůrazňuje vliv jazyka na pojmání obrazového sdělení. Zároveň se distancuje od striktního rozlišování pojmů „znak“ a „symbol“: „Taxonomie ani hierarchie znaků/symbolů není v této interpretaci v popředí mého zájmu. Používám v kontextu svého výkladu termíny znak i symbol jako termíny vyjadřující především funkci, symbolizování, tedy v běžném slova smyslu jako odkazující, zastupující, reprezentující, přičemž sémiózu, proces označování, chápu jako otevřený a neukončený proces.“

Z výše vybraných citací je znát naléhavost diskusí probíhajících kolem klíčových analytických jednotek, které umožňují obecně uchopit Ingardenův výchozí postulát estetiky: „...základním faktem, jehož vysvětlením má [estetika] svá bádání začínat, je setkání člověka s vnějším předmětem, který se od něho liší a je na něm prozatím nezávislý“ (Ingarden 2003, s. 235). Polemika byla v té době v české výtvarné výchově poměrně bohatá a bezesporu plodná pro teorii oboru. Slavík ve svém textu podotýká, že „žádná teorie, která se do větší hloubky věnuje tak komplikovanému problému, jenž v humanitních vědách, a speciálně ve vědách o umění zaujímá prvořadé místo již celé desítky let, nemůže být úplně prosta vnitřních rozporů. Koneckonců právě ony jsou inspirací pro odborný dialog“ (Slavík, 2004b, s.13).

Z této pozice vychází i jeho odpověď na Vančátův článek, která doposud diskusi uzavřela. Vzhledem k Vančátově námitce o nutnosti co největšího sepětí teoretického vymezování problémů s praxí našeho oboru v neaktuálnějším kontextu tendencí současného umění (Vančát, 2004a, s.15) se Slavík snaží názorněji ilustrovat rozsah diskutovaných pojmů vzhledem k reálné pedagogické praxi, a zároveň – v návaznosti na svůj původní záměr z prvního textu – vymezit prostor ke kompromisům, jak jej naznačila též Fulková.

Základním důvodem, proč je třeba vyjednávat pozice všech tří zmiňovaných pojmů ve struktuře diskurzu o výtvarné výchově, se Slavíkovi jeví nezbytnost pracovat také s momenty, které vyžadují kategorie z oblasti před-pojmového, infra-logického myšlení anebo spontánního smyslového vnímání, tedy nikoli rovině Třeřosti, ale ještě Druhosti, tedy na úrovni bezprostřední odezvy, akce a reakce. Ptá se, jakým způsobem by mohly být beze zbytku ve výtvarné výchově potažmo v umění popsány situace, kdy subjekt reaguje ve stavu bezděčného souznění, transu, zažívání oceánického pocitu apod. (2004c). V odkazu na Peircovu teorii znaku v interpretaci Portis-Winnerové je podle Slavíka Druhostí základní

vjemové rozlišení, které tvoří nutný předstupeň k uvědomovaným vjemům a estetickým soudům“ (například „závislost faktury na zásahu výtvarného nástroje, závislost počítka barvy na světle) (tamtéž). V této souvislosti pak připomíná pojem „výraz“, používaný např. Ruyerem, Derridou či Lévinasem.

Slavík tvrdí, že „pojem výraz zahrnuje jak Prvost, tak její směs s Druhostí a/nebo Třetost. To znamená, že reprezentuje vše, co sice přesahuje rámec pojmu čistý znak, co však zároveň patří do oblasti jevů, o které se jako učitelé výtvarné výchovy potřebujeme zajímat.“ (tamtéž). Argumentuje také tím, že „koncept lidského znaku má velmi blízko k Ruyerově, Lévinasově či Deleuzově tezi o pohybu nebo vyvstávání výrazu na stále unikavé linii horizontu rozhraničujícího bezděčné aktivní bytí, intuici a reflektující vědomí“ (tamtéž). Z tohoto hlediska blízkého současným teoriím estetické distance je podle Slavíka výstižně zvolen termín „vizuálně obrazné vyjádření“⁷, který dokázal obejít aktuálně žhavou rovinu teoretických sporů, přičemž umožnil postihnout kvality vznikající na průniku smyslové zkušenosti díla-věci, skutečnosti mimo něj, stavu mysli tvůrce, stavu mysli diváka a kulturního kontextu, v němž se odehrává akt tvorby vizuálního zobrazení. Zde se Slavík shoduje s J. Vančátem, že akt tvorby probíhá na úrovni tvůrce i vnímatele díla (Slavík 2004b, s.11).

K dokreslení celkového pohledu na výše rozebírané polemiky bych zde ráda využila ilustrace, kterou uvádí Anzenbacher odkazem na interpretaci H. G. Gadamera. Ten říká, že „obraz je uprostřed mezi dvěma extrémy. Těmito extrémy jsou čiré odkazování – esence znaku a čiré zastupování – esence symbolu“ (Anzenbacher, 1991, s.148). Podle něj obraz obsahuje obojí vzhledem k tomu, že obraz také ukazuje mimo sebe, ale nemůže být pouhým znakem, protože na sebe neobrací pozornost pouze proto. Symboly podle Gadamera „plní svou zastupovací funkci svou čirou existencí a tím, že se ukazují, samy od sebe však nevypovídají nic o symbolizovaném“ (tamtéž).

Jak je patrné, i tento poslední výklad je opět jen jedním z mnoha možných přístupů, který můžeme zaujmout, když se pokoušíme vystihnout fakt, že člověk nějak rozumí skutečnosti a že ji může i sám tvořit a vypovídat o ní různými způsoby. Pro moji pozici v tomto textu je důležitý náznak obecného principu, který ze všech výše uvedených poznatků vyplývá: v uchopení čehokoliv složitého zřejmě nelze vystačit s jedním jediným termínem a nelze vysvětlovat pouze z jediné pozice. Každý z autorů i každý z pojmů může vystihnout vždy jen část z celkového prostoru možností. Aby bylo možné se v určité komunitě rozumně

⁷ <http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=26>

domlouvat a vznášet platné argumenty, musíme počítat s rozmanitými přístupy i s rozmanitými zastřešujícími pojmy. Je nutné, aby zastánci různých pojetí do potřebné míry rozuměli kontextu užití jednotlivých pojmů a jejich prostřednictvím i argumentům svým oponentům.

1.2 Jak se problematika rozpracovává v různých programech

1.2.1 Rámcové vzdělávací programy a Vv

Česká výtvarná výchova byla ovšem na přelomu tisíciletí vystavena nutnosti sjednotit teoretické pozice do nejvyšší možné míry z toho důvodu, že v této době – jak jsem se již zmínila – byly vytvářeny Rámcové vzdělávací programy, které vyžadovaly přiměřenou jednotnost v teoretickém pojetí. Ta byla nakonec ustanovena zastřešujícím pojmem „vizuálně obrazné vyjádření“ (Vančát, Pastorová, 2007). Tento složený výraz svou strukturou obchází výše uvedené polemiky, přestože jako celek poukazuje na sémiotické nebo sémantické pojetí, a zároveň zjevně ukazuje jejich opěrné body v každém ze svých prvků:

- V pojmu **vizuální** se skrývá odkaz ke smyslovému vnímání skutečnosti a k současnému pojetí VV jako nabývání „vizuální gramotnosti“.⁸
- V pojmu **obrazný** objevujeme jednak Gadamerovo řešení sváru mezi znakem a symbolem (viz. níže kapitola 1.2.1.2.) a nadto i vyjádření obrazné (metaforické) specifčnosti našeho oboru. Na této úrovni je zastoupena také psychická rovina individua.
- V pojmu **vyjádření** nacházíme odkaz na roli subjektivity již v jejím kontextu komunikačních aktivit na úrovni society.

⁸ O fenoménu vizuální gramotnosti mluví mimo jiné M. Fulková ve svém článku z mimořádného čísla Výtvarné výchovy z r.2004 a podle výzkumů prováděných v 90 letech minulého století ji charakterizuje pomocí úrovní 1. percepční senzitivita, 2. kulturní habitus, 3. schopnost kritického myšlení, 4. estetická otevřenost, 5. schopnost vizuální výmluvnosti (Fulková, 2004, s.17). Koncepti výtvarné výchovy (Art Education) jako potřebnou a nezastupitelnou složku vzdělávacích koncepcí, která vede k získávání vizuální gramotnosti (visual literacy), obhajovala na Sympoziu ČS INSEA 2004 v Plzni BcA. MA. Teresa Tipton z USA.
<http://www.kvk.zcu.cz/sympozia/insea/prispevkv/Tipton.rtf>.

1.2.1.1 „Vizuální“ v Rámcových vzdělávacích programech

Vizuální povaha obrazného vyjádření, tak jak o něm mluví Vančát, zakládá první úroveň uvažování o komunikaci prostřednictvím vizuálních znaků a potažmo diskurzu výtvarné výchovy obecně. Odkazuje na rovinu smyslového vnímání, které je vstupní branou pro podněty, které se stávají předmětem komunikace. Tento přístup je založen na zásadní otázce genetické spojitosti mezi percepčními, myšlenkovými a psychomotoricky výkonnými procesy (Zinčenko, Vergiles, 1975, s.9).

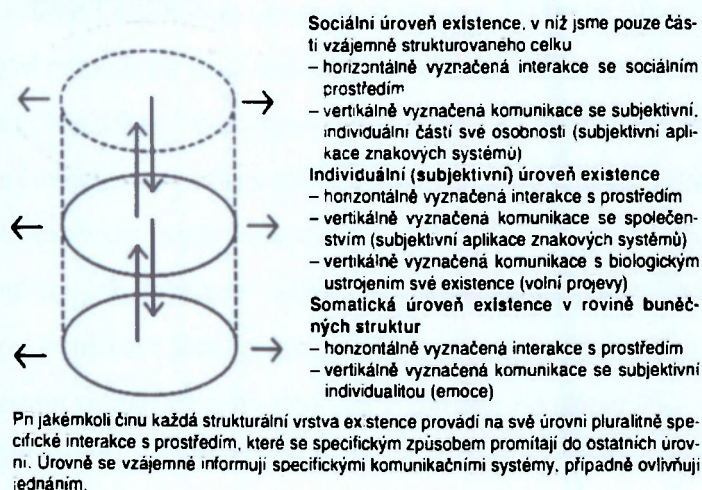
Vančát hovoří o tzv. modulárním přístupu k vizuálnímu vnímání a v pojmu „vizuální“ se odkazuje na somatický základ tohoto komplexního procesu. V zásadě se jedná o pochopení „fylogeneticky postupného růstu a integrování původně primitivních interakčních zkušeností organismů“ (Vančát, 2003, s. 21). Tato strukturace je základem pro tři úrovně existence organismu, na němž Vančát staví návaznost okruhů učiva pro výtvarnou výchovu v textu RVP.

Vančát potírá dualistické chápání korelace jednotlivce a společnosti tím, že dává do souvislosti tři kvalitativní úrovně existence, jejichž prostřednictvím subjekt chápe sebe sama a své okolí. Tyto úrovně jsou navzájem hierarchicky propojeny. Jejich pojetí Vančát staví na vědeckých výzkumech buňky a mnohobuněčných organismů⁹, u kterých se fylogeneticky rozvinula schopnost hluboké kooperace a její principy lze číst také v chování společnosti lidského rodu¹⁰. Na somatické úrovni existence tedy člověk poznává prostřednictvím smyslů.

⁹ Specifické projevy buňky zkoumá biochemie, biologie, fyziologie.

¹⁰ Specifické projevy lidského společenství zkoumá kulturní antropologie.

Schéma rozlišování jednotlivých strukturálních vrstev lidské existence



Obrázek 1 - Schéma rozlišování struktur vrstev lidské existence (převzato z Vančát, J. *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*. Praha: MAC, 2003. s. 25.)

1.2.1.2 „Obrazné v Rámcových vzdělávacích programech

Výtvarná výchova v pojetí RVP je koncipována jako „kvalifikovaná pomoc při vnímání a interpretaci, jak v tvorbě, tak i v komunikačním uplatnění všech vizuálně obrazných vyjádření“ (Vančát, 2003, s.7). Vychází z faktu, že vizuální vnímání daleko převažuje¹¹ nad získáváním informací prostřednictvím ostatních smyslových kanálů a jako takové je třeba tříbit a zdokonalovat. Ono zdokonalení však nespočívá pouze v mechanickém třídění vizuálních znaků (viz. polemika o nových médiích ve Vv, kapitola 1.1.1), ale v jejich odpovědném dekódování a používání. Vančát považuje vizuálně obrazné vnímání nadřazené prostému zrakovému vnímání, které je spíše mimovědomé a slouží k vizuální orientaci v prostředí.

Vizuálně obrazné vnímání na rozdíl od zrakového v sobě zahrnuje „jak vědomé tak i mimovědomé zpracování podnětu do obrazných představ“ (tamtéž, s.11). Vančát doslova

¹¹ Názory na procentuální zastoupení vizuálních podnětů v komplexu smyslové percepce se liší. Obecně se však tato čísla pohybují mezi 70 – 90%. Např. na stránkách internetové podoby časopisu 21.století lze nalézt zmínku o tom, že „prostřednictvím zraku vnímáme až 80% podnětů z našeho okolí.“ (Zouzalík, M. Lze nahradit lidské smysly? In 21.století [online]. 24. 11.2004. [cit. 2006-08-31]. Dosažitelné na <<http://www.21stoleti.cz/view.php?cisloclanku=2004042107>>.) Zuska hovoří o 90ti procentech informací, které k nám ze světa přicházejí prostřednictvím tzv. distančních smyslů (zrak a sluch) (Zuska, 2001, s.52).

říká: „Vizuálně obrazné vyjádření je objekt znakové povahy, který vizuální cestou rozvíjí v mysl tvůrce i vnímatele obrazné představy. Obrazné představy v sobě zahrnují plošné nebo prostorové rozvržení, jímž odkazují na plošné nebo prostorové rozvržení vizuálně obrazného vyjádření. Vizuálně obrazným vyjádřením se může stát jakýkoli plošně nebo prostorově rozvržený objekt, vytvořený nebo zvolený s tímto účelem“ (tamtéž, s.11).

V kontextu výše uvedených polemik na téma znak vs. symbol pak nacházíme v obrazné rovině vyjádření odkaz ke Gadamerově podání tohoto sporu. V souvislosti s výše zmíněnou explikací jeho postoje vůči znaku a symbolu (kapitola 1.1.2.) je zajímavé, jak se jeho koncept odráží na jeho myšlení o obraze, o kterém říká, že „představuje sám sebe. Nelze ho redukovat ani na odkazovací funkci, ani na zastupovací funkci, ale ve svém vlastním bytí se podílí na tom, co zobrazuje“ (Anzenbacher, 1991, s. 148).

1.2.1.3 „Vyjádření v rámcových vzdělávacích programech

Pokud chceme hodnotit tuto třetí rovinu obsahu výtvarného procesu je třeba připustit spolu s autorem textu RVP, že obecně existuje fenomén, který můžeme nazvat „problém komunikativnosti umění“ (Vančát, 2000b, s. 21). Vančát tento jev spojuje zejména s dualismem realistického a abstraktního umění, nebo také s odlišnostmi v míře možnosti a vůle ‚chápat‘ umění minulé a současné. Jak je v textu naznačeno, problém převedený do prostředí výtvarné výchovy vypadá často tak, že realistický pól „svádí k fotografičnosti“ a k obecně zakořeněnému přesvědčení, že každý bez výjimky má schopnost „ rozeznat bez váhání ‚podobu se skutečností““ (tamtéž). Navíc soudobá umělecká tvorba i obrazový materiál přicházející z vizuální kultury jsou laickou veřejností mnohdy pokládány za nesrozumitelné. Zejména proto, že současná vizuální kultura jde často výrazně daleko za hranice, kdy dílo vyvolává pocity libosti, a proto je potenciálním obecnstvem ve výsledku ignorována. Celý problém je tedy možné postavit jako otázku **míry komunikativnosti** (tamtéž), kdy nerealistické obrazy jsou komunikativní méně, protože jejich obsah je sporný. Laické přetrvávání pojetí umělecké tvorby jako nositele univerzálního pravdivého obsahu, které je vlastní tendenci k realistickému zobrazování, také přispívá k tomu, že vnímatel se může obávat, aby dílo nevyložil ‚nesprávně‘.

Správnost obsahu je ovšem v kontextu současných teorií interpretace zavádějící kategorií, chápeme-li ji jako „objektivní pravdu“, nikoliv tedy v dynamickém smyslu

„ověřitelné hypotézy“, jak tento termín používá Goodman (1996, s. 121 – 149) [GOODMAN, N. *Způsoby svět tvorby*. Bratislava : Archa, 1996. ISBN 80-7115-120-3]. Je třeba si uvědomit, že ačkoli je proces zvýznamňování ze strany autora mnohdy těžké ověřit, pokud autor sám není osobně přítomen (a ani tak nemusí být autorovo hledisko arbitrární ve smyslu rozhodující).¹² Jde především o to, že autor sám se ve vztahu k dílu stává jenom jedním z interpretů. Jeho výhoda je sice v tom, že měl při tvorbě díla nějakou svou autorskou intenci (záměr), o kterou zprvu při interpretaci díla může vědět jen on sám, ale tato intence se vůbec nemusela vydařit a do díla mohla být při tvorbě vložena jiná, z jeho strany nevědomá intence, takže ona relativní výhoda sama o sobě nemusí při výkladu díla znamenat téměř nic. Proto se v teorii umění odlišuje tzv. *empirický autor* (subjekt, který dílo fyzicky tvořil) od *autorského subjektu*, tj. od souboru poznatků, které konstruují představu o autorovi díla na základě interpretací jeho tvorby, případně jiných faktografických údajů, které s touto tvorbou souvisejí. S použitím těchto termínů můžeme zpřesnit úlohu autora v interpretaci: empirický autor sám musí z díla interpretovat svůj autorský subjekt.

Jako řešení problému komunikativnosti výtvarného díla se jeví posilování sebevědomí diváka v procesu interpretace a kladní důrazu na roli subjektivity, tak jak o ní hovoří text RVP. Lze argumentovat tím, že „vizuální“ se stává „obrazným“ pouze prostřednictvím sociálního zpracovávání, a tudíž rovina komunikace při ověřování obsahu díla je základním předpokladem ke „kvalitnímu“ učení. Jak píše Vančát: „je nutnost rozlišit obsah, který mají výtvarný umělecký proces i jednotlivé umělecké modely reality pro jednotlivce jako subjekt, a obsah, který mají pro societu“ (Vančát, 2000b, s. 30). Kromě toho je v této souvislosti velmi důležité brát v úvahu, že současný záběr výtvarné výchovy daleko přesahuje úzce vymezený rámec galerijního umění a týká se mnohem širší, a v populaci též bezprostředně účinnější oblasti celé výtvarné kultury (viz dále koncepce VCAE). Samozřejmost dennodenního interpretování obrazů, které nás obklopují, je spojena se skrytostí „scénářů“ (skriptů – viz Bourriaud 2004, s. 39 – 41) ovlivňujících chování každého člověka dané kultury od útlého věku. Právě tuto *skrytou komunikativnost* je ve výtvarné výchově možné se žáky objevovat a pracovat s ní s ohledem na vzdělávací a výchovné požadavky.

Proto považujeme za základní metodický předpoklad, navrhovaného modelu umělecké výtvarné tvorby uvědomění, že se **vždy** na straně vnímatele či reflektujícího teoretika jedná o

¹² Tato problematika je velmi komplexní a není předmětem disertační práce, přesto je nutné připomenout, že sám autor nemusí být schopen dílo vyložit a zde nastupuje interpretace z pozice kritika. Za druhé je třeba brát v úvahu proměnu autorova pojetí díla v čase (o tomto z hlediska dětského autora také Fulková, 2004). A v neposlední řadě je třeba brát v úvahu texty zpochybňující roli autora jako takovou (Michel Foucault, *česky Diskurs, autor genealogie*. Praha: Svoboda, 1994.).

čistě **subjektivní mínění** o výtvarném umění s neopakovatelnými osobními zájmy tohoto subjektu. Také schopnost analýzy, **za jakých okolností** je toto subjektivní mínění nabízeno či přijímáno jako mínění, uplatňované v zájmu nějakého **širšího sociálního konsensu**, v němž jsou ovšem zájmy participujících jednotlivců v různé míře zastoupeny. Stejně i jakákoli interpretace díla, ať už v pojetí žáka, či učitele, musí být na prvním místě interpretována jako subjektivní a tuto fázi interpretace nelze pominout ani přesklenout.

Dialogický rozměr výtvarného tvorby vizuálních sdělení, a tedy i procesu vzdělávání jejich prostřednictvím vyzdvihuje i Slavík ve své koncepci Artefiletiky (Slavík, 1997). Pro něj je důležité zabezpečení „*vhodného spojení mezi expresí a reflexí*“. Expresa je prostředek, jak pro sebe i pro druhé ozřejmit osobní vidění světa, reflexe je nástroj k jeho poznávacímu zhodnocení.“ (tamtéž, s.172). Přestože právě pojmy exprese a reflexe nejsou Vančátem pro budovaný slovník výtvarné výchovy jednoznačně přijímány, považuji za dobré tyto dvě koncepce pro srovnání uvést. Základní myšlenka komunikace je totiž pro oba autory společná. Vančát odmítá pojem *reflexe* z pozice chápání tohoto procesu v kontextu aristotelovské tradice existence modelu ideálního světa, který můžeme nahlédnout a porozumět mu. Toto odmítnutí vychází z kritiky realistického modelu zobrazování a Vančát ho rozebírá v knize Tvorba vizuálního zobrazení (Vančát, 2000b, s.37-48). Pojem *exprese* je podle něj sporný, zejména proto, že podle příliš odkazuje k arteterapeutickému chápání výtvarné výchovy. Polemika obou autorů na toto téma se objevila v časopise Výtvarná výchova (Slavík, 2004b, 2004c, 2006; Vančát, 2004, 2006) a ze Slavíkova hlediska bylo jejím cílem vyjednat pluralitu užití navrhovaných termínů (znak, výraz, symbol) a vyjasnit vymezení těchto pojmů v rámci odpovídajícího teoretického zázemí. Ze Slavíkova hlediska je reflexe obecným principem zpětnovazebního návratu k předchozí situaci, bez jakéhokoliv apriorního nároku na poznatelnost či nepoznatelnost. To znamená, že cokoliv, co může být řečeno nebo jinak vyjádřeno o zažité minulosti, spadá pod pojem *reflexe* – bez ní by tedy nebyl možný ani žádný výklad (žádná interpretace). Slavík se přitom odvolává na K. R. Poppera, podle nějž je reflexe prostřednictvím vyprávění „společným zdrojem, z nějž vyrůstala a dodnes vyrůstá jak věda nebo filozofie, tak umění (Slavík 2001, s. 41). [Umění zážitku, zážitek umění. 1. díl]. Kritika pojmu *exprese* podle Slavíka také vyplývá z nepochopení jeho obecného smyslu: termín *exprese* se vztahuje k obecnému faktu, že každý jev je uchopitelný pouze prostřednictvím individuálního asimilačně-akomodačního uchopení, tj. jako projekce (projev) dosavadního předporozumění, které má subjekt k dispozici (Slavík; Wawrosz 2004, s. 21 n.). Tento pojem tedy vymezuje *aktivitu* relace (vztahu) mezi individuem a jeho okolím – *exprese* je pojmenováním pro skutečnost, že všechno, co jednotlivec poznává, je zároveň *aktem tvorby*,

kteřá uděluje významy situacím a jevům v ní obsaženým. Ve Slavíkově pojetí tedy bez exprese není možná ani komunikace.

Nicméně dialog vedený v procesu **komunikace** by se měl podle Slavíka odehrávat v následujících dimenzích:

- důrazu na obsažnost
- důrazu na sdělnost
- důrazu na otevřenost
- důrazu na toleranci
- důrazu na výměnu komunikačních rolí (komunikačních, pozn. VZ)
- důrazu na překlad (jednoho obsahu do různých forem vyjádření)¹³

Komunikace je v koncepci Artefiletiky jedním ze tří obsahových okruhů, nebo řekněme pilířů na kterých je stavěn proces tvorby¹⁴. Dalšími dvěma základními okruhy jsou výraz a forma. Tato obsahová pole lze také přirovnat k okruhům učiva RVP. Formu jako ekvivalent ‚rozvíjení smyslové citlivosti‘ a výraz jako paralelu ‚uplatňování subjektivity‘. Ačkoli přiřazení nelze provést takto prvoplánově zejména v kontextu právě uvedených polemik autorů Slavíka a Vančáta z časopisu Výtvarná výchova, obecný rámec obou pojetí snese srovnání. Pro lepší přehlednost připojuji tabulku, která zřehledňuje problematiku všech tří obsahových okruhů artefiletiky:

SYSTÉMOVÝ DŮRAZ	PSYCHO-DIDAKTICKÁ DIMENZE	HLEDISKO TVŮRCE	HLEDISKO VNÍMATELE	HISTORICKÉ HLEDISKO
individuální moment „JÁ“	VÝRAZ. já → ?	síla jedinečnost upřímnost	účín	doba généů
sociální moment „TY“	KOMUNIKACE já ↔ ty	otevřenost sdělnost	porozumění	doba avantgard
objektivní moment „ONO“	FORMA já ↔ ono	dokonalost kultivovanost ušlechtilost	ocenění	doba klasiků až kyče

TVOŘIVOST (exprese) VNÍMAVOST (imprese)
senzibilita + myšlení

¹³ Ve výčtu dimenzí v rovině komunikace převzatých ze stejnojmenné kapitoly knihy Umění zážitku, zážitek umění 2 se objevuje ještě zobecňování osobních zkušeností, posilování rozlišovací citlivosti a empatie, důraz na vzájemné obohacování, důraz na expresivní interpretaci a na výklad (Slavík, 2004a). Srovnání se ve kontextu výše uvedeného výčtu nabízí s rovinami koncepce vizuální gramotnosti, tak jak jej uveřejnila Fulková (2004). Zejména dimenze „tolerance a otevřenosti“ bychom mohli nahlédnout jako paralelu pro „kulturní habitus či estetickou otevřenost“.

¹⁴ Tato metafora je doslova užitá v článku Znak, symbol a výraz – stavební kameny řeči o výtvarné výchově (Slavík, 2004).

Obrázek 2 – Schéma obsahových okruhů artefiletiky (převzato ze Slavík, 1997, s. 177)

Zdržme se ještě u kategorie „výraz“. Vančát tento pojem u Slavíka vnímá více jako pojem ovlivněný modernistickým přístupem, kde „nastupující váha subjektu, ruku v ruce s jeho sociální a politickou emancipací, od romantismu zaplňující prázdné místo po Bohu, vedla v oblasti výtvarného umění k zobrazení, interpretovaným nakonec jako ‚výrazové prostředky, (které) neslouží k zobrazování přírodních jevů, ale k vyjádření umělcevy duše‘. Umělec se stal člověkem, ‚jemuž nejde o zobrazování skutečnosti, byť navýsost umělecky, ale o to, aby vyjádřil svůj *vnitřní svět*“ (Vančát, 2004a, s.17). V textu Jana Slavíka uveřejněném na stránkách webového serveru Artefiletika.cz najdeme ovšem následující vysvětlení, které rozebírá pojem „výraz“ jako percepční Gestalt (výrazovou strukturu) autorského vyjádření, a to Gestalt s významovým potenciálem (tj. s možností být reflektován a interpretován). Tento přístup je v souladu s teoretickou sémantikou, na niž se odvolává i celé pojetí RVP (Vančát 2003, s.16):

Všechny zrakem vnímané výrazy (např. písmena, piktogramy, výrazy tváře a gest) jsou tedy, jak jinak, existenčně závislé na svých vizuálních kvalitách. Pak to ale znamená, že vizuální kvality samy o sobě nemohou být vhodným měřítkem pro odlišení mezi výtvarným a ne-výtvarným výrazem.

Čímž jsme se jen oklikou vrátili k našemu úvodnímu poznatku, že výtvarné kvality výrazu jsou závislé na *pracnosti*; jsou výsledkem zvláštního *kulturního úsilí*, v němž se spojuje (1) *vidění*, (2) *tvorba spojená s předváděním* a (3) *imaginace* závislé na odpovídajícím **sociálním a kulturním kontextu...**

Vlastnosti, které Whitehead... postupně pojmenovává jako „barva, tvar, pozice“, patří do velkého okruhu *estetických kvalit*, kterým společně můžeme říkat Arnheimovým termínem: *dynamické vlastnosti výrazu*. Kromě Whiteheadem uvedených jsou to mnohé jiné; z těch výtvarných vyjmenujme aspoň sytost a světlost barev, tvarové a barevné kontrasty, způsob vedení linie a síla její stopy (přítlak), výstavba tvarové, barevné, světelné kompozice atd.

R. Arnheim (1974, s. 444 – 461) v této souvislosti zdůrazňuje, že dynamické vlastnosti výrazu představují jedinečnou „hru sil“, která je neoddělitelnou součástí jakékoliv vizuální zkušenosti. M. Ajvaz (2003, s. 38) ve stejném duchu poukazuje na „vlnění a chvění sil ve vizuálním poli, v němž se vynořuje řada různě zřetelných center“, které jsou zárodkem pro objevování významů.

Pro výtvarný výraz je nicméně velmi důležité, že o jeho dynamických vlastnostech můžeme smysluplně mluvit anebo s nimi při tvorbě zacházet, měnit je a upravovat – hrát s nimi – s plným vědomím zlepšování či neúspěchů, a přitom nemusíme vědět, co tento výraz symbolizuje, co označuje anebo čeho je příznakem... (Slavík, 2006b).

Z uvedeného vyplývá, že zatímco Vančát spojuje pojem výraz spíše s niterností subjektu, Slavíkovo pojetí výrazu se dosti blíží k okruhu učiva RVP „rozvíjení smyslové citlivosti“ v kontextu vyjednávání obsahů v dialogu. Slavík celou problematiku z pohledu učitele výtvarné výchovy pojímá tak, že když žák hledá vizuální kvalitu formy, nemůže minout rovinu kulturně společenskou – tedy hledisko estetické. Svůj výrazový celek, prezentovaný tvorbou, pak porovnává ve vztahu k jiným celkům (vlastním, kulturním, tradičním, novým apod.) V procesu tvorby tak nelze mít rovinu, která odpovídá obraznosti jako takové a uměleckým stylům. V tomto kontextu Slavík vysvětluje proces tvorby ve výtvarné výchově jako porovnávání vlastního výrazu ve vztahu k předpokládanému či vyjednávanému dobrému tvaru (tzn. formě, která je v dané situaci vyhodnocena jako *úplná, bez nároku na změny*, tj. relativně dokonalá; in Slavík, 1997; 2001). Existence „dobrého tvaru“ je demonstrována kteroukoliv snahou o zlepšování určitého výrazového celku, tzn. o jeho *změnu*. Snaha o změnu vyplývá z představy *alternativy* či *alterace*, která je příznačným projevem *estetického rozměru* vnímání a tvorby. V rámci tohoto porovnávání Slavík používá kategorie integrity, intenzity a komplexity jež vymezil Kulka ve svém pojednání zabývající se otázkou estetických a uměleckých hodnot (Kulka, 2000). Kulka ve své knize cituje amerického estetika Monroe C. Beardsleyho, který jmenované kategorie vnímá jako „nejvšeobecnější principy umělecké kritiky“ (tamtéž, s.65) a poukazuje na ně jako na pozitivní estetické vlastnosti. Kulka spolu s Beardsleym tvrdí, že čím bude dílo intenzivnější a prvky, které jsou v něm sjednoceny komplexnější a rozmanitější, tím bude esteticky hodnotnější“ (tamtéž). A protože rovina estetická je již rovinou společenského vyjednávání, z pozice Slavíka je tedy důležité, aby obsahový okruh rozvíjení smyslové citlivosti byl chápán již jako socio-kulturní záležitost.

1.2.1.4

1.2.1.5 Počítačová kultura ve vztahu ke RVP

Ráda bych alespoň stručně nastínila jak výše zmíněné kategorie mohou ovlivnit náhled na neomediální kulturu v kontextu vzdělávání. V dalších kapitolách se tímto problémem budu

zabývat podrobněji, nicméně považuji za dobré dát již v tuto chvíli do souvislosti kritiky, které zaznívaly v kapitole 1.1.1. a tendence kurikulárních dokumentů směrem k zahraniční programové linii VCAE, která se rozvíjí zejména v USA. Tato programová linie – Visual Culture Art Education – česky volně přeloženo Výtvarná výchova na podkladě vizuální kultury, je koncepcí, která staví svůj program na tom, že prostor pro vzdělávání ve výtvarné výchově neuzavírá žádnému kulturnímu (nakonec i mimokulturnímu) podnětu a tudíž ‚ohrožení‘ současnou masovou kulturou chápe jako výzvu a dává šanci tvůrčím způsobem zacházet se vstupy ze světa kolem nás.

VCAE se snaží ve vzdělávací oblasti řešit obecný problém současné mediální civilizace, který spočívá v nepoměru mezi velkým objemem informací, jež má každé individuum prostřednictvím médií k dispozici, a relativně nevelkými možnostmi zasahovat do průběhu událostí, o kterých jsou tyto informace přinášeny. Z pozic teorií sociálního konstruktivismu jde o snahu VCAE systematicky pracovat s *průniky mezi veřejným sociálním prostorem kultury a intimním osobním prostorem jednotlivce*. V tomto lidsky výjimečně důležitém průniku se děje „konstrukce skutečnosti dané society“, a nelze pomíjet ani její stránku obecně společenskou, ani stránku individuální. Ve výchově jde tedy o to přivést žáka k tematizaci a sdělitelnosti své vlastní zkušenosti, aby ji mohl zhodnotit jako východisko pro nové poznání a sebepoznávání v kontextech kultury. V širším pohledu se jedná o princip *poznávací auto-socio-konstrukce*, který ve svých důsledcích může směřovat až ke kritickému pohledu na svět (VCAE se v tomto smyslu řadí k tzv. *autonomně-kritickým* koncepcím vzdělávání). VCAE se snaží řešit prostřednictvím aktivní práce s těmito informacemi a jejich interpretace na základě dostupných prostředků. Tento proces je veden za přísného uvědomování si jednak vlastního postavení mezi těmito obrazy se vztahem k nim a za druhé relací k socio-kulturním jevům.

Přestože můžeme ve shodě s Jaroslavem Vančátem považovat nová média za prostředky, která „v mediálním vyjádření umožňují zejména vyjádření pocitu časoprostorovosti, vzniku, procesu, existence a zániku věcí, proměny kvalit, (které) jsou dosavadními výtvarnými prostředky poskytovány velmi sporadicky“, je třeba zacházet s nimi s vědomím, že digitální technologie, jako jakýkoli jiný program, a masová kultura vznikající za jejich přispění, nás významně ovlivňují na receptivní úrovni, a to i v procesu skutečné tvorby vizuálních zobrazení, protože algoritmy skryté uvnitř těchto vyjadřovacích prostředků jsou také záležitostí kulturního vývoje. „V souhrnu jde o to, že specifické nároky e-technologií si vynucují změny jak v postupech tvorby, tak i ve způsobech výtvarného

myšlení...“ (Slavík, 2005b, s.270). Jaké konkrétně bude podrobněji specifikováno v kapitolách 2 a 3.

1.2.1.6 *Problematika terminologie RVP pro Vv*

Ale vraťme se zpět k terminologii Rámcových vzdělávacích programů. Před důkladnou promyšleností se samotný pojem VOV totiž setkal s polemikou ještě před tím, než se RVP stačily uplatnit v praxi. Terminologie RVP byla v odborném diskurzu probírána již na sympoziu INSEA, které bylo věnováno RVP ve výtvarné výchově. Zde vystoupili autoři vzdělávací oblasti Umění a kultura oboru Výtvarná výchova, M. Pastorová a J. Vančát, kteří obhajovali svoji koncepci RVP a zejména jeho odbornou jazykovou úroveň.¹⁵ Podrobnější rozbor textu zejména s přihlédnutím ke kvantitě použitých výrazů a jejich složitosti pro využití v praxi podala také D. Sztablová.

První číslo Pedagogiky v roce 2005 bylo věnováno RVP. Zde se objevila kritika terminologie vyskytující se v části RVP věnované oboru Výtvarná výchova. Tato kritika vzešla z okruhu odborníků v oblasti pedagogiky a vyslovily ji ve svých statích V. Spilková a J. Skalková (Skalková; Spilková, 2005).

J. Skalková se pozastavuje především nad pojmoslovím použitým v textu RVP oboru Výtvarná výchova (Skalková, 2005, s.16). Táže se, zda autoři textu viděli 11ti leté dítě, když: „Lze se dočíst např. pro 2. období (žák 9 – 11letý)..., že si žák ‘uvědomuje různorodost interpretací téhož vizuálně obrazného vyjádření, přemýšlí o nich, zaujímá k nim svůj postoj a hledá v této rozrůzněnosti inspirace.“ Na tuto námitku reaguje J. Slavík v odpovědi na článek Skalkové slovy, že „formulace jednotlivých kompetencí, byť pojaté v ‚jazyce rozvoje osobnosti žáka‘ (Spilková 2005, s. 21), jsou odborným sdělením pro učitele, nikoliv pro žáka samotného“ (Slavík, 2005b, s.271).

Slavík zde navazuje na Shulmanovo pojetí didaktické znalosti obsahu, které znamená, že na jedné straně učitel jako didaktik natolik rozumí obsahu oboru, aby byl schopen interpretovat dění ve vyučovacím procesu v intencích odborného diskurzu přiléhajícím k dané situaci, a na straně druhé přiblížit obsah oboru žákovi přiměřeně k možnostem jeho chápání. Žák se tedy propracovává k obsahu oboru prostřednictvím vlastní zkušenosti skrze strukturu úloh uvážlivě aranžovanou učitelem. Slavík v publikaci „Umění zážitku, zážitek umění II.“ používá například termín interpretace učební úlohy, který v sobě zahrnuje různé úrovně

¹⁵ Texty jsou prozatím dostupné na <http://www.kvk.zcu.cz/sympozia/insea/INSEA.htm>.

doplňování „dobrého tvaru“ úkolu předkládanému žákovi. V jeho několika rovinách žák zjišťuje 1/ co bylo nejspíše učitelovým záměrem, pro který úlohu žákovi předkládá, 2/ jakým způsobem se v úloze vynachází on sám jako individuum a v neposlední řadě 3/ doplňuje aktuální situační kontext jako jsou technické podmínky procesu tvorby apod. (Slavík, 2004a, s.195-6). Pojem „dobrý tvar“ můžeme chápat jako ideovou představu o díle, kterému se při tvorbě chceme přiblížit. Tento pojem však musíme vždy chápat ve vztahu k individuu, které tvoří, případně ve vztahu k případnému institucionálnímu vymezení prostředí, ve kterém dílo vzniká.

Klíčovým momentem kritické poznámky Skalkové je podle Slavíka pojem interpretace, který má v daném kontextu několik rovin uvažování. Jednak lze hovořit o úrovni běžné sémantické interpretace a za druhé o koncipování složitých meta-interpretací (Slavík, 2005b, s.272). Slavík ve své poznámce cituje Eca (Eco, 2004, s. 63-66), který za rovinu sémantické interpretace považuje přirozený sémiotický fenomén, v němž čtenář – potažmo vnímatel výtvarného díla – lineárně doplňuje význam textu a v tomto případě ho Eco nazývá naivním modelovým čtenářem (/divákem; pozn. autorky). V druhém případě se jedná o rovinu kritických interpretací – „metajazykovou“ (/meta-výrazovou) aktivitu, při níž je zapotřebí kritický modelový čtenář (/divák), který sleduje a dokáže ocenit složitost narativní strategie, jakou se text vyjadřuje. Na poli výtvarného umění bychom mohli porovnat Ecovu koncepci sémiotické kritické meta-interpretace např. s Panofského ikonologickým přístupem interpretace výtvarné kultury.

Učitel výtvarné výchovy musí tyto dva póly interpretace syntetizovat ve struktuře zadání učební úlohy tak, aby žák zvládal obě tyto roviny na své vlastní úrovni, ale přitom se posouval směrem ke kritickým meta-interpretacím. Což předpokládá na úrovni sémantické interpretace porozumění významu/obsahu a na úrovni kritické meta-interpretace analyzovat/pochopit vztah významu se strukturou zadání a jejich vazby na artefakty, se kterými již žák má předešlé zkušenosti. V praxi tento přístup znamená, že učitel dokáže interpretaci výtvarné kultury zpřístupnit žákovi natolik, aby ji tento postupně dokázal objevovat pro sebe. Dobrým příkladem postupu, jak k tomu docházet je triadický model struktury práce s námětem ve výtvarné výchově Věry Roeselové (Roeselová, 2001, str. 44-54; rozpracováno např. in Roeselová 1996, 2000), která prostřednictvím námětu, výtvarného problému a výtvarné techniky zprostředkovává dítěti poznání určitého výtvarného fenoménu¹⁶ postupně od

¹⁶ Roeselová běžně pracuje s výtvarnými problémy jako kontrast, pozitiv-negativ, akcent, struktura, detail a náměty a technikami adekvátními k rozpracovávání těchto výtvarných problémů.

uplatnění jeho vlastní běžné životní zkušenosti v průběhu výtvarných činností k jeho odhalení ve výtvarném umění.

Jako důležité považuje Slavík také vyjasnění situace kolem pojmu „vizuálně obrazné vyjádření“. Tento termín je pro Slavíka základní analytickou jednotkou oboru, která vyplynula z oborové diskuse a je zakotvena v RVP. Přes poměrně komplikovanou podobu tohoto slovního spojení je jeho koncepce prověřena dlouhým hledáním a jeho obsah přiléhá i k diskuzím, které se vedou také mimo pole tuzemského odborného diskurzu.

V zásadě se dá říci, že v reakci na uvedenou kritiku Skalkové Slavík zkráceně vysvětluje celou starost o obor Výtvarné výchovy, která potřebuje zdokonalovat svůj odborný jazyk proto, aby uspěla v konkurenci jiných oborů, přestože polemiky uvnitř oboru nejsou uzavřené a terminologie se neustále aktualizuje a do hloubky propracovává. (Viz také kapitola o pojetí symbolu a znaku ve Vv). Slavík ve svých dřívějších textech vždy zdůrazňuje, že „výchova uměním je disciplínou, která se nejenom musí vyrovnávat s náročností dialogu mezi lidmi s rozmanitými osobními zkušenostmi a s rozdílnou kulturní vybaveností, ale dokonce právě v těchto rozdílech nalézá svůj smysl a staví na nich své postupy. Musí proto řešit zvláštní problémy výkladu a sociálního zprostředkování umění, s nimiž se ostatní obory nestřetávají, při nejmenším nikoliv do stejné míry a naléhavosti. ... Musí svým problémům rozumět natolik, aby v souladu se svým kulturním posláním mohla sama sebe (1) zkoumat nahlížet, (2) posuzovat, (3) vysvětlovat a (4) zlepšovat (Slavík, 2001, s.11, podobně také in Slavík, 2004a i b).

V. Spilková ve své stati podotýká, že koncepce RVP by neměla být uzavřená a vyžaduje další dotváření. Jmenovitě uvádí „např. koncepce výtvarné výchovy, dějepisu“ (Spilková, 2005). Tuto formulaci kritické připomínky nemohl nechat bez odezvy J. Slavík ve své reakci na články obou zmiňovaných autorek, která vyšla v Pedagogice č.3 (Slavík, 2005b, s.269). Vítá snahu autorky statě o prosazení nároku na otevřenost diskutovaného kurikulárního dokumentu jeho případnému revidování. Avšak vzhledem k tomu, že Spilková blíže nespecifikuje místa textu RVP, která se jí pro vybrané obory jeví jako sporná, obává se Slavík, že podobný způsob kritiky je jen málo konstruktivní, a může mít spíše deharmonizující vliv na celkovou koncepci RVP a destruktivní vliv na samotný obor Výtvarná výchova. Podle Slavíka je „zejména v případě uměleckých oborů, na které leckdy bývá pohlíženo jako na zbytečný přepych všeobecného vzdělávání (nezařazení dramatické výchovy do vzdělávací oblasti Umění a kultura ve stávajících RVP je toho nepřímým dokladem)“ důležité, aby existovaly polemiky, které budou „interpretovat především ...

odbornou náročnost komunikačního prostředí v teorii oboru, nikoliv tak, že celková koncepce RVP je zásadně problematická“ (tamtéž).

Slavík argumentuje, že „odborná komunikace v české výtvarné výchově má více než stoletou tradici.¹⁷ Z našeho hlediska je podstatné, že již na samém jejím počátku uvnitř oboru probíhaly silné polemiky naprosto stejného typu, jaké se v poslední době v české výtvarné výchově odehrávaly kolem RVP. Jejich principiální východisko se od té doby nemění, jak lze snadno doložit nejenom řadou odkazů na literaturu, ale neméně tím, že se již vícekrát stalo hlavním tématem světových kongresů FEA nebo později INSEA“ (tamtéž). Tímto východiskem je podle Slavíka „hluboce založený a v pravém slova smyslu dialektický rozpor“ (tamtéž), vlastní kterémukoli jinému uměleckému nebo tvořivému oboru. „V principu se jedná o spor mezi tzv. *genetickým* a *strukturálním* pojetím poznávání či tvorby, který spadá do širokých teoretických souvislostí a obecně byl tematizován např. v často připomínané diskusi P. Ricouera s L. Hjelmslevem, resp. s celou školou lingvistického strukturalismu v šedesátých letech 20. stol.“ (Slavík, 2005b, s.270).

Slavík se v tomto bodě odkazuje na starověkou antickou filozofii, která těmto protipólům přisoudila jména *techné* a *areté* a inspiruje se analýzou těchto pojmů, jak jí pojímá například H. G. Gadamer (Gadamer, 1994). *Areté* jako nenaučitelné vědění, Dobro, ctnost či cit pro aktuální situaci a *techné* jako relativně naučitelná dovednost nebo znalost (Slavík, 2005b, s.270) jsou pro Slavíka „výjimečně závažné..., protože si ... opakovaně vynucují aktuální propracování tzv. *didaktické znalosti obsahu*“ (tamtéž). Z pohledu zaměření mé disertační práce je však naprosto neopominutelná Slavíkova poznámka o tom, že „naléhavost popisované diskuse se v české výtvarné výchově odvíjela od razantního vstupu elektronických médií do výuky. Tato média totiž zjevně rozkolísala oborový konsensus o rovnováze proporcí mezi *areté* a *techné*, který se ustálil v šedesátých letech 20. stol. spolu se všeobecným přijetím tzv. spontánně-tvořivého pojetí“ (tamtéž).

Je třeba připomenout, že problematika *techné* a *areté* zastupuje vlastně celý dříve zmiňovaný rozpor mezi zastánci znakového a symbolického v pojetí výtvarné výchovy. Znakovost, které je jejími odpůrci vyčítána přílišná schematičnost a rigidita v rámci vyjednaných zákonitostí, je velmi úzce spojována s jazykem neomediální kultury. Jazyk elektronických médií z velké části staví na programovém vybavení a specifických vlastnostech hardwaru, je velmi přesně specifikován a lze s ním nakládat podle pravidel

¹⁷ V r. 1870 byl u nás založen první specializovaný časopis a od r. 1904 se čeští výtvarní pedagogové významně podíleli na založení a následně na intenzivní kongresové aktivitě první celosvětové odborné organizace *Federation Internationale de l'Enseignement du Dessign (FEA)*, od r. 1963 *INSEA – International Society for Education through Art*.

jakéhokoli jiného znakového systému. Je to zejména tendence k učení se, vytváření a následování algoritmů, spojených s opakování forem, která podle odpůrců počítačově podporované výtvarné výchovy povede k ustrnutí rozmanitosti dětského výtvarného projevu mající za následek „duchovní vyprázdnění“ a „podobu výtvarné výchovy jako extrémně redukovaného výcviku k osvojování vizuálních znaků s důrazem na média a digitální, gnozeologicky orientované myšlení“ (David, 2004). Determinismus a logika jazykového systému, kterým se popisuje podstata multimediálního díla, respektive jeho programové nastavení, však neovlivňuje jeho potenci k přenosu hluboce niterných a transcendentálních symbolických obsahů. Tato premisa bude rozpracována dále v kapitole 3.1.3.1.

1.2.2 Analýza textů Osnov výtvarné výchovy (A, B, C)

Vzniku Rámcových vzdělávacích programů (RVP) předcházela od porevolučního období dlouhodobá a nelehká snaha o vypracování kvalitních vyučovacích osnov pro výuku předmětu výtvarná výchova, které by odpovídaly novému nastavení systému společnosti a vyhovovaly náročným požadavkům na všestranný a svobodný rozvoj kreativního potenciálu jedince, rozvoj kritického myšlení a výchovu k estetické otevřenosti. Tato snaha vyvrcholila dne 25.5. 2001 schválením tří alternativních Osnov výtvarné výchovy pro 1.-9.ročník VP Základní škola¹⁸. Všechny alternativní osnovy vstoupily v platnost od školního roku 2001/2002.

Fakt, že se nepodařilo uvedené osnovy sjednotit v jeden celek naznačuje, jak složitý byl proces vypracovávání jednotlivých koncepcí a jejich terminologie. V zásadě se dá říci, že osnovy zpracovatelského týmu A autorů Tomáše Komrsky, Markéty Pastorové a Pavla Šamšuly vycházejí z celostního pojetí výtvarné výchovy, jak ho uvozuje mimo jiné P. Šamšula ve svém článku „Výtvarná výchova – specifická a nezastupitelná součást výchovně vzdělávacích koncepcí? (Jakých?)“. Tento článek byl uveřejněn v časopise Výtvarná výchova 1/2000 (Šamšula, 2000a).

Šamšula ve své stati obhájí pojetí **osnov výtvarné výchovy autorského týmu A** takto:

Jsme přesvědčeni, že ve skutečně paradigmaticky změněných koncepcích výchovy a vzdělávání, ve skutečném starání o budoucnost člověka, společnosti a zachování života na

¹⁸ Všechny tři dokumenty jsou dostupné na www.vupraha.cz.

Zemi má výtvarná výchova specifické, nezastupitelné a daleko významnější možnosti i poslání, než si dosud uvědomuje. Tyto možnosti nelze vyvozovat ani jen z kultury, umění člověka a jeho psychiky, ani jen ze „společenských požadavků“, natož jen z požadavků politických nebo ekonomických, ale z hluboké vnitřní spojitosti těchto a řady dalších, napohled třeba nesouvisejících fenoménů. (Šamšula, 2000a, s.5).

Toto pojetí odmítá jakékoli oklešťování filozofického rámce vzdělávání a výchovy pouze gnoseologickým poznáváním skutečnosti a neuznává výtvarnou výchovu bez jejího ontologického směřování (Šamšula, 2000a, s. 4).

Co míní Šamšula termínem „ontologické směřování VV“? Patrně bychom mohli tento pojem ilustrovat myšlenkami z textu „Ontologie výtvarné výchovy, ekologie a emocionalita“, který přednesl Jiří David na sympoziu INSEA 1996 ve Žďáře nad Sázavou. V tomto článku David hovoří o racionálně pragmatické poloze výtvarné výchovy vycházející z estetiky funkcionalismu, která slovy Le Corbusiera akcentuje „hygienu moderního životního stylu“ a redukuje „emoce na matematický řád“ (David, 1996, s.22). David, který je ovšem zastáncem ontologického pojetí výtvarné výchovy tvrdí, že „optimistická víra v racionální adaptaci skrze funkcionální technologickou proměnu prostředí znamená porušení integrity psychického života, které ve zpětné vazbě vyvolává maximální aktivizaci vnitřního prostředí organismu, především emocionality, což má v podstatě homeopatický obranný charakter“ (tamtéž). David kritizuje pluralitu chápanou postmoderním prizmatem jako „výraz vypjaté individuální svobody“ a „soustředění na perspektivu ega“, která reprezentuje etický relativismus a devalorizaci hodnot včetně fenoménu lásky (tamtéž, s.25). V rámci jeho pojetí má výtvarná výchova schopnost regenerovat technokraticky cílenou společnost a obnovovat funkci duchovní reflexe přirozeného prostoru, která je odnímána „přidáním nadbytečných věcných prvků“ (tamtéž, s. 28).

V textu Osnov Vv alternativy A je ontologické směřování výtvarné výchovy prezentováno v oddíle „charakteristika a cíle předmětu“ takto: „Výtvarná výchova je založena na dvou základních fenoménech: výtvarném projevu, který jako svébytná činnost a univerzální řeč tvoří neopominutelnou součást ontogeneze lidského jedince a fylogeneze lidského rodu; na výtvarné kultuře, která od počátku stále výrazněji prostupuje všechny vrstvy a součásti lidské kultury“ (Komska, Pastorová, Šamšula, 2001, s.1). Podle autorů textu je „univerzálnost ‚řeči obrazů‘ spojena s rozvojem obecné i specifické – výtvarně estetické – smyslové i citové senzibility, výtvarného myšlení a osobitého vyjadřování. V článku, který obsahuje citované číslo časopisu Výtvarná výchova, vysvětluje Šamšula podrobněji celou

koncepti programu. Zde je důležité kladení důrazu na propojování „vnitřního“, jako smyslové citlivosti a prožitkové sféry žáka, a „vnějšího“ ve smyslu psychickém i prostorovém, jako komunikovatelné podoby výtvarného výrazu a vnějšího prostředí (Samšula, 2000b). Struktura koncepce je založena „na jednotě idejí celosti (celostnosti), transformace a samoregulace“ (tamtéž).

Osnovy výtvarné výchovy pro 1.- 9.ročník VP ZŠ autorského týmu B Jaroslava Vančáta, Lenky Kitzbergerové a Marie Fulkové při charakterizování východisek a cílů předmětu naopak jdou z pozice „procesu rozvíjení osobnosti žáka v jejích strukturálních vazbách“, na které se úzce váže „hledisko obrazových znakových prostředků“ a „hledisko tématických celků“ (Vančát, Kitzbergerová, Fulková, 2001, s.1). Tyto premisy se zakládají na sémantických přístupech k vizuálnímu zobrazení. V podstatě se jedná o stejnou logiku uvažování o obsahu předmětu jako u RVP, protože z těchto osnov byl posléze text oboru Výtvarná výchova vzdělávací oblasti Umění a kultura RVP konstituován. Na rozdíl od alternativy A tedy alternativa B nevychází z „univerzálnosti“ obrazových znaků, ale považuje je za entity, které se z významňují teprve v procesu jejich sociálního vyjednávání a jejich kontextuální proměny.

Osnovy výtvarné výchovy pro 1.- 9.ročník VP ZŠ C pro individuální práci s žákem Evžena Linaje stojí na psychologizujících a psychoanalytických přístupech ve vzdělávání, tak jak je na počátku padesátých let 20.století formuloval D. W. Winnicott (1953, 1971) a charakterizoval je pojmem potenciální prostor (Slavík, 2005c).

Zásadní rozdíly mezi všemi třemi uvedenými osnovami lze vysledovat za prvé na úrovni použité terminologie, která kolísá mezi striktně odborným jazykem (osnovy B) a didaktickým přiblížením obsahu praktickému užití v hodinách výtvarné výchovy (osnovy A).

Pro lepší základní orientaci v rozdílech mezi jednotlivými přístupy níže uvádím tabulku, která porovnává hlavní cíl, ideové východisko, typický prostředek a základní analytickou jednotku u všech alternativních osnov. Jde samozřejmě jenom o schéma, které je soustředěno na vyzdvižení těch rozdílů, které vnímám jako nejvýznačnější. Mezi jednotlivými alternativami osnov samozřejmě se dá najít i mnoho přesahů nebo shod.

	OSNOVY A	OSNOVY B	OSNOVY C
základní analytická jednotka	výtvarný projev	obrazový znak	niterné téma
hlavní cíl	rozvíjení a kultivace výtvarných schopností, tvořivost a fantazie, tolerance a kritičnost	systémové pochopení, tvořivost, argumentace	odhalování autonomie a přístup k nevědomí, příznivá korektivní zkušenost, prohlubování vnímavosti k prožitku, tvořivost
ideové východisko	humanistické trendy ve vzdělávání a psychologii	sémiotika, strukturalismus	hlubinná psychologie
typický prostředek	inspirující tvoření	aktivní interpretace v komunikaci	senzibilizující činnosti

Tabulka 1 - Ústřední kategorie RVP a jejich aplikace na proces výuky Vv.

Vzájemné porovnání mezi jednotlivými alternativami osnov poskytuje alespoň orientační náhled na hlubší příčiny polemik v našem oboru, které jsem rozebírala v úvodu. Ve srovnání je naznačeno, že osnovy C a do jisté míry i osnovy A kladou při prvním přiblížení větší důraz na takové charakteristiky obsahu cílů a prostředku oboru, které odpovídají celostnímu, snad i více intuitivnímu pojetí. V jejich přístupu – zejména v pojetí C - jakoby byl více vyzdvižen niterný charakter výtvarné výchovy. Oproti tomu osnovy B zřetelněji podtrhují analytický přístup spojený s určitým druhem vyjednávání. Ačkoliv i zde je kladen velký důraz na subjektivitu žáka, ta je vnímána spíše jako východisko k dialogickému prozkoumávání rozdílů, shod a kulturních kontextů, než k introspektivnímu ponoru.

Je samozřejmé, že výše uvedené polarizující tendence jsou pouhým zabarvením nikoliv zcela jednostranným vyzdvižením toho, či onoho aspektu, protože každá z alternativ

usiluje o zachování komplexního přístupu k oboru a o relativní vyváženost jeho individuální, sociální a kulturní stránky.

2. Nová média a kontexty kulturní výzkumné tvorby

Čtenářům bychom rádi představili výběr z nových mediálních forem, které jsou v současnosti v oblasti kulturní výzkumné tvorby využívány. Vzhledem k tomu, že se jedná o velmi široké spektrum, budeme se zaměřovat na ty, které jsou v současnosti nejvíce rozšířené a mají největší vliv na kulturní výzkumnou tvorbu. Vzhledem k tomu, že se jedná o velmi široké spektrum, budeme se zaměřovat na ty, které jsou v současnosti nejvíce rozšířené a mají největší vliv na kulturní výzkumnou tvorbu.

2 Nová média v kontextu současné vizuální kultury

Cyberspace. Společná halucinace zakoušená každý den miliony poslušných operátorů, všemi národy, dětmi, které se učí základy matematiky... Grafická reprezentace dat abstrahovaných z bank všech počítačů lidského systému. Nedomyslitelná komplexnost. Linie světél seřazených v neprostoru mysli, shluky a souhvězdí dat. Jako světla města, ztrácející se v nedohlednu...

[p. 51]

Gibson, William. **Neuromancer**. New York: Ace Books, 1984.

V předchozí kapitole jsem analyzovala konflikt mezi „staromilskou“ a „progressivně neofilní“ tendencí ve vzdělávání, jak o nich hovořil E. Linaj. Ještě jednou zde připomenu jeho text, ve kterém varuje před důsledky přílišného prosazování moderních technologií. Habituační tendence podle něj v extrémní poloze spočívá „v nepochybném a neproblematickém přitakání současnému rozložení sil a přimknutí se k tomu, co je „in“ a vede „k přivykání nepříznivým vlivům se skrytým (neuvědomovaným) cílem oslabit vnímavost vůči nepříjemným pocitům.“ Podle něj je to důsledek snahy organismu „jakkoli přežít v prostředí, které odporuje našemu vývojovému nastavení, jež se ustálilo v době, kdy člověk žil způsobem sběrače a lovce. (S nadsázkou lze hovořit o anestézii jako kvaziadaptaci na proces nemoci.)“ (Linaj 2001a).

Charles R. Garoian a Yvonne M. Gaudeliusová v textu „Performing Resistance“ citují Neila Postmana, kritika soudobé konzumní společnosti, který vyzývá ke „kritické pedagogice“ (Postman in Garoian, Gaudelius, 2004, s.59). Jeho koncept „vzdorujícího bojovníka“ je metaforou binárních operací rezistorů, které pracují proti systému, který samy podporují.

Vzdorující bojovník chápe, že technologie nikdy nesmí být akceptována jako část přirozeného řádu věcí, že každá technologie – od IQ testu po automobil, přes televizi až po počítač – je produktem specifického politického a ekonomického kontextu a nese v sobě program, agendu a filosofii, která může nebo nemusí zvyšovat kvalitu života, a proto vyžaduje podrobné zkoumání, kriticismus a kontrolu.“ (tamtéž)

Linaj ve svém článku z Výtvarné výchovy a stejně tak Postman vyjádřili obavu nad přílišnou fascinací moderními technologiemi a jejich akceptací bez zkoumání jejich vlivu na člověka. Zatímco Postman je známým kritikem masových médií, a především televize, Linaj ve svém článku hovoří o digitálních technologiích obecně a zvláště pak o počítači jako nástroji pro tvorbu. V prostředí české výtvarné výchovy autoři jako Linaj a David v zásadě chápou počítačové technologie odděleně od dosavadních vyjadřovacích prostředků. Mezi tyto tradiční média řadí i taková jako film a fotografie, přestože právě fotografie zahájila proces programovatelnosti výtvarné tvorby (viz Flusser kapitola 2.1.1.1.).

Na druhé straně autoři jako Vančát pojímají počítačové technologie jako komplexní prostředek vyjadřování, který do sebe zahrnul předchozí typy médií a je pouze dalším velmi důležitým vývojovým stupněm v procesu, který dozajista bude i nadále pokračovat. Vančát tak v základu navazuje například na Mc Luhanovy eseje (McLuhan, 1991) a v kontextu

současných teorií na Lva Manoviche (Manovich, 2001; Manovich, 2002a), který počítačové technologie srovnává vždy v souvislostech typů médií, která inkorporovala, a zároveň analyzuje jejich skutečně nové kvality jako je interaktivita, diskrétnost apod (viz podrobněji Manovich v kapitole 2.1.3.). Tento proud uvažování tak nestaví pomyslný chronologický milník mezi vynález počítače a dobu před tímto vynálezem, ale za média relativně nová považuje již fotografii. Zatímco zastánci adaptační teorie jsou v současné době fotografie i film, tato mocná média, (Linaj 2001a, viz. kapitola 1.1.1) považována již za klasické technologie hodné uměleckého vyjadřování, v minulosti procházela i tato média kritickými rozbory, které zmiňovaly možné negativní dopady těchto médií na zdraví lidské společnosti. Pro připomenutí - Walter Benjamin se ve třicátých letech 20.století zabýval problematikou ztráty aury uměleckého díla při možnosti tvorby bezpočtu kopií (in Liesmann, 2000). Martin Heidegger se v době rozvoje 1.počítačové generace ptal po skutečném významu technologie a instrumentality pro život člověka¹⁹ a již zmíněný Vilém Flusser v roce 1983 vydává knihu *Za filozofii fotografie*, v níž se zabývá metaforou automatu jako černé skříňky, u které můžeme zadávat pouze vstupní parametry, čímž zároveň více-méně kontrolujeme výsledek, ale nemáme šanci ovlivnit procesy, které se dějí uvnitř přístroje (Flusser, 1994).

Pokud chceme tedy hodnotit proces tvorby vizuálního zobrazení za pomoci digitálních technologií musíme se ptát po tom, *jak technologie sama rámuje proces tvorby a na druhé straně jak současná vizuální kultura zpětně ovlivňuje technologii i tvůrčí procesy*. Zhruba v tomto sledu se budu v následujících kapitolách věnovat problematice nových médií ve výuce výtvarné výchovy. Pro bohatost jazyka používám několik jejich označení od multimédií přes digitální technologie po počítač. Důvod, proč se nezdráhám tento prostředek označovat jako médium nové, přestože od vzniku prvního počítačového uměleckého díla uplynulo více jak 40 let²⁰, tkví zejména v tom, že na rozdíl od tradičních médií, která jsou analogová, a tudíž spojitá, počítače umožňují díky digitalizaci produkci fragmentarizovaných výstupů. Předpokladem kvalitní kritické analýzy se jeví alespoň částečné porozumění fenoménu multimédií z hlediska technologie. Proto v následujících kapitolách vyjdu od obecné terminologie, která multimédia jako nástroj zasazuje do kontextu technologických souvislostí, a tyto definice pak aplikuji na proces tvorby v prostředí digitálních technologií.

¹⁹ Dílo Martina Heideggera vydané pod názvem *The Question Concerning Technology* vyšlo na základě série přednášek, které tento myslitel podal v rozmezí let 1949-1953. V českém jazyce vyšlo v roce 2004 u nakladatelství Oikumenh (Věda, technika a zamyšlení).

²⁰ Za otce digitálního umění a tvůrce prvního počítačem generovaného uměleckého díla v roce 1963 je pokládán Američan Charles Csuri.



Obrázek 3 - Jedna z prvních prací Charlese Csuriho kombinovanou technikou. Na obraze je patrný vliv pop artu. Csuri se přátelil s Royem Lichtensteinem a oba studovali na Ohio State University. Csuri sám komentuje uvedené dílo takto: „experimentoval jsem se svým analogovo počítačovým vynálezem a posunul koncept transformace do techniky oleje. V tomto období jsem byl také fascinován prací umělců, kteří dělali anamorfózy, tedy obrazy, které se jeví zkreslené pokud se díváme z určitého úhlu.“ Charles Csuri: Contemplation, oil painting 1964. (zdroj <http://csuri.wmc.ohio-state.edu/display.cfm?ItemNo=12>; copyright © CsuriVision Ltd.(c) All Rights Reserved www.csuri.com)



Obrázek 4 – Charles Csuri: Profil ženského obličeje, plotrová kresba, 1963. (zdroj <http://csuri.wmc.ohio-state.edu/displav.cfm?ItemNo=395>; copyright © CsuriVision Ltd.(c) All Rights Reserved www.csuri.com)



Obrázek 5 – Charles Csuri: doodleWOW6, současná tvorba (zdroj < http://www.csuri.com/digital-art/abstract-art-0_6.php>: copyright © CsuriVision ltd.(c) All Rights Reserved www.csuri.com)

2.1 Co jsou multimédia?

Multimédia jsou dnes s běžně užívaným pojmem. Ve svém prvotním významu označuje multi-médium spojení několika různých médií v jednom prostředku přenášejícím informaci. S tímto tvrzením se ztotožňuje i Vivi Lachs, učitelka a poradkyně v oboru ICT z London Borough, Hackney. Doslova píše:

Multimédia jsou **směsicí různých médií**. Vidíme je všude kolem sebe. Psaní ilustrovaných příběhů používají text a obrazy, kreslené seriály používají animaci a zvuk, mluvení s gestikulací rukou používá jazyk a pohyb. Multimédia v počítačovém kontextu začala znamenat spojení více než dvou médií. To může být viděno na příkladu ostatních tvůrčích prostředí. Divadelní produkce používá jazyk a pohyb a propy a kulisy a osvětlení. Televize používá zvuk a film, který sám o sobě je akcí a obrazem. Multimédia na počítači jsou kombinací **textu, obrazů, zvuku, animace a videa** (Lachs, 2000, s.2-3., zvýraznila VZ)

Autorka ovšem rozlišuje definice multimédií ve smyslu právě zmiňované „směsice médií“, která má poněkud obecnější platnost, a nemusí se vztahovat pouze na počítač nebo programy jím vytvořené. Tato definice se přidržuje etymologického významu slovního spojení a zahrnuje v sobě prakticky veškerou mediální kulturu vynalezenou po knihtisku. Především masmédiá dnešní informační společnosti jsou příkladem multimédií, tak jak je

uvádí v citaci. Pro multimédia v kontextu počítačové kultury používá Lachs spíše výraz „multimediální program“.

Velmi důležité specifikum multimediálních aplikací vytvářených prostřednictvím počítačového softwaru je, že v podstatě žádné dílčí médium programu nemusí mít převahu a všechny jeho složky - obraz, text, zvuk atd. mohou přispět k celkovému porozumění a efektu multimediální zkušenosti (tamtéž).

Sokolowsky, Šedivá (1994, s.15) definují multimédia jako:

...integrace textu, obrázků, grafiky, zvuku, animace a videa za účelem zprostředkování informací. Při jejich použití na počítači musí být uživateli umožněno, aby se zúčastnil tohoto zprostředkování *interaktivně*, tzn. aby měl možnost zasáhnout do průběhu multimediálního programu.

Multimédia tedy prezentují sdělovanou informaci ve vizualizované podobě za pomoci akustických vjemů. Prozatím. V současnosti jsou rozhraní virtuální reality (dále jen VR) stále většinou ovládána rozhraními, které dokáže zprostředkovat informace zejména hmatové resp. čichové. Pracuje se na přímém napojení centrální nervové soustavy na přístroje VR. Lidové noviny otiskly v září 2007 následující zprávu:

Hry ovládá přímo mozek

Komunikace mezi člověkem a strojem vždy umožňovaly *různé „převaděče“*, jako dřené štitky, klávesnice, myš, či herní ovladač. Co takhle ovládat stroj přímo mozkiem?... Společnosti Emotiv a NeuroSky jsou hlavními protagonisty nové vlny herních zařízení... Zařízení dokáže číst elektrické impulzy generované mozkiem a doslova je překládat, přičemž umí zachytit jak vědomé myšlenky, tak emoce...Přístroj firmy Emotiv se nasazuje podobně jako jakákoli přilba, ale liší se tím, že pomocí šestnácti čidel dokáže snímat mozkovou činnost. Při hraní počítačových her pak může hráč ovládat svou figurku pouhými myšlenkami...

(Petr Mára, Lidové noviny, 18.9. 2007, s.16)

Autor svůj text v Lidových novinách zakončuje obavou vědců ze zneužití informací a zdůrazňuje nutnost nechat stroje testovat v klinických studiích.

Virtuální realita je realitou simulovanou. Gundolf Freyermuth ve své knize *Cyberland* uvažuje nad tím proč je virtuální realita takovým lákadlem, přestože někteří vědci před tímto druhem ‚zábavy‘ varují. „Lidstvo si prý vytvořilo životní prostředí, na které už nestačí svou genetickou výbavou. Jeho technika je sice stále nezbytnějším sebevylepšováním, ale stále ještě je nedozrálá. V centru cyberkultury proto stojí provizorní pokusy dopomoci realitě ke skoku. Směřují k osvobození každodenního života a k vytvoření alternativních skutečností stupňováním tělesných počítků a rozšiřováním vědomí“ (Freyermuth, 1997, s.43).

2.1.1 Multi-médium, poselství věku digitálních technologií. McLuhanovo proroctví

„Rozmanité médium“, jak bychom multimédia mohli označit s odkazem na teorii rozmanitých inteligencí Howarda Gardnera (1999), která může být jistě užitečná ve snaze o pochopení procesu, jakým počítačová kultura ovlivňuje současnou společnost.²¹ Je zřejmé, že tento komplexní proces je podporován faktem, že nová média jsou sama o sobě velmi složitá (viz dále v kapitole 2.1.1.2 a 2.2) a že razance, s jakou vyplňují naši každodennost díky masové kultuře, je neustále maximalizována. Pamela L. Taylor ve svém textu o hyperestetice technosvěta cituje Marshalla McLuhana, teoretika mediální kultury. Píše: „když se naše životy objevily v takových technologiích jako je televize, film a interaktivní computery, byli jsme zaplaveni tím, co Marshall McLuhan nazývá ‚nový transformující pohled a vědomí‘“ (Taylor, 2004, s328). Technická média podle Taylorové často „katapultují naše vnímání a vidění do světa reálného a nereálného- tedy známého a neznámého“ (tamtéž). Počítačová kultura mění naše životy na bázi „personální, politické, ekonomické, estetické, psychologické a sociální“ (tamtéž). Bez toho, aniž bychom rozuměli jak tato média fungují, těžko můžeme chápat, jak k těmto změnám dochází.

2.1.1.1 Poselství médií. Simulovaná a manipulovaná realita.

Nová média jsou podle Kůsta (2004) součástí, efektem i příčinou rozsáhlých kulturních a institucionálních změn. Vývoj společnosti dospěl do fáze, kdy „reklama se stala

²¹ Tato teorie je však natolik komplexní, že její konkrétní vztah k multimediální kultuře by mohl být námětem pro samostatnou analýzu. Její odkaz k celé problematice by se pak mohl zjišťovat na základě koncepcí „rozmanité gramotnosti“ (multiliteracy, Duncam, 2004), o které bude pojednáno v kapitole 3.

novým nástrojem morální odpovědnosti“ (Flood, Bamford, 2007, s.92). „Taktilní komunikace se ztrácí, angažovanost začíná existovat především v imaginaci“ (tamtéž, s.93). Obliba televize je pomalu vytlačována časem stráveným před obrazovkami počítače, který nám umožňuje prostřednictvím her nebo internetové komunikace dosáhnout pocitu moci. Tento pocit je jednou z hybných sil lidské existence, a proto jsou vyvíjena stále dokonalejší rozhraní, která umožňují simulovat prostředí, jež se můžeme alespoň snažit ovládnout. Zatímco realita zůstává v pozadí, „simulakra garantují pokračování reálného“ (tamtéž, s.92). Autorky udávají zajímavý příklad. Zatímco virtuální obrázky dinosaurů ve washingtonském Smithonian muzeu přitahují pozornost publika, rekonstruované kostry dinosaurů zůstávají bez povšimnutí. „Kultura Jurrassic parku proniká do vědy a vidění statických kostí už nepřináší potěšení“ (tamtéž, s.94). Pojem „simulakrum“ se poprvé objevuje u Gillesse Delleuze, ve svém díle jej pak rozvedl Jean Baudrillard. Simulakrum je virtuální kopie neexistujícího originálu, která je reálnější než skutečnost.²² „Rozměr fikce však nespočívá v jeho odstupu od reálného, ale v sugerování, že se skutečností může stát“ (Taylor, 2004, s.331).

V konstatování obou autorek můžeme vytušit odkaz na to, co Kůst označuje jako „estetika podívané“. Tento pojem je jednou ze dvou částí, ze kterých sestává estetika obrazů vytvářených na počítači – digitální estetika (Kůst, 2004). Digitální technologie se podle Kůsta stává „znovuoživovatelem zašlé tradice...“, je ovšem i nástrojem simulativních postupů, což do jisté míry obojí souvisí s návratem estetiky podívané (...odkaz na tradici 19.století)“ (tamtéž s. 97). Se vzrůstajícím důrazem na konzumerismus se stále výše na žebříčku hodnot dostává pocit libosti a tento fakt ovlivňuje skutečnost, že v kultuře je tendence návratu ke strategiím manipulace 19.století, totiž „atrakce, show, vnoření, údiv(u), ohromení, vzrušení, iluze, fikce napodobenin(y)“ (tamtéž, s. 98). Kůst v obecně užívaném kontextu nazývá takovou estetiku „pop-kulturní‘...ohraničující témata eroze vzdálenosti mezi objekty a příklonu k dílčím objektům umožňujícím spojit odlišná média (vrstvy médií) novými vazbami (text+obraz+zvuk+aktivita=multimedium)“ (tamtéž). **Estetika podívané** charakterizuje podle Kůsta proměnu masové kulturní zábavy v posledních padesáti letech a „samotný termín ‚podívaná‘ odkazuje zejména k filmu a jeho vizuálnímu svádění speciálními efekty“ (tamtéž).

Touha po podívané způsobuje i to, že statická fotografie, objekt zájmu kritiky minulého století, bývá prostřednictvím digitální technologie dynamizována užitím metod umožňujících seřadit sekvenci fotografií do pohyblivé smyčky a umožňuje tak „lepší způsob reprezentovat realitu“ (in Manovich, 2002b). Tímto se vlastně dosahuje efektu povýšení

²² Definice převzata z <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Simulakrum>>).

programu v simulátoru reality na druhou, protože fotografie samotná je takovou simulací, jak píše o barevné fotografii Vilém Flusser (1994). Přestože se barevná fotografie v laickém chápání co nejdříve blíží realitě, představuje toto médium podle Flussera vyšší úroveň abstrakce než fotografie černobílá a „zelená barva fotografované louky kupříkladu je obrazem pojmu ‚zelený‘..., je naprogramována, aby tento pojem převedla do obrazu“ (tamtéž, s.39). Interaktivním zásahem – kliknutím do dynamického fotografického obrazu nebo filmové smyčky - pak divákovi může přinést pocit schopnosti v rámci této ‚reality‘ intervenovat.

Jak je tomu ovšem z hlediska tvůrce?

Na vazbu mezi povahou vizuální kultury a charakterem „digitální estetiky“ je také možno pohlížet prizmatem přechodu moderny k postmoderně. Tento přechod dal vzniknout novému kulturnímu objektu, který v sobě spojuje radikálně odlišné prvky. Vzniklé jedinečné spojení, označené jako *brikoláž*, je typickým objektem postmoderní estetiky a demonstruje logiku vizuálně komunikačních strategií – estetiky *surface play*.

Surface play se vztahuje zejména k povrchnosti postmoderní zábavy, stejně tak jako k situaci splývání rozhraní a k praktikám „klouzání po povrchu“. Tato estetika vypovídá o zásadním posunu v estetické praxi – popisuje proces, jenž vede v postmoderní společnosti ke „zploštění“ kvalit, ambicí a hodnot uměleckých děl a žánrů. Psychologické vnoření do příběhu je nahrazeno vnořením do virtuálního prostoru (pseudo 3D prostředí), či zakoušením jiného speciálního efektu. Obecně je tak charakterizován stav, kdy sdělení „proplouvají mnoha diskurzy“, přičemž však zůstávají na povrchu daného sdělení.

Na proměně přístupu k (novým) médiím nese dále také podíl postmoderní časoprostorové rozpojení. Tradiční lineární průběh procesů aktualizace sdělení je nahrazen *náhodným přístupem* k prezentovaným datům (random access) a hierarchická organizace informace je transformována v „plochý“ - *nehierarchický hypertext*. (Kůst, 2004, s.99).

Podle Kůsta pak obě polohy digitální estetiky „posilují pozice obrazu v rámci současné kultury“ (tamtéž). Popis kultury podaný tímto autorem je pak možné velmi trefně ilustrovat na situaci kolem „hnutí“ *neenstarů*. Jsou to umělci, kteří se shlukují, spíše než sdružují, kolem Miltose Manetase, tvůrce žijícího v Los Angeles, a vystavovali svá díla v červnu roku 2000 v Gagosian Gallery na Manhattanu. Na této výstavě bylo poprvé použito slovo „NEEN“, které má být nadále spojováno s novým uměleckým hnutím. Tento termín byl „vynalezen“ za pomoci kalifornské Lexicon Ltd., společnosti pro tvorbu značek, která dala

světu také ‚pojmy‘ jako Powerbook a Pentium. Tato firma na zakázku Miltose Manetase doporučila kolem 100 slov vhodných jako označení pro nové umělecké hnutí a Miltos Manetas z nich vybral tato dvě: Neen a Telic. Neen je slovo generované počítačem na principu dadaistické hry a ve starořečtině znamená ‚právě teď‘.²³ Telic znamená ‚něco směřujícího k nějakému cíli‘ a je odvozeno z řeckého základu slova ‚telos‘ – konec nebo cíl. Miltos Manetas sám pak v Neen manifestu říká:

Neen stojí za neenstars²⁴: ještě nedefinovanou generací vizuálních umělců. Někteří z nich patří k současnému světu umění; někteří jsou vývojáři softwaru, webdesignéři a direktori počítačových her nebo animátoři.

Naše oficiální teorie reality... potvrzuje, že způsob (doslova chuť, pozn. VZ) našeho života je chutí simulace. **Stroje nám pomáhají cítit se pohodlně** s touto podmínkou: **simulují simulaci, kterou nazýváme Přírodou** (přirozeností, pozn. VZ)

Programování je pro Neen tím, čím je fantazie pro Surrealismus a svoboda pro Komunismus.

Co neenstars většinou dělají je, že učí počítač různým věcem. Nainstalují si software na prázdný harddisk. Naanimují postavu a pošlou jí sednout si do kouta. Neenstars preferují mnohost operačních systémů: chtějí zkoušet stejnou věc zas a zas na jiné platformě. ... Zakoušejí libost uvnitř akce.

Neen se nezajímá o identitu, ale neenstars jí (vlastní identitu!) můžou příležitostně využívat jako heslo, aby se dostali k privilegovaným informacím.

Identita neenstara je stavem jeho mysli. Protože všechno publikuje na webu, jeho mysl se odráží na chuti publika. Neenstaři jsou veřejnými persónami⁷⁴.

Ve svém textu „Websites, umění našich časů“, pak Manetas (2002-2004²⁵) vyslovuje některé další principy ‚Neen‘ a ‚Telic‘ umění. Kritizuje současné kurátory, kteří podle něj nedělají nic jiného, než sáplují příběhy, protože nehledají neznámé objekty, ale evidence lidského výrazu. Současné umění narozdíl od toho minulého, které různými cestami včetně vytrhování z kontextu hledalo nové významy, se dostalo do pozice, kdy nic není nové a umění

²³ Volně přeloženo z internetových stránek <www.neen.org>. Konkrétně pak <<http://www.neen.org/neenhistory.html>>.

²⁴ Slovní hříčka založená na fonetické podobnosti. Podstatné jméno označující příslušníka k tomuto proudu by mělo znít ‚neensters‘, ale Manetas použil konotaci umělce, jako hvězdy – ‚star‘ ---> neenstar

²⁵ V textu disertace jsem pracovala také s verzí Manetasovi eseje

(<<http://www.manetas.com/co/wb/files/man.htm>>), která se nepatrně formulacemi liší od konečné verze . V seznamu literatury je uvedeno datum přesné citace.

je tak pouhou „snůškou odpadků“ (tamtéž). Ovšem internet například prostřednictvím programů, jako je Google, stále tyto nové významy přinášet může, protože stále ještě umožňuje nečekaná spojení. Neenstar je podle něj ten, kdo „netrpí žádnou poplatností, používá kulturu jako příležitost procvičit si mozek“. Neenstar podle Manetase používá internet jako prostředek k „cvičení non-aktivity“ (tamtéž). Neenstaři nemají žádný vztah ke copyrightu a všechno, s čím se setkají se může stát objektem jejich umělecké invence. Stahují a kopírují data (knihy, obrazy, porno filmy) pro pouhou „radost z kopírování“ (tamtéž). Existence jejich děl na internetu je pak limitována jediné tím, zda zaplatí poplatek za web-hosting nebo ne. Manetas také konstatuje, že svět, který žijeme, je založen na pojmenovávání. Principem Neen umění je pak jednoduše „přejmenovávání věcí“ (tamtéž).

Peter Lunenfeld, kterého ve svém textu cituje také Kůst, vysvětluje digitální estetiku na příkladu kultury, která se tvoří kolem dnes již kultovního softwaru pro vytváření dynamických aplikací Adobe Flash (dále jen Flash nebo AF). Lunenfeld pojmenovává „utility“, tvořené v tomto programu jako „web-based zábavu, která spadá někde mezi umění, design a efeméry“ (Lunenfeld, 2004). Tuto zábavu definuje jako něco „dynamického, často krásného, příležitostně sofistikovaného, ale nikoli nutně hlubokého“ (tamtéž). Flash je podle něj

„modernismem bez ideologie – médium atrakce bez avant-gardy... připojený na síť je počítač strojem-médium a Flash je vládnoucí mód exprese... Flashové filmy se objevují na obrazovce po kliknutí tlačítka, ale tato okamžitost sebou nese uvědomění, že je také možné je pouhým stiskem ukončit. Toto pak překládá televizní estetiku přepínání...do počítače a pak na zeď galerie. Při vědomí ekonomiky, kdo má čas na všechnu tu kontemplaci, kterou od nás vyžaduje ‚Rothko Chapel‘? V éře elektronického baroka není čas na prology. Flash často nabízí ‚real-time, instant, launch‘²⁶ estetiku“ (tamtéž).

Je velmi zajímavé, že v kontextu digitální ‚flashové‘ estetiky se často poměrně promiskuitně objevují vedle sebe koncepty modernismu (Lunenfeld, 2004; Manovich, 2002b) a postmodernismu (Kůst, 2004); funkcionalistické konotace (Manovich, 2002b) a srovnání s barokem (Lunenfeld, 2004, Kůst 2004). Estetika Flash jakoby potvrzovala tezi, že postmoderna nikdy neexistovala a současná kultura je pokračováním moderny.

Z hlediska digitálních technologií bychom mohli uvažovat o tomto problému prostřednictvím následujících myšlenek Pieta Mondriana:

²⁶ Tyto tři pojmy jsem ponechala bez překladu, protože jsou v současné kultuře často v anglické verzi užívány. Znamenají označení pro estetiku aktuálního času, okamžiku a spouštění.

Umění je v podstatě všude a vždy totožné, avšak v jeho četných a různých výrazech se projevují dvě základní lidské dispozice, které navzájem stojí v diametrálním protikladu. První dispozice usiluje o *bezprostřední vytvoření univerzální krásy*, druhá o *estetické vyjádření sebe sama*, tj. toho, co si člověk myslí a prožívá. První dispozice usiluje o objektivní zobrazení skutečnosti, druhá o zobrazení subjektivní (Mondrian, s. 107).

Jak je naznačeno v citátu ze statě o plastickém umění, zobrazovací tendence se v průběhu vývoje lidské kultury lišily a do současnosti přinesly dva základní modely zobrazení - renesanční, se snahou o co nejvěrnější zachycení reality, a moderní pojetí zobrazování skrze důsledné abstrahování forem viděného a prožívaného. Přestože první tendence, vrcholící vynálezem fotografie, chtěla dosáhnout co nejobjektivnějšího přenosu podoby reálného světa do obrazu, nebylo možné tuto iluzi realističnosti a objektivitu udržet. Již v samotné podstatě procesu tvorby totiž svůj nárok na objektivitu a realističnost ztrácí: „...v každém díle figurativního umění... vidíme touhu zobrazovat krásu objektivně, pouze formou a barvou, a to ve vzájemně vyvážených vztazích, a současně pokus vyjádřit to, co v nás tyto tvary, barvy a vztahy vyvolávají. Takový pokus musí nutně vyústit do individuálního výrazu, který zahalí čisté zobrazení krásy.“ Moderní umění tak na počátku minulého století začalo postupně nabourávat dogmatické představy o možnosti realisticky věrného zachycení podoby světa prostřednictvím renesančních principů zobrazování a otevřelo cestu od staticky neměnných a nadčasových zobrazení k obrazům dynamickým a kvalitativně proměnlivým (podrobněji in Vančát, 2000b). Nesoulad mezi modernistickými principy a současnou digitální estetikou sledujeme v tom, že digitální estetika podle Kůsta (2004) spojuje podívanou a ‚surface play‘, zatímco moderna požaduje vydělení prožitku od viděného.

Proč je uvažování nad těmito dvěma liniemi v historii vizuálních forem důležité pro hodnocení estetických kvalit současných elektronických učebních prostředí? Protože mezi těmito dvěma póly se ocitá například současná tvorba výukových pomůcek. Pokud hovoříme o počítačově podporované výuce, musíme si uvědomit, že existují použitelná rozhraní od „jednoduchých“ hypertextových dokumentů - zastupujících redukující abstraktní polohu zobrazení- až po hyperrealistické pokusy o simulaci reality ve virtuálních světech (například špičkové тренаžery pro lékařská odvětví nebo vojenství).

Přestože v druhém případě jde o extrémní polohu, která je například pro potřeby současných e-learningových portálů a počítačem podporované výuky na nižších stupních škol zatím těžko dostupná, můžeme se již připravovat na to, že výuková prostředí budoucnosti se

těmto světům budou stále více přibližovat. Významný vliv na tuto tendenci budou mít i prostředí počítačových her, která jsou ve srovnání s jednoduchými abstraktními pomůckami pro studující daleko přitažlivější, a učení jejich prostřednictvím může být pojato komplexněji. Virtuální světy mohou předkládat iluzi důvěrně známého prostředí („to co vidím existuje/je inspirováno skutečností - je mi to známé“), které uživateli umožní proniknout do jeho struktury rychleji a efektivněji s hlubším potenciálem zapojení synestézie pro zintenzivnění prožitku (vůně barev, haptické cítění struktur prostředí atd.). Nebo mohou tato umělá prostředí naopak přispívat k rozvoji vlastní imaginace uživatele pokud dovolí dotvářet nebo formovat virtuální světy vlastní.

V souvislosti s tvorbou tak Manovich na rozdíl od Kůsta, který používá slovo brikoláž, srovnává předchozí formy koláže a montáže s remixy, ať již audio nebo video povahy. Na rozdíl od zvuku však s obrazem nemůžeme zacházet tak, že budeme neustále „přidávat jednotlivé vrstvy, zatímco dostáváme komplexnější a zajímavější výsledek. Vidění funguje na jiném principu – vrstvy v obraze vytvářejí jediný (spojitý pozn. VZ) iluzivní nebo super-iluzivní prostor... jinými slovy (obrazy) nejsou ‚slyšet‘ jako oddělené zvuky. Když mixujeme náhodné obrazy dohromady, rychle rozbijeme jejich smysl“ (Manovich, 2002b).

František Kůst (2004) pak shrnuje výše uvedené charakteristiky do následujícího schématu. Současná vizuální kultura podle něj spočívá na těchto základech:

- odkazu k historické formě vizuální kultury (podívaná 19. století)
- proměně tvorby obrazu, spojené s posunem vidění obrazů (aktualizace významu, která je výsledkem aktivního interpretativního procesu)
- zrodu nových médií a s nimi spojených vizuálně komunikačních strategií (dále jen VKS), které jsou orientovány na dosažení co největší libosti.

Vizuálně komunikační strategie podle Kůsta jsou konstruovány estetikou ‚surface play‘ a estetika podívané je jejich obsahem. Proměna způsobu vidění je pak ve vztahu k digitálním technologiím, které do vizuální kultury přinášejí nové dimenze tradičních médií, z nichž některé jsme již jmenovali výše. V digitální filmové tvorbě je to především neukončenost, kontinuita, hyperrealita a virtuální realismus spolu se smyčkou. V rovině narativu nalézáme přítomnost, smyčku, neukončenost²⁷ a můžeme se setkat i

²⁷ Příkladem může být třeba „služba“ zasílání denních komiksových proužků ze serveru <www.snoopv.com>.

s hyperrealistickými zobrazeními. V počítačové hře pak rozeznáváme vedle důrazu na hyperrealismus, neukončenost a opakování také strategii umožňující hluboké vnoření a vzhledem k interaktivní povaze her i jejich fragmentárnost (tamtéž, s.114).

Takto tedy zhruba můžeme objasnit principy současné vizuální kultury. Na jedné straně **široká otevřenost**, na straně druhé silný **vliv technologie** média. Vzhledem k technické povaze obrazu pak můžeme společně s Vilémem Flusserem uvažovat nad programovatelností média, když čteme, že „svět značený technickými obrazy se zdá být jejich příčinou a ony samy posledním článkem kauzálního řetězce, který je bez přerušení spojuje s jejich významem...“ (Flusser, 1994, s.13). Technické obrazy podle něj „zdánlivě nejsou symboly, které by se musely dešifrovat, ale symptomy světa, jejichž prostřednictvím je možné svět, byť i nepřímo shlédnout... zdánlivě... objektivní charakter technických obrazů vede diváka k tomu, že se na ně nedívá jako na obrazy, ale jako na okna. Důvěřuje jim jako vlastním očím.“²⁸ (tamtéž, s.14). Flusser nás jako adresáty těchto obrazů nabádá, abychom se stali více kritickými k technické bázi těchto obrazů, protože tak odoláme jejich kritice jako „světovému názoru“, „analýze světa“ (tamtéž). Flusser pokládá za snadnější poznat symbolický charakter tradičních obrazů neboť mezi ně a jejich význam se staví člověk, který vypracovává své „obrazové symboly v hlavě, aby je potom přenesl štětcem na plochu“ (tamtéž). Pro jejich dekodování pak „stačí“ pouze rozluštit proces kódování, které se odehrálo v umělcově hlavě.²⁹ Jak ale dekodovat obrazy vznikající prostřednictvím počítačových programů, když těžko do důsledku můžeme kontrolovat, zda elektronika „překládá“ naše akce „korektně“? **Manipulace** je rozměrem nových médií, který je velmi ostře sledovaný. Umožňuje totiž skládat vrstvy sdělení do „vysoce komplexních rámců pro kognitivní a afektivní percepci zprostředkovaných obrazů“ (Flood, Bamford, 2007, s. 97). Úspěšná výchova pak musí vést ke schopnosti analyzovat a dekonstruovat znaky a obrazy s mnohostí jejich významu. Abychom toto dokázali měli bychom v baudrillardovském duchu „zachycovat formy a vztahovat je k sobě navzájem, spíše než je osvobozovat“ (tamtéž, s.91).

²⁸ Měl snad Bill Gates na mysli tento Flusserův výrok, když pojmenovával svůj globálně proslulý operační systém? Zajímavé se jeví srovnání s konceptem zaoknování (Bolter, Grusin in kap. 2.1.2.)

²⁹ Toto kódování si podle současných teorií musíme představit jako velmi složitý proces, který zahrnuje i výraznou manipulaci „vstupů“. Flusserův popis se ovšem zdá poněkud zjednodušující pokud bereme v úvahu i fakt, že autorův pravý záměr může být z mnoha důvodů zcela zastřen (např. dětská tvorba, tak jak o ní hovoří Fulková, nebo umělci, kteří nemají dostatečnou schopnost interpretovat své vlastní obrazy).

2.1.1.2 Počítač – horké nebo chladné médium?

Pro dítě počítač slouží jako médium, které ho na jedné straně fyzicky vtahuje do hry s ním, a na straně druhé nám umožňuje přijímat „produkty“ jeho tvorby. Jasně se zde nabízí srovnání s pojmy „chladné“ a „horké“ médium, kterými do diskurzu o mediální kultuře přispěl v šedesátých letech minulého století Marshall Mc Luhan (1991).

Důležité kritérium pro stanovení, do které z těchto dvou kategorií dané médium zařadit, je míra informací v něm obsažených. Mc Luhan označil jako COOL media (chladná) všechna média, která vyžadují vysokou účast recipienta. Taková média nás plně vtahují do hry a my musíme svět, který nám předkládají aktivně doplňovat. Naopak HOT media (horká) jsou nabitá informacemi natolik, že recipient už nemusí vyvíjet žádnou „aktivitu“, aby se sám na tvorbě tohoto světa podílel.

Z hlediska počítače je Mc Luhanovo médium vlastně software realizovaný prostřednictvím hardwaru. V tom případě by cool médium byl takový program nebo jeho funkce, který od svého uživatele vyžaduje aktivní produkci určitých nových objektů, zatímco hot médium je program, který od uživatele žádá pouze své spuštění, ale pak již sám utváří podněty pro všechny jeho zážitky. Mezi těmito krajními póly existuje řada přechodných stupňů. Z výchovného hlediska je důležité, že cool média očekávají od svého uživatele jeho vlastní předjímání budoucích aktivit, jeho vlastní představitost a jeho vlastní volbu mezi různými možnostmi zásahů – operací. Oproti tomu hot média tuto volbu neposkytují a svého uživatele vedou od počátku až do konce jeho kontaktu s nimi. Z toho plyne ještě jeden důležitý důsledek. Zacházení s cool médiem vede k originální produkci právě proto, že jeho výsledky jsou závislé na vlastním jednání uživatele - individua. Oproti tomu extrémní hot médium z principu sjednocuje vnímání a myšlení uživatelů, protože nabízí jednu jednu jedinou možnost. Obrazně řečeno chladné médium musí jeho uživatel rozehrát svou vlastní aktivitou, zatímco horké médium je tady od toho, aby rozehrálo i chladného uživatele.

Tyto teze Marshalla Mc Luhana zmiňují zejména proto, že poskytují další stanovisko pro porozumění polemikám mezi radikálními staromily a neofilními zastánci využívání počítačových technologií ve výtvarné výchově.

Pokud chceme na základě teorií Marshalla Mc Luhana analyzovat počítač jako učební pomůcku, je nutné zastavit se u několika základních problémů, které se mohou vyskytnout při osvojování si práce s tímto výtvarným prostředkem. Jestliže posadíme před počítač dítě, které s ním dosud nemělo žádnou zkušenost, je třeba nejdříve naučit ho zacházet s danou technologií tak, aby bylo schopno základní samostatné obsluhy, která povede v konečné fázi

k uložení hotového díla. Počítač je nesporně v *obsluze* daleko složitější nástroj než například tužka nebo štětec. Abychom s jeho pomocí vůbec mohli pracovat na nějakém díle, musíme si v počítači pro něj vytvořit prostor. Musíme dítě přimět, aby si zapamatovalo několik operací čistě technického rázu jako je otevírání dokumentů, jejich ukládání do předem připravených složek a jejich vyhledávání. Tyto operace nemají primárně výtvarnou hodnotu, nicméně jsou pro práci na počítači nezbytné. Tyto kroky většinou nelze naučit dítě jinak, než ‚nabífováním‘ po předchozím vysvětlení kantorem a následným pravidelným drilem. Všechny tyto operace se na počítači spouštějí přesným zvolením tlačítek (někdy je zapotřebí pouze jedno, jindy je to více po sobě následujících kroků).

Aby počítač zanechal po sobě jakoukoli stopu, ať už na monitoru nebo vytištěnou na papíře, musí se dítě naučit ovládat operace a funkce, které už mají primárně výtvarnou hodnotu. Tyto funkce se taktéž ovládají tlačítky, které se dítě musí naučit ‚mačkat‘. I tady učitel může vykonat přednášku na téma ‚technická obsluha počítače‘, ale narážíme na zásadní problém. Dovolím si zde citovat přímo z Mc Luhanovy knihy: ‚Vysoká definice je stav naplněnosti daty.‘ A přednáška přeplněná informacemi není v kontextu s digitálními technologiemi není vhodnou formou výuky. Přestože řeč o sobě je chladné médium, přednáška je horká a neúčinná – nevtahuje do hry, nebudí pozornost. Nicméně přestože je daleko výhodnější zvolit způsob, který vyvolá u dítěte vysokou míru participace, zdá se, že u základních operací se ‚horkému‘ při výuce výkladu nelze vyhnout. Je nutné, aby touto úvodní etapou děti prošly. Na učitele je potom kladen větší nárok z hlediska kvalitní motivace, která zajistí, že žáci touto fází projdou s co nejvyšší efektivitou. Je přitom také třeba brát v úvahu, že ve skupině se mohou vyskytovat různě motivovaní jedinci s různou mírou předporozumění. Toto může vycházet z míry, s jakou subjekt ‚participuje‘ na vizuální kultuře (na receptivní nebo tvůrčí rovině či kombinací obojího).

‚Diskutující o pedagogice a technologiích jako o stránkách/pohledech/citacích³⁰ mohou výtvarní edukátoři porozumět spíše jejich metaforickým vztahům než se omezovat v jejich chápání pouze na doslovnou a binární konfiguraci školního vzdělávání a techniky.‘ (Garoian, Gaudelius, 2004, s.49). Ve své úvaze se autoři shodují, že pedagogika a technologie se navzájem prostupují a není důvod hledat přesnou hranici mezi nimi. Pedagogika může být podle jejich slov chápána jako technologie a stejně tak technologii můžeme chápat jako nástroj vzdělávání. **V kontextu výuky prostřednictvím digitálních technologií je toto tvrzení základem pro uchopení celé problematiky!**

³⁰ Poznámka k překladu: v originále je uvedena trojice slov ‚sites/sights/cites‘, jejichž fonetická forma je totožná.

Počítač, stejně tak jako všechny technologie ve výtvarné výchově, v sobě nese nejenom nutnost ovládnout nástroj z hlediska *techné*, ale zabývat se jím také jako **širším kulturním, a potažmo vzdělávacím konceptem**. Ten v sobě obsahuje jednak tradici technologie a dosavadní vyjadřovací možnosti, jednak možný přesah v rámci hledání originální cesty tvůrčího použití nástroje a zcela nepochybně jeho vztah k námětům a narativům, které byly nebo jsou jeho prostřednictvím zpracovávány... (o *techné* a *arété* blíže v kapitole 2.2.1.).

„Dialektika pedagogiky a technologie umožňuje učitelům výtvarné výchovy uchopit tyto konstrukty jako provázané ale kulturně specifické formy produkce. Tento posun staví technologii mimo instrumentální chápání stroje vyrobeného lidmi. V tomto kontextu otázky technologie jdou za typ ‚Jaký software jsi užil pro dosažení tohoto efektu?‘ nebo ‚Jaký druh hardwaru potřebuješ ke spuštění této aplikace?‘. Jako taková technologie už není pouhým prostředkem pro ‚dělání věcí‘... ale umožňuje učiteli pokládat kritické dotazy, které zkoumají vztah mezi technologií, performativním uměním a tělem. Jinými slovy technologie tak může fungovat nikoli pouze jako sada postupů, ale jako pedagogická metafora.“ (ibid, s. 50) Autoři dodávají, že učitel by se měl ptát na cesty, jak je subjektivita situována do technokultury.

V tomto vidím základní rozdíl v *přístupu počítačové výuky v předmětech týkajících se informačních a komunikačních technologií*³¹ (dále jen ICT) a ve výtvarné výchově. Na rozdíl od našeho oboru se v ICT zabývají víceméně *techné*, zatímco u nás se jedná zejména o **pojímání digitálních technologií jako prostředku pro symbolické a metaforické vyjadřování**. Z vlastní zkušenosti vím, že pokud se výtvarník chce naučit pracovat s multimédií, přistupuje k nim právě skrze tuto jejich vlastnost, a pouhý výklad technologie, jakkoli je důležitý pro pochopení současné vizuální kultury v kontextu kapitoly 2.1.1.1. (Flusser, 1994; Flood, Bamford, 2007; Kůst, 2004), výtvarného pedagoga neuspokojí. Ten bere počítačovou technologii jako kreativní nástroj v kontextu současné digitální estetiky i tradičního výtvarného vyjadřování.

Základní rozdíl se jeví být zejména v připuštění náhodných tj. neočekávaných vztahů mezi operací a funkcí, které vedou k nečekanému výtvarnému výsledku. Smysl věci je v tom, že i tento výsledek může být z výtvarného hlediska hodnotný a dá se předpokládat, že i v takovém případě bude zpětně motivovat žáka k učení se příslušné operaci a jejímu vztahu k funkci. Ve výtvarné výchově se na rozdíl od dodržování přesných technologických postupů snažíme akcentovat kreativní stránku věci. Pokud bychom se zabývali pouze detailně technickým postupem, kreativita se v procesu výuky stírá. Slovy Věry Roeselové i v kontextu

³¹ Informační a komunikační technologie jsou samostatnou vzdělávací oblastí Rámcového vzdělávacího programu jak pro základní, tak pro gymnaziální vzdělávání.

nových médií ve výtvarné výchově je třeba jít cestou „tvořivého hledačství“ (Roeselová, 2001).

Vraťme se ještě na chvíli zpět k výchozímu bodu problematiky. Mc Luhan již ve své době naznačil, že i mezi jednotlivými médii existují v rámci jejich saturovanosti daty odchylky. A i když je třeba film globálně označen jako medium horké (McLuhan, s.263-274), pak musíme rozlišovat uvnitř filmové produkce dílo od díla, protože na rozdíl od čistě narativních filmů, které nám osud hrdinů naservírují do křesla, jsou například filmy Davida Lynche velice chladnými. Pokud dítě používá počítač k tomu, aby s jeho pomocí vytvořilo nějaké samostatné dílo, pak je počítač médiem poměrně chladným. Dítě má nějakou svoji invenci, kterou se snaží prostřednictvím počítače převést do víceméně reálné podoby a tím pádem je do tvorby cele vtaženo. Determinují ho pouze technické možnosti zvoleného nástroje. Peter Lunenfeld začíná kapitolu „Demo or die“ ve své knize Snap to grid právě popisem situací, které mohou potkat každého, byť profesionálního uživatele počítačové techniky. Přestože máme k dispozici stále dokonalejší verze softwaru i hardwaru, práce s ním není nikdy bezproblémová. Bez ohledu na platformu či technické parametry označuje počítač jako nápadně nestabilní mechanismus a každá tvorba na novém úkolu je v podstatě testováním a extenzí jeho technických možností. Aplikováno na vztah dítěte a počítače - i zde pozorujeme tvorbu metodou pokus omyl, kdy některé z omylů vedou bohužel k ireversibilním poškozením nebo ztrátám díla.

I pokud vezmeme v úvahu, že počítačové programy mají předdefinované postupy a každý uživatel musí projít minimálním základním počtem kroků – operací, aby mohlo dílo vzniknout, přesto při stejném zadání od několika subjektů dosáhneme různých výsledků. S ‚chladností‘ počítačového média tento fakt souvisí zhruba tak, že pokud by toto médium bylo nabitě informacemi, pak by díla-světy vznikající prostřednictvím digitálních technologií měly nutně totožnou podobu. Samozřejmě, že některá díla, můžeme na první pohled přisoudit tomu kterému programu, jenž byl jejich bází, a to i přesto, že se například snaží komunikovat prostřednictvím hyperreálného. Zde se ovšem dostáváme k problematice samotných programů a jejich přednastavenosti „výrobce“, který do něj ukládá schémata, která následně ovlivňují výsledek a uživatel má větší či menší možnost determinaci programem vlastním kreativním úsilím zvrátit (podrobně v kapitole 2.2.4)³².

Stejně tak i svět internetu obecně by se mohl zdát HOT médiem, protože je nabitý informacemi a obsahy stránek jsou v daném okamžiku používání v podstatě neměnné, ale při

³² Důležitá poznámka z hlediska výtvarné výchovy: pokud porovnáme zážitky různých subjektů, které vytvářely stejné zadání na totožné technologii, budou jejich zkušenosti rozličné.

surfování, tedy používání tohoto media odhalujeme a aktivně tvoříme tento svět tím, že se ubíráme nějakou cestou, cestou rozhodovacích uzlů, kde některé uzly zanedbáváme, jinými se neočekávaně dáváme strhnout. A do tvorby tohoto světa pak zasahuje mnoho subjektivních i objektivních podmínek.³³

Počítačové hry jsou další kategorií počítačem vytvářených prostředí, ve kterých se děti velmi často pohybují. I tento svět bychom mohli zařadit do škatulky COOL medií³⁴, přestože v rámci CD-romu, na kterých computer games většinou vycházejí jsou vlastně veškeré informace předem dány a svět těchto her je do důsledku předdefinován. Ovšem zde se opět objevuje uživatel – hráč jako spolutvůrce tohoto světa, který prochází jeho možnostmi a sám určuje, jak se děj ve hře bude odvíjet. O vysoké vtaženosti, která je nutná u hraní počítačových her, svědčí ostatně případy gamblerů, kteří těžko zvládají přechod z fiktivního světa hry do světa všední reality a stávají se na účasti v této fikci závislými.

2.1.2 Interaktivita – čtvrtý rozměr vizuálního zobrazení

Interaktivita multimediální prezentace znamená, že uživatel má možnost procházet programem podle jeho vlastních rozhodnutí, kterou cestou se vydá objevovat nabízené informace.

Vivi Lachs vysvětluje pojem interaktivity v multimediálním programu tvořeným studenty takto:

Rozdíl mezi interaktivním multimédii a lineárním narativem je ten, že interaktivní multimédium „neexistuje smysluplně bez interakcí žáků“³⁵ (rozumí se jakéhokoli uživatele; pozn. VZ)

³³ Za subjektivní podmínky můžeme považovat aktuální psychické vyladění uživatele, preferenci některých typů stránek, jejich technické zpracování, barevnost složitost, originalitu. Objektivní podmínkou může být například typ hardwaru, který je používán, protože slabší počítač některé typy stránek vytvářené není schopen zobrazit, nebo je stahuje velmi pomalu, což může vést u uživatele k tomu, že se jim jednoduše netrpělivě vyhne; pro jiné stránky je třeba download softwaru, na kterém mohou jednotlivé její komponenty běžet apod.

³⁴ Toto zařazení v zásadě potvrzuje i Ivan Vágner, který nazývá počítačové hry komunikačními neboli účastnickými hrami. „v nichž je možné ovlivňovat výsledek jen v rámci nabídnutých stavebních kamenů“ (Vágner, 1995).

³⁵ PLOWMAN, L. *Narrative, Linearity and Interactivity: Making Sense of Interactive Multimedia*. British Journal of Educational Technology. 1996. vol. 27. no 2. pp. 92-105. in Lachs, 2000.

Počítačová hra je navržena pro hráče interaktivní cestou, což znamená že uživatel bude mít určitý stupeň kontroly narativu a směru příběhu klikáním myši na tlačítka a pohybem po obrazovce. Student bude reagovat se zobrazenými informacemi a možná i s ostatními studenty ve třídě a to může zahrnovat zodpovídání otázek v kvízu, tažení objektů po obrazovce a nacházení hesel, jako i uvažování a hledání řešení problémů (Lachs, 2000, s. 5.).

Tato základní vlastnost multimediálních prezentací tedy dává uživateli jakýsi pocit svobody objevování sdělované informace, přesto je nutné zdůraznit, že multimediální aplikace jsou předprogramované soubory, s promyšlenou strukturou. Pokud uživatel projde všemi možnostmi cestami, které daný program nabízí, dozví se veškeré informace do programu předem vložené. Nicméně každý jiný uživatel může dané informace objevovat jinou cestou a tudíž poznávací proces a výsledný dojem z prezentace může být zcela odlišný. I jeden uživatel nemusí program použít vícekrát naprosto totožným způsobem a může tak díky interaktivnímu chování programu rozkrýt obsah v různých souvislostech. Pokud uživatel projde naopak pouze vybrané položky, a ostatní zanedbá, učiní svou volbou výběr informací, které chce vstřebat a které nikoli.

Touto problematikou se zabývá také filozof Miroslav Petříček, který princip interaktivity brilantně zhodnotil ve své přednášce „Internet jako extenze lidského mozku“.³⁶ Podává příklad surfování internetem, jehož „obsah“ lze využívat pouze tak, že klikáním narážíme na data a informace je teprve to, co si sami aktivně sestavíme. Obsahem internetu pak rozumíme všechna aktuální data, která jsou uložena na serverech a která by v ideálním případě byla dostupná, za podmínky, že by bylo možné získat v určitý okamžik přístup k adresám všech serverů napojených na internetovou síť (což je ovšem prakticky nemožné). Z praxe je jasné, že reálně obsah internetu nelze pojímat jako cosi stabilního, daného, nýbrž jako velmi dynamický soubor dat rozšířených po celé světové internetové síti, transformující se a aktualizované v každém okamžiku. Data na internetu čekají na svého hledatele – uživatele, který obsah internetu může vidět pouze „zevnitř“ v procesu hledání, nikoli ho nahlížet zvenčí jako celek. Podle Petříčka je svět internetu přesnou definicí virtuální reality (VR), protože virtuálně existují všechny cesty, ale uživatel si vytváří individuální charakter cest, kterými prochází v závislosti na čase a místě hledání. Tak je tedy „skutečné“, ve smyslu interaktivní komunikace s prohlížečem, uskutečňovaným „možným“.³⁷

³⁶ PETŘÍČEK, M. *Internet jako extenze lidského mozku*. Přednáška na Literární akademii Josefa Škvoreckého, duben 2001.

³⁷ K tématu možných světů také in Slavík, 2001, s. 63-78.

Zatímco Kůst (2004), jak bylo zmíněno v kapitole 2.1.1.1., se v souvislosti s multimediální kulturou přidržuje pojmu ‚digitální estetika‘ a dělí ji na ‚estetiku podívané‘ a ‚estetiku surface play‘, Taylorová (2004) cituje jiné zdroje a uvádí kategorii ‚hyperestetika‘. Předpona ‚hyper‘ v tomto termínu se vztahuje k informační technologii, ve které nový element – link/odkaz – hraje definující postavení“ (tamtéž, s. 329) Hyperestetika pak odkazuje na vlastnost multimédií nazývanou hypertextem (o této vlastnosti podrobněji v kapitole 2.1.3). Tato vlastnost také velmi úzce souvisí se simulovanou realitou interaktivních aplikací, v extrémní poloze reprezentovanou internetem (World Wide Web). Taylorová si všímá, stejně tak jako Kůst (2004) jeho struktury, která nemá ani konec, ani začátek a vybízí k náhodnému užití (random-access) a cituje Jay David Boltera a Richarda Grusina³⁸, kteří tvrdí, že „hypermediace nabízí heterogenní prostor, v němž reprezentace počíná nikoli jako okno do světa, ale spíše jako ‚okeníci‘ sebe sama – okny, které otevírá do jiných reprezentací nebo medií“ (Taylor, 2004, s.330). To co pak těmito okny vidíme, závisí na pozici, ze které do tohoto světa nahlížíme. „Vidění, interpretace a vědění jsou proměňovány a zprostředkovány skrze technologii. Nespokojujeme se s jednou lineární cestou poznání. Chceme a požadujeme alternativy a výběr, který je otevřený a bez limitu“ (tamtéž, s.331). Kůst i Taylorová shodně přejímají terminologii Petera Lunenfelda, který vnímá tento požadavek podporovaný technologií jako „neukončenost“ (Lunenfeld, 1999). Hyperestetika neukončeného nás povzbuzuje k tomu, abychom vyprávěli náš příběh, zatímco čteme sami sebe v příbězích jiných“ (Taylor, 331).

Zajímavou souvislost s pedagogickými důsledky roviny interaktivity digitálních technologií v souvislosti s Internet artem poskytuje Alison Colman (2004), která považuje digitální média za prostředek osobního a kolektivního sebe-vyjadřování.

Jeden z nejprominentnějších rysů Internetového umění je jak pomáhá v rozvoji různých forem konektivity a participace na základě hyperlinků, budované na spojeních vzdálených osob a rozvíjejících se v komplexní síť nebo infrastrukturu. Internet art je srovnatelný s konceptuálním uměním, protože obojí sdílí důraz na interakci obecnosti, přenos informace a využití sítí. Předchůdci Internet artu zahrnují Dada, jako umělecké praktiky posunuté od obrazové (ilustrativní, pozn.VZ) reprezentace.

Internetové umění je také nerozlučně spjata s vývojem internetu. Většina internetového umění musí být viděna na monitoru... (internet) je neoddelitelný od historie vojenství a komerčních inovací... vedoucí k proměně role počítačů... na myslící, přenosné, upravitelné na přání

³⁸ Autoři knihy Remediation: Understanding New Media, The MIT Press, 2000.

zákazníka... s jednáním, koordinací a selekcí... Internet art (pak)... zahrnuje takové strategie jako návodnost, přivlastnění, dematerializaci, zasíťení a informování... (tamtéž, s.63).

Autorka dále ve svém článku publikuje závěry ze svého výzkumu, který prováděla se studenty v hodinách úvodu do digitálního umění. Cílem bylo zjistit, nakolik je auditoriu Internet art vlastně srozumitelný. Colmanová zjistila, že ani běžná znalost zacházení s internetem nepřispívá k tomu, aby divák – uživatel nakládal s Internet artem smysluplně. Ukázalo se, že na začátku studenti „zírali na stránky několik minut pohybující kurzorem po obrazovce, náhodně klikaje...“ (tamtéž, s.66). Aby studentům umožnila pokrok, sestavila pro ně seznam estetických kvalit Internet artu, které by měli sledovat:

- čas, který je potřeba k prozkoumání díla za účelem pochopení významu
- jak obraznost funguje v díle v kontextu jeho významu
- jak text, ať již informativní, text vyprávění nebo dekorativní přispívá k významu
- jak navigace a hyperlinky přispívají k odhalení významu
- vztah mezi textem a obrazy, vztah mezi textovými elementy a obrazností a tvorbou významu
- vliv uživatele/diváka na dílo
- možnost uživatele interaktivně komunikovat s dílem

Sami studenti pak charakterizovali proces interakce s Internet artem jako nejednoznačný a „zcela odlišný od užívání typických internetových stránek“ (tamtéž, s.69), kde očekáváme předvídatelnost akcí, které se stanou po kliknutí. „Obrazy v internetovém umění jsou ‚divné‘ a ‚matoucí‘“ (tamtéž). Je však možné, že aktivní průběžné setkávání s internetovým uměním bariéru mezi divákem a dílem může snižovat.

Charakterem interaktivních aplikací jako učebních pomůcek jsem se zabývala ve svém článku pro konferenci Od programového učení k e-learningu pořádaného ostravskou pedagogickou fakultou (Zikmundová, 2005a). Taková rozhraní na rozdíl od internetového umění musí klást důraz na jednoznačnost a snadnou identifikovatelnost obsahu. Pokud chceme přistupovat k hodnocení jejich estetických kvalit, musíme se nejdřív pozastavit u vymezení tohoto pojmu. Je velmi často používán také v souvislosti s pojmem estetická hodnota, ačkoli jejich význam je poněkud rozdílný. Pokud hovoříme o kvalitě nějakého artefaktu, nemusíme nutně myslet již hodnotící proces spojený s vyjadřováním soudů a postojů, ale můžeme se odkazovat na nějakou vlastnost předmětu sama o sobě, nezávislou na

uživatelově hodnotovém soudu. Takové kvality jsou buď primárně smyslové, na uživateli zcela nezávislé (tuhost, velikost), sekundární na uživateli již poněkud závislé (barva, chuť) a terciární, které již souvisejí s vyslovováním hodnotových soudů, nelze je však s konceptem estetických hodnot zcela ztotožnit (Zuska 2001, s.89).

Z pozice výtvarných kvalit obrazovek elektronických učebních materiálů se však nejdůležitějším kritériem zdá být soulad jeho vizuální složky s jeho učební funkcí. Výtvarná přitažlivost obrazovek je důležitá, protože dokáže podpořit výukový proces v mnoha jeho rovinách. Není to však jenom hledisko „krásy“ či „líbivosti“ učebních dokumentů, které je podstatné pro hodnocení kvalit vizuálního charakteru interface. Při hodnocení estetické kvality učebního materiálu musíme vždy vycházet z hloubkové analýzy všech aspektů jeho koncepce a jejich vztažením k užitné funkci díla, přičemž tato funkce může i v učebních podmínkách dosahovat mnoha různých poloh (za všechny například funkce názorná a informativní, mimetická, kompenzační, relaxační atd.).

V souvislosti s tezemi naznačenými v předchozích odstavcích můžeme pozorovat dva základní přístupy ke stavbě vizuální podoby obrazovek:

- *snaha o maximální zjednodušení* (tyto tendence víceméně vědomě čerpají z tradic neoplasticismu, funkcionalismu³⁹, minimalismu, konceptuálního umění⁴⁰)
- *obsazení co nejrealističtějších zobrazení v učebním materiálu* (opět se odvolám na renesanční tendence zobrazení co největšího počtu prvků vnímatelných v určitém časoprostorovém výseku).⁴¹

Oba tyto přístupy lze samozřejmě úspěšně kombinovat. Například jasně strukturovaný hypertextový dokument v minimalistickém pojetí lze kombinovat s fotografiemi, či zařazením videokonference s účastníky z jiné časoprostorové dimenze, stejně tak, jako mohu 3D animované prostředí kombinovat s odkazy na jednoduché dvoudimenzionální koncepty.

Při tvorbě elektronických materiálů pro potřeby výuky by však nakonec mělo platit, že ‚krása‘ má být podřízena funkci. Ať se již vydáme kteroukoli z naznačených cest, je třeba mít

³⁹ O funkcionalismu si zde dovoluji hovořit proto, že „stavba“ hypertextového dokumentu je v zásadě reminiscencí konstruování v architektuře s jejím sledováním hierarchií hodnot.

⁴⁰ Takové formy uměleckého vyjádření mají za úkoly stimulovat divákovu obrazotvornost a dávat mu podněty k myšlení a jednání. Srovnání konceptuálního umění a internetu výše také Colman, 2004.

⁴¹ O pravdivosti takových zobrazení se však velmi často pochybuje. Je například známo, že „realistické“ obrazy starých mistrů byly konstruovány z různých na jedné časoprostorové dimenzi nezávislých entit, které sesazovaly do koláží, jevící se nakonec oku „skutečnější než skutečnost“. O tomto opět VANČÁT, J. *Tvorba vizuálního zobrazení*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-7184-975-8, ale také FLUSSER, V. *Moc obrázu : výběr filosofických textů z 80. a 90. let*. 1. vyd. Praha: Občanské sdružení pro podporu výtvarného umění, 1996.

na paměti posláním učebního materiálu, které je třeba naplnit a dosáhnout ho s maximální možnou efektivitou zážitku na straně uživatele. Z toho důvodu je třeba vyvarovat se jakýchkoli „barokizujících tendencí“ a samoučelné zdobnosti v tomto typu výukového prostředí. Je nutné vycházet ze základních pravidel, které by měl po vizuální stránce elektronický učební dokument splňovat:

1. používat takový vizuální charakter interface, který bude odpovídat hygienickým normám a nebude unavovat zrak
2. využívat kompozičních pravidel členění obrazovek tak, aby byl jeho obsah co nejvíce přehledný
3. nepoužívat žádné nadbytečné prvky, které by ubíraly z funkce daného učebního materiálu

1. Zásady pro naplňování hygienických norem práce s multimediálními učebními pomůckami jsou již velmi dobře známy. Najdeme je již v každé příručce pro webový design. Tato pravidla vycházejí ze specifik obrazu přenášeného prostřednictvím světelných obrazových bodů monitoru. Doporučuje se užívat dostatečný, ale ne přílišný kontrast barev⁴², neunavovat oči příliš světlým pozadím, nekombinovat příliš mnoho barev a textur v obraze atd. (Mašek, Šmídová, 2003).

2. S kompozičním pojetím členění obrazovek je to již poněkud složitější. V tomto bodě se lze znovu odkazovat na některá obecně přijatelná pravidla prověřená historickým vývojem vizuálních forem a podmíněná socio-kulturním kontextem a psychologickými dispozicemi. Můžeme uplatňovat například pravidlo zlatého řezu jako ideálního kompozičního schématu, pravidlo čtení textu zleva doprava, pravidlo nadřazenosti výše položených obrazů nad níže položenými v pyramidálně složené informaci.

Lze však také využívat i konceptů tvarové psychologie.⁴³ S jejich pomocí můžeme ve vizuálním zobrazení zhodnotit magickou moc středu, který přitahuje pozornost našeho vnímání. Do něj můžeme umístit tu informaci, kterou chceme nejvíce zdůraznit. Můžeme nastavit kompoziční ladění obrazovek tak, abychom dosáhli určitého napětí v místě, kde se odehrává nějaká názorová polemika, nebo naopak podpořit vyváženost myšlenkových

⁴² Zajímavé odkazy k problematice působení prostorotvorných účinků barev najdeme například v učebním materiálu Paula Klee, moderního malíře a pedagoga na Výmarském Bauhausu. KLEE, P. *Pedagogický náčrtník*. 1. vyd. Praha: Triáda, 1999. ISBN 80-86138-15-1

⁴³ Mimo jiné in Arnheim, 1974.

konceptů harmonií vizuálních forem použitých v obrazovce⁴⁴. Vhodným členěním informace můžeme také vyvolat ve statickém obrazovém médiu dojem dynamičnosti. Nová interaktivní média však dovolují tuto kvalitu do obrazu vnést prostřednictvím animací a videosekvencí vkládaných do předem naprogramované hypertextové struktury (šablony).

S tímto typem grafického zpestření obrazovek však musíme zacházet opatrně a spíše s nimi šetřit, pokud jejich užití není bezpodmínečně nutné. Je to zejména kvůli přehledné strukturaci informace. Musíme také počítat s tím, že například pro on-line učební dokumenty publikovatelné na webu lze použít materiály s poměrně nízkým rozlišením, a proto je nutné zvážit v jaké formě ho v daném umístění zveřejnit.

3. Třetí teze jde v zásadě proti jakémukoli zbytečnému dekorativismu v učebních materiálech, pokud mají za úkol zprostředkovat informaci jasně, přesně a co nejefektivněji. Je však nutné rozlišovat například věkové skupiny uživatelů, pro které je učební materiál určen. S klesajícím věkem uživatele totiž ubývá schopnosti abstraktního a konceptuálního myšlení a je zapotřebí koncipovat studijní materiály za užití více popisných vizuálních znaků.

Když se pouštíme do tvorby digitální interaktivních aplikací ve výtvarné výchově, měli bychom vyjít nejdříve z jejich multimediální povahy. Protože aplikace obsahuje obraz, zvuk, text a tudíž i příběh, můžeme při tvorbě využít procedur, které jsou odvozeny z klasické animace a filmové tvorby. Není divu, že tyto metody byly vytvářeny a zdokonalovány ve studiu Walta Disneyho v roce 1928. Když už bylo téměř nemožné vyznat se v hromadách kreseb, začali je jejich tvůrci lepit na zeď, aby měli potřebný přehled o celkové koncepci díla. Také pro školní projekty je třeba vytvářet jakýsi scénář aplikace, a tudíž i cvičit se v praxi **story boardingu** může být velmi užitečné. Jak se to dělá? Storyboard je návrh díla vizuální kvality naznačeného v hlavních obrysech. Pomáhá tvůrci organizovat příběh a získat povědomí o mnohých aspektech jako je jeho vizuální forma, události a detaily, dostupné zdroje a časová dotace, postupy vedoucí k dosažení účinku atd. Storyboard umožňuje odhalit možné problémy a vyřešit je ještě předtím, než k nim dojde. Mimoto stimuluje naši představivost a dovoluje nám experimentovat. Díky storyboardu se tvůrce utvrzuje v tom, že

⁴⁴ Nehovoříme zde pouze o piktoriální složce interface, ale o obrazovce jako celku, tzn. ačkoli je obrazovka tvořena pouze psaným textem, můžu tento text členit a jeho jednotlivé části skládat jako prvky kompozice. Zde se můžeme inspirovat v obecných zásadách typografie, DTP (desk top publishingu), přesto publikování na webu si v průběhu svého vývoje vytváří vlastní pravidla. O těch pojednávají četné publikace z tohoto oboru. Za všechny například HAMLIN, J, S. *Grafika, animace, kouzla na webu*. 1. vyd. Praha: Unis publishing, 2000. ISBN 80-86097-45-5.

jeho projekt je dostatečně jasný, zřetelně vypovídá o daném tématu, jeho příběh je srozumitelný publiku a scény na sebe plynule navazují (opět také in Colman, 2004).

Ovšem my zde hovoříme o interaktivní ne-lineární podobě díla, které vyžaduje svůj specifický přístup k řešení ‚storyboardu‘. Také potřebujeme scénář, který nám umožní vytvořit projekt podle našich představ. Storyboard pro interaktivní aplikace vypadá spíše jako síť, která může být pojata i jako 3D struktura, aby co nejpřesněji popsala komplexitu hierarchie vztahů. Do interaktivního díla můžeme samozřejmě vkládat i lineární sekvence, ovšem pouze jako část spleteného systému navzájem propojených entit. Zde bych ráda podotkla, že příliš nesouhlasím s tvrzením o plochosti hypertextu. Ačkoli rozumím, jak je tento pojem zaváděn, zřetelně vnímám interaktivní aplikace jako prostorovou záležitost. Tady nám přichází na pomoc další metoda: **pojmové nebo-li konceptové mapování**.

Tato technika usnadňuje porozumění vztahům mezi pojmy prostřednictvím tvorby vizuálních schémat (Mašek, 2004, s.41). Sémantický proces vytváření pojmových map zdokonaluje kompetence žáka v pojmenovávání a odhalování hlavních konceptů. Díky této aktivitě postupujeme v klasifikaci kategorií a tedy jsme stimulováni k reorganizaci našich vědomostí. Při konstrukci pojmových map, nebo lze říci také scénáře digitální interaktivní aplikace, bychom měli mít neustále na zřeteli práci s nejdůležitějšími koncepty, tak abychom co nejlépe vyjádřili myšlenku díla skrze médium, které máme k dispozici. Konceptualizace je proces neustálého srovnávání a dotazování, který vyžaduje naši dostatečnou citlivost, abychom se ptali na ‚správné‘ otázky. Zde je patrná další souvislost, tentokrát souvislost s **metodou získávání tzv. „teoretické citlivosti“** (Strauss, Corbin, 1999), jež je součástí Zakotvené teorie Strausse a Corbinové. Měli bychom žáky učit, jak se stát pozornými ke každodenní zkušenosti tak, aby byli schopni vytvářet si vlastní jedinečný systém znalostí a vědomostí. Tuto zkušenost mohou nabýt také díky tvorbě interaktivních aplikací, které se váží k určitému tématu. Každodenní zkušenost ve výtvarné výchově zdůrazňuje například Slavíkův artefietický přístup (Slavík, 2001, s.20-42.; Slavík, 2003).

Když navrhujeme pojmovou mapu, používáme velmi často brainstorming, abychom odhalili, co se skrývá za konceptem. Tento postup není cizí principům Zakotvené teorie, která je induktivně odvozená od pozorování jevu. S využitím této teorie necháváme vystoupit to, co je důležité dotazováním se na předmět zájmu (Strauss, Corbin, 1999, s. 14). Pomocí metody ‚otevřeného kódování‘ můžeme obdržet komplex kategorií, dimenzí a profilů (Strauss, Corbin, 1999, s. 49). Zakotvená teorie může být užitečná také učitelů. Již byla zmíněna důležitost osvojování kompetencí a nabývání schopnosti vyjadřovat naše záměry srozumitelnou cestou. Protože se toto vše týká výukového procesu založeném na

konstruktivistických principech, je učitel pojímán především jako moderátor zodpovědný za řízení výuky směrem k naplnění vzdělávacího záměru. Pro tento účel musí být učitel také dostatečně citlivý, aby odhalil zásadní momenty ve vyučovacím procesu a jeho vývoji. Trénink teoretické citlivosti zde hodně pomáhá. S touto jedinečnou schopností si může učitel uvědomovat hlavní náměty, které jsou překládány do vizuální digitální podoby. V důsledku toho při využívání multimédií ve výtvarné výchově učitel nehraje pouhou roli technické podpory, ale hlavně poradce, který je schopen pomoci žákovi alterovat dílo tak, aby se jeho vytvořením co nejvíce přiblížil naplnění původního záměru a jeho vyjádření bylo srozumitelné publiku. V tomto se shodují s tezemi Colmanové, která zdůrazňuje důležitost významu v porozumění internetového – v tomto případě aplikováno i interaktivní tvorby obecně (dříve v textu, Colman, 2004, s.67).

2.1.3 Hypertext a intertextualita

Dříve citovaná Lachsová na rozdíl od definice Sokolovského a Šedivé zmiňuje ještě jeden zásadní aspekt multimediálního programu a tou je hypertextualita (Lachs, 2000, s.3). Tato charakteristika multimediálních aplikací velmi úzce souvisí s interaktivitou, vzhledem k tomu, že bez povahy hypertextu by se interaktivita nemohla uskutečňovat. Hypertext je cesta, jakým je jedna část textu či informace pomocí odkazů vázána na jinou část textu či informace, a tato vlastnost je prováděna klikem na hyperlink (link = odkaz).⁴⁵ Zatímco **hypermedia** odkazují na způsob, jakým multimedia zobrazují informace vzájemně provázané a je tedy **implicitní vlastností programu**, definovanou programátorem, **interaktivita je záležitostí aktivní komunikace uživatele s programem**, který zásahy zvenčí tuto vlastnost uvádí do chodu. Rozdíl mezi hypertextualitou a interaktivitou spočívá v tom, že hypertext je vnitřní záležitostí multimediálních aplikací nezávislých na uživateli. Soubor odkazů – linků je přímo definován ve zdrojovém kódu programu. Kdežto interaktivita se uskutečňuje pouze **aktivním** užíváním programu zvnějšku, tedy odhalováním možných cest, kterými se dílo realizuje. Zrovna tak jako informace zakódovaná v jakémkoli jiném médiu je v něm obsažena pouze latentně a vychází najevo teprve v komunikaci s divákem.

⁴⁵ Linkem, odkazem může být jak aktivní, většinou zvýrazněná část textu, tak tlačítko, které může mít pouze grafickou podobu (ikona, část obrazu atd.), nebo může být kombinací obou.

Pokud mluvíme o jakékoli aktivitě, velmi těsně se dostáváme do oblasti konceptu **pohybu**. A právě interaktivita, realizovaná hypertextualitou je ona vlastnost, která přináší zcela nový rozměr chápání pohybu, než jaký nabízela předchozí zobrazující média. Posouvají lineární až analogovou kontinuitu dění zachycenou buď prostřednictvím snahy o vytvoření iluze pohybu ve statickém obraze, nebo prostřednictvím dynamických vyjadřovacích prostředků, jako je film, do roviny uvažování o konceptu **variabilní proměny kvalit**, přičemž tato variabilita není lineární. Není to ovšem proměna kvalit pouze uvnitř díla. Multimediální interaktivní dílo znamená, že musíme uvažovat i aktivní pohyb v myšlení subjektu, který toto dílo svým aktivním užíváním zároveň tvoří. Z internetových stránek známe například skákání z linku na link. Do struktury webových stránek můžeme vstupovat pokaždé jinou cestou a náš aktivní výběr je oním spoluutvářením konceptu díla, jak se na něm jako uživatelé podílíme. Multimediální dílo je pak vlastně celým souhrnem tvůrčího budování podoby díla, které používáme podle svého aktuálního vyladění, nastavení, podle svých potřeb a možností. Takové dílo v sobě nese proměnlivý počet jeho variant, které může jeho recipient zažít.

Z toho, co bylo zmíněno výše je patrné, že počítače s sebou nesou takřka celou *rekonceptualizaci myšlení o výtvarných dílech*. Čím je tato rekonceptualizace uskutečňována v praxi? Multimediální dílo není jenom spojením několika tradičních médií v jednom. Podobným procesem prakticky prošla postupně všechna média, která do sebe zahrnula média předchozí (McLuhan, 1991). Lev Manovich, teoretik nových médií, považuje za revoluční a fundamentální rys, že počítač jako médium do sebe zahrnul kromě procesu tvorby obrazu od jeho vzniku také manipulace s ním, jeho uchovávání a jeho distribuci (Manovich, 2002a, s.55).

Novou kvalitou děl vytvářených na počítači je jejich **číselná reprezentace** (tamtéž, s.56), která umožňuje dílo naprosto přesně definovat pomocí číselného kódu. Struktura číselného kódu umožňuje dílo dělit na řadu nezávislých diskrétních jednotek (pixelů, vzorků), se kterými můžeme odděleně pracovat, množit je, vkládat do jiných souborů a transformovat je. V praxi výtvarné výchovy to znamená, že dítě i pedagog má na jedné straně velmi přesné možnosti jak dílo utvářet, pokud je to jeho záměrem, a na straně druhé velkou svobodu ve výběru možných alterací daného obrazu. Tuto kvalitu jsme naznačili již výše v souvislosti s Lunenfeldovou koncepcí neukončenosti v digitální estetice filmu a komicsu (in Kůst 2004). Dílo se tak stává programovatelným (Manovich, 2002a, s.57). Ve výuce se často využívá této kvality počítačové tvorby v tom smyslu, že se pouštíme do hledání „nejlepšího tvaru“ děl cestou „náhody“. Nejlepším tvarem v tomto případě míním ideální stav ztotožnění výsledné

podoby díla s autorovou původní představou o něm, přičemž tento nejlepší tvar však zřejmě nikdy nedosáhne obecné platnosti, nýbrž bude fungovat víceméně jinak při každé časoprostorové změně.

Náhoda je něco, co souvisí se zdánlivě nekonečnou řadou možností proměn díla prostřednictvím počítače, ale tato svoboda je limitována počtem předdefinovaných algoritmů grafických programů. Cesta náhody „co se stane když“ by tedy neměla zůstat preferovanou a pedagog by měl být schopen vést děti k uvědomělému způsobu využívání co nejširší škály možností, které počítač dítěti nabízí.

Číselná reprezentace v sobě nese další novou kvalitu multimediálního díla a tou je **modularita** (tamtéž, s.59). Ta má za následek, že dílo v digitální podobě existuje jako soubor na sobě relativně nezávislých entit - pixelů, scriptů, filmových klipů a objektů, které po jejich vyjmutí nemusí nutně znamenat rozpad celého konceptu výstupu. Modularitu multimediálního díla nejlépe dokreslují interaktivní webové aplikace, kde každý objekt na internetových stránkách je tvořen vlastní částí zdrojového kódu. Jednotlivé moduly jsou navzájem propojeny odkazy – linky, o nichž jsem hovořila v souvislosti s hypertextualitou.

Děti při tvorbě počítačového díla musí promyšlet strukturu jeho finální podoby, která ovšem nemusí být recipientem beze zbytku odhalena a otevírá pole pro různorodou výrazovou podobu a významovou interpretaci. Tuto kvalitu neposkytovalo zatím žádné z médií běžně užívaných ve výuce výtvarné výchovy a je nesporným přínosem k rozvíjení myšlení a kreativity jedince (Zikmundová, 2005b, 2006).

Na závěr tohoto oddílu bych ráda uvedené Manovichovy teze uvedla do souvztažnosti ještě s jednou koncepcí současné vizuální kultury, která je blízká všemu o čem jsme až doposud hovořili. Nicolas Bouriaud ve své knize Postprodukce totiž použil velmi trefné přirovnání práce současného výtvarného umělce s tím, co provádí DJ na mixážním pultu. Vybírá ze skladeb nějakého jiného autora a na gramofonech je pak přehrává pokaždé v jiném sledu, s jinou délkou, v různých spojitostech a v několika proměnlivých vrstvách. Současný výtvarník také ‚sampluje‘ (Bouriaud, 2004, s.10), používá originály jiných umělců, aby je přetvořil, rozebral, slepil nebo pouze jinak vystavil. Umění je pro něj ‚surovinou‘ (tamtéž, s.3) a současná estetika je estetikou ‚vztahů‘ (tamtéž, s.4). Tento rys velmi úzce souvisí u digitálního umění s modularitou (Manovich, 2002a). Díla jsou nově programována a v duchu moderních trendů konzumní společnosti jsou ‚poslušně‘ – míněno ironicky, protože tak, jak to popisuje Miltos Manetas, budou počítačovní umělci vždycky ti zlobiví – **recyklována**.

2.2 Multimédia a grafické programy

Manovich (2002b) v pojednání o současné digitální kultuře říká: „Čím více moci distribuujeme počítači, tím víc ztrácíme kontrolu nad tím, co dělá“. A ptá se: „jak víme, že počítač umocnil naši akci správně?“ Při vědomí Kunderovy⁴⁶ metafory situace člověka vrženého do svízelné situace spojené s nezvládnutím stroje, kterou použila Irena Reifová ve svém textu z časopisu *Teorie vědy*, si můžeme jen lehce povzdechnout, protože počítač je již natolik komplexní stroj, že jedinci se zřejmě nemůže podařit nahlédnout procedury, které se uvnitř dějí, ani kdyby se snažil sebevíc. Jde o to, že počítačové technologie, jejich tvůrci i jejich uživatelé se již specializují natolik, že nelze sledovat vývoj na všech úrovních, kde se počítač používá. Z hlediska výtvarného softwaru například ten, kdo pracuje s technologií 3D simulace, nemusí být dobrým DTP grafikem, který nemusí ovládat programování her apod.

Proto můžeme možná závidět našim předchůdcům, že rozuměli tomu, jak technologie ovlivňují jejich bytí:

„Goethe žil v té krátké chvíli dějin, jejíž technická úroveň již dávala životu jistou pohodlnost, ale kdy vzdělaný člověk ještě nemohl rozumět všem nástrojům, jichž používal. Goethe věděl, z čeho a jak je postaven dům, v němž bydlil, věděl, proč svítí petrolejová lampa, znal princip dalekohledu... Svět byl pro něho přístupný a zcela odkrytý jeho zraku.“ (Kundera in Reifová, 2002).

2.2.1 Techné a arété. Spor o digitální technologie.

Jak již bylo zmíněno v kapitole 1.2.1.5., ve výtvarné výchově se na počátku tohoto století rozvinula polemika mezi zastánci znakového a symbolického pojetí. Spory mezi přívrženci na jedné a druhé straně se v zásadě vedli o míru determinace během procesu tvorby. Jak píše Slavík (2005a), v základech konfliktu můžeme vysledovat „nezbytné polarity jakékoliv *tvůrčí činnosti*, má-li se stát *předmětem učení*“ (tamtéž, s. 13). Na pomoc k osvětlení této problematiky přibírá aristotelovské pojmy **techné a arété**, které na jedné straně znamenají naučitelnost „dovednost a znalost“ – záležitost techniky a opakování; na straně druhé nenaučitelné vědění, „ctnost a cit pro aktuální situaci“ (tamtéž).

⁴⁶ Milan Kundera, *Nesmrtelnost*. 1987-8, česky poprvé 1993.

Techné se v kontextu digitálních technologií dostává do středu pozornosti zejména díky kvalitě, která je podle Flussera vlastní každému technickému nástroji, například i fotografarátu (Flusser, 1994). Touto vlastností je samozřejmě programovatelnost. V souvislosti s počítačem však tato dimenze nabírá extrémní rozsah, který je jedincem těžko zvládnutelný, a proto se často diskutuje o míře manipulace sděleními vznikajícími prostřednictvím elektronických médií.

Z hlediska procesu tvorby pak v diskuzích jde o to, do jaké míry tyto technologie umožňují inovaci a jak naopak tvůrce nutí přizpůsobit se normě (tamtéž). V základech pak můžeme vysledovat spor o spontánně tvořivé pojetí výtvarné výchovy.

2.2.2 Co to je grafický program

Grafický program je takový program, který pracuje s informací vizualizovanou na monitoru. Pod tímto označením rozlišujeme prohlížeče grafiky⁴⁷ (programy, které slouží k prohlížení a třídění obrázků uložených v počítači) a grafické editory, které slouží k tvůrčímu zacházení s obrazem.

Co ovšem rozumíme takovým tvůrčím zacházením s obrazem? Nemusí jít vždy jenom o práci na fotografii nebo naskenované předloze. V zásadě většina programů typu WYSIWYG⁴⁸ má v sobě zabudován grafický editor. Ne nadarmo Lunenfeld tvrdí, že vývojem tohoto rozhraní byli všichni ze „sekretárek počítačů“ povýšeni na „umělce“ (2000, 4). Stejně tak Turkle (1984) říká, že když „Apple uvedl na trh ‚computer desktop interface‘ na začátku 80. let, začaly počítače novou kategorii uživatelů.“ Už nebylo nadále nutné ovládat programování a digitální technologie se tak více otevřely obraznosti. Nicméně na straně druhé se procedury „v pozadí“ staly čím dál tím méně kontrolovatelné (kap. 2.2.).

Podíváme-li se na dnešní softwarové vybavení i program Microsoft Word, který neřadíme pod grafické, ale textové programy, má svůj grafický editor, jehož pomocí můžeme upravovat vizuální podobu textu, volit různé typy písma, jejich barvu, nemluvě o tom, že v tomto programu můžeme jednoduše upravovat vložené obrázky. Takovýto grafický editor tedy najdeme i u již zmíněných prohlížečů (například v nové verzi ACDsee 10), nebo u

⁴⁷ Např. ACDsee 10, ©2006-7 ACD Systems Ltd.; Irfan View v4.0, ©1996-2007 by Irfan Skiljan, graduate of Vienna University of Technology; Xn View v1.70.4 ©2004 by Pierre e.Gougelet.

⁴⁸ What you see is what you get. programy pracující na principu ‚to co vidím na obrazovce je výsledná podoba produktu‘.

počítačových her, ve kterých si můžeme aktivně ze zvolené nabídky nadefinovat prostředí, v jakém se bude příběh hry odvíjet, můžeme si vybrat postavu, se kterou budeme zacházet apod.

Termín editor jsme přejali z angličtiny, ve kterém původně znamenal redaktora – tedy osobu, která „dává dohromady“ součásti textů, které se posléze stávají souvislým článkem. Odtud i editory, tedy počítačové programy, nám umožňují skládat dohromady soubory dat, které ve výsledku fungují jako celistvá entita. O tomto problému však podrobněji v části věnované základním charakteristikám nových médií, tak jak je pojmenoval Lev Manovich (kap. 2.1.3).

Pro výtvarníka je ovšem nejvýznamnější oblast grafických editorů, které lze považovat za skutečně tvůrčí, tedy těch, které dovolují skutečně kreativně pracovat s obrazovým materiálem. Při práci s takovým grafickým editorem se vlastně počítač stává nástrojem pro tvorbu podobně jako tužka, štětec aj.

Definovat pojem grafický program není tak jednoduché, jak by se na první pohled mohlo zdát. Grafický editor může sloužit „ke zpracování kreseb, obrázků a fotografií“⁴⁹. Toto konstatování v podstatě odpovídá i definici pojmu „grafika“, tak jak ji můžeme najít ve slovníku.⁵⁰ Tato definice říká, že grafika je postup, kterým lze rozmnožit tiskem text, kresbu, obraz nebo fotografii. Všechna tato kritéria grafické editory typu Adobe Photoshop či Corel splňují.

Podívejme se ovšem ještě na jeden způsob užívání tohoto termínu. Při hodnocení počítačových her říkáme: „Ta hra má výbornou grafiku!“ Co tímto označením míníme? Že obrazy v této hře nás uspokojivě vyladují. Jaké jsou však obrazy v počítačových hrách? Nikoli jenom statické – jako fotografie, či dvoudimenzionální kresba - obrazy v počítačových hrách se mohou hýbat.

Pokud tedy chceme hovořit o „grafickém programu“ nesmíme opomenout ani běžnou ‚hantýrku‘ uživatelů počítače. Přestože grafickým editorem můžeme označit veškeré programy, které zpracovávají obrazy vizuálního charakteru, v praxi se s tímto pojmem setkáme zejména tam, kde pracujeme se statickými médii, jako je zmíněný Photoshop a pro odlišení počítačových programů, jejichž výstupem jsou dynamické, nebo dokonce interaktivní aplikace, pak použijeme označení programy „multimediální“.⁵¹

⁴⁹SLAVÍK, J., NOVÁK, J. cit. dílo 1997. str. 78.

⁵⁰TROJAN, R., MRÁZ, B. *Malý slovník výtvarného umění*. 1.vyd. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-22338-9.

⁵¹Ne náhodou se také budeme při koupi počítače potýkat s dilematem, či si připlatit za stanici nebo přenosná počítač „pro multimedia“, nebo se spokojíme s integrovaným grafickým čipem.

2.2.3 Komparace tradičního a digitálního výtvarného atelieru

Jak jsem již podotkla v úvodu této práce, její základ se dělí na dvě roviny. Jednak je to analýza **teorie**, vztahující se k problematice nových médií, a to:

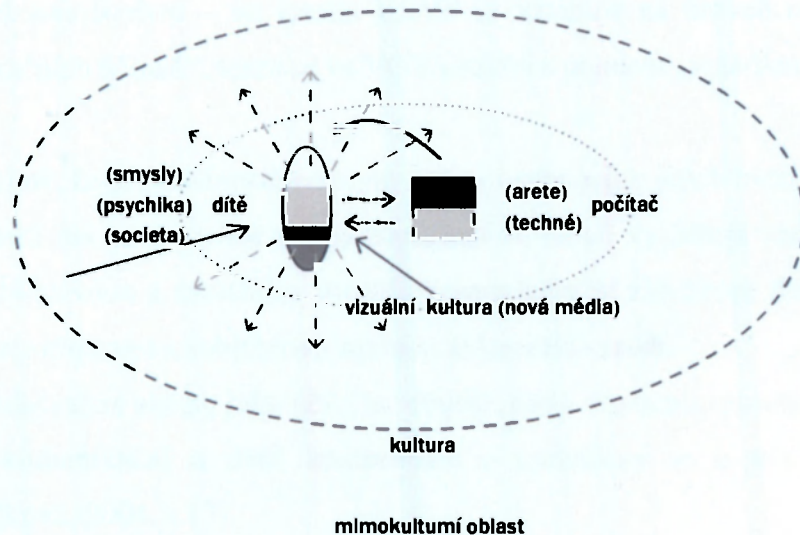
- 1/ z pohledu technologického backgroundu
- 2/ z pohledu vizuální kultury obecně
- 3/ a především z pohledu vztahu digitálních technologií k procesu výtvarné výchovy a souvisejících programových linií.

Po této rovině přichází na řadu rovina druhá, rovina **praktických zkušeností** s využíváním počítače v procesu tvorby vizuálních sdělení.

V následujících oddílech se již začnu věnovat tomu, jak konkrétně vypadá produkce vizuálně obrazných vyjádření vytvářených prostřednictvím nebo za pomoci počítače. Nejdříve se budu zabývat počítačem, tedy programem a technickým médiem. Poté se v kapitole 3 zaměřím na proces poznávání za užití tohoto vyjadřovacího prostředku.

2.2.3.1 *Jak vypadá výchozí situace vztahu mezi dítětem a počítačem*

K tomu, abych mohla analyzovat situaci, ve které se tvorba vizuálních znaků odehrává, je potřeba ujasnit si vztahy, které v ní fungují, plus popsat a uvědomit si jednotlivé prvky, které do interakce subjektu s počítačem, resp. počítačovým programem, vstupují. Pro lepší přehlednost jsem vytvořila následující graf, který tuto situaci pojmenovává:



Obrázek 6 – Znárodnění interaktivní situace dítě – počítač – kultura

Situace, která se stala východiskem pro moje pozorování je vztahem:

- subjektu – dítěte
- digitálního média – počítače
- kulturního prostředí.

Kulturní prostředí – se skládá z kultury obecně (spadají do ní např. masová média, média působící na jiné než vizuální kanály, jejich vizuálně komunikační strategie, výchovné prostředí) za kterou se nachází ještě mimokulturní oblast a vizuální kultury, která nás primárně zajímá. Mezi těmito složkami je prostupnost, kterou jsem do grafu vyznačila, z čehož plyne, že dítě i počítač, jakožto součást kultury jsou těmito oblastmi ovlivňovány.

Dítě – je jedním z účastníků interaktivního procesu a nese v sobě tři roviny, které je nutné rozlišit, a to ve shodě s Vančátovým modelem struktury osobnosti (kap. 1.2.1.1., Vančát, 2003). Dítě prostřednictvím těchto struktur reaguje se svým okolím na rovině:

- *buněčné/smyslové* – ve vztahu k RVP se jedná o okruh obsahu učiva „rozvíjení smyslové citlivosti, která v rovině vizuálních sdělení odkazuje na pojem „vizuální“ ve vizuálně obrazném vyjadřování (kap. 1.2.1.1.)
- *psychické/subjektivní* – ve vztahu k RVP tu uvažujeme obsahový okruh „uplatňování subjektivity“, jenž v rovině vizuálních sdělení odkazuje na pojem „obrazné“ ve VOV (kap. 1.2.1.2.)

- *sociální/komunikativní* – ve vztahu k RVP se vztahuje na úroveň učiva „ověřování komunikačních účinků“, která se ve VOV prolíná s pojmem „vyjádření“ (kap. 1.2.1.3.)

Samozřejmě, že je nutné uvažovat tyto vrstvy osobnosti v jejich hierarchii a vzájemné prostupnosti, která má za důsledek to, že například ve slově vyjádření nacházíme dimenzi vztahu mezi subjektivním a sociálním, protože komunikace je záležitostí dialogu. Stejně tak mezi smyslovým vnímáním a subjektivní rovinou je kauzální vztah.

Dítě je také nutné chápat jako učící se subjekt, který v procesu poznávání zdokonaluje svoje sociálně-komunikační a další kompetence a specificky se u něj rozvíjí vizuální gramotnost (Fulková, 2004, s.17).

Počítač – je nutné uvažovat jako kulturní produkt, který do sebe zahrnuje vývojově starší média (podle McLuhan, 1991). Vzhledem ke své technické povaze je to médium programovatelné se všemi důsledky, které jsme popsali v kapitole 2.1.3. Jako program je počítač záležitostí techné, která má na dítě/tvůrce víceméně limitující vliv (kap. 2.1.1.2.; 2.2.5. a 3.1.3.1.). V grafu jsem ponechala v úrovni *techné* prostupnost, protože technologie počítače je kulturou neustále ovlivňována (aktualizace softwaru, komunikace na internet a proměnlivost jeho obsahu apod.).

Počítač je ovšem také záležitostí nenaučitelného vědění, *arété*, které se vymezuje oproti techné a realizuje se v rovině používání programu/funkcí (kap. 2.2.3.3.).

Komunikace - vztahy a prostupnosti jsem již naznačila na úrovni kultury. Je nutné dodat, že proces musíme chápat nikoli jako interakci dvou osamocených entit. Na úrovni komunikace se v procesu objevují i ostatní lidé/děti/tvůrci/umělci, ať již sedí u počítače, nebo ne. Stejně tak počítač není v tomto procesu osamocen, ale například v kontextu internetové sítě je prvkem v rámci ohromné množiny digitálních médií.

Vztah mezi počítačem a dítětem je oboustranný a je definován tak, že z hlediska dítěte se komunikace odehrává v dimenzi *receptivní a tvůrčí* (kap. 3.1.2.). V tomto vztahu míra ovlivnitelnosti jedné entity druhou kolísá v závislosti na různých faktorech (znalost technologie, učební zadání, sociální prostředí apod.) V grafu je tato skutečnost znázorněna použitou nerovnou linií. Míra ovlivňování dítěte počítačovou technologií na receptivní rovině ovšem převládne, pokud si uvědomíme, že dítě je vystavováno mediálními sděleními tvořenými prostřednictvím počítačových technologií, které přicházejí z kulturního prostředí.

Slabou míru možnosti jak zpětně ovlivnit kulturu jedincem jsem naznačila zeslabeným odstínem linií vedoucích od dítěte směrem ven a přerušovaná linie značí další informační nebo kulturní vstupy, které tento vliv zeslabují (můžeme je nazvat informačními šumy). Tento

rys je však závislý na míře autenticity jedince, na jeho vůli stát se sebevědomým účastníkem komunikačního procesu a na podpoře, která přichází z jeho okolí (výchova, vzdělávací instituce). Zde lze tušit významný prostor právě pro výtvarnou výchovu (Vančát, 1.2.1.3. a také kap. 3.2.2.)

V rovině komunikace mezi počítačem a dítětem pak nesmíme opomenout vazbu naznačenou na úrovni arété, které se realizuje prostřednictvím funkcí a mezi tím, jak je VOV na počítačem tvořeno a tím, jak uživatel umí funkce používat je opět kauzální vztah.

2.2.3.2 *Vztah nového a starého média podle McLuhana. Počítač jako „výtvarný atelier“.*

Pokud chceme analyzovat vztah tradičních a nových médií, neobejdeme se bez dnes již klasických myšlenek Marshalla McLuhana, který ve svých esejích o historické proměně médií pojednává o tom, jak se jejich vývoj odráží na jejich kvalitě. V knize Jak rozumět médiím, která v českém překladu vyšla v devadesátých letech minulého století (McLuhan, 1991), ale její originál je z roku 1967, McLuhan popisuje vývojová stádia od nejstarších médií až po automaty, které se v roce vydání teprve začaly v kultuře prosazovat, proto o nich text hovoří jen krátce.

Velmi důležitou pasáží je z hlediska multimédií ta, kde McLuhan píše, že vývojově mladší média do sebe vždy zahrnula typy médií vývojově starších a přizpůsobila si jejich „poselství“ vzhledem ke své funkci. Například kolo se stalo součástí automobilu, fotografie je jedním z políček filmového pásu a počítač do sebe v tomto kontextu zahrnul všechna vyjadřovací média předchozí (tamtéž).

Ve světle kapitoly 2.1.1.1., kde cituji Kůsta a jeho článek o vizuálně komunikačních strategiích, je třeba připomenout jeho odkaz na text J.D. Boltera a R. Grusina, kteří nazývají schopnost digitálních technologií pojmout do sebe média předchozí „remediací“ (Bolter, Grusin in Kůst, 2004).

Navíc je třeba uvědomit si spolu s McLuhanem, že tak jako jiná média, je počítač „nástrojem“ pro tvorbu vizuálních sdělení a jako takový je extenzí naší lidské bytosti. V souvislosti s počítačem je velmi často používáno přirovnání k mozku jako k centrální nervové soustavě. Tato metafora je pak také příhodná pro představu **počítače jako výtvarného atelieru**, který v sobě *spojuje* médium pro malbu, kresbu, koláž a mnohé další výtvarné postupy. Z počítačové stanice, prostřednictvím zásahů uživatele, je pak tento atelier „ovládán“.

2.2.3.3 Funkce a operace grafického programu

Jak konstatuje Matjaž Duh ve svém článku z kongresu InSEA 2006 „počítače jsou vhodné pro řešení mnoha uměleckých problémů v oblasti malby, kresby a designu, ale nejsou vhodné na všechny úkoly.“ Tvrdí, že „mimetická malba zátiší se snahou zachovat lokální barevnost je definitivně iracionální, protože máme několik vhodnějších klasických technik malby, které podávají daleko lepší výsledky. Proto používání nástrojů v počítači pro imitování klasických technik je chybné a odráží nepochopení podstaty počítačové aplikace, která je skryta ve specifickém počítačovém jazyce. Bylo by to stejné jako kdybychom se pokusili imitovat typický jazyk počítače prostředky uhlu nebo voskové pastelky. To nikdo nedělá!“ (Duh, 2006).

Ve svém výzkumu jsem se zabývala programem Adobe, dříve Macromedia, Flash. Tento editor dynamických a interaktivních aplikací multimediálního charakteru jsem pro svou práci vybrala z několika důvodů. Nejenom proto, že se Flash poměrně v krátké době stal „kultovním programem“⁵² (Manovich in Generation Flash, 2002b). Jeho „kult“ je totiž odvozen právě od jeho variability užití. Kombinuje v sobě jak statické, tak dynamické obrazy, protože můžete vytvářet pohyblivé obrázky ze statických fotografií, nebo do něj „downloadovat“ videosekvence. Můžeme také vytvářet animace, kde lze využívat pouze kreslicí nástroje bez nutnosti cokoli do programu importovat (na rozdíl třeba od Adobe Premiere, profesionální digitální střižny, která předpokládá import filmového materiálu). Jednou z hlavních charakteristik tohoto programu je tedy dimenze **pohybu**.

Ruku v ruce s rozmachem internetu se vývojáři programu chopili příležitosti a vyprodukovali program, který umožňuje poměrně jednoduchým způsobem připravit jednoduché či libovolně složité interaktivní aplikace. Při zpracovávání interaktivních prezentací se pohybujeme v kontextu toho, co jsme zmínili v kapitole o interaktivitě (kap. 2.1.2), totiž že taková prezentace v sobě překládá rozměr **prostorovosti**.

Z podstaty programu v něm lze užívat jak **vektorové obrazy**, tak **obrazy bitmapové**. V praxi to pak znamená, že vektory nám umožňují vytvářet kreslené a malované objekty a

⁵² Příklady dynamických aplikací vznikajících v prostředí AF najdeme například na internetových stránkách <www.whitneybiennial.org>.

bitmapy zase práci s fotografií. Oba dva principy pak dovolují zacházet s vizuálním sdělením ve smyslu diskrétních a modulárních entit (viz Manovich, 2002a v kap. 2.1.2.).

Vektorová obrazová vyjádření jsou taková, která nevyplňují předem danou obrazovou plochu (jako Photoshop či PhotoPaint, ale vytvářejí objekty, které drží pohromadě (jaksi bez přesně definovaného okraje) ve vzájemných vztazích. To vede ke zcela jinému způsobu myšlení a představitivosti, než u klasické obrazové plochy, kde všechny objekty chápeme ve statickém poměru pohromadě. Mezi vektorovými objekty můžeme porovnávat vzájemné vztahy. Tím, že máme kontrolu nad každým z objektů, můžeme dynamicky měnit navzájem jejich polohy. Počítač pak propočítá samostatně dráhy mezi polohami.⁵³

Dohromady pak všechny uvedené charakteristiky dávají uživateli zcela nový nástroj na „zachycení proměny kvality“ (Vančát, 2000b, kap. 1.2.1.3.).

Pokud hovoříme v souvislosti s digitálními médii o programovatelnosti, nelze opomenout, že uživatel s počítačem zachází prostřednictvím „operací“ a „funkcí“.

Operace je proces technického charakteru, který může mít za následek proměnu z hlediska vizuální kvality, nebo to může být procedura pomocná. Operování si můžeme představit jako mechanickou práci operátora v bývalých telefonních ústřednách. Stejně jako smyslové receptory převádí vzruchy, ale neanalyzuje je. Zde se nabízí paralela operací s reakcí na buněčné úrovni (rozvíjení smyslové citlivosti v RVP).

Funkce se sestává z operací a taktéž může mít výtvarný nebo nevýtvarný charakter. Na rozdíl od operace v sobě nese záměr autora. Funkci můžeme použít buďto s předporozuměním, či zcela náhodně. Pokud funkci dokonale ovládneme a často ji pak mechanicky užíváme, dostává najednou rozměr operativní. Funkci bychom tak mohli chápat již jako záležitost subjektu (uplatňování subjektivity v RVP).

Pro přehlednost jsem sestavila následující tabulku definic (v tabulce uvádím výběr podkódů a příkladů):

Název kódu	popis	podkódy	příklad
Grafický program	Konečná třída funkcí GP		Adobe Flash

⁵³ [Http://www.eduart.cz/stranky/obrazivost/vektorova-vyjadreni.aspx](http://www.eduart.cz/stranky/obrazivost/vektorova-vyjadreni.aspx)

(GP)			
FUNKCE GRAFICKÉHO PROGRAMU Výtvarné	Konečná třída vizualizačních algoritmů dostupná uživateli prostřednictvím menu, funkce jsou realizovány na základě operací (vznikají jako výsledek programování a dovolují uživateli tvořit výtvarné objekty rozrůzněné v rozmezí příslušné typové třídy.)	výtvarný nástroj výtvarná funkce barva písmo výběrové nástroje kreslení malování maskování	pero změna velikosti obrazu kyblík textový nástroj lasso tužka inkoustová lahvička štětec kyblík nástroj gradient maska vrstvy
FUNKCE GRAFICKÉHO PROGRAMU pomocné	Konečná třída algoritmů podporujících výtvarné funkce dostupná uživateli prostřednictvím menu, funkce jsou realizovány na základě operací	paleta nástrojů označování přiblížení publikace v různých formátech	nástroj pro výběr, nástroj pro přímý výběr lupa publish
DISPOZICE PRO VÝTVARNÉ VYJADŘOVÁNÍ	Třída dispozic pro vizualizaci vnitřních představ a myšlenek (vznikají na základě učení – kulturní a sociobiologické)	myšlení v materiálu citlivost k tématům vhodným pro animaci nebo interaktivní aplikaci rozvoj fantazie rozvoj paměti tvořivé řešení úloh komunikativní	schopnost animovat postavu – pozorování pohybu práce s vrstvami, scénami hledání nových kompozičních řešení spojování nečekaných objektů pracuje se záměrem

		dispozice	dílo vystavit na internetu převyprávění příběhu v kontextu animačního programu
OPERACE výtvarné	Výsledkem výtvarných dispozic, psychomotorických, smyslových a intelektových	výběr nabrání barvy do nástroje kyblík namíchání gradientu zapínání malých či velkých mezer	zvolení určité části obrazu do výběrového rámečku práce s paletou barvy posouvání jezdcem transformujícím gradient při příliš velké mezeře výplň zaplní/nezaplní objekt
OPERACE pomocné	Podporují výtvarné operace, ale nevycházejí z výtvarných dispozic, ani k nim prvotně nepřispívají	ukládání obrazu	save as

Tabulka 2 – Tabulka vybraných grafických operací a funkcí s příklady

2.2.4 Očekávání

Dítě ve výtvarné výchově přichází do e-výuky⁵⁴ s očekáváním, které částečně závisí na jeho předchozích zkušenostech s počítači a částečně na zkušenostech výtvarných. Tyto zkušenosti jsou uloženy v jeho paměti a současně s podmínkami výchovné situace, ve které se dítě právě nachází, rozhodují o tom, jak úspěšně bude jeho práce probíhat i do jaké míry ho bude zajímat a bavit.

Dětské očekávání vůči tomu, co budou s počítačem dělat, je v současné době velmi často ovlivněno tím, že řada žáků má počítač doma na hraní. Na první pohled by se zdálo, že tyto domácí zkušenosti *nebudou mít s výtvarnými fenomény mnoho společného*. Ve skutečnosti tomu tak není, protože jakákoli práce s počítačem nutně předpokládá nějaké výstupní zařízení, které komunikuje s uživatelem za pomoci vizuálního projevu. Je samozřejmě otázka, které jeho stránky budeme považovat za výtvarné a které nikoli, to však na podstatě věci nic nemění. Jestliže u výstupu z počítače, ať již na obrazovce monitoru, nebo na papíře z tiskárny, je důležitý vzhled, pak má v každém případě šanci uplatnit se i z pohledu výtvarníka⁵⁵.

2.2.5 Vliv kulturních vizuálních schémat na programové vybavení grafického softwaru

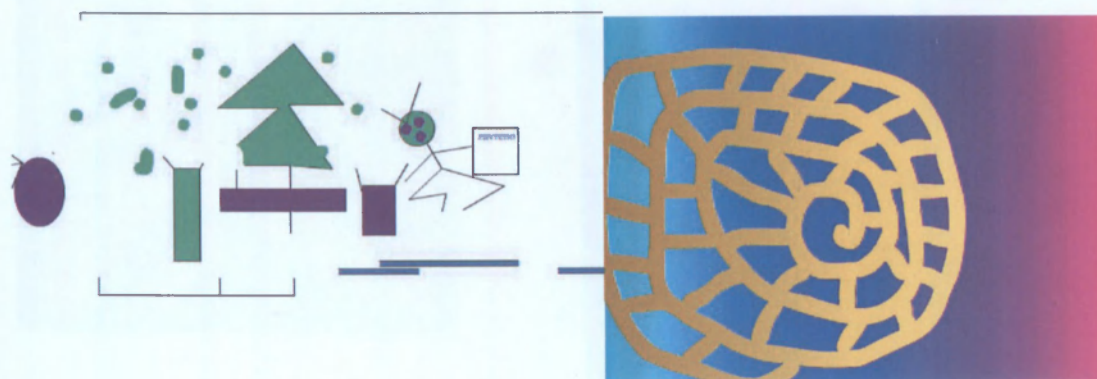
Polemiky nad zaváděním nových médií do procesu výtvarné výchovy nás nutí k zamyšlení: jakého charakteru jsou struktury opakování, které vedou ke skepticizmu vůči počítačové tvorbě? Kde se bere inspirace pro ‚zmechanizované kódy‘ grafických programů?

K tomu, abych mohla odpovědět na tyto otázky, jsem začala hledat podobnosti ve vizuálně obrazných vyjádřeních dětí školního věku a v obrazech z různých epoch zejména moderního umění. Když jsem se blíže soustředila na obrazy, které v prostředí programu AF mohou vznikat, uvědomila jsem si, že se v nich vyskytují určité rysy, které se shodují s tím, co již bylo ve vizuální kultuře dosaženo. Tyto charakteristiky souvisejí jednak s obecnými principy výtvarné tvorby a také s principy vlastními určitému období v dějinách vizuální kultury. Pro tyto shodné rysy, které jsou záležitostí opakování, používám pojem „kulturní schémata“.

⁵⁴ ČERNOCHOVÁ, M. *Příprava budoucích e-učitelů na e-instruction*. 1. vyd. Praha : AISIS 2003. ISBN 80-239-0938-X.

⁵⁵ Klíčovou vlastností pro odlišení výtvarných fenoménů je vzhled objektu. (podrobněji viz: SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění*. 1. vyd. Praha: PedF UK, 2001. ISBN 80-7290-066-8. str. 214 až 224; VANCAT, J. *Tvorba vizuálního zobrazení*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-7184-975-8.)

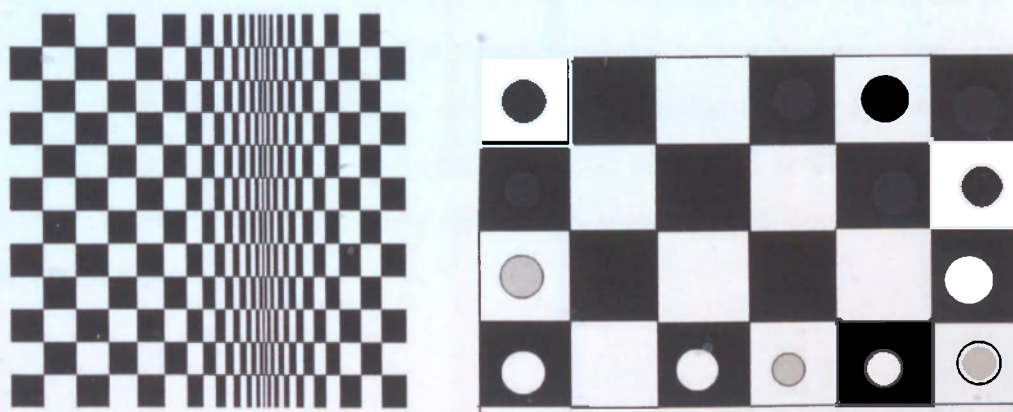
Kromě toho, že ve výstupech z programu MF, tak jako v jiných obrazech, můžeme hovořit o určitém rámování skutečnosti, lze v těchto obrazech na první pohled odhalit schémata související se základním odlišením rozdílného přístupu v plošné tvorbě, souvisejícím s disciplínou kresby nebo malby.



Obrázek 7 – Tomáš, 10let „Supervánoce“; Karolína, 8let „Vik“ - rozdíly v lineárním, kresebném projevu a vyjadřování v ploše, malba

Tyto základní dva principy pak doplňuje ještě médium fotografie (obr. 12) a filmový pás.

Vektorový charakter Flashe pak odkazuje k takovým formám zobrazení, které se vyskytují u geometrické abstrakce, neoplasticismu a minimalismu. Ze svého archivu jsem vybrala díla, která jsou vykazují nápadnou podobnost s některým z uvedených směrů a pak jsem hledala na internetu obrazy, které by se svým vyjádřením těmito vybraným zankům formálně nebo konceptuálně blížily.



Obrázek 8 –Podobnost čistě náhodná? Bridget Riley vs. Jana 8let (nahore), Sol LeWit vs. David 8let (dole).



Takto jsem srovnávala i další možnosti plošného vyjadřování jako například u abstraktního expresionismu Karla Appela, pop artu a komiksu (děti vytvářely velmi často postavičky podobné figurkám ze seriálu Southpark, další kultovní záležitost mimo jiné skutečně spojená s Flashem).

Jak jsme již naznačili dříve, digitální média poskytují výjimečnou příležitost využívat dadaistické principy a spojovat různorodé prvky (Manetas; Manovich 2002a; Bouriaud, 2004). Díky písmu a funkcím textového nástroje lze s úspěchem aplikovat i principy lettrismu. Dětské práce jsou dále hodně ovlivněny současným designem a webdesignem.

Multimédia dětem umožňují přiblížit se profesionální filmové tvorbě, proto se snaží rekonstruovat narativy viděné v masmédiích v jejich vlastní interpretaci. Zabývají se tím, jak profesionálové dospívají k řešení různých problémů a zkoumají, jakým způsobem je možné tato řešení napodobit. Zkoušejí dosahovat stejných účinků barevného provedení, vizuálních efektů, iluze pohybu apod. Tuto dětskou snahu je dobré podporovat do té míry, do jaké je s dítětem v dialogu probírán „pravý stav věcí“⁵⁶. Je totiž nutné, aby se dítě skrze svoji vlastní tvorbu naučilo aktivně dekódovat obsahy mediálních sdělení, která jsou mu prostřednictvím masmédií předkládána.

⁵⁶ Tento výraz uvádím záměrně v závorkách v kontextu pluralistického přístupu k realitě a k pojmání světa, který explicitně zahrnuje také subjektivní vnímání a nepřipouští existenci jedné všeobecně platné objektivní ideologie.

Výtvarná výchova, tak jak je pojmána v Rámcových vzdělávacích programech (Kol. autorů, 2004, 2005), si přímo klade za úkol zabývat se současnou vizuální kulturou nejenom z oblasti světa umění, ale i mediálních sdělení, přičemž si uvědomuje, že přesahy mezi těmito dvěma světy jsou v současnosti poměrně široké. Vzhledem k rozkolísané pozici umění má i výtvarná výchova v současné době starost o to, jaké existují vlastně aspekty, které předurčují artefakt jako umělecké dílo a jaké kvality či „hodnoty“ má toto dílo naplňovat. Nelze jednoznačně říci, že vliv působení vizuálních obrazů reklamy na dětský vývoj je škodlivý. Některé reklamy jsou inovátorské, originální, vtipné a jejich kvalita z hlediska odhalování nových struktur zkušenosti je značná. Je ovšem nutné vést s dětmi o jejich projevech a účincích dialog a vždy znovu zpochybňovat kritéria uměleckosti či kých, jak jsou v societě aktuálně pojmány. Svět reklamy se velmi často inspiruje ve světě umění. Pro vlastní účely přebírá avantgardní postupy, které již svět umění „objevil“, aby již bylo použito jako prostředek atraktivita. Tato atraktivita „originálních“ vizuálních efektů a zobrazovacích prostředků se pak stává jedním z nástrojů persuaze v reklamě. Vzhledem k tomu, že veškerá reklamní produkce současnosti je vyráběna na elektronických médiích, mohou se děti jejich prostřednictvím naučit nástroje reklamy dekonstruovat a rekonstruovat a odhalovat tak skutečný účel jejich užití.

Svět multimédií přinesl do světa mediálních obrazů zcela nový rozměr vytváření iluze a fiktivních zobrazení (např. in Manovich, 2002a; nebo Grau). Prostřednictvím odhalování vizuálně znakových struktur reklamních sdělení a jejich komunikací na úrovni society lze vyvolat proces převádění vlivu mediálních sdělení z nevědomí do vědomé sféry. Škodlivé působení reklamy a nekritické přijímání obrazů, které masmédia přinášejí, lze do jisté míry oslabit aktivním zacházením s těmito sděleními a všestrannou analýzou jejich výrazových prostředků. Tázání po hranicích mezi skutečným světem tady a teď a fikcí je jedno z velkých témat, které výtvarná výchova v současnosti řeší. Vždy je ovšem nutné ověřovat komunikační účinky mediálních sdělení v rámci skupiny na bázi subjektivních zkušeností a postojů, které k danému okruhu vizuálně obrazných vyjádření jedinec zaujímá, a konfrontovat je s empirií, které již bylo kulturním vývojem society dosaženo.

Pokusila jsem se zde pouze v hrubých rysech naznačit problematiku, která je velmi rozsáhlá a jejím řešením se nezabývá pouze výtvarná výchova, ale i současné umění, filozofie, sémiotika, logická sémantika, sociologie, psychologie, neurobiologie atd. Vzhledem k tomu, že se pohybujeme v prostoru, který je úzce spojen se subjektivním vnímáním reality a tvorbou vizuálně znakových struktur, je jasné, že zřejmě nebude existovat jednotný recept na

to, jak s mediálními sděleními, potažmo reklamou pracovat tak, aby jejich vliv nevykazoval žádné škodlivé účinky. Jak jsem naznačila výše, je nutné, snažit se ve vzdělávacím procesu vést otevřený dialog a komunikovat obsahy těchto sdělení tak, aby se jejich skrytý smysl dostával na povrch.

Koncepce multimediálního díla může jít podle typu programu a podle záměru, se kterým je tvořena, dvěma směry. Jednak lze docílit, abychom se při tvorbě iluzi reality skutečně co nejvíce přiblížili, a na druhou stranu bude dílo hovořit naprosto specifickou řečí digitálních technologií daného programu, s aktuální realitou nebude zaměnitelné a vytvoří si vlastní ‚existenční pole‘ s osobitým vztahem k objektu, jenž byl předlohou nebo inspirací jeho vzniku.

3 Práce dítěte s grafickým programem – kvalitativní empirický výzkum

Jediná možnost, jak zjistit hranice možného, je ta, že postoupíme o něco dál do nemožného.

Arthur C. Clark

Všechny bytosti dosud vytvořily něco nad sebe samy; a vy chcete být odlivem tohoto velkého přílivu a raději snad se vrátit k zvířeti, než abyste překonali člověka?

Friedrich Nietzsche, Tak pravil Zarathustra

3.1 Analýza vizuálně obrazného vyjadřování u 7 letých až 14 letých dětí (v prostředí programu Macromedia Flash⁵⁷)

V této části textu představím dílčí výsledky kvalitativního výzkumu, který jsem prováděla v hodinách kroužku počítačové animace na ZŠ prof. Švejcara, Mráčkova ul, Praha 4. Důvody, které mě vedly k výběru právě programu Flash díle jen (AF), jsem již popsala v kapitole 2.2.3.3.

⁵⁷ v názvu záměrně ponechávám stále poměrně zakořeněný původní název programu. Software byl před krátkou dobou zakoupen firmou Adobe. S dětmi jsme ovšem pracovali ve verzi Flash 4, která ještě nesla název společnosti Macromedia.

Kroužek jsem vedla 4 semestry a v každém semestru jsem měla k dispozici jiné složení subjektů z nichž některé se překrývali a ve výsledku jsem pracovala se 27 dětmi ve věkovém rozmezí od 7 do 14 let. Pracovali jsme na 10 stanicích, které kromě programu AF obsahovaly ještě sadu Office a Adobe Photoshop.

V kroužku jsme měli za úkol naučit se ovládat grafický program, který je pro začátečníka poměrně složitý. Technická podpora lektora byla v tomto případě zejména na začátku nezbytná a zjistila jsem, že pokud bych nestíhala „obsloužit“ děti dostatečně rychle, brzy by ztratily zájem o tvorbu. Práci s Flashem nám někdy ztěžovala technika, protože jsme využívali poměrně pomalé stroje, které se při přehlcení musely restartovat a jako rozhraní pro komunikaci s počítačem jsme používali myš, která je obecně pro kreativní tvorbu méně vhodná. Lepší variantou se jeví tablet s perem, který umožňuje přiblížit se tradičnímu médiu kresby. Nicméně se v mé skupině vyskytl subjekt, který měl po mozkové obrně problémy s jemnou motorikou a práce s „neohrabanou myší“ mu umožnila na rozdíl od tradičních nástrojů, které vyžadují jemnou koordinaci, velkorysé zacházení s plochou a barvou.



Obrázek 9 – Ondřej 8let „Koulovačka“ (zdroj archiv VZ)

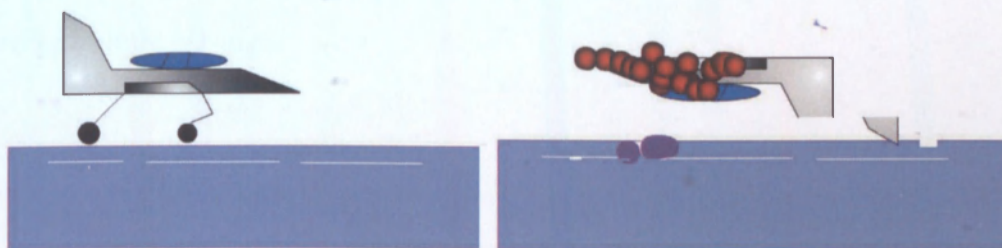
Jak jsem již zmínila, v kroužku šlo především o technologii. Tento fakt ovlivnil skutečnost, že jsem se nemohla, zejména ze začátku, příliš zabývat výběrem vhodných námětů. Děti samy ovšem brzy zjistily možnosti média, jak byly naznačeny v kapitole 2.2.3., a samy si posléze vybíraly náměty pro dynamické aplikace vhodné.

„Vhodným námětem“ se jeví právě takový námět, který umožňuje zachytit kvalitativní proměnu v procesu nebo se věnuje přímo konceptu pohybu. Níže uvedená sekvence ilustruje obě dvě tyto roviny.



Obrázek 10 – Kryštof, 9let „Kkkkoopp“ (zdroj archiv VZ)

To, že jsem neměla příliš možností rozpracovat námětovou oblast vedlo ovšem k zajímavému zjištění, které je paralelní s tím, co tvrdí teoretici nových médií Lunenfeld a Manovich. Dětská tvorba v tomto programu vykazuje všechny prvky estetiky „generace flash“ nebo „poptech“, tak jak byla citována v kapitole 2.1.1.1. Děti v tomto programu zlehčovaly i velmi závažná témata, což svědčí o přesycenosti takovými tématy v důsledku informací, kterými jsme bombardováni prostřednictvím médií. Uvedu na následujícím příkladu: kroužek počítačové animace jsem vedla v době, kdy došlo k atentátům na Twin Towers v USA. Dětské filmy, a zejména pak ty klučičí, se okamžitě staly dějištěm destrukce letadel, domů a Usámy bin Ládina. Pokud zmiňuji *genderovou tematiku* – destrukce se stala skutečně doménou tvorby chlapců, zatímco děvčata se věnovala spíše socio-kulturním fenoménům, popovým a filmovým hvězdám, nadsázce a zpracovávaly také filmové příběhy.



Obrázek 11 – Tomáš, 8let „Nedobrejdeneklpilot“ (zdroj archiv VZ)



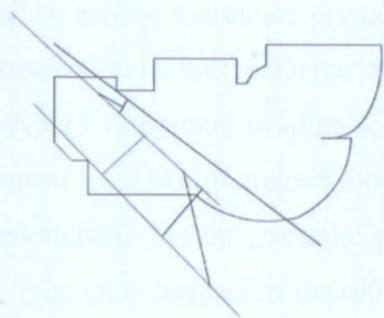
Obrázek 12 – Kačka a Kristýna, 10let „Patricia Fernandez“; „Britney“ (zdroj archiv VZ)

Dětské práce dokazují také naprostou svobodu co se týče přijímání existujících obrazů ve smyslu Neen (Manetas 2002-4) a recyklace (Bouriaud, 2004).



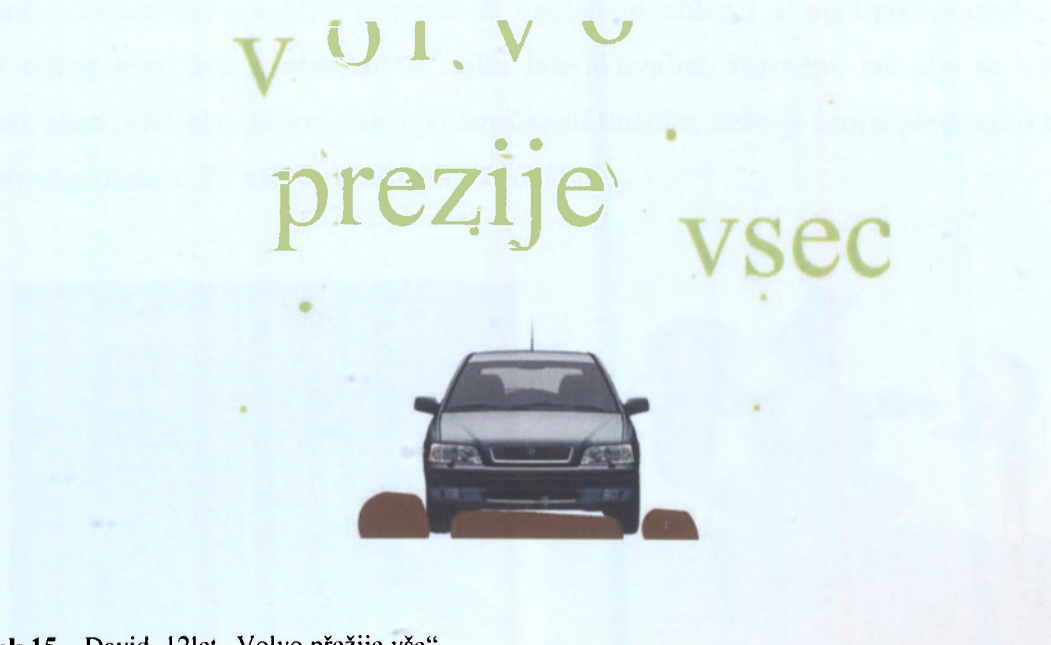
Obrázek 13 – David, 12let „Sekreat“; Michal, 12let „Vlád'a Čecháč“

Zatímco některé práce vykazovaly vysokou míru komplexity, jiné byly naopak z tohoto hlediska málo saturované a přesto byl výsledek zajímavý. Následující animace vznikla náhodně z pouhých dvou framů při zkoušení nástrojů a funkce animace. Blikání přináší odkaz ke kultuře VJ-ingu.



Obrázek 14 – Tomáš, 12let „Tutu“

Další poznatek souvisí s využíváním pracovní plochy. Děti berou automaticky celou plochu obrazovky jako kreslicí plochu. Použití funkce se sice zobrazí v rozpracované animaci, ale v konečném výsledku animaci nevidíme celou, protože animace se z projektu převádí do přehrávače s omezenou plochou okna. Na spodním obrázku je do animace vložen nápis Volvo přežije všechno.



Obrázek 15 – David, 12let „Volvo přežije vše“

Výše uvedené obrazy také dokazují zásadní charakteristiku procesu tvorby prostřednictvím multimédií, které souvisí s faktem, že AF je program na vytváření dynamických, nebo interaktivních aplikací. Dítě se v prostředí tohoto programu soustředí na zcela jiné záležitosti než při tvorbě statického obrazu například prostřednictvím malby

temperou. Zjistila jsem, že v tomto médiu se soustředí více na detaily, zatímco v programu Flash se zajímá o dimenzi proměny – pohybu, či interaktivního propojení jednotlivých prvků v obraze. Tento fakt můžeme dát do souvislosti s velmi zajímavým problémem, kterým se zabývala i výzkumná skupina doc. Slavíka ve výzkumném projektu zaměřeném na zjišťování platnosti testu školní zralosti Goodenoughové. Tento test měří intelektuální rozvoj na základě jednoduchého zadání „namaluj pána“ a čím více dítě skóruje v míře komplexity a integrity, tzn. čím více správných detailů v malbě uplatní, tím se předpokládá vyšší stupeň zralosti. Problém, který výzkumná skupina zkoumala se týkal toho, že avantgarda vnesla do kultury vizuální sdělení, které jsou vysoce intenzivní, na škále Goodenoughové by skórovaly s minimem bodů, a přesto jsou považována za mezníky v dějinách umění (Avignonské slečny, Miróovy figury apod.). Uvažovali jsme, že preference takových vizuálních sdělení by mohla vést k tvorbě bližší těmto znakům. Ve výsledku jsme se dostali k tomu, že vychází určitá míra shody.

Na tomto podkladě jsem se rozhodla zjistit, jak se toto východisko objeví v podobném testu. Zadal jsem dětem námět „koulovačka“ a nechala jsem je pracovat nejdřív temperou a posléze na počítači. Výsledek byl překvapivý. Pouze 2 dívky z deseti dětí se přidržely původního zpracování a snažily se pracovat s detailem, chlapci se ujali počítačového obrazu s větší mírou abstrakce a věnovali se spíše interaktivnímu rozměru, tak aby se v animaci vyvolala akce (většinou destruktivní) po zmáčknutí tlačítka, nebo je zaujal především koncept pohyblivého obrazu. Za všechny alespoň následující:



Obrázek 16 – Kryštof, 11let „Koulovačka“ (malba temperou a digitální animace)

3.2 Digitální média a školní praxe

3.2.1 Neomediální kultura a její reflexe v zahraničních programových liniích výtvarné výchovy (VCAE)

E. Linaj popsal podobu vztahu mezi moderními technologiemi a uměním jako obrazovou zombii. Problematickým vidí „spojení mechanické digitální technologie oblečené do vizuálního znakového obrazu“ a jejího odkazu k „organickému tělu umění“.

Naproti tomu Robert W. Sweeny ve svém článku tvrdí, že „praktiky ve výtvarné výchově, které se soustředí na tento nový vývoj (rozuměj digitální systémy, které v rámci vizuální kultury posouvají pojem vizuality), by měly být schopny korespondovat současným formám vizuality tvořených v různých výchovných prostředích – v aktuálních i virtuálních“ (Sweeny, 2004, s.74).

Není divů, že odpůrci počítačových technologií proti těmto tak brojí. Na fyziologické úrovni skutečně dochází k podstatným změnám ve vnímání. Jak uvádí Kesner (2000), vidění vystavované stále častěji pohyblivým obrazům, se adaptuje tím, že se posilují více skupiny buněk, které toto vidění zajišťují a tím dochází, že člověk, potažmo kultura, přestává být nastaven ke vnímání obrazu statického.

Ráda bych zde uvedla článek Toma Andersona z Florida State University „Roots, reasons, and structure: framing Visual Culture Art Education“ (2003). Autor v tomto materiálu říká, že primární strategií užívanou edukátory, kteří se zaštiťují koncepcí VCAE, je kritika. Tato může být vedena buď z perspektivy příjemce vizuálních zobrazení, ale zvláště pak cestou vlastní tvorby a vizuálních performancí. Smyslem kritiky nemá být podle Andersona pouze pochopení estetického působení díla, ale také jeho další využití v rámci intelektuální konstrukce našeho vlastního významu vizuálního prostředí, jenž nás obklopuje. Odkazem na tento text chci ilustrovat blízkost principů našeho národního kurikula pro výtvarnou výchovu – Rámcových vzdělávacích programů (dále jen RVP⁵⁸) a Visual Culture Art Education (dále jen VCAE), v českých podmínkách známou zejména díky textům Paula Duncama. Koncepce VCAE je v domácím kontextu tradičně užívaného pojmenování oboru ‚výtvarnou výchovou založenou na podnětech přicházejících z oblasti vizuální kultury‘.

⁵⁸ Nehovořím zde o konkrétním programu pro daný stupeň, protože koncepce RVP pro gymnaziální vzdělávání vychází z koncepce RVP pro základní vzdělávání a základem obou platforem je jednotná struktura zacházení s vizuálními obrazy v prostředí výukového procesu.

V kontextu terminologie nově zaváděné díky RVP, které bylo ústředním bodem celého jednání symposia, se jedná o ‚výchovu k vizuální obrazivosti‘.

Vzhledem k tomu, že současná vizuální kultura je skrz naskrz prostoupena vstupy a výstupy tvořenými na počítačích, zdá se z pohledu problematiky, na kterou se specializují, RVP zcela zásadním dokumentem, protože ukládá učitelům výtvarné výchovy povinnost zaobírat se novými médii v procesu výuky. Jakkoli tento výklad dokumentu může znít jako dogma, odráží skutečnost, která byla v našem oboru doposud běžná. RVP totiž zamezuje dalšímu ignorování multimédií jako vyjadřovacímu prostředku, díky němuž lze podávat rovnocenné svědectví o tom, jak jedinec vnímá svět kolem sebe, přičemž termín ‚rovnocenný‘ nabízím jako variantu slova ‚alternativní‘ v kontextu zapojení široké škály vizuálně obrazných prostředků, které můžeme v procesu tvorby ve výtvarné výchově uplatňovat. Záměrně zde užívám slovního spojení ‚škála vizuálně obrazných prostředků‘, protože neodkazuji pouze k tvorbě v tradičním slova smyslu, tím pádem k dělení na klasické a nové výtvarné prostředky, ale k tvorbě jako procesu rekonceptualizace (Manovich in Zikmundová 2006, s.54.), která začíná již v myšlení jedince. Toto je také důvod, proč se učitel výtvarné výchovy, který neovládá grafické editory nebo nemá k dispozici adekvátní technické zázemí, nemusí obávat toho, že by porušoval zákon, pokud nebude své žáky učit fyzicky zacházet s multimédiem. Požadavek RVP by měl být naplněn již tím, že ve výuce zohlední a zpracuje výstupy, které jsou prostřednictvím počítače tvořeny, transformovány nebo díky nim do světa vizuální kultury vysílány.

Marshall McLuhan o vzdělávání napsal: „Automatizace je informace. Skoncovala nejen se specializací práce, ale také s jednotlivými vyučovacími předměty. Neskoncovala však s učením samým. Budoucnost práce je v učení. Budeme se muset naučit žít ve věku automatizace... Věk informací si vyžaduje *simultánního využití všech našich schopností*. (Luhan, 1991, s. 319). Obava ze zavádění multimédií do výtvarné výchovy se na úrovni domácí oborové komunikace nejvýrazněji projevila na počátku nového tisíciletí. V té době byla v časopise Výtvarná výchova uveřejněna polemika Jaroslava Vančáta (2000; 2001) a Evžena Linaje (2001). V Linajově pojetí byl Vančátův článek „Jak konečně začít“, který odhaloval nedostatečnou připravenost českých pedagogů otevřít se novým trendům v technologiích výtvarné tvorby, snahou o rozpoutání zápasu „progresivních neofilů s obtížnými staromily“ (Linaj 2001, s.3). Z Linajova pohledu jsou počítačové technologie nástrojem, který ohrožuje rovnováhu duševních sil zejména tím, že inkorporuje „mechanický jazyk technověd“ do „živého, tajemného, organického těla uměleckého symbolu“ (tamtéž). Kritika počítačové tvorby byla mířena zejména na jejich přílišnou znakovost v souvislosti

s opakováním obrazových schémat, které počítačové programy ve svých zdrojových kódech obsahují a tudíž jsou potom implicitně distribuovány do výstupů v nich vytvářených, aniž by si jich byl tvůrce nutně vědom.

V obecnějších souvislostech citovaná polemika odráží celkový protiklad modernistického a postmoderního chápání tvorby. K tomuto tématu se na sympoziu INSEA 2006 vyjadřoval i prof. Atkinson z Goldsmith College, London University. Jeho slova mohou volně interpretovat tak, že ve školství stále převládá modernistický model tvůrce jako svrchovaně autentického, originálního autora, zatímco ve skutečnosti je třeba proces tvorby chápat spíše jako socio-psychickou performanci, která vede ke kritickému porozumění své aktuální pozice v kulturním kontextu, a tudíž originalita jako primární východisko a cíl v soudobé výtvarné výchově nemůže obstát. V souvislosti s novými médii lze tuto skutečnost ilustrovat například textem Nicolase Bouriauda, který současnou kulturu vnímá jako záležitost postprodukce a recyklace (Bouriaud, 2004) a jedním z principů, který toto umožňuje skrze digitální média je modularita elektronických výstupů (Manovich in Zikmundová 2006).

Zdá se, že v zahraničí pochopili důležitost role výtvarné výchovy v kontextu vzdělávání. Koncepce VCAE je toho důkazem. Je velmi obtížné kvantifikovat proporce mezi vizuálními informacemi a těmi, které k nám přicházejí prostřednictvím ostatních smyslových kanálů, ale relevantní výzkumy mluví většinou o rozsahu mezi 70 – 90%. Toto je skutečná výzva pro nás výtvarné pedagogy, uvědomíme-li si co je oblastí zájmu našeho předmětu.

Výtvarná výchova je založena výhradně na komunikaci. Když v societě komunikujeme naše pre-koncepty, potřebujeme v první řadě buď pochopit informace přicházející od ostatních účastníků procesu komunikace a posléze vyjádřit naše myšlenky v reakci tak, aby byly ostatním srozumitelné, nebo obráceně. Aby se naše signály neztratily v záplavě obrovského množství dat je skutečnou potřebou používat přiléhavé strategie vyjadřování, které způsobí, že nám ostatní rozumějí. Fulková shrnuje výsledky výzkumů z 90.let, které se zabývaly vizuální gramotností. Mezi pěti důležitými rovinami tohoto fenoménu jmenuje také „percepční senzitivitu“, „schopnost kritického myšlení“ a „schopnost vizuální výmluvnosti“ (Fulková, 2004, s.17). Tyto tři kompetence považujeme za základ také pro rozvinutí komunikativních strategií a učení ve výtvarné výchově.

Národní kurikulum – Rámcové vzdělávací programy pro základní i gymnaziální vzdělávání - jsou založeny na podobném principu jako koncept vizuální gramotnosti, tak jak ho českému čtenáři předkládá Fulková, a nabízí žákovi dostatek prostoru pro rozvoj jeho schopností jako „Diváka, Autora a Kritika“ (Lukavský, 2006). Kreativita a originální postoj jsou v procesu

vzdělávání velmi důležitým předpokladem, ale jejich skutečná kvalita se vyjevuje teprve na základě sociálního vyjednávání, které odhaluje, co je a není kreativní a originální. Proto je významná část kurikula věnována „ověřování komunikačních účinků“ (Vančát, 2004).

Paul Duncam, jeden z otců koncepce VCAE již v současné době hovoří o „shiftu“ této koncepce směrem k ostatním smyslům, které jsou právě díky multimédiím neopomenutelné v rámci vnímání (2004). Výtvarná výchova se tak posouvá od vizuálního do široké oblasti multi-literacy – rozmanité gramotnosti. Společně s Pamelou Taylorou pak můžeme uzavřít tento oddíl citací jejích tezí, které vyjadřují, jak by se člověk měl vůči novým technologiím, a tedy i současné kultuře chovat (Taylor, 2004).

- získáváním významu světa viděním své pozice v něm
- získáváním smyslu čtením našeho místa v něm
- získáváním smyslu zpochybňováním naší pozice a konečně
- získáváním smyslu jejím hledáním. *echo*

ZÁVĚREM

Ve své disertační práci jsem se snažila postihnout nejzákladnější charakteristiky digitálních technologií v kontextu vzdělávání. Jak jsem konstatovala v úvodu, problematika je natolik komplexní, že se některých rysů, ačkoli by stály za důkladnou analýzu, pouze dotýkám. Prostřednictvím práce na disertačním textu se mi otevřel tak široký horizont problémů, že si troufám předvídat pokračování tohoto pojednání zejména v oblasti konkrétní aplikace do oblasti procesu výuky ve výtvarné výchově. Základní výzkum na poli nových technologií v českém kontextu našeho oboru zcela chybí.

Zatímco zejména na začátku práce vycházím z klíčových momentů, jako je zavádění současného kurikula – RVP – které pro nová média ve výtvarné výchově mohlo znamenat potlačení digitálních technologií v tomto oboru, pokud by bývalo nebylo přijato; na konci textu cituji ze zahraničních programových linií směřujících k multi-vzdělanosti, která nutně zahrnuje porozumění novým technologiím.

Toto porozumění se může stát základním předpokladem přežití, protože schopnost manipulovat digitálním obrazem je, jak jsme ukázali, obrovská...

Digitální technologie v sobě nesou ovšem ještě jeden důležitý rozměr, a tím je schopnost propojení umění a vědy. Technická stránka počítačových obrazů může být metaforou pro rigidní vědeckou ‚programovost‘ a umění je tou oblastí, kde a priori předpokládáme – a ne vždy ji nacházíme – kreativitu.

Současná vizuální kultura nám předkládá obrazy, které jsou naprosto překvapivé, blíží se uměleckým formám, a přesto se jedná o obrazy vědecké. Na druhé straně umělcům již nestačí ‚recyklovat‘ tradiční formy umění. Přicházejí do vědeckých laboratoří a zcela vážně komunikují s vědci o možnostech spojení vědy a tvůrčí intuice. To, co bylo dříve nemyslitelné, stává se dnes realitou. Například Lucii Svobodové se v rámci projektu Transgenesis: Artists in Science Labs podařilo těžko uvěřitelné. Na principu ‚hry‘ s bakteriemi zavedla vědcům námět k výzkumu...

Zdá se, že to samé se děje s výtvarnou výchovou. Kontext současné kultury ji jakoby přirozeně posunuje do stále významnější pozice a výtvarní pedagogové se aktivně chápou této výzvy. Dříve okrajový předmět dostává v současnosti vědecký background. Je nasnadě, že digitální technologie tento proces katapultovaly a ukazuje se, že v něm budou sehrávat čím dál významnější roli...

Bibliografie:

AJVAZ, M. *Světelný prales. Úvahy o vidění*. Praha : OIKOYMENH, 2003. ISBN 80-7298080-7.

ANDERSON, T. *Roots, reasons, and structure: framing Visual Culture Art Education* [online]. c2003 [cit. 2007-3-31]. <http://ed.arte.gov.tw/uploadfile/Periodical/579_5-44.pdf>.

ANZENBACHER, A. *Úvod do filozofie*. 1.vyd. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-26038-1.

ARNHEIM, R. *Art and Visual Perception (A Psychology of the Creative Eye)*. The New Version. 3. upravené vyd. (1. vyd. 1954), Berkeley and Los Angeles : University of California Press, 1974. ISBN 0-520-02613-6.

BOURIAUD, N. *Postprodukce*. 1.vyd. Praha: 2004, Tranzit. ISBN 80-903452-0-4.

- COLEMAN, A. Net.art and Net.pedagogy: Introducing Internet Art to the Digital Art Curriculum. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 2004, vol. 46, no. 1, s. 61-73.
- DAVID, J. *Ontologie výtvarné výchovy, ekologie a emocionalita*. In *Výtvarná výchova a emocionalita*, sborník Sympozia INSEA 1996.
- DAVID, J. *Století dítěte a genetická paměť kultury* [online]. [cit. 2005-10-06]. Dostupné na URL: <<http://www.kvk.zcu.cz/sympozia/insea/INSEA.htm>>
- DUH, M. The use of Computers in teaching Fine Arts at the primary school level. Transition from quantity to quality interdisciplinary dialogues in Art Education. In *International InSEA Congress 2006*, Viseu, Portugal.
- DUNCAM, P. Visual Culture isn't Just Visual: Multiliteracy, Multimodality and Meaning. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 2004, vol. 45, no. 3, s. 252-264.
- ECO, U. *Meze interpretace*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0740-9.
- FLOOD, A. – BAMFORD, A. Manipulation, Simulation, Stimulation: the role of art education in the digital age. *International Journal of Education through Art*. 2007, vol. 3, no. 2, s. 91-102.
- FLUSSER, V. *Moc obrazu : výběr filosofických textů z 80. a 90. let*. 1. vyd. Praha: Občanské sdružení pro podporu výtvarného umění, 1996.
- FLUSSER, V. *Za filozofii fotografie*. 1.vyd. Praha: Hynek, 1994. ISBN 80-85906-04-X
- FREEDMAN, K. Possibilities of Interactive Computer for Art Instruction : A Summary of Research. *Art Education*, 1991, vol 44, no. 3, s. 41-47.
- FREYERMUTH, G.S. *Cyberland*. 1.vyd. Brno: Jota, 1997. ISBN 80-7217-032-5.
- FULKOVÁ, M. Kresba jako komunikace: sociální a kulturní vlivy v dětském výtvarném projevu. *Výtvarná výchova*, 2004, roč. 44, mimořádné číslo, s.16-24.
- GADAMER, H.G. *Idea Dobra mezi Platónem a Aristotelem*. Praha : OIKOYMENH, 1994. ISBN 80-851241-46-3.
- GARDNER, H. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. 1.vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.
- GAROIAN, CH. R. – GAUDELIUS, Y.M. Performing resistance. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 2004, vol. 46, no. 1, s. 48-60.
- HOSMAN, Z. Výtvarná výchova operátorů? *Výtvarná výchova*, 2001, roč. 41, č. 2, s.5.
- INGARDEN, R. Fenomenologická estetika. In *Umění, krása, šeredno*. Zuska, V. (ed.). Praha: Karolinum, 2003, s. 225 – 246. ISBN 80-246-0540-6.
- KESNER, L., ml. *Muzeum v digitální době*. 1. vyd. Praha: 2000, Argo. ISBN 80-7023-252-6.

- KOMRSKA, T. - PASTOROVÁ, M. - ŠAMŠULA, P. *Osnovy výtvarné výchovy pro 1.-9. ročník VP Základní škola (Alternativa A)*. 2001. Dostupné na URL: <http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=19>.
- KŮST, F. *Vizuální komunikační strategie nových médií*. In *Média a realita 04: Sborník prací Katedry mediálních studií a žurnalistiky FSS MU Brno*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. s. 94-117.
- LACHS, V. *Making multimedia in the classroom. A teacher's guide*. 1st printing. London: RoutledgeFarmer, 2000. ISBN 0-415-21684-2.
- LIESMANN, K.P. *Filozofie moderního umění*. 1.vyd. Olomouc: Votobia, 2000. ISBN 80-7198-444-2.
- LINAJ, E. *Dvě skryté tendence výtvarně pedagogického uvažování*. *Výtvarná výchova*, ? 2001, roč. 41, č. 2, s.3-4. (2001a)
- LINAJ, E. *Osnovy výtvarné výchovy pro 1.-9. ročník VP Základní škola (Alternativa C) pro individuální práci s žákem*. 2001. Dostupné na URL: <http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=19> >. (2001b)
- Využití informační a komunikační techniky (ICT) ve výuce v základních školách*. Česká školní inspekce [online]. c2006 [cit. 2007-3-15]. Dostupné na URL: http://www.csicr.cz/upload/vyuziti_informacni_a_komunikacni_techiky ICT ve vyuce Z S.pdf.
- LUKAVSKÝ, J. *O podobnosti ve výtvarné výchově*. In: Horáček, R.; Zálešák, J. eds. *Aktuální otázky zprostředkování umění, Teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultury a výtvarné výchovy*. Sborník kolokvia doktorandů. Brno : MU, 2007. ISBN 978-80-210-4371-8
- LUKAVSKÝ, J. *Současné tendence a metody ve Výtvarné výchově: evaluace a reflexe*. *Nepublikovaná přednáška*. Příbram: Pedagogické centrum, květen 2006.
- LUNENFELD, P. *Flash is Poptech: from the KLM theory* [online]. c2004 [cit. 2007-8-15]. Dostupné na URL: <http://www.manetas.com/eo/wb/files/Lunenfeld2.htm>.
- LUNENFELD, P. *Snap to grid*. 1st printing. Cambridge (Massachusetts), London: MIT press, 2000. ISBN 0-262-62158-4.
- LUNENFELD, P. (ed.) *The Digital Dialectic: New Essays on New Media*. 1st printing. Cambridge (Massachusetts), London: MIT press, 1999. ISBN 0-262-12213-8.
- MANETAS, M. *Websites Are The Art Of Our Times* [online]. c2002-2004 [cit. 2003-4-21]. Dostupné na URL: <http://www.manetas.com/txt/websitesare.htm>.
- Mc LUHAN, M. *Jak rozumět mediím*. Praha: Odeon, 1991. 1.vyd. ISBN 01-048-91 12/13.

- MANOVICH, L. *Generation Flash* [online]. c2002 [cit. 2003-4-20]. Dostupné na URL: http://www.manovich.net/texts_00.htm. (2002b)
- MANOVICH, L. Principy nových médií. In *Teorie vědy/Theory of Science*, 2002, 24, č.11, s. 55 - 76. ISSN 1210-0250. (2002a)
- MANOVICH, L. *The languages of New Media*. 1st printing. Cambridge (Massachusetts), London: MIT press, 2001. ISBN 0-262-63255-1.
- MAŠEK, J.; MICHALÍK, P.; VRBÍK, V. *Otevřené technologie ve výuce*. 1. vyd. Plzeň : Západočeská univerzita, 2004. 116 s. ISBN 80-7043-254-3.
- MAŠEK, J., ŠMÍDOVÁ, J. *Pedagogické aspekty Internetu*. Html výukový kurz. Plzeň: ÚCV ZČU, 2003.
- MONDRIAN, P. Umění čiré a čisté plastické umění. In MONDRIAN, P. *Lidem budoucnosti*. 1.vyd. Praha: 2002, Triáda. ISBN 80-86138-31-3.
- REIFOVÁ, Irena. Mírná svoboda v mezích zákona sítě. *Věda, technika, společnost (Teorie vědy)*, 2002, roč. 24, č. 2, s. 99-108. ISSN 1210 - 0250.
- ROESELVÁ, V. *Techniky ve výtvarné výchově*. 1.vyd. Praha: Sarah, 1996. ISBN 80-902267-1-X.
- ROESELVÁ, V. *Námět ve výtvarné výchově*. 1.vyd. Praha: Sarah, 2000. ISBN 80-902267-4-4.
- ROESELVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro ZUŠ*. 1.vyd. Praha: PedF UK, 2001. ISBN 80-7290-058-7.
- SKALKOVÁ, J. Rámcové vzdělávací programy – dlouhodobý úkol. *Pedagogika*, 2005, 55, č. 1, s. 4 – 19. ISSN 0031-3815.
- SLAVÍK, J. *Artefiletika: od výrazu k dialogu ve výtvarné výchově*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. 1.vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- SLAVÍK, J. Kdy se cosi stane znakem? *Výtvarná výchova*, 2004, 44, č. 4, s. 11 – 13. RS 5096 ISSN 1210 – 3691. (2004c)
- SLAVÍK, Jan. Mezi fantazií a realitou v arteterapii : K Winnicotově koncepci potenciálního prostoru. *Arteterapie*, 2005, roč. 3, č. 9, s. 20-27. ISSN 1214-4460. (2005c)
- SLAVÍK, J. *Mezi osobitostí a normou: proměny české výtvarné výchovy na přelomu tisíciletí*. In SLAVÍK, J. ed. *Obory ve škole (metanalýza empirických poznatků oborových didaktik matematiky, chemie, výtvarné výchovy, hudební výchovy a výchovy ke zdraví z let 1990 – 2005)*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2005, s. 11-45. ISBN 80-7290-225-3. (2005a)

- SLAVÍK, J. O vztazích mezi oborem a jeho teoriemi ve výtvarné výchově. *Výtvarná výchova*, 2006, 46, č. 4, s. 2 - 4. RS 5096 ISSN 1210 - 3691.
- SLAVÍK, J. Poznámka oborového didaktika ke dvěma kritickým zmínkám o RVP. *Pedagogika*, 2005, 55, č.3. s. 268-273. ISSN 0031-3815. (2005b)
- SLAVÍK, J. Výtvarný výraz – nástroj arteterapie. původně *Arteterapie (časopis České arteterapeutické asociace)*, 2006, 4, č. 12, s. 7 – 19. ISSN 1214-4460. v textu citováno z
SLAVÍK, J. Výtvarný výraz – nástroj arteterapie. [online]. c2007 [cit. 2007-3-15] Dostupné na URL:< <http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=41>>.
- SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění*. 1. vyd. Praha: PedF UK, 2001. ISBN 80-7290-066-8.
- SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění, 2.díl*. 1. vyd. Praha: PedF UK, 2004. ISBN 80-7290-130-3. (2004a)
- SLAVÍK, J. Znak, symbol a výraz – stavební kameny řeči o výtvarné výchově. *Výtvarná výchova*, 2004, roč. 44, mimořádné číslo, s.10-16. (2004b)
- SPIPKOVÁ, V. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v kontextu transformace českého školství. *Pedagogika*, 2005, 55, č. 1, s. 20 – 25. ISSN 0031-3815.
- SOKOLOVSKY, P. - ŠEDIVÁ, Z. *Multimedia, současnost a budoucnost*. 1.vyd. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-7169-081-3.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. (Basics of qualitative research: Grounded Theory Procedures and Techniques). 1. vyd. Boskovice: ALBERT, 1999. 197 s. ISBN 80-85834-60-X.
- SWEENEY, R.W. Lines of Sight in the „Network Society“: Simulation, Art Education, and a Digital Visual Culture. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 2004, vol. 46, no. 1, s. 74-81.
- ŠAMŠULA, P. Výtvarná výchova – specifická a nezastupitelná součást výchovně vzdělávacích koncepcí? (Jakých?). *Výtvarná výchova*, 2000, 40, č.1, s. 3-5. (2000a)
- ŠAMŠULA, P. Úvodem k návrhu osnov týmu A. *Výtvarná výchova*, 2000, 40, č.1, s. 6. (2000b)
- TAYLOR, P.G. Hyperaesthetics: Making Sense of Our Technomediated World. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 2004, vol. 45, no. 4, s. 328-342.
- VANČÁT, J. Jak konečně začít? *Výtvarná výchova*, listopad 2000, roč. 40, č. 4, s.3-4. (2000a)
- VANČÁT, J. Neomezujme si zbytečně prostor pro uplatnění výtvarné výchovy. *Výtvarná výchova*, 2006, 46, č.1, s. 17-19.

- VANČÁT, J. *Tvorba vizuálního zobrazení*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-7184-975-8. (2000b)
- VANČÁT, J. Výtvarná výchova oportunistů. *Výtvarná výchova*, 2001, roč. 41, č. 3, s.13.
- VANČÁT, J. - KITZBERGEROVÁ, L. - FULKOVÁ, M. Osnovy výtvarné výchovy pro 1.-9. ročník VP Základní škola (Alternativa B). 2001. Dostupné na URL: <http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=19>.
- VANČÁT, J. - PASTOROVÁ, M. Výtvarná výchova. In *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1.9. 2007)*. Metodický portál RVP [online]. c2007 [cit. 2007-9-15]. Dostupné na URL: < http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf >.
- VANČÁT, J. Výtvarný výraz, symbol - stavební kameny řeči o výtvarné výchově? *Výtvarná výchova*, 2004, roč. 44, č.3 , s.15-18. a.
- VANČÁT, J. Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech. 1.vyd. Praha: MAC, 2003. ISBN 80-86015-90-4.
- VÁGNER, I. *Svět postmoderních her*. 1.vyd. Jinočany: H&H, 1995. ISBN 80-85787-75-X.
- WINNICOTT, D. W. (1953) Transitional objects and transitional phenomena. *International Journal of Psycho-Analysis*, 1953, 24, s. 89 – 97.
- WINNICOTT, D. W. (1971) *Playing and Reality*. New York : Basic Books, 1971.
- ZIKMUNDOVÁ, V. Kriteria hodnocení estetických kvalit rozhraní učebních materiálů počítačem podporované výuky In: J. KAPOUNOVÁ (ED.) *Od programovaného učení k e-learningu. Sborník referátů z konference pořádaného Ostravskou univerzitou a NEWTON College ve Šlapanicích u Brna*. Ostrava: OSU a Newton College, 2005. s. 181 - 185. (2005a)
- ZIKMUNDOVÁ, V. Nová média a jejich principy v kontextu transformace výukového prostředí předmětu výtvarná výchova. In *Rámcové vzdělávací programy a výtvarná výchova, symposium INSEA 2004*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2006. s 52-56. ISBN 80-7043-504-6.
- ZIKMUNDOVÁ, V. Nová média a jejich principy v kontextu transformace výukového prostředí předmětu výtvarná výchova. In *Pohyb ve výchově, umění a sportu* . Praha : Pedagogická fakulta, 2005. s. 259-265. ISBN 80-7290-242-3. (2005b)
- ZINČENKO, V.P. – VERGILES, N.J. *Utváření vizuálního obrazu*. 1.vyd. Praha: Academia, 1975. ISBN 509-21-826.
- ZUSKA, V. *Estetika: úvod do současnosti tradiční disciplíny*. 1.vyd. Praha: Triton, 2001. ISBN 80-7254-194-3.